

Creación teatral y subjetividad:

La escena como lugar de encuentro y enunciación de los jóvenes

OMAR FABIAN MONROY HERNÁNDEZ

Trabajo de grado realizado para optar por el título de Magister en Artes, educación y cultura.

DRA. DIANA PATRICIA HUERTAS RUIZ

Directora de tesis

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE BELLAS ARTES
MAESTRÍA EN ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA**

BOGOTÁ ABRIL 2026

Manifiesto de apertura

El arte es un umbral, el arte debe ser un territorio sin dueño, el arte es un fuego que abrasa y abraza, transforma y resiste. No debe ser solo un reflejo del mundo, es un lugar desde donde se nombra, se cuestiona y se reinventa la existencia. Es la grieta por donde se cuela la luz. Es la tempestad que sacude lo inmóvil. Es el grito que desgarrar el silencio.

El arte es la chispa que nos permite perpetuar el instante, porque en su esencia habita la magia de lo posible. Es el conjuro que disuelve los límites entre lo real y lo imaginado, el sortilegio que da cuerpo a lo invisible, a lo que no podemos poner en palabras.

El teatro es un juego de luces y sombras donde se devela lo que ha sido silenciado. Es el eco de lo no dicho, la piel del pensamiento, el pulso de la memoria. Es la tierra fértil donde germinan preguntas, donde lo incierto deja de ser amenaza y se convierte en posibilidad. Es la alquimia donde convergen todas las artes, el espacio donde lo plástico, lo sonoro, lo corporal y lo literario se abrazan. Hacer teatro es desentrañar la cultura popular y la cultura de masas, mirarlas de frente, desarmarlas, rearmarlas, jugar con sus símbolos, reescribir sus relatos. Desde la sensibilidad, desde la emoción, desde la carne y la voz, el teatro nos enseña que hay otras maneras de saber, de conocer el mundo.

En el teatro, los jóvenes encuentran su voz, su espacio, su derecho a ser. Allí se dibujan en el aire, se descubren en el otro, se validan en su ser sensible. El escenario no es solo un suelo de tablas: es un espejo de mil rostros, un portal hacia lo inexplorado. Es allí donde la enunciación se vuelve acto de resistencia, donde las palabras dejan de ser susurros y se convierten en relámpagos. Donde los cuerpos hablan cuando la historia ha querido dejarlos mudos. En su proceso creativo, los jóvenes transforman la confusión en comprensión, las imágenes en conciencia, el torbellino del mundo en palabra viva.

Nosotros, quienes pisamos el escenario, quienes respiramos la escena, sabemos que el teatro no es solo representación: es resistencia, es nuestra verdad, es la posibilidad de imaginar otros mundos.

Esto es para ustedes, los que sienten que su voz a veces no se escucha. Para los que llevan dentro un huracán de ideas, un río de historias, una tormenta de emociones, cientos de nudos en la garganta. Para los que sienten el mundo como un ruido ensordecedor y buscan en el teatro un espacio para respirar.

Para los que saben que la sensibilidad no es debilidad, sino una fuerza telúrica, un estallido de vida. Para los que se atreven a romper con lo impuesto, a hablar cuando otros callan, a bailar en la tormenta.

No pidan permiso. No esperen el momento perfecto. El arte no se pide, no se mendiga, se toma, se grita, se encarna. Este es su lugar, su espacio, su derecho. Suban al escenario y cuenten lo que el mundo no quiere escuchar. Sean su propia voz, nadie lo hará por ustedes. Nadie.

¡Que la escena tiemble con nuestras palabras, con nuestros cuerpos, con nuestra verdad!

Contenido

INTRODUCCIÓN	6
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
Pregunta de investigación	12
Objetivo principal	12
Objetivos específicos	12
JUSTIFICACIÓN	12
ANTECEDENTES	14
A. La educación artística como un espacio indispensable para comprender y transformar el mundo de forma crítica y desde lo sensible	15
B. El teatro más allá de lo disciplinar, una oportunidad de formación.	19
C. Acercamiento a las subjetividades	25
D. El arte en suacha como lugar de resistencia juvenil.....	28
MARCO TEÓRICO	30
1. Subjetividad juvenil y enunciación	31
1.1 La subjetividad como proceso múltiple y relacional	32
1.2 La juventud como construcción social, cultural y política.....	34
1.3 Enunciación, reconocimiento y toma de decisiones como dimensiones de la subjetividad juvenil ..	36
2. La escuela como espacio pedagógico de encuentro y enunciación	37
2.1 La escuela como escenario de producción de subjetividades.....	38
2.2 Condiciones pedagógicas para el encuentro y la enunciación	39
3. La creación teatral como experiencia de encuentro, creación y producción de sentido.	41
3.1 La creación teatral como experiencia pedagógica	42
3.2 La creación colectiva como condición relacional	43
3.3 Improvisación, juego y exploración creadora.....	45
3.4 Hambre creativa como impulso para la creación	46
DISEÑO METODOLÓGICO	48
1. Contexto y características de los participantes	48
2. Consideraciones éticas	51
3. Ruta metodológica	54
3.1 Coherencia entre la pregunta de investigación y el diseño metodológico	56
4. Instrumentos de investigación	57

5.	Fases de la investigación	61
5.1	Primera fase: Reconocimiento	62
5.2	Segunda fase: Reflexión y formación	63
5.3	Tercera fase: Creación teatral	64
5.4	Cuarta fase: Reverberaciones.....	65
5.5	Quinta fase: Análisis de datos	66
ANÁLISIS Y RESULTADOS		69
1.	Dimensión Pedagógica: La creación teatral como dispositivo de enunciación y subjetividad	71
1.1	La creación teatral como proceso: una pedagogía del encuentro, la exploración y la enunciación .	72
1.2	El encuentro como principio pedagógico: condiciones para decir(se) con otros	79
2.	Hacerse en escena: creación teatral, decisión y reconfiguración subjetiva.....	83
2.1	El umbral de la escena: deseo, resistencia y primeras configuraciones de participación	84
2.2	La ficción como territorio seguro: explorar otros lugares para construir nuevas posibilidades..	86
2.3	De la experiencia personal a la hambre creativa: cuando aparece la necesidad de decir.....	90
2.4	Crear con otros: negociación, escucha y construcción colectiva	100
2.5	La escena como lugar de enunciación: cuerpo, decisión y presencia	103
2.6	Cierre interpretativo de la categoría: Hacerse en escena	107
3.	Entre ser nombrados y nombrarse: imaginarios y subjetividades juveniles en la experiencia teatral	108
3.1	Ser joven: una contradicción entre niño y adulto puesta en escena	109
3.2	“Mocosa y grandota”: entre la exigencia de crecer y la búsqueda de reconocimiento	111
3.3	Ser joven es sentirse no escuchado: silenciamiento y búsqueda de enunciación	119
3.4	“Somos un revuelto”: la dificultad para nombrarse y la construcción de una identidad múltiple	123
1.5	Síntesis interpretativa: del ser nombrado a la posibilidad de enunciarse	129
4.	De la pena a la potencia: huellas de la experiencia seis meses después	131
4.1	Descubrir(se) capaz: nuevas formas de reconocerse.....	132
4.2	Tomar posición: la palabra más allá de la escena	134
4.3	Reconocer(se) con otros: vínculos, empatía y nuevas formas de relación	136
4.4	Cierre interpretativo: de la experiencia teatral a nuevas formas de habitar(se).....	138
REVERBERACIONES Y CONCLUSIONES FINALES		140
APORTES DE LA INVESTIGACIÓN		144
Emergencia de una propuesta pedagógica: principios para una clase de teatro como espacio de encuentro y enunciación.....		146

Una pedagogía que emerge de la experiencia	147
Principios pedagógicos para la creación teatral	149
Alcances de la propuesta pedagógica	155
REFERENCIAS	158

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se sitúa en el cruce entre el arte, la educación y la experiencia situada, con el propósito de comprender de qué manera la creación teatral en la escuela puede configurarse en un espacio de encuentro, de enunciación y de construcción de subjetividades juveniles. Surge de una inquietud personal y profesional que atraviesa la trayectoria del investigador en su experiencia de estudiante y docente, marcada por la sensación de no ser escuchado, reconocido ni validado en el contexto escolar.

Lejos de asumirse únicamente como una experiencia individual, esta vivencia se entiende más bien como un indicio de dinámicas amplias que atraviesan la escuela contemporánea e inciden en las formas en que los jóvenes se perciben, se expresan y habitan el mundo. Desde esta comprensión, la investigación se orienta a indagar las condiciones que posibilitan o limitan el encuentro y la emergencia de la voz juvenil en el espacio escolar, especialmente en territorios como el municipio de Suacha, caracterizado por la convergencia de dinámicas de desigualdad, migración y estigmatización.

En estos territorios, las juventudes no solo enfrentan condiciones materiales complejas, sino también cargas simbólicas que con frecuencia las sitúan en lugares de invisibilización o prejuicio. Frente a este escenario, la escuela no siempre logra constituirse en un espacio de reconocimiento, lo que plantea la necesidad de pensar prácticas pedagógicas capaces de reconocer estas realidades y, al mismo tiempo, permitir que los jóvenes las nombren, las resignifiquen y las pongan en diálogo con otros.

En respuesta a esta preocupación, el estudio propone desplazar la mirada del teatro entendido exclusivamente desde una perspectiva didáctica para situarlo en tanto lenguaje poético, político y pedagógico que posibilita la producción de sentido desde lo sensible, lo corporal y lo colectivo. Bajo

esta mirada, la creación teatral se concibe como una experiencia situada en la que los jóvenes exploran formas de decir, narrarse y relacionarse, en diálogo con sus vivencias, sus territorios y sus referentes culturales.

El marco conceptual que orienta esta investigación se inscribe en un paradigma cultural de enfoque crítico, que entiende la subjetividad no como una entidad fija, sino como un proceso múltiple, relacional y en constante transformación, atravesado por discursos, prácticas y condiciones sociales. En consecuencia, se reconoce a los jóvenes en calidad de productores de sentido, capaces de interpretar, resistir y reconfigurar los discursos que circulan sobre ellos.

Desde esta perspectiva, el encuentro constituye una condición necesaria para la emergencia de la enunciación. Esta última no se reduce al acto de hablar, sino que se comprende desde una práctica situada que involucra el cuerpo, la emoción, la relación con otros y las condiciones que hacen posible el decir.

En el plano metodológico, la investigación se desarrolla desde la a/r/tografía, una apuesta que integra las dimensiones del artista, el docente y el investigador, permitiendo habitar el aula como un territorio de creación, reflexión y producción de conocimiento. Más allá de comprender el fenómeno estudiado, este enfoque busca generar prácticas pedagógicas sensibles, situadas y críticas, donde la experiencia estética se constituye en un medio legítimo de indagación.

Desde esta lógica, la investigación no pretende hablar sobre los jóvenes, sino construir conocimiento con ellos y desde sus experiencias. El teatro escolar se asume entonces como un territorio de exploración, donde la palabra, el cuerpo y la relación con otros hacen posible distintas formas de encuentro y producción de sentido.

Finalmente, este trabajo de grado busca aportar a la comprensión de la creación teatral no solamente desde su dimensión artística, sino como una experiencia pedagógica capaz de abrir posibilidades para el reconocimiento, la enunciación y la construcción de subjetividades juveniles.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el contexto de la escuela contemporánea, y desde los Lineamientos de Educación Artística (2018) se proponen orientaciones pedagógicas y epistemológicas que invitan a repensar el arte en la educación escolar y en la vida cotidiana, desde posibilidades para que el docente diseñe propuestas acordes con el contexto en el que trabaja.

Adicionalmente, en territorios como el municipio de Suacha¹, se han fortalecido discursos que reconocen la educación artística como un espacio fundamental para la expresión, la participación y la construcción de sentido. Estas apuestas promueven prácticas pedagógicas formales y no formales más sensibles, dialógicas y contextualizadas, buscando espacios de resistencia y de resignificación para los jóvenes.

Sin embargo, en la cotidianidad escolar, estas intenciones entran en tensión con dinámicas pedagógicas que continúan privilegiando estructuras rígidas, relaciones verticales y formas de

1 desde la década de los 90 y desde diferentes sectores sociales, colectivos comunitarios y habitantes se viene haciendo un ejercicio por reivindicar el nombre ancestral del municipio de Soacha, el cual es Xuacha. Este se compone del prefijo Sua significa Sol y Chá es varón, por eso, el significado de la palabra Suacha es Varón del Sol o Dios Varón. (Diana Gomez,2016). Además, esta búsqueda va más allá de lo ancestral, también busca construir otra identidad que se piensa la vida en comunidad, el respeto por la naturaleza y

validación del conocimiento que no dialogan con las experiencias, lenguajes y referentes culturales de los estudiantes. Esta distancia entre el discurso institucional y la práctica educativa limita las posibilidades de participación y reduce la presencia de los jóvenes a marcos previamente establecidos.

Es por ello que en este trabajo hablaremos sobre Suacha y no sobre Soacha, en una apuesta por reconocer que este es un territorio independiente, que no hace parte de Bogotá y en el cual acontecen experiencias que se alejan de aquella imagen negativa del municipio.

En este escenario, se configura una problemática que atraviesa tanto la experiencia escolar como la construcción subjetiva: la dificultad para que las voces juveniles sean reconocidas y legitimadas dentro del espacio educativo. Aunque la escuela se presenta como un lugar de formación integral, con frecuencia reproduce lógicas adultocéntricas que subestiman el sentir, el pensar y las formas de expresión de los estudiantes, restringiendo sus posibilidades de enunciación.

Esto no solo limita la participación activa de los estudiantes, sino que incide en la manera en que se perciben a sí mismos, en su relación con el conocimiento y en su capacidad para posicionarse frente al mundo. Esta situación se agudiza en contextos como Suacha, caracterizados por dinámicas de desigualdad, migración y estigmatización, donde los jóvenes no solo enfrentan condiciones materiales complejas, también cargas simbólicas que los ubican en lugares de invisibilización o prejuicio.

Como lo evidencian Yahara Fajardo y Karen Melo (2021), Suacha ha sido históricamente un territorio receptor de población desplazada, albergando a muchos colombianos que han sido forzados

busca mostrar que el territorio es tejido social, creatividad, lucha y otros factores positivos que parecen ser contruidos desde la colectividad y la iniciativa por proteger y cuidar el territorio (Gómez, 2016).

a abandonar sus lugares de origen debido a diversas dinámicas económicas y de violencia. Asimismo, ha recibido una de las mayores concentraciones de población migrante venezolana².

Como consecuencia, muchos transitan su experiencia escolar desde el silencio, la inseguridad o la dificultad para reconocer el valor de su propia voz. En este contexto, la educación artística, y particularmente el teatro, suele aparecer como una posibilidad para abrir espacios de expresión, encuentro y reflexión.

No obstante, en múltiples experiencias escolares el teatro ha sido desarrollado desde enfoques y finalidades diversas, en algunos casos orientado al fortalecimiento de competencias comunicativas, expresivas o académicas, y en otros como una práctica artística con propósitos formativos más amplios.

Aunque la literatura sobre educación artística y teatro escolar reconoce que estas prácticas pueden favorecer experiencias de participación, expresión y creación colectiva, persiste un vacío respecto a la comprensión de las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que hacen posible que dichas experiencias se configuren como escenarios de encuentro, enunciación y construcción de subjetividades juveniles. En consecuencia, aún resulta insuficiente el conocimiento sobre cómo estas condiciones emergen, se sostienen y adquieren sentido durante los procesos de creación teatral desarrollados en la escuela.

² Suacha ha recibido cerca del 90% de migrantes que se encontraban a nivel departamental y se ubica en la casilla 14 de los lugares con mayor presencia de venezolanos, superando ciudades de mayor magnitud, como Tunja y Villavicencio. Índices más altos de pobreza en Cundinamarca y sea, a su vez, uno de los municipios más poblados del país. (Grupo interagencial sobre flujos migratorios mixtos 2021).

Desde esta perspectiva, el problema no radica únicamente en la existencia o ausencia de espacios teatrales dentro de la institución educativa, sino en la necesidad de comprender cómo se configuran las condiciones que posibilitan —o limitan— la emergencia de la palabra propia, el reconocimiento de los otros y la construcción de subjetividades en jóvenes que participan en procesos de creación teatral.

A pesar del reconocimiento creciente de la educación artística como un campo relevante para la formación integral, persiste un vacío pedagógico respecto a la comprensión de las condiciones que favorecen la emergencia de la enunciación juvenil en los procesos de creación teatral. Aunque conceptos como participación, expresión y experiencia ocupan un lugar central en los discursos educativos contemporáneos, aún resulta necesario comprender cómo estas dimensiones se construyen en la práctica cotidiana del aula y qué relaciones establecen con la producción de subjetividades.

En este sentido, interesa analizar el papel que desempeñan aspectos como el vínculo pedagógico, la confianza, el reconocimiento mutuo, la creación colectiva, el riesgo de exponerse y la experiencia compartida en la configuración de procesos de enunciación. Más que asumir que la creación teatral produce de manera inherente transformaciones en los jóvenes, esta investigación busca comprender las condiciones bajo las cuales dichas experiencias pueden favorecer —o limitar— la emergencia del encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades en contextos escolares situados.

Desde esta perspectiva, la creación teatral constituye un escenario pertinente para indagar las relaciones entre pedagogía, experiencia estética y subjetividad juvenil. La investigación no parte de

considerar el teatro como una respuesta anticipada a las problemáticas escolares, sino como un campo de experiencia cuya comprensión requiere atender a las condiciones concretas en las que se desarrolla. En coherencia con ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cómo se configuran las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que posibilitan la emergencia del encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades en jóvenes de Suacha durante procesos de creación teatral en la escuela, a partir del estudio de dos casos?

Objetivo principal

Comprender cómo se configuran las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que posibilitan la emergencia del encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades en jóvenes de Suacha durante procesos de creación teatral desarrollados en la escuela.

Objetivos específicos

- Caracterizar las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas presentes en los procesos de creación teatral desarrollados en los dos casos estudiados.
- Analizar de qué manera dichas condiciones favorecen o limitan la emergencia del encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades juveniles durante la experiencia teatral.
- Reflexionar, desde los hallazgos de la investigación, sobre los aportes y las tensiones que la creación teatral plantea para la comprensión pedagógica de los procesos de enunciación y subjetivación en la escuela.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación surge de una experiencia personal y profesional atravesada por el tránsito por la escuela pública, donde, a pesar de haber habitado múltiples contextos educativos,

persistía una sensación constante: la dificultad para que la voz, el sentir y las formas de comprender el mundo fueran reconocidas y validadas dentro del ámbito escolar.

En mi ejercicio actual como docente, estas inquietudes permanecen y adquieren nuevos sentidos al identificar prácticas pedagógicas que, en ocasiones, continúan reproduciendo relaciones verticales, descontextualizadas y alejadas de las experiencias de los estudiantes. A ello se suma la permanencia de referentes culturales que no siempre dialogan con sus intereses, lenguajes y realidades, ampliando la distancia entre la escuela y quienes la habitan.

Desde esta realidad, el estudio encuentra su justificación en la necesidad de comprender la escuela como un escenario donde, además de transmitir conocimientos, se configuran formas de ser, de decir y de habitar el mundo. Particularmente, resulta pertinente indagar por prácticas pedagógicas que favorezcan el reconocimiento de los jóvenes como sujetos productores de sentido, capaces de narrar, interpretar y transformar sus propias realidades.

Los aportes de esta investigación se desarrollan en tres niveles. En el ámbito pedagógico, propone comprender la clase de teatro como una experiencia que favorece procesos de encuentro, reconocimiento y producción de sentido, ofreciendo elementos para el diseño de prácticas educativas más sensibles y contextualizadas. En el plano teórico, contribuye a profundizar la reflexión sobre la relación entre creación artística y construcción de subjetividades juveniles desde una perspectiva crítica y situada. Finalmente, en el ámbito metodológico, fortalece la a/r/tografía como una apuesta que articula la creación, la docencia y la investigación, reconociendo la experiencia estética como una forma legítima de producción de conocimiento.

En consecuencia, la pertinencia de este trabajo radica en contribuir a la construcción de prácticas pedagógicas que trasciendan el reconocimiento de la expresión como un fin en sí mismo y permitan comprender las condiciones que hacen posible su emergencia. En contextos donde la voz juvenil continúa tensionada por dinámicas de silenciamiento, resulta fundamental generar conocimiento situado que contribuya a repensar la escuela como un escenario de enunciación, encuentro y construcción de subjetividades.

ANTECEDENTES

En este apartado se recopilamos dieciocho documentos entre artículos y tesis de posgrado, realizadas entre el año 2016 y el año 2024. Estos trabajos han investigado la educación artística y los procesos de creación teatral, en relación con las subjetividades y los jóvenes y abordan dichas categorías en contextos comunitarios, escolares, regionales, nacionales, internacionales y algunos ubicados en el municipio de Suacha.

Desde distintas problemáticas y enfoques teóricos, las investigaciones que se presentan a continuación establecen vínculos entre dos o más de las categorías propuestas en este proyecto. De manera que se han organizado en torno a cuatro grandes ejes, que permiten reconocer las principales propuestas:

- A. La educación artística como un espacio indispensable para comprender y transformar el mundo de forma crítica y desde lo sensible.
- B. El teatro, más allá de lo disciplinar, entendido como una oportunidad de formación integral.
- C. El acercamiento a las subjetividades desde procesos de creación artística.

D. El arte en Suacha como lugar de resistencia juvenil.

A. La educación artística como un espacio indispensable para comprender y transformar el mundo de forma crítica y desde lo sensible

La revisión de la literatura permite identificar un primer conjunto de investigaciones que analizan la educación artística como una práctica pedagógica capaz de ampliar las maneras en que los sujetos interpretan, sienten y resignifican su realidad. Aunque los estudios revisados se desarrollan desde diferentes contextos y enfoques metodológicos, coinciden en señalar que las experiencias vinculadas con el arte superan la adquisición de técnicas expresivas, al generar escenarios donde interactúan el cuerpo, la emoción, la memoria, el pensamiento crítico, la identidad y la participación juvenil.

A partir del análisis de estos antecedentes emergen cinco líneas principales de discusión: i) la relevancia de lo sensible y lo experiencial dentro de los procesos pedagógicos; ii) el papel del arte en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de nuevas lecturas del mundo; iii) su contribución a los procesos de transformación personal y social; iv) la creación de espacios para la expresión y enunciación juvenil; y v) el reconocimiento de la diversidad cultural desde las prácticas artísticas. Estas dimensiones permiten identificar los diferentes caminos desde los cuales la literatura reciente ha explicado el potencial formativo del arte en contextos educativos.

En este marco, Hernández (2016) y Arbeláez (2023) coinciden en destacar la experiencia sensible como un elemento central de la formación artística, al reconocer que el cuerpo, las emociones y las vivencias participan en la producción de significados. Sus investigaciones aportan elementos importantes para comprender la relación entre arte y subjetividad; sin embargo, sus análisis se concentran principalmente en los efectos formativos sobre el individuo y profundizan en menor

medida en las dinámicas pedagógicas, relacionales y colectivas mediante las cuales estas experiencias adquieren sentido dentro de los procesos creativos.

Esta distancia constituye un punto de partida para la presente investigación, cuyo interés se orienta hacia el análisis de la creación teatral como una experiencia situada donde la sensibilidad, el encuentro con otros y las prácticas pedagógicas participan en la configuración de subjetividades juveniles dentro del contexto escolar.

El arte como aquel que posibilita nuevas comprensiones del mundo y desarrollo de pensamiento crítico: Las autoras Torres, Trozzo y Soria (2020), en su artículo “Educación artística y superación de las vulnerabilidades: El Teatro como herramienta en el trabajo con sujetos con discapacidad”, sostienen que la educación artística y en especial el teatro, posibilita una comprensión del mundo más holística, global y sistémica. Esto se debe a que estos procesos se viven desde la experiencia y están atravesados por lo sensorial. Más que reemplazar una mirada por otra, el arte se propone como un ejercicio que complementa y fortalece otras formas de comprensión del mundo.

Por otra parte, Felipe Díaz (2022), en su investigación “Circo Social como herramienta para la Transformación Social del barrio Luis Carlos Galán de la comuna cuatro (4) en Soacha”, analiza cómo los procesos de educación popular basados en el circo, la danza y el teatro fortalecen el pensamiento crítico y el desarrollo integral de los jóvenes del territorio. Este enfoque apoya el horizonte de esta investigación, al plantear que la educación artística y los procesos de creación teatral pueden ofrecer a los jóvenes múltiples formas de interpretar, cuestionar y reflexionar su realidad.

Las investigaciones revisadas muestran consenso en afirmar que la educación artística favorece el pensamiento crítico y amplía las formas de interpretar la realidad. No obstante, el énfasis de estos estudios recae principalmente en los resultados obtenidos mediante las experiencias artísticas,

mientras que resulta menos frecuente el análisis de los procesos pedagógicos y creativos que hacen posible el desarrollo de dichas capacidades críticas. Esta diferencia marca uno de los aspectos que la presente investigación busca profundizar.

La educación artística como camino para la transformación del sujeto y de su realidad:

Diversos autores destacan que la educación artística trasciende su dimensión reflexiva al constituirse en una experiencia que posibilita revisar la propia trayectoria, cuestionar las formas establecidas de comprender el mundo y proyectar otras posibilidades de existencia. En este sentido, Arbeláez (2023) afirma que la actividad artística invita a soñar, autodeterminarse y resignificar la experiencia, promoviendo nuevas maneras de pensar, actuar y sentir que contribuyen a la reconfiguración de las subjetividades.

En esta misma línea, Von Hoegen (2019), en su artículo “Creación artística y corporeidad como herramientas de cohesión social e interculturalidad”, expone que, a partir de un ejercicio de creación con jóvenes en Costa Rica, es posible generar memoria histórica y, con ello, transformar tanto la experiencia individual como la colectiva. Sus hallazgos evidencian cómo estos procesos contribuyen a consolidar lazos de solidaridad, cohesión social y reconstrucción del tejido comunitario, además de fortalecer la autoestima y el proceso de construcción identitaria individual.

Por otra parte, Carlos Maldonado (2023) concluye que el arte en la escuela constituye una herramienta para la transformación juvenil desde el ámbito cultural, en tanto propicia el desarrollo de la identidad, la ciudadanía y las habilidades comunicativas. En esta línea, gran parte de los autores revisados coinciden en reconocer el potencial transformador del arte y de la educación artística tanto dentro como fuera de los contextos escolares. Sin embargo, estas investigaciones se concentran principalmente en describir sus efectos formativos, mientras que son menos frecuentes los estudios

que analizan las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que hacen posible dichas transformaciones. En consecuencia, persiste un vacío en torno a la comprensión de cómo, durante los procesos de creación teatral, emergen el encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades juveniles en contextos escolares situados. Es precisamente en este aspecto donde se inscribe la presente investigación, al centrarse en comprender las condiciones que posibilitan estos procesos en jóvenes de Suacha.

La educación artística como lugar de enunciación juvenil en la escuela: Diversas investigaciones reconocen la educación artística como un espacio alternativo de enunciación, donde los jóvenes pueden expresar su sentir y su pensar. Así lo plantea Hoegen (2019), y también María Camila López (2020), quien, en su trabajo “Narrativas como espacios de reafirmación cultural”, enfoca su estudio en la creación artística como un medio de testimonio y reivindicación para quienes no suelen ser escuchados.

Ambos trabajos subrayan la importancia de generar espacios desde los cuales los jóvenes puedan reafirmar y repensar sus posturas frente al mundo. Esta es una idea central para el presente proyecto, ya que los jóvenes necesitan consolidar lugares de enunciación donde puedan expresar sus formas de comprender el mundo sin temor a ser invalidados.

El arte como vía para reconocer la diversidad cultural: López (2020), cuestiona la falta de reconocimiento de la diversidad cultural en los entornos educativos y propone que, desde la educación artística, se pueden configurar espacios donde esta diversidad sea reconocida, valorada y resignificada. En consonancia, Maldonado (2023) destaca el papel de las prácticas artísticas como escenarios en los que los jóvenes comprenden cambios culturales y rescatan el patrimonio, a la vez que configuran sus identidades.

Desde esta perspectiva, estos trabajos aportan a los horizontes conceptuales que guían esta investigación. Permiten pensar la educación artística como una práctica que parte de lo sensible para construir conocimiento y reflexionar críticamente; además, se presenta como una vía de enunciación desde la cual los jóvenes pueden comprender tanto el mundo como su diversidad cultural.

Aunque estos estudios permiten comprender el valor de la educación artística desde una perspectiva sensible y crítica, la mayoría privilegia sus aportes formativos y transformadores. En menor medida analizan cómo se construyen, en la práctica pedagógica, las condiciones que hacen posible dichas experiencias, aspecto que constituye uno de los intereses centrales de esta investigación.

B. El teatro más allá de lo disciplinar, una oportunidad de formación.

Las investigaciones revisadas coinciden en que las prácticas teatrales desarrolladas en contextos educativos superan su función como estrategia didáctica para convertirse en experiencias que movilizan dimensiones corporales, emocionales, éticas y relacionales de quienes participan. Bajo esta mirada, la creación escénica deja de entenderse exclusivamente como un recurso para transmitir contenidos y se configura como una práctica capaz de abrir espacios de reflexión, participación y transformación personal y colectiva.

En esta línea, Erick Verdín (2023) desarrolla un proyecto con jóvenes en torno a las masculinidades. Aunque inicialmente utiliza el teatro como medio para abordar dicha temática, durante el desarrollo de la propuesta identifica que sus propios lenguajes y herramientas —como la improvisación y los juegos dramáticos— potencian la expresión corporal, los afectos y la participación de los jóvenes, ampliando el alcance de la experiencia más allá del objetivo previsto inicialmente.

A partir de la revisión realizada, se identifican cinco ideas centrales que permiten comprender las principales formas en que la literatura ha abordado el lugar del teatro en escenarios educativos.

En primer lugar, diferentes autores reconocen su aporte a la formación integral del sujeto, debido a que fortalece dimensiones expresivas, comunicativas, emocionales y relacionales. Desde allí, la práctica escénica contribuye al desarrollo de capacidades que van más allá del aprendizaje técnico o disciplinar.

En segundo lugar, se destaca su capacidad para generar espacios de socialización, encuentro y construcción colectiva de sentido. El trabajo escénico favorece relaciones basadas en la cooperación, la escucha y el diálogo, permitiendo nuevas formas de interacción entre los participantes.

Una tercera línea de análisis comprende el teatro como un escenario de reconocimiento para quienes históricamente han tenido menos posibilidades de ser escuchados. Diversas investigaciones evidencian que la creación artística permite narrar experiencias, cuestionar estigmas y afirmar identidades desde la propia voz de los sujetos.

Asimismo, algunos estudios se aproximan al teatro aplicado como una herramienta pedagógica orientada al abordaje de problemáticas sociales específicas, entre ellas la convivencia, la ciudadanía, la equidad de género o la prevención de diferentes formas de violencia. En estos casos, el lenguaje escénico se pone al servicio de procesos educativos que amplían los alcances tradicionales de la enseñanza artística.

Finalmente, aparece con fuerza la perspectiva del Teatro del Oprimido propuesta por Augusto Boal, desde la cual el escenario se comprende como un lugar para analizar críticamente la realidad y explorar otras formas posibles de acción. Desde este enfoque, la práctica teatral adquiere una

dimensión política y pedagógica al promover la participación activa de los sujetos frente a las situaciones que atraviesan sus vidas.

Estos antecedentes evidencian un amplio consenso sobre los aportes del teatro en diferentes contextos educativos y sociales. Sin embargo, gran parte de las investigaciones se concentran en los efectos alcanzados por estas experiencias, mientras que son menos frecuentes los estudios orientados a comprender las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que permiten su desarrollo. Por ello, permanece abierta la necesidad de analizar cómo dichas condiciones emergen durante los procesos de creación teatral y cómo se relacionan con el encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades juveniles en la escuela. En este vacío se ubica la presente investigación.

El teatro aporta a la formación integral del sujeto: Las investigaciones revisadas coinciden en cuestionar una comprensión del teatro limitada al aprendizaje de técnicas escénicas. Aunque los estudios parten de objetivos y contextos diversos, convergen en reconocer que la práctica teatral constituye una experiencia pedagógica que favorece procesos de formación integral, socialización, participación, reflexión crítica y construcción de subjetividades. Sin embargo, estas aproximaciones difieren en la manera de comprender el papel del teatro: mientras algunos autores lo presentan principalmente como una herramienta al servicio de finalidades educativas o sociales, otros enfatizan el valor de la experiencia teatral en sí misma y de los procesos de creación colectiva.

Desde esta perspectiva, el análisis de la literatura permitió identificar cinco líneas de discusión: i) el teatro como escenario de formación integral; ii) el teatro como espacio de socialización; iii) el teatro como lugar de enunciación y reivindicación; iv) el teatro aplicado como estrategia pedagógica; y v) el Teatro del Oprimido como práctica crítica y transformadora. Estas líneas permiten comprender

las distintas formas en que la investigación reciente ha explicado el potencial educativo del teatro y evidencian la diversidad de enfoques existentes.

En resumen, el teatro fortalece habilidades expresivas, relacionales, cognitivas y físicas tanto en la práctica escénica como en la vida cotidiana. Podemos ver que, aunque predominan los aportes en lo expresivo, sus procesos también contribuyen a una formación integral. Esta idea se alinea con el enfoque de este proyecto, que no pretende limitarse a una formación teatral técnica o disciplinar, sino expandir sus potencialidades al servicio de la pregunta de investigación.

El teatro y las posibilidades de socialización: Hernández (2016) argumenta que la participación en espacios de socialización dentro del ámbito escolar favorece el autoconocimiento y la construcción de una imagen corporal positiva. También promueve la interacción continua con otros, permitiendo a los jóvenes conocerse y reconocerse a través de sus pares y de los referentes que se movilizan en el aula.

En consonancia, Cruz (2018) enfoca su estudio en la creación de ambientes propicios para la socialización dentro de la escuela y los reconoce como un lugar importante para los procesos culturales y de construcción del conocimiento. Esta perspectiva coincide con los intereses de esta investigación, que también considera que los espacios de socialización facilitan encuentros significativos entre jóvenes, habilitando otros escenarios de diálogo y reflexión cercanos a su realidad.

En relación directa con el teatro, Trozzo & otros (2020) destacan en sus resultados, que los procesos de creación teatral generan espacios donde los jóvenes pueden encontrarse, expresarse, gestionar emociones y establecer conexiones entre su realidad y el entorno. A su vez, Verdín (2023) sostiene que el teatro permite la creación de mundos posibles, donde los participantes pueden sentirse en confianza para expresar lo que piensan y sienten.

El teatro como un lugar de reivindicación para quienes no son escuchados: Autoras como López (2020) afirman que el arte, en general, se convierte en una posibilidad para que quienes han sido históricamente invisibilizados puedan alzar su voz. En la misma línea Von Hoegen (2019) asegura que los jóvenes participantes de su investigación, a través del ejercicio de creación teatral, lograron expresar y reflexionar sobre las realidades complejas como la violencia, la discriminación y la falta de oportunidades

En conjunto, los estudios revisados coinciden en que el teatro favorece el desarrollo de habilidades expresivas, cognitivas, corporales y relacionales, aportando a una comprensión integral de la formación. Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones concentra su atención en los beneficios obtenidos mediante la práctica teatral y dedica menor atención a comprender cómo se configuran las experiencias pedagógicas que hacen posible dichos aprendizajes. Esta diferencia resulta significativa para la presente investigación, interesada en comprender los procesos de creación teatral más que únicamente sus resultados formativos.

Teatro aplicado, el teatro como herramienta: Yasna Pradena (2022), en su tesis doctoral “Teatro Aplicado para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad: Un estudio de caso en el ámbito de la Formación Profesional (FP)”, resalta que el teatro aplicado, al tener como propósito generar cambios puede propiciar mayores niveles de conciencia crítica y compromiso. Es por ello por lo que la autora lo propone como una herramienta para combatir la violencia de género.

En esta misma línea, Anguita, Pradena y Fernández (2021), en su artículo “La performance teatral como dispositivo transferencial crítico de la violencia micromachista en adolescentes”, sostienen que el teatro aplicado permite analizar situaciones cotidianas, promover una ciudadanía más igualitaria e inclusiva y abrir nuevas formas de expresión y reflexión entre los jóvenes.

Una de sus principales conclusiones es que el entorno teatral se convierte en un espacio seguro y participativo donde los jóvenes pueden explorar, cuestionar y reconstruir narrativas relacionadas con la violencia de género. Aunque esta investigación no se enfoca en dicha problemática, estas experiencias evidencian cómo el teatro puede ser un espacio de reflexión crítica sobre la realidad, especialmente cuando tiene una intención pedagógica transformadora.

Teatro del oprimido, una posibilidad para reflexionar y transformar: Este apartado reúne investigaciones que se apoyan en las técnicas del Teatro del Oprimido desarrolladas por Augusto Boal. Enríquez, et al (2021) en su tesis de maestría “El teatro foro como herramienta de prevención y sensibilización ante el acoso escolar hacia las disidencias sexuales y de género”, trabajan desde la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, y utilizan el teatro foro de Boal como una herramienta que va más allá de la educación bancaria. En dicho proyecto, el teatro foro se pone al servicio de una problemática concreta que afecta a dicha población. Las autoras argumentan que las dimensiones perceptivas y corporales activadas en esta técnica amplían la capacidad de análisis, y ofrecen una mirada sensible del conflicto. En este sentido, conciben el teatro como una herramienta política para cuestionar y transformar la realidad.

Roberto Herrero (2024), en su trabajo “El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica”, desarrolla una propuesta metodológica con jóvenes, basada en el trabajo por proyectos. Su objetivo es fortalecer la toma de decisiones y el trabajo en equipo, reconociendo en el Teatro del

Oprimido una práctica que incentiva la participación activa. Herrero (2024) sostiene que “el teatro foro es concebido como un dispositivo teatral y pedagógico que promueve el encuentro dialógico entre los participantes para discutir y llevar a escena conflictos sociales con el fin de adquirir una comprensión crítica sobre ellos” (p.43).

Así, podemos concluir que en los proyectos revisados el teatro trasciende lo disciplinar y se convierte en un espacio clave para la construcción y reconfiguración de subjetividades desde una mirada crítica. Especialmente las técnicas del teatro del oprimido, permiten cuestionar y reflexionar el propio contexto, al tiempo que fortalece la expresión, la comunicación, la enunciación, la autoimagen, la gestión emocional y la toma de decisiones.

En conjunto, estas investigaciones muestran que el teatro trasciende su dimensión disciplinar; sin embargo, predomina una comprensión del teatro como estrategia o herramienta pedagógica. Son menos frecuentes los estudios que analizan los procesos de creación teatral desde la experiencia misma y desde las condiciones que posibilitan la emergencia de la enunciación juvenil.

C. Acercamiento a las subjetividades

Las investigaciones revisadas coinciden en comprender la subjetividad como una construcción dinámica que se configura en la interacción entre las experiencias personales, las relaciones sociales y los contextos culturales. Lejos de concebirla como una condición individual o estable, los estudios analizados la presentan como un proceso en permanente transformación, atravesado por los afectos, la memoria, los discursos y los territorios. Desde esta perspectiva, la creación artística aparece como un escenario privilegiado para comprender cómo los sujetos producen sentidos sobre sí mismos y sobre el mundo que habitan.

El análisis de la literatura permitió identificar dos grandes líneas de discusión: la subjetividad entendida como una construcción que articula lo individual y lo colectivo, y la subjetividad como una forma de comprender, interpretar y resignificar la realidad a partir de la experiencia. Estas perspectivas permiten aproximarse al concepto desde distintas dimensiones, pero también evidencian interrogantes

aún abiertos acerca de la manera en que tales procesos se configuran en experiencias concretas de creación teatral desarrolladas en contextos escolares.

La subjetividad transita entre lo individual y lo colectivo: Arbeláez (2023) plantea que, si bien la subjetividad se relaciona con lo individual y lo íntimo de cada persona, también está determinada por lo sociocultural. Esta postura resulta clave para esta investigación, ya que lo cultural condiciona muchas de las formas en que se construyen los imaginarios sobre los jóvenes y se configuran sus relaciones con los adultos.

Los planteamientos de Arbeláez (2023) permiten ampliar la comprensión de la subjetividad al reconocer que esta se configura en la interacción entre las experiencias individuales y las relaciones socioculturales. No obstante, aunque el autor incorpora la participación de familias y docentes como parte del proceso pedagógico, su análisis se concentra principalmente en el ámbito escolar inmediato y deja abierta la posibilidad de explorar cómo otros actores, territorios y experiencias de creación artística intervienen en la configuración de las subjetividades juveniles. Esta cuestión adquiere especial relevancia para la presente investigación, desarrollada en un contexto territorial específico como Soacha.

Las subjetividades como maneras de comprender y relacionarse con el mundo: Constanza Berncic y Albert Tola (2017) desarrollan un proyecto de creación escénica intergeneracional con jóvenes, adultos y personas mayores que, a partir del diálogo, busca construir una obra colectiva y favorecer aprendizajes compartidos entre los participantes. Desde esta experiencia, los autores sostienen que la subjetividad no constituye una condición fija ni exclusiva de la juventud, sino un proceso dinámico que se transforma a lo largo de la vida. De esta manera, las experiencias personales,

los vínculos afectivos y el contexto cultural adquieren un papel central en la configuración de las formas de comprenderse a sí mismo y de relacionarse con los demás.

Desde otra perspectiva, Magda García (2021), en su artículo *Cuerpo y alma. Memoria y subjetividades en el proceso creativo teatral*, analiza cómo la creación escénica favorece la exploración de diversas realidades, profundiza en su complejidad y suscita nuevas preguntas sobre la experiencia humana. Para la autora, estas reflexiones transforman a quienes participan en la creación y, al mismo tiempo, interpelan a los espectadores, estableciendo puentes de sentido entre ambos.

Estas investigaciones muestran que la experiencia teatral trasciende la producción de una obra para convertirse en una oportunidad de diálogo, reflexión y construcción compartida de significados. Asimismo, posibilita formas diferentes de encuentro entre jóvenes, docentes, familias y otros actores de la comunidad educativa, favoreciendo relaciones mediadas por la sensibilidad, la escucha y el reconocimiento mutuo.

Ambas investigaciones coinciden en entender la subjetividad como una construcción abierta, relacional y continuamente resignificada a través de la experiencia artística. Mientras Berncic y Tola (2017) destacan el diálogo intergeneracional como condición para producir nuevos sentidos, García (2021) enfatiza el potencial reflexivo de la creación escénica tanto para quienes participan como para quienes la presencian. Pese a estos aportes, todavía son escasos los estudios que profundizan en las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que favorecen —o limitan— estas transformaciones en experiencias teatrales desarrolladas en la escuela. Por ello, la presente investigación centra su interés en comprender cómo dichas condiciones intervienen en la construcción de subjetividades juveniles a partir de los encuentros, las relaciones y las experiencias que emergen durante los procesos de creación teatral.

D. El arte en suacha como lugar de resistencia juvenil

Finalmente, agrupamos aquí las investigaciones situadas en el municipio de Suacha, donde el arte se entiende como un acto de resistencia frente a diversas problemáticas del territorio. A continuación, se presentan las ideas fuerza que movilizan cada uno de estos proyectos.

Díaz (2022), En el proyecto de investigación “Circo Social como herramienta para la Transformación Social del barrio Luis Carlos Galán de la comuna cuatro (4) en Soacha”, analiza cómo procesos de educación popular basados en las artes, se convierten en actos de resistencia frente a dinámicas como la falta de oportunidades laborales y pocos espacios de formación académica. Allí, identifica que estos espacios surgen desde la comunidad misma y son liderados por jóvenes, lo cual fortalece la agencia juvenil.

Fajardo y Melo (2021) en su trabajo “Ciudadanías del pueblo y para el pueblo”, estudian la experiencia del colectivo RespirArte. Evidencian cómo los jóvenes se apropian del espacio público y generan nuevas formas de enunciación, en las que se busca cambiar la mirada estigmatizante que se tiene sobre ellos al interior de su propio territorio.

De manera similar Cruz, et al. (2019), analizan cómo el arte y lo popular se convierten en un lugar de resistencia para los jóvenes del municipio de Suacha. A través de estos espacios artísticos, los jóvenes encuentran plataformas desde la cuales enunciarse de forma efectiva. De tal forma que, aunque cada proyecto tenga un lugar de resistencia particular, es a través del arte que estos proyectos buscan las formas de resistir y de transformación de las realidades de su territorio.

En territorios como Suacha, el arte trasciende su dimensión estética para convertirse en una posibilidad de transformación social, fortalecimiento del pensamiento crítico, desarrollo de la agencia juvenil y reconstrucción del tejido comunitario. En este sentido, los estudios analizados permiten

comprender el teatro como un campo de formación subjetiva, resistencia cultural y construcción de ciudadanía, desde perspectivas que abarcan la pedagogía crítica, las metodologías participativas y las prácticas narrativas.

El recorrido por los antecedentes permite identificar varios puntos de convergencia. En primer lugar, existe un amplio consenso en reconocer la educación artística y el teatro como escenarios relevantes para la formación integral, la expresión, la participación juvenil y el desarrollo del pensamiento crítico. Del mismo modo, los autores coinciden en que las prácticas artísticas favorecen la construcción de identidades, el fortalecimiento de los vínculos sociales y la generación de experiencias sensibles tanto en ámbitos educativos como comunitarios.

No obstante, también emergen diferencias importantes. Mientras algunas investigaciones abordan el teatro principalmente como una herramienta pedagógica para alcanzar objetivos específicos —como la prevención de violencias, la inclusión educativa o el desarrollo de habilidades socioemocionales—, otras lo comprenden como una experiencia artística capaz de abrir procesos de creación, diálogo y reflexión. Esta diversidad de perspectivas evidencia que aún no existe un consenso acerca de las condiciones mediante las cuales los procesos de creación teatral favorecen experiencias de enunciación y construcción de subjetividades.

De igual manera, aunque varios estudios analizan categorías como participación, identidad, resistencia, memoria o transformación social, pocos profundizan en las relaciones pedagógicas, afectivas y creativas que hacen posible que dichas experiencias emerjan durante los procesos de creación teatral. En la mayoría de los casos, el énfasis se sitúa en los resultados alcanzados por las experiencias artísticas más que en la comprensión de los procesos mediante los cuales estas se configuran.

En consecuencia, el principal vacío identificado no corresponde a demostrar que el teatro posee un potencial formativo o transformador, aspecto ampliamente documentado en la literatura, sino a comprender cómo se configuran las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que posibilitan —o limitan— la emergencia del encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades juveniles durante procesos de creación teatral desarrollados en la escuela y situados en un contexto específico como Suacha.

Es precisamente en este vacío donde se ubica la presente investigación. Más que confirmar los beneficios del teatro escolar, el interés consiste en comprender, desde el análisis de dos casos, cómo dichas condiciones se construyen en la práctica y qué papel desempeñan en la experiencia de los jóvenes participantes.

MARCO TEÓRICO

El planteamiento del problema formulado, centrado en comprender qué condiciones permiten que la enunciación juvenil emerja dentro de los procesos de la creación teatral, hace necesario construir un marco conceptual que permita dar cuenta de tales experiencias desde un nivel superior a una mirada instrumentalizada en la vuelta del arte en la escuela.

En este sentido, el presente marco teórico se inscribe dentro de un paradigma cultural de referencia crítico, que entiende la cultura como un campo de disputas en la producción de significados, la subjetividad como un proceso relacional, situado y en sucinta transformación (Stuart Hall 1980). Desde este horizonte se dejará de lado una visión que asume a la juventud como un sujeto-pasivo y, por lo tanto, los jóvenes serán considerados como productores, negociantes y resignificadores de sentidos en contextos atravesados por las relaciones de poder, desigualdad y estigmatización.

Este posicionamiento permite dar cuenta de la creación teatral como una práctica artística o pedagógica, en la que emergen formas de enunciación, formas de reconocimiento y construcción de subjetividades. A partir de aquí, los conceptos que se desarrollan (subjetividad, juventud, clase de teatro como espacio dialógico, creación teatral) son entendidos como instrumentos para dar cuenta de cómo, en contextos escolares determinados, se hacen posibles las condiciones para que los jóvenes puedan contar, relatarse y tomar una posición en relación a su experiencia o por el contrario no tomar una posición.

Siendo coherente con lo anterior, este marco teórico se organiza en cuatro apartados que al mismo tiempo mantienen un diálogo entre ellos: en primer lugar, la subjetividad como un proceso múltiple y relacional; en segundo lugar, la categoría de juventud como un aspecto problematizado y con tensiones entre el estigma y la potencia; en tercer lugar, la clase de teatro como un espacio dialógico que permite el encuentro y la enunciación, y por último, la creación teatral como una práctica donde se da la posibilidad de reconfigurar subjetividades en contextos escolares situados.

1. Subjetividad juvenil y enunciación

La comprensión de los procesos de creación teatral desarrollados en esta investigación requiere partir de una reflexión sobre quiénes son los sujetos que participan en ellos y cómo se configuran sus formas de comprender, sentir y habitar el mundo. En este sentido, la subjetividad juvenil constituye una categoría central, en tanto permite reconocer que las maneras de pensar, actuar y relacionarse no son condiciones naturales o inmutables, sino construcciones que se producen en diálogo con las experiencias, los vínculos, los territorios y las condiciones sociales que atraviesan la vida de los jóvenes. Desde esta perspectiva, la juventud deja de entenderse únicamente como una etapa del desarrollo para asumirse como una experiencia situada, diversa y en permanente transformación.

A partir de esta comprensión, el presente capítulo desarrolla las categorías conceptuales que orientan la investigación. En primer lugar, se aborda la subjetividad como un proceso múltiple y relacional; posteriormente, se analiza la juventud como una construcción social, cultural y política; y, finalmente, se profundiza en la enunciación, el reconocimiento y la toma de decisiones como dimensiones fundamentales de la subjetividad juvenil. Estas categorías constituyen el fundamento teórico desde el cual se interpretarán las experiencias de creación teatral analizadas en los capítulos posteriores, permitiendo comprender cómo los jóvenes construyen formas de decir, reconocerse y posicionarse frente a sí mismos, frente a los otros y frente al territorio que habitan.

1.1 La subjetividad como proceso múltiple y relacional

La presente investigación comprende la subjetividad juvenil como un proceso dinámico, relacional y situado que emerge a partir de la interacción entre las experiencias, los vínculos y las condiciones sociales que atraviesan la vida de los jóvenes. Esta mirada permite entenderla como una forma de producción de sentidos mediante la cual los sujetos interpretan su propia existencia, sus relaciones con los demás y los contextos que habitan.

Esta comprensión dialoga con González Rey (2006), citado por Muñoz (2015), quien plantea la subjetividad como un sistema de producción simbólica y emocional que surge de la relación permanente entre el sujeto y su entorno. En una línea cercana, Reguillo (2012) señala que las juventudes elaboran significados a partir de sus prácticas culturales y de las condiciones históricas en las que se encuentran inmersas.

Por su parte, Duschatzky y Corea (2002) evidencian que estos procesos ocurren en escenarios caracterizados por cambios sociales, incertidumbres y transformaciones de instituciones fundamentales como la familia y la escuela. Estos aportes permiten reconocer la subjetividad como

una experiencia vinculada a las relaciones sociales, los acontecimientos vividos y los espacios donde los jóvenes participan.

Guattari (1996) amplía esta discusión al proponer que la subjetividad constituye una producción múltiple en la que convergen dimensiones culturales, políticas, afectivas e institucionales. Bajo esta mirada, las maneras de sentir, pensar y actuar se producen dentro de los territorios existenciales que las personas habitan. En este sentido, la escuela adquiere relevancia como institución educativa y como escenario donde las formas de subjetivación se construyen, se expresan y pueden transformarse.

De esta manera, la investigación asume la subjetividad juvenil como un proceso relacional, situado y abierto al cambio. Esta postura orienta el análisis de la creación teatral al considerar que las formas en que los jóvenes comprenden y expresan su experiencia se desarrollan a través de los encuentros, las interacciones y las posibilidades de enunciación generadas durante el proceso creativo.

En síntesis, comprender la subjetividad juvenil implica reconocerla como un proceso dinámico atravesado por experiencias personales, vínculos sociales, condiciones estructurales y posibilidades de producción de sentido. Así, las subjetividades expresan las maneras en que los jóvenes interpretan, habitan y resignifican el mundo desde sus propias experiencias. La Figura 1 sintetiza las dimensiones conceptuales que orientan esta comprensión y que servirán como base para el análisis desarrollado en los capítulos posteriores.

Figura 1. *Modelo conceptual de la subjetividad juvenil asumido en la presente investigación.*

La subjetividad juvenil es un proceso complejo y relacional.



Nota: creado por Napkin. 2026.

Como se observa en la Figura 1, la subjetividad juvenil se configura mediante la interacción de dimensiones personales, sociales, culturales y estructurales que actúan de manera simultánea y relacional. Esta comprensión permite superar miradas que reducen la subjetividad a características individuales o exclusivamente psicológicas, para entenderla como una producción situada que se transforma a partir de los vínculos, las experiencias y los contextos que atraviesan la vida de los jóvenes. Este posicionamiento resulta fundamental para la presente investigación, pues permite comprender que los procesos de creación teatral no producen subjetividades desde cero, sino que generan condiciones para que estas se expresen, se tensionen y se reconfiguren mediante el encuentro, la enunciación y la experiencia compartida.

1.2 La juventud como construcción social, cultural y política

Comprender la subjetividad juvenil implica reconocer que la juventud supera una definición limitada a la edad o al desarrollo biológico. En la presente investigación se asume como una realidad social, cultural y política que adquiere sentido a partir de los contextos históricos, los territorios y las

relaciones que forman parte de la experiencia de quienes la viven. Desde esta mirada, ser joven implica construir maneras particulares de interpretar el mundo, participar en él y otorgar significado a las propias vivencias.

Esta postura dialoga con Muñoz (2015), quien plantea que las juventudes son producidas social y culturalmente, razón por la cual existen múltiples formas de experimentar esta etapa de la vida. En una línea similar, Reguillo (2012) sostiene que los jóvenes elaboran respuestas creativas frente a las transformaciones sociales y los discursos que intentan definirlos. Por su parte, García Canclini (2004) señala que estas experiencias están atravesadas por procesos de hibridación cultural donde interactúan referentes locales, globales y mediáticos.

A estas dinámicas se suman las tensiones características de la contemporaneidad. Han (2014) advierte que fenómenos como el exceso de información, la hiperconectividad y las demandas constantes de rendimiento influyen en las formas de relación consigo mismo, con los otros y con el entorno. De esta manera, las trayectorias juveniles se desarrollan en medio de diversos referentes, posibilidades y contradicciones que intervienen en sus experiencias y formas de participación social.

A partir de estos planteamientos, la investigación entiende la juventud como una experiencia situada, diversa y relacional, donde las formas de ser, sentir y actuar se producen en interacción con los escenarios sociales, culturales y territoriales de los participantes. Esta mirada orienta el análisis al reconocer que las vivencias de los jóvenes de Suacha van más allá de una categoría etaria, pues están vinculadas con las relaciones, tensiones y posibilidades que emergen en su contexto y que encuentran en la creación teatral un espacio para ser narradas, cuestionadas y resignificadas.

1.3 Enunciación, reconocimiento y toma de decisiones como dimensiones de la subjetividad juvenil

Si la subjetividad emerge en relación con los otros y con el contexto, su desarrollo está vinculado con la capacidad de nombrar las propias vivencias, ser reconocido como interlocutor válido y participar en las decisiones que hacen parte de la vida cotidiana. Desde esta mirada, la enunciación, el reconocimiento y la toma de decisiones se comprenden como dimensiones articuladas que permiten analizar la manera en que los jóvenes elaboran una posición sobre sí mismos, sobre sus relaciones y sobre el mundo que habitan.

En este sentido, Guattari (1996) entiende la enunciación como un proceso colectivo de producción de sentido que va más allá del acto individual de hablar. La palabra adquiere significado en el encuentro con otros, en las condiciones que permiten su expresión y en los territorios donde cada sujeto logra comunicar sus vivencias. En diálogo con este planteamiento, Savio (2022) señala que enunciar implica asumir una postura ante la realidad, al reconocerse como alguien capaz de interpretar, crear significados e intervenir en su entorno.

Esta capacidad de expresión se encuentra estrechamente relacionada con el reconocimiento. Butler (2006) sostiene que los sujetos desarrollan su identidad a partir de los marcos sociales donde sus formas de existencia adquieren legitimidad. Por su parte, hooks (1994) advierte que las prácticas pedagógicas pueden ampliar o restringir estos escenarios según los vínculos y dinámicas que se generan en el aula. En una perspectiva semejante, Cavarero (2009) afirma que la identidad se fortalece cuando la historia personal encuentra a otro dispuesto a escucharla, convirtiendo la palabra en una experiencia esencialmente relacional.

Asimismo, la toma de decisiones representa una manifestación concreta de la capacidad de participar y posicionarse dentro del propio contexto. Steinberg (2014) explica que la adolescencia constituye un periodo de progresiva autonomía, en el cual los jóvenes fortalecen habilidades para deliberar, elegir y asumir responsabilidades sobre sus acciones. Sin embargo, este desarrollo requiere escenarios sociales y pedagógicos donde su participación sea legitimada y sus aportes tengan un lugar significativo.

De esta manera, la presente investigación comprende la enunciación, el reconocimiento y la toma de decisiones como dimensiones interdependientes de la subjetividad juvenil. La primera permite expresar y otorgar significado a las propias vivencias; el segundo favorece que esas voces sean escuchadas y valoradas; mientras que la tercera representa la capacidad de actuar desde una posición propia dentro de los espacios compartidos. Esta perspectiva orienta el análisis de la creación teatral al reconocerla como una experiencia pedagógica donde los jóvenes encuentran oportunidades para expresarse, relacionarse y participar activamente en la construcción colectiva de significados.

2. La escuela como espacio pedagógico de encuentro y enunciación

Una vez definidas las categorías relacionadas con la subjetividad juvenil, resulta necesario situar el escenario donde estas se configuran y adquieren sentido. La escuela constituye uno de los principales espacios de socialización en la vida de los jóvenes, ya que en ella no solo circulan conocimientos, sino también formas de relación, dinámicas de participación y maneras de comprender el lugar que cada sujeto ocupa dentro de la comunidad educativa. En consecuencia, las prácticas pedagógicas inciden de manera significativa en las posibilidades de reconocimiento, participación y construcción de sentido que experimentan los estudiantes durante su trayectoria escolar.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo desarrolla la escuela como un espacio de producción de subjetividades y profundiza en las condiciones pedagógicas que favorecen —o limitan— el encuentro y la enunciación juvenil. Más que comprender la pedagogía como un conjunto de estrategias metodológicas, la investigación la asume como un entramado de relaciones, prácticas y decisiones que posibilitan la construcción de ambientes de confianza, diálogo y reconocimiento. Esta postura permitirá interpretar, posteriormente, cómo dichas condiciones se hicieron presentes en los procesos de creación teatral desarrollados con los jóvenes participantes.

2.1 La escuela como escenario de producción de subjetividades

La escuela constituye uno de los principales escenarios donde los sujetos elaboran formas de comprenderse a sí mismos, relacionarse con los demás y participar en la vida social. Más allá de una institución orientada a la transmisión de conocimientos, representa un espacio donde se configuran maneras de interpretar la realidad, establecer vínculos y otorgar sentido a las experiencias cotidianas. Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas cumplen un papel fundamental al orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que influyen en las posibilidades que tienen los estudiantes de ser reconocidos, escuchados y vinculados activamente dentro de la comunidad educativa.

Esta mirada dialoga con Paulo Freire (2005), quien cuestiona los modelos educativos centrados únicamente en la reproducción de contenidos y propone una pedagogía fundamentada en el diálogo, la reflexión crítica y el reconocimiento del estudiante como sujeto participante en la producción del conocimiento. Para el autor, educar implica generar condiciones que permitan a las personas interpretar su realidad, cuestionarla y participar en su transformación, promoviendo relaciones educativas más horizontales y experiencias construidas colectivamente.

En una perspectiva complementaria, bell hooks (1994) plantea que el aula puede convertirse en un lugar de libertad cuando promueve relaciones pedagógicas basadas en la escucha, el respeto y la participación. Desde esta mirada, enseñar implica generar encuentros donde las distintas voces sean valoradas y donde el aprendizaje surja del intercambio entre quienes hacen parte del proceso educativo.

Esta reflexión se articula con los aportes de Michel Foucault (1987), quien advierte que la escuela es un escenario atravesado por relaciones de poder que orientan comportamientos, discursos y modos de participación. No obstante, estas dinámicas también permiten reconocer la capacidad de las instituciones educativas para generar transformaciones cuando modifican aquellas prácticas cotidianas que influyen en la manera en que los sujetos se relacionan consigo mismos y con los demás.

A partir de estos planteamientos, la presente investigación comprende la escuela como un escenario pedagógico donde emergen procesos de subjetivación mediados por los vínculos, los discursos y las interacciones que ocurren en la vida escolar. Además de su función formativa, se reconoce como un territorio en el que el diálogo, la participación y el reconocimiento pueden favorecer la expresión de las voces juveniles. Esta perspectiva orienta el análisis al considerar que las condiciones pedagógicas están relacionadas con las maneras de habitar la escuela y con los encuentros que permiten la enunciación dentro de la experiencia educativa.

2.2 Condiciones pedagógicas para el encuentro y la enunciación

Si la subjetividad juvenil emerge en la interacción con otros, resulta necesario preguntarse por los escenarios pedagógicos que favorecen el encuentro y permiten a los jóvenes expresar sus propias vivencias. En este sentido, la pedagogía trasciende la aplicación de estrategias metodológicas o

recursos didácticos, pues involucra las relaciones, formas de participación, reconocimiento y cuidado que permiten a los estudiantes asumirse como sujetos activos dentro del proceso educativo.

Esta mirada encuentra sustento en Paulo Freire (2005), quien plantea la educación como un acto de diálogo y elaboración colectiva del conocimiento. Para el autor, enseñar implica generar escenarios donde los estudiantes puedan interpretar críticamente el mundo, participar en su transformación y reconocer el valor de su palabra. De esta manera, el aprendizaje supera la transmisión de contenidos y se convierte en una práctica compartida entre educadores y estudiantes.

En esta misma dirección, bell hooks (1994) propone una pedagogía comprometida con la libertad, donde el aula representa un lugar de escucha, respeto y participación. La autora sostiene que el aprendizaje adquiere sentido cuando las personas cuentan con oportunidades para comunicar sus vivencias y establecer vínculos basados en el reconocimiento mutuo. Así, la relación pedagógica adquiere un papel fundamental dentro de los procesos formativos.

Por su parte, Nel Noddings (2002) incorpora el cuidado como una dimensión esencial de la práctica educativa. Este concepto supera una mirada exclusivamente afectiva, al comprenderse como una manera de relacionarse con los otros desde el reconocimiento de sus necesidades, intereses y trayectorias. De este modo, los ambientes basados en la confianza y la cercanía favorecen la participación de los estudiantes y fortalecen su desarrollo integral.

Los aportes de estos autores coinciden en señalar que las experiencias pedagógicas se sostienen tanto en las metodologías implementadas como en los vínculos que se generan dentro del aula. La escucha, el diálogo, la confianza, la validación de la palabra y la participación en las decisiones colectivas permiten consolidar procesos educativos más horizontales, donde los estudiantes encuentran espacios para expresar y resignificar sus experiencias.

A partir de estos planteamientos, la presente investigación comprende las condiciones pedagógicas como el conjunto de relaciones, prácticas y decisiones que posibilitan el encuentro entre los participantes y reconocen la voz de los jóvenes dentro del proceso educativo. En el contexto de la creación teatral, enseñar implica ir más allá del desarrollo de ejercicios escénicos para propiciar un ambiente donde la escucha, la confianza y la participación conviertan la creación en una experiencia de enunciación y producción de sentido. Esta mirada orienta el análisis de los casos estudiados, especialmente al identificar cómo determinadas prácticas pedagógicas favorecen o restringen la configuración de subjetividades juveniles durante los procesos creativos.

3. La creación teatral como experiencia de encuentro, creación y producción de sentido.

"Sin diálogo no hay comunicación, y sin comunicación no hay verdadera educación." (Freire, 1970)

Las condiciones pedagógicas abordadas en el capítulo anterior encuentran en la experiencia teatral un escenario concreto de manifestación. En esta investigación, el teatro se comprende como una práctica pedagógica, estética y relacional donde convergen el cuerpo, la palabra, la imaginación y el trabajo colectivo, generando espacios de encuentro y producción de sentidos compartidos. Desde esta mirada, la creación supera la idea de resultado escénico para asumirse como un proceso en el que los jóvenes exploran sus vivencias, construyen preguntas sobre su realidad y desarrollan maneras propias de narrarse y relacionarse con los demás.

En coherencia con este planteamiento, el presente capítulo aborda las categorías de creación teatral, creación colectiva, improvisación y juego dramático como dimensiones que potencian la participación y la enunciación juvenil. Finalmente, se presenta la categoría de hambre creativa, entendida como un concepto emergente de esta investigación que permite analizar el impulso

mediante el cual los jóvenes transforman sus vivencias, inquietudes y formas de comprender el mundo en acciones creativas.

Estas categorías establecen un puente conceptual entre el marco teórico y el análisis de los hallazgos, al proporcionar referentes para interpretar las dinámicas pedagógicas, relacionales y creativas que participaron en la configuración de subjetividades juveniles durante los procesos teatrales estudiados.

3.1 La creación teatral como experiencia pedagógica

La presente investigación asume la creación teatral como una experiencia pedagógica, estética y relacional donde los jóvenes producen sentidos mediante el cuerpo, la palabra, la imaginación y el encuentro con los otros. Desde esta mirada, el teatro trasciende la elaboración de una obra escénica o la adquisición de técnicas actorales, al convertirse en un proceso creativo donde los participantes exploran sus vivencias, generan preguntas sobre aquello que los rodea y encuentran maneras propias de expresión.

Esta perspectiva dialoga con Enrique Buenaventura (2005), quien plantea la creación colectiva como un ejercicio de investigación compartida en el que las decisiones escénicas surgen del diálogo, la experimentación y la reflexión sobre aquello que se desea representar. Así, el valor del acto creativo se encuentra tanto en la puesta en escena como en las relaciones, búsquedas y acuerdos generados durante el recorrido teatral.

En una línea similar, Augusto Boal (2012) entiende el teatro como una práctica que permite analizar críticamente las situaciones sociales y ensayar otras maneras de intervenir en ellas. Su propuesta transforma el lugar tradicional del espectador y reconoce a quienes participan como sujetos capaces de interpretar, cuestionar y resignificar las circunstancias presentes en su vida cotidiana. De

esta manera, la creación teatral se convierte en una experiencia de reflexión, expresión y acción colectiva.

Estos planteamientos se articulan con los aportes de Motos (2002), quien destaca el papel del teatro en la educación al favorecer dinámicas de comunicación, cooperación y desarrollo personal. El trabajo escénico integra cuerpo, emoción e imaginación, generando oportunidades para explorar nuevas formas de relación consigo mismo y con los demás.

A partir de estos referentes, esta investigación entiende la creación teatral como una práctica pedagógica donde el recorrido colectivo adquiere un lugar central dentro de la experiencia artística. La exploración corporal, el diálogo, la improvisación y las decisiones compartidas generan escenarios que fortalecen el encuentro, la participación y la aparición de nuevas formas de enunciación. Esta mirada orientará el análisis de los procesos desarrollados con los jóvenes participantes.

3.2 La creación colectiva como condición relacional

La presente investigación entiende la creación colectiva como una condición relacional que favorece el encuentro entre los participantes y la producción conjunta de significados. Desde esta perspectiva, crear implica transitar un proceso donde las ideas, vivencias y decisiones individuales entran en diálogo con las de otros, dando lugar a nuevas formas de expresión y elaboración grupal. Por ello, el trabajo colectivo dentro del teatro representa un escenario privilegiado para analizar las relaciones de confianza, escucha, negociación y reconocimiento que emergen durante la práctica escénica.

Esta mirada dialoga con Buenaventura (2005), quien concibe la creación colectiva como un proceso de investigación teatral donde la obra surge de la exploración conjunta de quienes participan.

Más allá de ejecutar un texto previamente establecido, los actores elaboran el material dramático mediante sus experiencias, discusiones y búsquedas comunes. Desde este enfoque, el valor del recorrido creativo se encuentra en las interacciones y significados producidos colectivamente, además del resultado presentado en escena.

En una línea semejante, Torres et al. (2020) señalan que estos procesos permiten establecer vínculos entre la experiencia personal, la realidad social y la representación simbólica. Los autores destacan que el trabajo grupal favorece el intercambio de perspectivas y la generación de nuevas interpretaciones sobre aquello que se vive y se representa. De igual manera, Santiago García (2021) plantea que el teatro constituye un territorio donde el diálogo entre cuerpo, memoria y experiencia abre caminos para otras formas de comprensión tanto en quienes participan como en quienes observan la obra.

En conjunto, estas perspectivas permiten reconocer la creación colectiva como una práctica relacional que supera su dimensión metodológica dentro del trabajo artístico. El intercambio permanente de ideas, la toma de decisiones compartidas, la resolución de tensiones y la elaboración de propuestas escénicas fortalecen dinámicas de reconocimiento mutuo y participación dentro del grupo. Así, la obra deja de entenderse como una producción individual para convertirse en el resultado de una multiplicidad de voces, historias y miradas.

A partir de estos planteamientos, esta investigación asume la creación colectiva como una experiencia que favorece el encuentro, la participación y la elaboración compartida de sentidos. Esta postura orienta el análisis al considerar que las relaciones generadas durante el proceso creativo intervienen en la emergencia de la enunciación y en la configuración de subjetividades juveniles. Por

esta razón, la atención se dirige tanto hacia la obra escénica como hacia los vínculos, acuerdos y transformaciones que aparecen durante su desarrollo.

3.3 Improvisación, juego y exploración creadora

La presente investigación entiende la improvisación y el juego dramático como prácticas creativas que promueven la exploración, la participación y la producción de sentidos durante los procesos teatrales. Más allá de recursos técnicos orientados a la representación escénica, constituyen experiencias donde los jóvenes experimentan con el cuerpo, la palabra y la imaginación, generando espacios para superar el temor al error y expresar aquello que aún no encuentra una forma definida.

Esta mirada dialoga con Keith Johnstone (1979), quien plantea que la improvisación requiere ambientes donde los participantes puedan aceptar las propuestas de otros, asumir riesgos y fortalecer la confianza en sus propias capacidades creativas. Desde esta perspectiva, el error deja de interpretarse como una falla y se convierte en una oportunidad para descubrir nuevos caminos de acción y creación.

En una línea semejante, Trozzo, Viggiani y Sampetro (2003) sostienen que el juego dramático representa un escenario privilegiado para la experimentación, porque permite elaborar aprendizajes desde la acción, la interacción y la imaginación. Del mismo modo, Motos (2002) señala que las experiencias teatrales fortalecen la comunicación, la cooperación y la creatividad al situar a los estudiantes ante situaciones que requieren escuchar, decidir, proponer y crear junto con otros.

Estos aportes permiten reconocer que el proceso teatral se desarrolla mediante experiencias que estimulan la curiosidad, la exploración y la libertad para ensayar distintas maneras de actuar y relacionarse. Así, la improvisación y el juego dramático adquieren un valor pedagógico al generar confianza, fortalecer la participación y abrir caminos para la creación colectiva de significados.

A partir de estos planteamientos, esta investigación asume la improvisación y el juego dramático como escenarios donde puede emerger la enunciación juvenil dentro de la creación teatral. Estas prácticas permiten que los participantes exploren sus ideas, tomen decisiones, transformen sus vivencias en material escénico y encuentren nuevas maneras de relacionarse consigo mismos y con los demás. Esta perspectiva orientará el análisis de los casos estudiados, al interpretar cómo la exploración creadora favorece la aparición de la palabra, el encuentro y la configuración de subjetividades juveniles.

En conjunto, las categorías desarrolladas permiten reconocer que la enunciación juvenil durante los procesos teatrales surge de la relación entre las subjetividades, los vínculos pedagógicos y las dinámicas creativas que dan lugar a la producción de sentidos. De esta manera, la subjetividad juvenil, la escuela y la creación teatral se articulan como dimensiones necesarias para comprender cómo los jóvenes expresan sus experiencias, construyen relaciones y elaboran posiciones propias frente a sí mismos, los otros y el territorio que habitan. Este posicionamiento conceptual orienta los capítulos siguientes al ofrecer una base para interpretar las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas presentes en los procesos analizados.

3.4 Hambre creativa como impulso para la creación

La presente investigación propone una aproximación a la noción de hambre creativa como una categoría emergente orientada a pensar los vínculos entre subjetividad, experiencia y creación teatral. Esta categoría surge de las reflexiones desarrolladas durante el proceso investigativo y de la necesidad de nombrar aquello que impulsa a los sujetos a crear, expresarse y transformar sus vivencias en producciones cargadas de significado.

Bajo esta mirada, la creación se reconoce como una práctica vinculada con las maneras en que las personas interpretan, elaboran y resignifican aquello que acontece en sus vidas. En este sentido, Guattari (1996) plantea que la subjetividad emerge mediante múltiples procesos de producción de sentido, donde participan dimensiones afectivas, sociales y culturales que modifican la relación del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo que habita.

En diálogo con estos planteamientos, Rolnik (2019) permite abordar la creación como una potencia que nace de la capacidad de los sujetos para ser afectados por aquello que experimentan. Crear implica abrir caminos para elaborar aquello que inquieta, moviliza o transforma al sujeto, generando nuevas relaciones con la realidad. Así, el acto creativo supera la representación de lo existente y se convierte en una posibilidad para imaginar, cuestionar y producir otros sentidos.

Asimismo, Johnstone (1979), desde el campo de la improvisación teatral, destaca la importancia de generar ambientes donde disminuya el temor al error y se fortalezcan la exploración, la confianza y la disponibilidad creadora. Sus aportes permiten reconocer que el impulso creativo se encuentra relacionado tanto con la iniciativa personal como con los vínculos, escenarios y encuentros que habilitan a los sujetos para crear.

A partir de estos referentes, esta investigación entiende inicialmente la hambre creativa como una fuerza que impulsa la expresión y la producción de sentidos dentro de las experiencias de creación teatral. Al tratarse de una categoría emergente, será profundizada en el análisis de los datos, donde se examinará su relación con las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas presentes durante el proceso, así como su vínculo con las formas de enunciación y subjetivación de los jóvenes participantes.

DISEÑO METODOLÓGICO

1. Contexto y características de los participantes

La presente investigación se desarrolló en dos instituciones educativas públicas del municipio de Suacha, Cundinamarca, ubicadas en las comunas 1 y 2 respectivamente. Este territorio se caracteriza por su diversidad social y cultural, producto de procesos históricos de movilidad poblacional, migración y desplazamiento, lo cual configura escenarios escolares atravesados por múltiples trayectorias, experiencias familiares y formas de habitar la juventud. En este sentido, los participantes no se comprenden únicamente desde su condición de estudiantes, sino como jóvenes cuyas subjetividades se construyen en relación con las dinámicas sociales, culturales y territoriales que hacen parte de su cotidianidad.

El proceso investigativo se llevó a cabo entre mayo y noviembre de 2024 dentro del programa de Jornada Escolar Complementaria (JEC), desarrollado en contrajornada escolar. Este escenario resulta fundamental para la investigación, ya que la Jornada Escolar Complementaria en Colombia busca ampliar las oportunidades formativas de niños, niñas y jóvenes mediante experiencias pedagógicas orientadas al desarrollo integral, fortaleciendo dimensiones artísticas, culturales, deportivas, ciudadanas y socioemocionales que complementan la formación académica regular. De esta manera, la JEC no constituye únicamente una ampliación del tiempo escolar, sino una oportunidad para generar experiencias educativas centradas en la participación, la creatividad y el reconocimiento de los intereses de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la clase de teatro desarrollada en la Jornada Escolar Complementaria dialoga directamente con dichos propósitos, al configurarse como un espacio donde los jóvenes

pueden explorar otras formas de relación, expresión y construcción colectiva. Si bien la propuesta aporta al fortalecimiento de habilidades comunicativas, corporales y creativas, esta investigación busca ampliar la comprensión de estos espacios al analizar cómo las prácticas teatrales también pueden favorecer procesos de encuentro, enunciación y construcción de subjetividades juveniles. Así, el teatro no se aborda únicamente como una actividad artística complementaria, sino como una experiencia pedagógica donde los participantes producen sentidos sobre sí mismos, sus relaciones y los contextos que habitan.

La selección de los dos casos respondió a la posibilidad de analizar una misma propuesta pedagógica de creación teatral en escenarios educativos con características particulares. Ambos grupos hicieron parte del programa de Jornada Escolar Complementaria, fueron acompañados por el mismo docente-investigador y desarrollaron procesos orientados hacia la creación colectiva; sin embargo, cada institución presentó dinámicas propias en relación con la participación, la construcción grupal, las decisiones creativas y las formas de apropiación del proceso teatral. Esta diversidad permitió comprender cómo las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas se configuran de manera situada según las características de cada grupo.

Tabla 1. *Caracterización de los casos participantes*

Aspecto	Colegio I	Colegio C
Zona	Urbana, comuna 1 de Suacha	Urbana, comuna 2 de Suacha
Número de participantes	Inició con 35 participantes y finalizó con 25 participantes.	Inició con 24 participantes y finalizó con 16 participantes.
Contexto institucional	Institución vinculada al programa de Jornada Escolar Complementaria.	Institución vinculada al programa de Jornada Escolar Complementaria.

Aspecto	Colegio I	Colegio C
	Grupo conformado por jóvenes entre 12 y 17 años, en un contexto atravesado por diversidad social, movilidad poblacional y procesos migratorios presentes en el municipio.	Comparte las condiciones territoriales de Suacha, con presencia de diversidad cultural, movilidad familiar y distintas trayectorias juveniles.
Jornada	Contrajornada escolar. Sesiones martes y jueves de 2 horas y 30 minutos entre mayo y noviembre de 2024.	Contrajornada escolar. Sesiones miércoles y viernes de 2 horas y 30 minutos entre mayo y noviembre de 2024.
Participantes	25 mujeres y 10 hombres entre 12 y 17 años. La participación fue voluntaria, motivada por el interés hacia el teatro y la búsqueda de un espacio de expresión y encuentro.	16 mujeres y 8 hombres entre 12 y 17 años. La participación fue voluntaria, vinculada al interés artístico y a la posibilidad de habitar un espacio alternativo dentro de la escuela.
Dinámica del proceso	Grupo amplio con predominio femenino y participación cambiante debido a la movilidad de algunos estudiantes. La creación teatral surgió completamente desde las experiencias, intereses y relatos de los participantes.	Grupo reducido con dinámicas de interacción propias. Durante el proceso decidieron partir de una obra existente para resignificarla mediante escenas construidas colectivamente, incluyendo exploraciones corporales sin uso de la palabra.
Particularidades del contexto	Participantes principalmente de estratos 1 y 2, con mayor presencia cotidiana de algunos padres o cuidadores en sus procesos escolares.	Participantes principalmente de estrato 3, con mejores condiciones económicas relativas, pero con menor disponibilidad de acompañamiento familiar debido a

Aspecto	Colegio I	Colegio C
		las jornadas laborales de sus acudientes.

La comparación entre ambos casos no tuvo como propósito establecer diferencias valorativas entre las instituciones, sino reconocer cómo una misma experiencia pedagógica adquiere características particulares según las condiciones del grupo, las relaciones construidas y las decisiones creativas tomadas durante el proceso. En este sentido, la investigación asume cada caso como una experiencia singular que permite comprender distintas formas en que la creación teatral puede favorecer la emergencia de la voz juvenil dentro del contexto escolar.

2. Consideraciones éticas

La presente investigación se fundamenta en una ética del encuentro, el reconocimiento y el cuidado, entendiendo que la producción de conocimiento no se realiza sobre los participantes, sino con ellos. En consonancia con Torres Carrillo (citado en Jiménez y Torres, 2022), la investigación social crítica supone relaciones horizontales en las que el diálogo, la participación y el respeto por las experiencias de los sujetos constituyen principios fundamentales. En este sentido, el investigador asume simultáneamente los roles de docente, artista e investigador, reconociendo que su presencia, sus decisiones pedagógicas y las dinámicas de creación teatral hacen parte del proceso investigativo y requieren una permanente reflexión ética.

Debido a que la investigación se desarrolló con adolescentes menores de edad, se implementaron los procedimientos éticos establecidos para este tipo de población. Antes del inicio del trabajo de campo se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres, madres o

acudientes legales de todos los participantes. Paralelamente, se solicitó el asentimiento informado de los jóvenes, garantizando que su participación fuera libre, voluntaria y consciente. Tanto a las familias como a los estudiantes se les explicó, mediante un lenguaje claro y comprensible, el propósito de la investigación, las actividades previstas, el uso académico de la información, los posibles beneficios y riesgos, así como el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin que ello generara consecuencias académicas o personales.

Asimismo, el desarrollo de la investigación contó con la autorización de las instituciones educativas en las que se llevaron a cabo los procesos de creación teatral. Estas autorizaciones permitieron realizar las actividades investigativas dentro de los espacios escolares y desarrollar el registro de las experiencias conforme a los protocolos institucionales y a los acuerdos establecidos con los directivos y docentes participantes.

Dado que uno de los principales instrumentos de investigación correspondió a los registros fotográficos y audiovisuales de las clases, los ensayos y las presentaciones teatrales, se obtuvo una autorización específica para la captura y utilización de imágenes y videos con fines exclusivamente académicos e investigativos. En todos los casos se informó previamente a los participantes y a sus familias el propósito de estos registros, el tipo de información que sería documentada y las condiciones de uso, garantizando que ningún material fuera utilizado con fines comerciales o diferentes a los contemplados en la investigación.

Los registros obtenidos fueron incorporados al proceso investigativo no solo como evidencia documental, sino como insumos para el análisis de las interacciones pedagógicas, las relaciones entre los participantes, las formas de participación, los procesos de creación colectiva, la comunicación

corporal, los gestos, los silencios y las distintas manifestaciones de la enunciación juvenil que difícilmente podrían recuperarse únicamente mediante registros escritos o entrevistas.

Con el fin de proteger la identidad de los participantes, toda la información fue sometida a un proceso de anonimización durante el análisis y la presentación de los resultados. Para ello se emplearon seudónimos y se eliminaron los datos que pudieran permitir la identificación directa o indirecta de los estudiantes, sus familias o las instituciones educativas. Del mismo modo, los archivos digitales, entrevistas, fotografías y registros audiovisuales fueron almacenados en repositorios digitales protegidos mediante acceso restringido y utilizados únicamente por el investigador y la directora de la investigación para fines académicos.

Adicionalmente, la investigación procuró garantizar un ambiente de respeto, inclusión y cuidado durante todas las actividades desarrolladas. Considerando las particularidades sociales y culturales del municipio de Suacha, las estrategias pedagógicas y artísticas fueron adaptadas a las características de los grupos participantes, evitando cualquier forma de discriminación, estigmatización o exposición innecesaria. La participación en las actividades teatrales respetó siempre los ritmos, intereses y decisiones de cada joven, evitando cualquier forma de presión para intervenir en ejercicios con los que no se sintieran cómodos.

Finalmente, la investigación asume el compromiso de comunicar sus resultados con transparencia y responsabilidad, reconociendo a los participantes como interlocutores fundamentales del proceso. En consecuencia, los hallazgos serán divulgados preservando la confidencialidad de la información y procurando que los conocimientos construidos contribuyan al fortalecimiento de prácticas pedagógicas sensibles, críticas y respetuosas de los derechos de los jóvenes participantes.

3. Ruta metodológica

El presente proyecto se enmarca en un enfoque cualitativo crítico, entendido como una forma de indagación orientada a interpretar, comprender y transformar las realidades sociales desde un compromiso ético y político con la justicia social (Ortega, 2013). Este enfoque no se limita a la descripción, sino que problematiza los fenómenos educativos y culturales, proponiendo rutas de transformación que reconozcan las voces históricamente silenciadas.

En esta línea, Jiménez y Torres (2022) subrayan que la práctica investigativa debe asumirse como un ejercicio interepistémico y relacional, donde el investigador se sitúa en diálogo con los saberes populares, reconociendo la pluralidad de modos de conocer. Así, la investigación se asume no como la búsqueda de una verdad universal, sino como la posibilidad de comprender y generar sentido desde las experiencias, narrativas y corporalidades de los jóvenes que participan en los procesos de creación teatral.

Este enfoque parte de la idea de que toda investigación educativa situada en el arte es, a su vez, una práctica de reconocimiento y emancipación (Barco, 2024), en tanto que desnaturaliza las formas hegemónicas de conocer y promueve un pensamiento sensible, crítico y situado. Esta perspectiva propone que la creación artística puede ser tanto medio como forma de conocimiento, en la medida en que el arte no solo comunica, sino que produce comprensión.

Fernando Hernández (2006) sostiene que la investigación artística debe ser entendida como un campo de producción epistémica autónomo, donde el proceso creativo se convierte en una vía para reflexionar críticamente sobre la realidad, resignificando la experiencia educativa y cultural. Por lo que se decide trabajar desde la a/r/tografía propuesta por Rita Irwin (2004), el cual se consolida como el método central de esta investigación.

Esta metodología articula el arte, la docencia y la investigación en una práctica encarnada, reflexiva y situada, donde el artista, el docente y el investigador coexisten en diálogo constante (Irwin, 2009; Marín & Roldán, 2019). En este sentido, la investigación no solo se hace sobre el teatro, sino desde el teatro, entendiendo la creación escénica como modo de conocimiento, de enunciación y de transformación subjetiva.

La a/r/tografía se vincula directamente con el principio de pensamiento encarnado y situado, en tanto afirma que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos socioculturales en los que se produce (Marín & Roldán, 2019). Esta mirada reconoce la potencia de la experiencia estética como forma de pensamiento y la práctica pedagógica como un acto creativo.

Los conceptos metodológicos de la a/r/tografía como la indagación vital, las metáforas, las reverberaciones y la búsqueda de sentido permiten comprender que el conocimiento no se produce de manera lineal, sino a través de las resonancias que emergen entre el cuerpo, la palabra, la imagen y la acción (Irwin et al., 2009; Marín & Roldán, 2019).

Adicionalmente la a/r/tografía no está buscando determinar una verdad sobre el problema de investigación ya planteado, solo quiere comprender y aportar otras miradas que permitan seguir complejizando y entenderlo desde otros lugares. Ya que según los autores Marín y Roldán (2019):

“En a/r/tografía no se trata de delimitar los hechos u acontecimientos denotados sino de recorrer y ampliar el panorama de connotaciones, por lo que se trata de una búsqueda del sentido en lugar de determinar el significado.” (p,888)

Las decisiones metodológicas adoptadas responden directamente a la pregunta de investigación, orientada a comprender las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que

inciden en la emergencia del encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades juveniles durante procesos de creación teatral. Dado que estas condiciones no pueden observarse como variables aisladas, sino que se construyen en la experiencia compartida, se optó por un enfoque cualitativo crítico y por la a/r/tografía como metodología central.

Esta perspectiva permite investigar desde la experiencia artística misma, reconociendo el proceso de creación teatral como un espacio en el que las relaciones, los gestos, las decisiones, las narrativas y las producciones escénicas constituyen formas de conocimiento que hacen posible comprender el fenómeno estudiado.

3.1 Coherencia entre la pregunta de investigación y el diseño metodológico

La presente investigación se orienta por la pregunta: ¿Cómo se configuran las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que posibilitan la emergencia del encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades en jóvenes de Suacha durante procesos de creación teatral en la escuela? En consecuencia, las decisiones metodológicas fueron diseñadas para comprender dichas condiciones desde la experiencia misma y no como variables externas o previamente definidas.

La caracterización del contexto permitió situar las condiciones sociales, culturales e institucionales en las que se desarrollan las experiencias teatrales, reconociendo que la enunciación juvenil no puede comprenderse al margen de las realidades que atraviesan la vida de los participantes. Por ello, el análisis considera las particularidades del territorio, las dinámicas escolares y las trayectorias de los jóvenes como elementos constitutivos del fenómeno investigado.

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo crítico y la a/r/tografía hicieron posible investigar la experiencia desde adentro del proceso creativo. Más que observar el teatro como un objeto externo, la investigación se desarrolló desde la práctica artística, permitiendo comprender cómo

las relaciones pedagógicas, los vínculos, las decisiones colectivas, los silencios, los conflictos y las creaciones escénicas fueron configurando condiciones para la emergencia del encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades.

Los instrumentos, las fases metodológicas y el análisis temático fueron concebidos de manera articulada para identificar dichas condiciones desde múltiples registros de la experiencia. En conjunto, estas decisiones metodológicas permiten responder la pregunta de investigación al reconstruir el proceso mediante el cual dichas condiciones emergen, se fortalecen, se transforman o se ven limitadas durante la creación teatral desarrollada con los dos grupos participantes.

4. Instrumentos de investigación

El proyecto de investigación se inició con el despliegue de un proyecto pedagógico de creación teatral, asumido como el primer instrumento de indagación. En coherencia con el enfoque cualitativo crítico y la a/r/tografía, este proyecto no solo funcionó como un espacio de formación, sino también como un dispositivo metodológico en sí mismo, al articular las dimensiones de acción, reflexión y creación que configuran la práctica a/r/tográfica (Irwin, 2009; Marín & Roldán, 2019).

En coherencia con los principios de la a/r/tografía, que reconoce la documentación como una búsqueda plural de sentido (Marín Viadel & Roldán, 2019), se implementó un proceso de registro artístico y reflexivo. Este incluyó registros fotográficos, escritos personales, videos de las obras y comentarios posteriores a las presentaciones, con el propósito de ampliar el rango de reverberaciones y profundizar en el análisis.

Como plantea Irwin (2009), en la documentación a/r/tográfica los materiales registrados (fotografías, escritos o escenas) no sólo dan cuenta del hacer, sino que reflejan las relaciones, tensiones

y significados emergentes entre lo vivido, lo pensado y lo sentido. Desde esta mirada, la documentación no es un archivo pasivo, sino un espacio activo de producción de conocimiento.

El diario de campo se empleó como instrumento central para reflexionar sobre la experiencia pedagógica desde la mirada del docente-investigador. Siguiendo a Irwin (2009), esta práctica puede entenderse como una forma de “reverberación”, donde los actos pedagógicos y artísticos dejan huellas de pensamiento que permiten comprender cómo se configuran las subjetividades en la experiencia.

Finalmente, se empleó la entrevista como instrumento complementario para recoger las reverberaciones de los jóvenes después de finalizado el proceso. En una primera etapa se aplicaron entrevistas exploratorias, cuyo propósito fue identificar aspectos relevantes y característicos de la experiencia a analizar, permitiendo obtener una visión inicial del proceso (Murillo, s. f.). Esta entrevista facilitó la revisión y ajuste de la guía para las siguientes.

Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas, que, según Díaz, Bravo y otros (2013), ofrecen flexibilidad en la interacción y permiten adaptar las preguntas a las particularidades de cada participante. Este formato permitió motivar el diálogo, aclarar términos y profundizar en las resonancias de la experiencia teatral, recuperando los ecos que permanecen en los jóvenes tiempo después del proceso creativo.

Cada uno de los instrumentos fue seleccionado por su capacidad para aportar información diferente sobre el fenómeno investigado. Las planeaciones permitieron reconstruir las decisiones pedagógicas y los propósitos formativos que orientaron el proceso. Los diarios de campo posibilitaron registrar las relaciones, tensiones, transformaciones y reflexiones surgidas durante las sesiones desde la perspectiva del docente-investigador.

Los registros fotográficos y audiovisuales permitieron observar dimensiones difíciles de recuperar únicamente mediante el discurso verbal, como las interacciones corporales, los gestos, las formas de ocupar el espacio, las decisiones colectivas, los momentos de confianza, las resistencias y las dinámicas de participación durante la creación teatral. Por su parte, las entrevistas posibilitaron comprender cómo los propios jóvenes interpretaron la experiencia vivida, qué significados atribuyeron a los procesos desarrollados y cuáles reverberaciones permanecieron en ellos meses después de concluido el proyecto.

La articulación de estos instrumentos favoreció la triangulación de la información y permitió comprender las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas desde distintas perspectivas complementarias.

Tabla 2. Instrumentos utilizados durante la investigación

Instrumento	Propósito	Participantes	Cantidad	Fase del proceso	Link
Planeaciones	Registro de las experiencias acontecidas en la clase de teatro	Dos grupos	Siete archivos organizados por mes de mayo a noviembre del año 2024, que contienen 41 planeaciones	Fase 1, 2 y 3	https://drive.google.com/drive/folders/1bVMYr3MlmzdEgsDHRnkseGCZZGDsjAVT?usp=sharing

Instrumento	Propósito	Participantes	Cantidad	Fase del proceso	Link
Diarios de campo	Registro de las reflexiones por parte del docente, alrededor de las vivencias en las clases de teatro	Dos grupos	Siete archivos organizados por mes de mayo a noviembre del año 2024	Fase 1, 2 y 3	https://drive.google.com/drive/folders/11PY57wkBkqSm1COM9mv-vS5p9s8tUbCt?usp=drive_link
Fotografías	Registro visual de los participantes durante las clases y de los ejercicios realizados	Dos grupos		Fase 1, 2 y 3	
Vídeos	Registrar las creaciones teatrales, en el momento de la presentación y algunas percepciones posteriores a la presentación por	Los dos grupos y personas del público	5 vídeos del colegio “Ir” y 8 vídeos del colegio “I”	Fase 3	https://drive.google.com/drive/folders/11IikOhHzWSQr1PgNjBwEXMDp9qOK7Zmw?usp=drive_link

Instrumento	Propósito	Participantes	Cantidad	Fase del proceso	Link
					https://drive.google.com/drive/folders/1wGb6uCPxxyEOjdvID

5. Fases de la investigación

El desarrollo de la investigación se estructura en cinco fases flexibles, concebidas como momentos interrelacionados más que como etapas cerradas:

Tabla 3. Fases de investigación

Fase	Periodo	Propósito investigativo	Información producida
Reconocimiento	Mayo-junio 2024	Identificar las condiciones iniciales del grupo, vínculos, intereses y formas de participación.	Diarios de campo, planeaciones, registros audiovisuales.
Reflexión y formación	Julio-septiembre 2024	Comprender cómo emergen intereses, tensiones, referentes culturales y posibilidades expresivas.	Creaciones iniciales, improvisaciones, diarios, fotografías.
Creación teatral	Octubre-noviembre 2024	Analizar cómo las decisiones colectivas configuran condiciones creativas y formas de enunciación.	Obras teatrales, videos, registros del proceso.

Fase	Periodo	Propósito investigativo	Información producida
Reverberaciones	Mayo 2025	Reconocer los sentidos que permanecen después de la experiencia teatral.	Entrevistas semiestructuradas.
Análisis	2025	Interpretar los datos desde la a/r/tografía y el análisis temático.	Categorías y hallazgos.

Las cinco fases metodológicas no corresponden a momentos independientes, sino a un proceso continuo de construcción de conocimiento. La fase de reconocimiento permitió comprender las condiciones iniciales del grupo y establecer vínculos de confianza; la fase de reflexión hizo visibles las formas mediante las cuales los jóvenes comenzaron a problematizar sus experiencias; la creación teatral permitió observar la configuración de las decisiones pedagógicas, relacionales y creativas durante la producción escénica; las reverberaciones posibilitaron identificar los sentidos que permanecieron después de la experiencia; y el análisis integró estos procesos para comprender cómo dichas condiciones hicieron posible —o limitaron— la emergencia de la enunciación juvenil.

5.1 Primera fase: Reconocimiento

La primera fase, desarrollada entre mayo y junio de 2024, tuvo como propósito generar un acercamiento inicial al contexto y a los participantes. Este momento permitió, desde la docencia, realizar una primera lectura del contexto y de los intereses de cada participante y cada grupo, trazando así las rutas preliminares del proyecto pedagógico que se desplegará en los meses siguientes.

Con los participantes, esta etapa se centró en reconocerse a sí mismos y entre sí, creando lazos de confianza que favorecieron la tranquilidad y apertura dentro del espacio teatral. Además, se

introdujo la noción del error como posibilidad, resignificando su valor dentro del aprendizaje y la vida cotidiana.

Para ello, se partió del juego como herramienta principal para generar este primer acercamiento, estos juegos inicialmente no estuvieron directamente relacionados con el teatro si no centrados en consolidar el grupo y en fortalecer algunos aprendizajes como la atención, la concentración, la escucha y la observación. De igual manera, partiendo del juego como excusa, se construyeron los acuerdos de la clase.

Luego se dio paso a juegos dramáticos y enfocados en presentar el error como un lugar posible y necesario para la clase y para el crecimiento personal. Por otra parte, se realizaron ejercicios centrados en fortalecer la confianza y en reconocerla como un ejercicio de responsabilidad y cuidado con el otro. Metodológicamente, esta fase permitió identificar las condiciones iniciales del encuentro teatral: las formas de relación existentes, los niveles de confianza, las resistencias frente a la exposición y las primeras maneras en que los jóvenes participaban dentro del espacio. Estos elementos constituyeron el punto de partida para comprender cómo se fueron configurando las condiciones pedagógicas y relacionales durante el proceso.

5.2 Segunda fase: Reflexión y formación

Esta segunda fase tuvo lugar en los meses de julio a septiembre del 2024. En esta fase fue una fase que de acuerdo a lo acontecida sesión a sesión se iban modificando, ajustando y agregando propuestas nuevas a las experiencias. De acuerdo, a los hallazgos y de lo sucedido en la primera fase, la siguiente fase se centró inicialmente en dos líneas. La primera en reconocer y reflexionar sobre los intereses y miradas del mundo de los jóvenes, partiendo de sus referentes artísticos y sus experiencias de vida.

Para ello, se hicieron diferentes experiencias artísticas que involucran otros referentes propuestos por el docente y que están relacionadas con la escritura, el teatro, la pintura y el modelado que lograran generar espacios para poner en tensión dichas miradas propias de los participantes. En la segunda línea, se buscó que desde la formación disciplinar los participantes pudieran fortalecer habilidades expresivas y relacionales, pero principalmente en explorar y reconocer desde el lugar de la experiencia su sentir y su pensar como lugares válidos que merecen ser expresados y compartidos con otros.

Para ello se trabajó desde diferentes ejercicios de improvisación teatral y juegos dramáticos que aportaran a lo que Boal (2002) denomina como la desmecanización del cuerpo y tornar el cuerpo expresivo. Posteriormente, estas dos líneas se articularon para que los participantes pudieran acercarse a la noción del hambre creativa y poder explorar sobre lo que desde sus individualidades y su colectividad quieren decir y de esta manera determinar aquellos motores que dieron lugar a la creación teatral.

Desde la investigación, esta fase permitió observar cómo los participantes comenzaron a construir lugares de enunciación a partir de sus referentes personales, culturales y emocionales. Los ejercicios no fueron asumidos únicamente como estrategias formativas, sino como situaciones que permitieron reconocer tensiones, intereses y sentidos que posteriormente orientarían los procesos de creación.

5.3 Tercera fase: Creación teatral

La tercera fase tuvo lugar en los meses de octubre y noviembre del año 2024 y se desarrolló alrededor de la creación teatral, la cual surgió a partir de todos los ejercicios de creación, improvisación y reflexión hechos previamente en la clase de teatro. Para ello se inició con unas

sesiones de revisión sobre los ejercicios hechos previamente y cada grupo fue estableciendo temas y rutas de trabajo diferentes.

En esta fase se retomaron ejercicios para fortalecer aún más la confianza en sí mismo y la noción del error como un lugar posible. Además, se tomó el proceso de creación teatral como un lugar para reflexionar sobre aquellos temas que surgieron como hambre creativa. También se continuó paralelamente con la formación disciplinar, buscando brindar herramientas para que los participantes se sintieran seguros sobre el escenario.

En esta fase, las decisiones escénicas fueron comprendidas como formas de producción de conocimiento. La elección de temas, personajes, conflictos, imágenes y formas de representación permitió analizar aquello que los jóvenes consideraban significativo comunicar. Por esta razón, las creaciones teatrales no fueron entendidas únicamente como productos finales, sino como materialidades donde se expresaron procesos de encuentro, negociación, decisión y enunciación colectiva.

5.4 Cuarta fase: Reverberaciones

En la cuarta ocurrió seis meses después de haber terminado el proceso de creación al interior de la clase de teatro. En el mes de mayo del 2025 se volvió a contactar a cinco participantes de cada colegio y a través de un ejercicio de entrevistas se buscó rastrear aquellas reverberaciones, huellas que persisten dentro de las subjetividades de los jóvenes.

Esta fase permitió reconocer que la experiencia artística no finaliza con la presentación escénica, sino que continúa produciendo sentidos tiempo después. Las entrevistas buscaron

comprender qué elementos del proceso permanecieron en los participantes, qué transformaciones identificaban y cómo resignificaban la experiencia teatral desde su vida cotidiana.

5.5 Quinta fase: Análisis de datos

La a/r/tografía y el análisis temático cumplen funciones complementarias dentro del diseño metodológico. La primera orienta la manera de producir conocimiento desde la experiencia artística, mientras que el análisis temático constituye la estrategia para organizar, interpretar y relacionar sistemáticamente los datos obtenidos. De este modo, la a/r/tografía aporta la perspectiva epistemológica desde la cual se comprende la experiencia de creación teatral y el análisis temático ofrece el procedimiento analítico que permite identificar los patrones de sentido presentes en los diferentes registros de investigación.

En la quinta y última fase se tomaron los hallazgos y se interpretaron a partir de categorías emergentes relacionadas con las subjetividades juveniles, la enunciación, la toma de decisiones y el reconocimiento del otro. Siguiendo a Irwin (2009) y Hernández (2006), se priorizará una lectura situada, entendiendo que las producciones artísticas, los textos y los gestos son también formas de conocimiento.

El análisis que se propone parte de reconocer que todo el proceso de creación teatral, las clases, los juegos, los ejercicios, las improvisaciones, las decisiones, los espacios de socialización y las obras, funciona al mismo tiempo como práctica pedagógica, experiencia sensible y forma de conocimiento.

Por eso, más que separar los materiales, el análisis se organiza de tal manera en que estos insumos se relacionan entre sí y cómo, juntos, permiten comprender lo que los jóvenes vivieron, dijeron, transformaron y pusieron en escena. Por eso, el análisis no se realiza por instrumentos, sino por relaciones: entre gestos y palabras, entre acciones y decisiones, entre vivencias y escenas.

En esta investigación se adopta una dupla metodológica que articula la a/r/tografía con el análisis temático, en coherencia con el enfoque cualitativo crítico y con la naturaleza artística y situada del proyecto. Mientras la a/r/tografía nos permite vivir, reflexionar y reconstruir el proceso escénico desde lo corporal, lo simbólico y lo poético, y el análisis temático aporta una estructura sistemática para organizar e interpretar los sentidos emergentes en los registros producidos (diarios, entrevistas, escenas).

Como desarrollan Marín-Viadel y Roldán (2019), la a/r/tografía trabaja con nociones como: indagación vital, metáforas, reverberaciones y búsqueda de sentido, entendidas no como procedimientos rígidos, sino como modos de ampliar la comprensión de lo que ocurre entre la imagen, la palabra, el gesto y la emoción. Esta mirada resulta especialmente pertinente para estudiar procesos de creación teatral con jóvenes, donde la subjetividad aparece en movimiento, encarnada en el cuerpo, la voz y en la escena.

A continuación, describiremos brevemente estas nociones, iniciamos con la “Indagación vital”, que Irwin (2017) la denomina como una forma de investigar donde la vida misma, los cuerpos, los vínculos, las tensiones, los gestos, la creación, se convierte en materia epistemológica. No es un método que se aplica, sino un modo de estar en la experiencia. Como señalan Marín-Viadel y Roldán (2019), esta indagación no parte de categorías previas, sino de las preguntas que emergen en el hacer, en la práctica encarnada del docente-artista-investigador.

Dentro de esta perspectiva, “Las metáforas” cumplen una función metodológica: no embellecen el lenguaje, sino que habilitan formas de pensamiento. Para Irwin (2017), las metáforas permiten cruzar significados entre lo sensible, lo corporal y lo reflexivo, abriendo caminos de comprensión allí donde el discurso literal no basta. Marín-Viadel y Roldán (2019) muestran que las

metáforas son claves para nombrar aquello que todavía no tiene forma conceptual. Como plantea Colomina-Molina (2024), las metáforas no sólo describen, sino que revelan modos de resistencia e identidad que los discursos racionales suelen dejar por fuera.

Finalmente, la a/r/tografía propone comprender la experiencia a través de “reverberaciones” y “Búsqueda de sentido”, dos nociones que profundizan la manera en que se construye conocimiento en este enfoque. La reverberación, según Irwin (2017), es la huella sensible que queda después del acto creativo: un eco que sigue actuando en el cuerpo y en la memoria. Marín-Viadel y Roldán (2019) explican que las reverberaciones son relaciones móviles entre lo vivido, lo pensado y lo sentido; no buscan cerrar significados, sino permitir que el sentido circule y se transforme.

A su vez, la “Búsqueda de sentido” como plantea Irwin (2017) no aspira a encontrar un significado objetivo, sino a abrir posibilidades interpretativas desde adentro de la experiencia. Esta búsqueda es espiralada, estética y situada; Colomina-Molina (2024) destaca que permite visibilizar subjetividades minorizadas, porque parte de lo encarnado y no de categorías dominantes.

Por otra parte, el análisis temático, según Braun y Clarke (2006), es un método cualitativo para “identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos” (p. 79), que no solo describe el conjunto de datos sino también interpreta niveles de significado más profundos. En la práctica, el análisis temático se lleva a cabo en seis fases iterativas: familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de los temas, definición y nombramiento de los temas, y producción del informe final (Braun & Clarke, 2006; guía de ATLAS.ti).

A partir de estas definiciones se propone la siguiente ruta para el análisis: la primera parte consistió en revisar detenidamente los registros escritos, visuales y audiovisuales para sumergirse en

las atmósferas del proceso teatral. Esta revisión busca identificar primeras resonancias, metáforas, momentos de fricción o escenas que dejaron reverberaciones.

Se desarrollan códigos abiertos que permiten identificar unidades significativas en los datos como: palabras que se repiten; gestos o posturas corporales; silencios insistentes; metáforas usadas por los jóvenes; escenas que condensan sentidos; formas de nombrarse, o de no nombrarse. Siguiendo a Braun y Clarke (2006), esta codificación inicial es exploratoria, sin imponer categorías previas, dejando que los datos “hablen” antes de organizarlos teóricamente.

Posteriormente, los códigos se articularon en temas más amplios, en diálogo con las preguntas de investigación y con las categorías definidas para este estudio. Luego, cada tema se contrasta nuevamente con los datos originales para asegurar su coherencia interna y su diferenciación frente a los demás y se construyen las categorías de análisis, orientadas por las categorías de indagación vital, metáfora, reverberación y búsqueda de sentido, asegurando que el análisis conserve su carácter artístico y encarnado.

Finalmente, los hallazgos se organizaron en un relato analítico que integra, los temas emergentes, las voces de los jóvenes, las escenas y sus reverberaciones y las reflexiones del docente-investigador. También se propone realizar una devolución mediante un espacio de socialización artística. Esta devolución no es un cierre administrativo, sino un acto pedagógico y ético, coherente con la metodología a/r/tográfica.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El presente capítulo desarrolla el análisis de los procesos de creación teatral realizados con jóvenes de dos instituciones educativas públicas del municipio de Suacha, con el propósito de comprender cómo se configuraron las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que posibilitaron la emergencia del encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades juveniles. Más que evaluar los resultados de una intervención artística o medir los efectos del teatro en los participantes, este análisis busca interpretar las relaciones, tensiones, decisiones y sentidos que se produjeron durante la experiencia teatral.

La construcción de los resultados surge del diálogo entre las categorías iniciales planteadas desde el marco conceptual y aquellas que emergieron durante el proceso investigativo. Las categorías iniciales —relacionadas con la escuela como espacio pedagógico, la creación teatral, la enunciación y la subjetividad juvenil— permitieron orientar la mirada sobre la experiencia; sin embargo, el análisis de los diarios de campo, registros audiovisuales, fotografías, entrevistas y creaciones escénicas permitió reconocer nuevas relaciones y sentidos construidos por los participantes durante el proceso.

En coherencia con el enfoque a/r/tográfico de la investigación, los materiales producidos no fueron asumidos únicamente como registros de una experiencia pedagógica, sino como huellas sensibles del proceso creativo y relacional vivido por los jóvenes. Las escenas construidas, las decisiones tomadas durante la creación, los diálogos surgidos en clase y las reflexiones posteriores a la experiencia constituyeron elementos fundamentales para comprender cómo los participantes fueron construyendo formas de decir, relacionarse y posicionarse frente a sí mismos y los otros.

El análisis se organiza a partir de tres grandes momentos interpretativos. En primer lugar, se profundiza en las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que hicieron posible la enunciación juvenil. Posteriormente, se analiza el proceso de creación teatral como una experiencia

donde emergieron formas de encuentro, decisión colectiva y construcción de sentido. Finalmente, se aborda la manera en que la clase de teatro permitió reconocer los imaginarios, tensiones y formas de comprender la juventud que atravesaban a los participantes y las transformaciones identificadas por los participantes después del proceso.

De esta manera, el capítulo no busca presentar la creación teatral como una práctica transformadora por sí misma, sino comprender bajo qué condiciones dicha experiencia puede convertirse en un escenario donde los jóvenes encuentran posibilidades para narrarse, reconocer a otros y construir nuevas formas de relación consigo mismos y con su entorno. En este sentido, los resultados permiten avanzar hacia la comprensión de los elementos pedagógicos y creativos que configuran espacios de enunciación juvenil en contextos escolares situados.

1. Dimensión Pedagógica: La creación teatral como dispositivo de enunciación y subjetividad

La dimensión pedagógica de esta investigación no se comprende únicamente como el conjunto de estrategias utilizadas para desarrollar un proceso teatral, sino como la construcción de condiciones que posibilitan experiencias de encuentro, creación y enunciación. Desde esta perspectiva, enseñar teatro no implica solamente transmitir herramientas del lenguaje escénico, sino generar escenarios donde los participantes puedan explorar formas de decir, relacionarse y reconocerse.

Por ello, la escena no es entendida únicamente como el lugar donde se presenta un resultado artístico, sino como un espacio que se construye durante todo el recorrido. Antes de aparecer frente al público, los jóvenes atraviesan experiencias de reconocimiento, confianza, negociación y creación que posibilitan que aquello que llevan a escena tenga relación con sus propias preguntas, historias y formas de comprender el mundo.

Desde esta mirada, el análisis de la dimensión pedagógica busca comprender cuáles fueron las condiciones que hicieron posible que la creación teatral se constituyera como un escenario de enunciación y construcción de subjetividades juveniles.

1.1 La creación teatral como proceso: una pedagogía del encuentro, la exploración y la enunciación

Lo acontecido durante esta investigación permiten comprender que la creación teatral desarrollada con los jóvenes respondió a un proceso progresivo donde diferentes dimensiones se fueron articulando según las necesidades del grupo. Más que avanzar desde una técnica hacia un producto escénico, el recorrido inició con la construcción de condiciones que permitieran encontrarse, confiar, explorar y posteriormente crear.

De esta manera, los momentos desarrollados durante la experiencia no deben entenderse como etapas cerradas o independientes, sino como componentes que permanecieron activos a lo largo del proceso. El reconocimiento, la confianza, la exploración corporal, la improvisación y la creación colectiva dialogaron constantemente, generando las condiciones necesarias para que los participantes pudieran transformar sus experiencias en material creativo.

1.1.1 Construir condiciones antes que producir resultados: reconocimiento, confianza y disposición

Uno de los principales aprendizajes pedagógicos derivados del proceso de creación teatral fue reconocer que la construcción de una obra no inicia con la definición de personajes, escenas o productos escénicos. Inicia con la creación de unas condiciones que permitan la participación de quienes hacen parte del grupo y antes de preguntarse qué se quiere contar, resulta necesario construir

un espacio donde los participantes puedan sentirse presentes, reconocidos y dispuestos a entrar en relación con otros.

Por esta razón, los primeros encuentros estuvieron orientados hacia el reconocimiento del grupo. Estos ejercicios buscaban que los jóvenes dejaran de percibirse únicamente como compañeros que compartían un mismo espacio escolar y comenzaran a reconocerse como sujetos con experiencias, intereses, emociones y formas particulares de comprender aquello que viven. La intención pedagógica no consistía solamente en “romper el hielo”, también en abrir posibilidades para que cada participante pudiera encontrar un lugar dentro del colectivo.

La importancia de este primer momento radica en comprender que la creación colectiva requiere previamente la construcción de vínculos. Difícilmente los participantes pueden compartir ideas, arriesgar propuestas o transformar experiencias personales en material creativo si antes no existe un espacio donde su presencia sea reconocida y valorada por los demás.

Posteriormente, la confianza apareció como una segunda condición necesaria para el desarrollo del proceso teatral. Esta fue entendida como una construcción colectiva que se fortaleció mediante ejercicios donde escuchar, cuidar y responder al otro resultaban fundamentales. Las actividades corporales y grupales permitieron trabajar esta dimensión desde la experiencia.

En ellas, confiar implicaba entregar parte del control, reconocer la presencia del compañero y asumir responsabilidades dentro de una acción compartida. Así, el vínculo se construyó desde la conversación, y desde prácticas concretas donde el cuerpo y la interacción ocupaban un lugar central.

En este recorrido también surgió la necesidad de construir una disposición particular frente al trabajo teatral. Participar en una creación colectiva requería desarrollar capacidades como la atención,

la escucha y la apertura hacia aquello que podía surgir durante cada encuentro. Desde esta perspectiva, la concentración apareció como una condición necesaria para poder crear con otros.

La disposición implicó aprender a estar presente: observar las propuestas de los compañeros, responder a los cambios del grupo y comprender que cada acción individual tenía efectos dentro de una construcción común. Esta dimensión resultó fundamental porque permitió pasar de la participación individual a una lógica colectiva del trabajo escénico.

De esta manera, reconocimiento, confianza y disposición constituyeron las primeras condiciones pedagógicas que sostuvieron el proceso de creación teatral. Antes de llegar a la escena, fue necesario construir un territorio común donde los jóvenes pudieran experimentar otras formas de relación consigo mismos y con los demás. Solo desde estas condiciones iniciales fue posible avanzar hacia procesos de exploración, improvisación y construcción escénica.

1.1.2 Explorar antes que representar: juego, cuerpo e improvisación como apertura de posibilidades

Una vez construidas las primeras condiciones, el proceso pedagógico avanzó hacia la exploración del lenguaje teatral. Este acercamiento inició desde la posibilidad de jugar, experimentar y descubrir nuevas formas de comunicación. El juego teatral apareció como una estrategia fundamental para transformar la relación inicial de los jóvenes con la exposición y el error.

En lugar de buscar interpretaciones correctas o resultados previamente definidos, las actividades propuestas invitaban a probar, equivocarse, modificar y construir desde aquello que surgía en el momento. Desde esta perspectiva, el juego fue entendido como una forma de conocimiento en sí misma. A través de este, los participantes comenzaron a explorar la imaginación, la escucha y la capacidad de responder creativamente a las propuestas del grupo.

Estas primeras experiencias permitieron ampliar la comprensión del teatro más allá de la representación de un texto o personaje. El cuerpo empezó a ocupar un lugar central como medio de expresión, comunicación y construcción de sentido. Por medio del movimiento, la postura, los gestos y la relación con el espacio, los jóvenes exploraron otras maneras de transmitir ideas y emociones.

Dentro de estas exploraciones, la improvisación ocupó un papel relevante al convertirse en un ejercicio de creación desde la incertidumbre. A diferencia de una escena previamente establecida, improvisar implicaba permanecer atento a lo que ocurría, responder a los compañeros y aceptar que la construcción dependía de las decisiones del grupo.

Uno de los principios trabajados durante este momento fue la lógica del “sí, y...”, propia de la improvisación teatral. Esta permitió comprender que crear colectivamente requiere recibir la propuesta del otro y aportar nuevos elementos para continuar desarrollándola. En lugar de bloquear las ideas o imponer una única dirección, los participantes fueron construyendo desde la aceptación y la colaboración.

Desde una mirada pedagógica, este principio adquirió un sentido más amplio que el entrenamiento actoral. Decir “sí, y....” implicaba reconocer que la propuesta del compañero tenía valor y que podía convertirse en punto de partida para una construcción conjunta. La improvisación se convirtió entonces en una práctica donde escuchar era tan importante como proponer.

Este recorrido permitió que los participantes comenzaran a relacionarse con la creación desde la exploración y no desde la búsqueda inmediata de un resultado. Antes de construir una obra, fue necesario experimentar otras maneras de estar presentes, habitar el cuerpo y encontrarse con las ideas de los demás.

En consecuencia, el juego, la exploración corporal y la improvisación constituyeron condiciones pedagógicas que prepararon el tránsito hacia la creación colectiva. Estos momentos permitieron que los jóvenes empezaran a reconocer sus posibilidades expresivas y a construir la confianza necesaria para transformar posteriormente sus experiencias personales en material escénico.

1.1.3 De la experiencia propia a la creación colectiva: referentes, hambre creativa y construcción escénica

Después de abrir espacios de exploración desde el juego, el cuerpo y la improvisación, el proceso pedagógico comenzó a orientarse hacia una pregunta fundamental: ¿qué queremos decir? Este tránsito implicó desplazar la atención desde la ejecución teatral hacia la búsqueda de aquello que resultaba significativo para los participantes.

La creación no inició con la entrega de un texto dramático cerrado ni con una idea previamente definida por el docente, sino mediante ejercicios que buscaban reconocer los intereses, preguntas y experiencias presentes dentro del grupo. La intención pedagógica fue generar condiciones para que los jóvenes pudieran identificar aquello que deseaban llevar a escena.

En este momento, las actividades de exploración personal funcionaron como mediaciones entre la experiencia vivida y la creación artística. A través de preguntas, imágenes, escritura, conversaciones y ejercicios teatrales, los participantes comenzaron a reconocer recuerdos, preocupaciones y situaciones cotidianas que posteriormente se convertirían en materiales de creación.

Desde esta perspectiva, la creación teatral consistió en descubrir qué experiencias propias podían convertirse en escena. Este momento resultó fundamental porque permitió reconocer que aquello vivido por los jóvenes —sus relaciones familiares, amistades, preocupaciones, conflictos y formas de ver el mundo— tenía valor como punto de partida creativo.

A medida que estas experiencias comenzaron a aparecer, surgió aquello que esta investigación ha denominado hambre creativa: una necesidad de transformar aquello que se siente, piensa o atraviesa la vida cotidiana en un lenguaje capaz de ser compartido con otros. Esta hambre apareció como una construcción que emergió cuando encontraron un espacio donde sus historias podían ser escuchadas y transformadas.

La labor pedagógica consistió entonces en acompañar ese tránsito entre la experiencia personal y la creación colectiva. Para ello, los referentes artísticos, visuales y narrativos funcionaron como detonantes que ampliaron las posibilidades de imaginar otras maneras de contar aquello que querían expresar.

Estos referentes no fueron utilizados como modelos para ser copiados, sino como materiales de diálogo que permitían abrir preguntas sobre la forma, el lenguaje y las posibilidades de la escena. Observar otras creaciones permitió que los participantes reconocieran diversas maneras de construir relatos y encontrar caminos propios para sus propuestas.

Posteriormente, el montaje apareció como un espacio de organización de todo aquello que había emergido durante el recorrido. Las ideas, improvisaciones, imágenes y relatos personales comenzaron a transformarse progresivamente en estructuras escénicas mediante decisiones colectivas.

Así, transformar la experiencia propia en creación colectiva constituyó una de las condiciones centrales del proceso pedagógico. La escena nació del diálogo entre las vivencias individuales y las decisiones compartidas, permitiendo que los jóvenes no fueran únicamente intérpretes de una obra, sino autores de los sentidos contruidos durante el recorrido.

1.1.4 Presentar(se): la escena como lugar de aparición

El último momento del proceso pedagógico estuvo relacionado con la presentación de las creaciones desarrolladas por los participantes. Sin embargo, este momento no fue comprendido únicamente como la muestra de un producto artístico final, sino como una experiencia en la que los jóvenes pusieron en diálogo aquello que habían construido durante el recorrido.

Llegar a la escena implicó reunir las diferentes dimensiones trabajadas previamente: la confianza construida en el grupo, la exploración del cuerpo y la voz, las decisiones tomadas colectivamente y las experiencias personales transformadas en material creativo. En este sentido, la presentación no apareció como un momento separado del proceso, sino como la consecuencia de las relaciones, búsquedas y preguntas desarrolladas durante los encuentros.

El encuentro con el público generó una nueva dimensión dentro de la experiencia teatral, pues aquello que había surgido inicialmente en la intimidad del grupo comenzó a circular frente a otros. Las historias construidas dejaron de pertenecer únicamente a quienes las crearon y entraron en diálogo con diferentes miradas e interpretaciones.

Desde una perspectiva pedagógica, presentar una obra no significó únicamente demostrar habilidades adquiridas, sino asumir un lugar desde donde decir algo. Aparecer frente a otros implicó sostener decisiones, confiar en el trabajo colectivo y reconocer que aquello construido tenía un sentido para ser compartido.

La escena se convirtió así en un espacio donde los jóvenes pudieron ocupar otros lugares frente a la comunidad educativa. Aquellos relatos nacidos de preguntas personales, experiencias familiares, vínculos, conflictos o intereses propios encontraron una forma de hacerse visibles mediante el lenguaje teatral.

En este sentido, la presentación puede comprenderse como un acto de enunciación. Los participantes no ocuparon la escena solamente para representar personajes, sino para compartir miradas sobre aquello que los atravesaba y establecer una relación con quienes observaban.

Por esta razón, el cierre del proceso no significó la finalización de la experiencia. Como se evidenciará posteriormente en los relatos de los participantes, muchas de las preguntas, aprendizajes y formas de relación construidas durante la creación continuaron presentes en otros espacios de su vida cotidiana.

1.2 El encuentro como principio pedagógico: condiciones para decir(se) con otros

El análisis del proceso desarrollado permite reconocer que una de las principales condiciones pedagógicas de la creación teatral fue la construcción de un espacio de encuentro. Este no se comprende únicamente como la reunión física de varios participantes en un mismo lugar, sino como la posibilidad de construir relaciones donde la escucha, la confianza y el reconocimiento permiten que cada sujeto pueda aparecer frente a otros.

En este sentido, la clase de teatro adquiere una dimensión particular dentro de la escuela, pues propone formas de relación diferentes a aquellas centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos o en la evaluación de resultados. La experiencia teatral requiere la presencia activa del otro: para crear una escena, improvisar o construir una obra es necesario escuchar, responder, negociar y reconocer las propuestas que emergen dentro del grupo.

Por esta razón, el encuentro apareció como una construcción pedagógica sostenida durante todo el proceso. Las actividades de reconocimiento, los juegos teatrales, la creación colectiva y los

espacios de diálogo fueron configurando condiciones para que los jóvenes pudieran relacionarse desde otros lugares.

Esta dimensión aparece en los relatos de los participantes cuando reconocen que la clase permitió establecer vínculos distintos a los habituales dentro del espacio escolar. Leandro señala:

Leandro: “En mi caso, cuando había días que mi grupito de amigos venía y otras veces que no, o cuando venían, me tocó interactuar con diferentes personas que yo siempre pensé que yo les caía mal o que nunca nos íbamos a llevar mal, pero uno descubre mucho a la gente y con esas actuaciones me di cuenta que uno no termina nunca de conocer a las personas y que la gente que uno no conoce es la que mejor puede ser para uno.” (entrevista 3 colegio "C" Luisa y Leandro.m4a, 2025)

Su reflexión permite comprender que el valor del espacio no estuvo únicamente en aprender herramientas teatrales, sino en la posibilidad de encontrarse con personas, historias y formas de pensar diferentes. El otro deja de aparecer solamente como compañero de clase para convertirse en alguien con quien se construye una experiencia compartida.

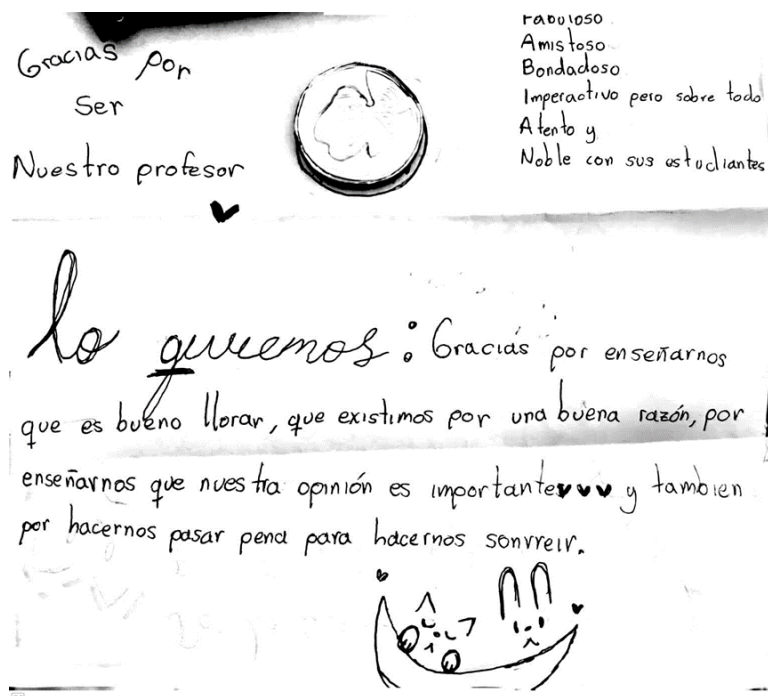
De manera similar, algunos participantes identificaron la clase como un lugar donde podían expresarse desde una lógica distinta a la cotidiana. Eddy menciona:

Eddy: *“Yo sí, me sentí escuchado y me gustó, porque no solo me escuchaban, sino que yo también escuchaba y me daba cuenta que las demás personas eran iguales a mí, tenían problemas como yo, se expresaban de la misma manera en que yo me podía sentir, y me gustó, me gustó encontrar gente igual a mí.”* (Entrevista 5, colegio "I" Eddy, Keyla.m4a, 2025)

Esta percepción resulta relevante porque evidencia que la posibilidad de hablar no depende únicamente de abrir un espacio de participación, sino de construir condiciones para que esa palabra

pueda ser recibida. En este sentido, escuchar constituye una acción pedagógica tan importante como permitir hablar.

Figura 2. Carta de cumpleaños, 2024-Colegio "I".



Fuente: Fotografías del proceso.

La escritura realizada por los participantes al cierre del proceso permite reconocer cómo la experiencia pedagógica fue significada desde dimensiones que trascienden el aprendizaje teatral. Expresiones como “nuestra opinión es importante” evidencian que uno de los sentidos construidos alrededor de la clase estuvo relacionado con la posibilidad de sentirse escuchados y reconocidos dentro de un espacio colectivo.

En este sentido, el valor pedagógico de la creación teatral no se encuentra únicamente en la construcción de una obra, sino en las relaciones que hacen posible que los participantes puedan expresarse, compartir aquello que piensan y reconocer que sus experiencias tienen un lugar dentro del proceso. La escena aparece entonces como resultado de un vínculo construido previamente, donde la

confianza y el reconocimiento se convierten en condiciones fundamentales para la enunciación juvenil.

Desde esta perspectiva, la figura del docente también se transforma. Su papel no consiste únicamente en dirigir una creación escénica, a su vez debe generar las condiciones para que el grupo pueda explorar, decidir y construir colectivamente. Acompañar implica reconocer los tiempos del proceso, sostener la incertidumbre y permitir que las preguntas de los participantes tengan lugar dentro de la experiencia.

La creación teatral en la escuela, desde esta mirada, no se reduce a formar actores o producir obras, sino que abre un territorio donde los jóvenes pueden experimentar otras maneras de estar consigo mismos y con los demás. La escena se convierte en un espacio pedagógico porque permite construir relaciones, producir sentidos compartidos y generar condiciones para que nuevas formas de enunciación puedan aparecer.

2. Hacerse en escena: creación teatral, decisión y reconfiguración subjetiva

A diferencia de la categoría anterior, esta categoría desplaza la mirada hacia el proceso de creación teatral como experiencia donde dichas comprensiones comienzan a ponerse en movimiento. El interés no está únicamente en identificar aquello que los participantes expresan mediante el teatro, a su vez busca comprender las condiciones que hacen posible esa expresión.

Po lo cual, el análisis se centra en los momentos, relaciones y decisiones que permitieron que los jóvenes pasaran progresivamente de ocupar un lugar de observadores o ejecutores de indicaciones, a reconocerse como sujetos capaces de proponer, crear y sostener una voz propia dentro del proceso colectivo.

Por ello, esta categoría aborda el recorrido mediante el cual la clase de teatro pasó de ser un espacio desconocido, atravesado por inseguridades y resistencias iniciales, a convertirse en un escenario donde los jóvenes pudieron explorar otras formas de participación, construir colectivamente y encontrar maneras propias de enunciar sus experiencias.

2.1 El umbral de la escena: deseo, resistencia y primeras configuraciones de participación

El proceso de creación teatral no inició con la producción de escenas ni con una claridad inmediata sobre aquello que los jóvenes querían comunicar. Los primeros encuentros estuvieron atravesados por una tensión entre el deseo de encontrar un espacio distinto dentro de la escuela y la dificultad para asumir una participación activa dentro de él.

Más que llegar motivados exclusivamente por aprender técnicas teatrales o desarrollar habilidades escénicas, varios participantes expresaron una búsqueda relacionada con la posibilidad de compartir con otros, fortalecer sus relaciones y encontrar un lugar diferente a los espacios escolares habituales. Así lo expresa Keyla al recordar las razones que la llevaron a vincularse al proceso:

Keyla: “Pues yo me animé a participar en esto, por la simple razón de que yo era una persona muy cerrada, muy callada y quería aprender a socializar más y estar con más gente en un entorno divertido, que así fue.” (Entrevista 5, colegio "I", minuto 03:50, 2025).

El relato evidencia que el acercamiento inicial al teatro no estuvo determinado únicamente por un interés artístico, sino por una necesidad de encuentro. La clase comenzó a configurarse como un espacio donde era posible experimentar otras maneras de relacionarse y participar, diferentes a aquellas que predominaban en algunas dinámicas escolares tradicionales.

Sin embargo, este deseo de estar con otros convivía con resistencias propias de exponerse frente al grupo. Durante las primeras sesiones aparecieron sentimientos de vergüenza, inseguridad y temor frente a la mirada de los compañeros. En los registros de planeación del proceso se señala:

“estas primeras sesiones están acompañadas de mucha pena y mucha timidez para realizar los ejercicios y juegos propuestos” (Planeaciones, junio de 2024).

Esta dificultad no estaba relacionada únicamente con actuar o presentarse ante los demás, sino con asumir que las propias ideas podían tener un lugar dentro de la construcción colectiva. En el diario de campo también se registra que:

“los participantes mismos no están acostumbrados a reconocer el espacio educativo como un espacio horizontal donde ellos pueden participar y proponer” (Diario de campo del profesor, mayo de 2024).

Ambos registros muestran que participar no era una condición dada desde el inicio, sino una posibilidad que debía construirse durante la experiencia. La dificultad para intervenir, crear o proponer no respondía solamente a características individuales de los participantes, sino también a formas aprendidas de habitar los espacios educativos, donde muchas veces el estudiante ocupa principalmente el lugar de quien recibe instrucciones.

Desde esta perspectiva, los primeros encuentros resultan fundamentales porque evidencian que la enunciación requiere unas condiciones previas para poder emerger. Antes de decir algo propio, los participantes necesitaban reconocer que existía un espacio donde sus acciones, ideas y propuestas podían ser recibidas por otros.

Esta lectura dialoga con Guattari (1996), quien comprende la producción de subjetividad como un proceso vinculado a las condiciones que permiten la aparición de nuevas formas de expresión y

relación. Asimismo, hooks (1994) plantea la importancia de construir experiencias educativas donde los estudiantes no sean únicamente receptores, sino participantes activos en la construcción del conocimiento.

A medida que avanzaron los encuentros, comenzaron a aparecer cambios graduales en la relación de los jóvenes con la escena. Aunque la vergüenza continuaba presente, algunos participantes empezaron a intervenir con mayor frecuencia, aceptar propuestas de sus compañeros y asumir pequeños riesgos dentro de los ejercicios.

Estos primeros movimientos permiten comprender que la participación no antecede necesariamente al proceso creativo, sino que puede construirse dentro de él. La clase de teatro funcionó inicialmente como un espacio de habilitación, donde los jóvenes comenzaron a experimentar la posibilidad de ocupar un lugar, ser vistos por otros y reconocer que aquello que proponían podía formar parte de una creación compartida.

2.2 La ficción como territorio seguro: explorar otros lugares para construir nuevas posibilidades

La creación teatral comenzó a transformar la relación de los participantes con la escena cuando la ficción apareció como una posibilidad para tomar distancia de sí mismos y explorar otras maneras de actuar, sentir y relacionarse. Después de las primeras sesiones, atravesadas por la timidez y el temor a la exposición, algunos jóvenes empezaron a asumir pequeños riesgos dentro de las improvisaciones, generando cambios progresivos en las dinámicas del grupo.

En este punto, la participación no surgió únicamente como respuesta a las consignas propuestas por el docente, también apareció desde una construcción colectiva donde las acciones de

algunos participantes ampliaron las posibilidades expresivas de los demás. En el diario de campo del mes de junio se registra una situación que permite observar este desplazamiento:

Figura 03. junio 2024/ Colegio “C”



“En el caso del colegio “C” un participante, el cual es demasiado tímido, en su improvisación asumió el personaje de un estudiante enamorado frente a una de sus compañeras y esto supone todo un logro porque para ellos es difícil asumir este tipo de escenas, porque consideran que son ellos los que están en escena y no un personaje. De manera que al ver esto, se puede evidenciar que empiezan a entender el escenario de una manera diferente y eso permite que se arriesguen, además la compañera de escena en vez de negar la idea que él proponía también y aunque con mucha pena aceptó la idea de su compañero, lo cual también provocó que el público se lo pudiera tomar como una escena ficticia.” (Diario de campo profesor, junio 2024).

Fuente: fotografías del proceso

Este episodio evidencia un cambio en la manera en que los jóvenes comenzaron a comprender la experiencia escénica. En los primeros encuentros, muchas acciones frente al grupo eran asumidas como una exposición directa de sí mismos; sin embargo, durante los ejercicios de improvisación empezó a construirse una separación entre la persona y el personaje, generando mayor apertura para explorar posibilidades distintas.

Al no sentirse completamente expuestos desde su identidad cotidiana, los participantes pudieron proponer acciones, emociones y situaciones que difícilmente asumirían de la misma manera en otros espacios. Además, la respuesta de la compañera resulta fundamental, pues al aceptar la

propuesta permitió que la escena continuara desarrollándose. De esta forma, la creación dejó de depender únicamente de quien inicia una acción y empezó a sostenerse desde la escucha y disponibilidad del grupo.

Otro momento relevante ocurrió cuando algunos estudiantes exploraron personajes alejados de los lugares que habitualmente ocupaban dentro del colectivo. Estas decisiones, aunque parecen simples dentro del juego teatral, ampliaron las posibilidades creativas y cuestionaron las fronteras desde las cuales construían sus personajes:

Figura 04. *Julio 2024/ Colegio “C”*



Nota: *“...el participante del colegio “I” que se encuentra en el piso asume por primera vez el personaje de una niña, lo cual les abre un campo de posibilidades mayor para hacer personajes sin limitarse por el género, la edad o porque sean humanos.” (Diario de campo profesor, julio 2024).*

Inicialmente, varios participantes construían personajes muy cercanos a ellos mismos, limitando el campo de exploración dentro del juego teatral. Sin embargo, cuando uno de ellos decidió asumir una identidad distinta dentro de la ficción, se generó una apertura que transformó las posibilidades del grupo. La escena comenzó a ser comprendida como un territorio donde no era necesario reproducir aquello que se era en la vida cotidiana, sino imaginar otras maneras de existir y relacionarse.

En diálogo con Boal (2012), el espacio teatral puede entenderse como un escenario donde los sujetos ensayan acciones y posibilidades sin las mismas consecuencias que tendrían en la realidad cotidiana. Desde esta perspectiva, el personaje no funciona únicamente como una representación, sino como una mediación que permite explorar aquello que resulta difícil expresar directamente.

Esta distancia creada por la ficción también permitió que algunos participantes encontraran formas de relacionarse con emociones que no siempre tenían un lugar en otros contextos. En el caso de Celeste, la escena apareció como una posibilidad para elaborar aquello que sentía:

Celeste: “Una de las escenas que me tocó hacer fue como enojada, y pues ahí uno se desahoga toda la furia porque uno no se puede desquitar con alguien, entonces uno se desquita con todo en las obras que uno participó.”

(Entrevista 4, colegio "I" Amaranta y Celeste.m4a, 2025)

Su testimonio muestra que la creación no surge solamente desde ideas o historias previamente organizadas, sino también desde emociones que encuentran una forma de ser expresadas mediante la acción escénica. El personaje permite poner en juego aquello que se siente sin quedar reducido únicamente a una vivencia individual.

Una situación similar aparece en el relato de Leandro:

Leandro: “Yo en mi caso sí me liberé y saqué muchas cosas que tenía dentro de mí, por ejemplo, rabia con algunos compañeros... así como una rabia que yo sentía, que eran malas personas, que me hacían bullying... y pensar que no era así... con estos tiempos que vivimos el año pasado cambiaron mucho y se vieron cosas buenas, bonitas.” (entrevista 3 colegio "C" Luisa y Leandro.m4a, 2025.)

En este caso, la experiencia teatral no solamente permitió exteriorizar una emoción, sino revisar la manera en que el participante comprendía sus relaciones con los demás. Al atravesar el proceso creativo junto a sus compañeros, aquello que inicialmente estaba asociado a la rabia y al conflicto comenzó a adquirir nuevos significados.

De esta manera, la ficción teatral funcionó como una mediación entre aquello que los jóvenes sentían y las posibilidades de expresarlo junto a otros. Las emociones no aparecieron únicamente como contenidos personales que debían exteriorizarse, sino como materiales de creación capaces de transformarse mediante el juego, el cuerpo y la relación colectiva.

El análisis de estas experiencias permite comprender que el riesgo creativo no surge simplemente porque los jóvenes pierden la vergüenza, sino porque se construyen condiciones que hacen posible exponerse de otra manera. La ficción ofrece una distancia protectora desde la cual pueden probar nuevas formas de actuar, relacionarse y reconocerse, convirtiéndose en una condición fundamental para la emergencia de procesos de enunciación dentro de la creación teatral.

2.3 De la experiencia personal a la hambre creativa: cuando aparece la necesidad de decir

A medida que los participantes fueron ganando confianza dentro de los ejercicios de improvisación y exploración teatral, empezó a evidenciarse un desplazamiento importante dentro del proceso creativo. La escena dejó de funcionar únicamente como un espacio de juego para

convertirse progresivamente en un lugar donde las experiencias, preguntas y preocupaciones de los jóvenes comenzaron a encontrar formas de expresión.

Durante el mes de agosto, a partir de ejercicios relacionados con experiencias personales y referentes cercanos, aparecieron algunos temas recurrentes dentro de las improvisaciones realizadas por los diferentes grupos. En el diario de campo se registra que asuntos relacionados con:

“la familia, las ausencias, la confianza, las etiquetas, son temas de interés en todos los grupos.”

(Diario de campo profesor, agosto 2024)

La aparición de estos elementos permite comprender que los participantes no estaban construyendo historias alejadas de su realidad, sino transformando aspectos de su cotidianidad en materiales para la creación. La escena empezó a convertirse en un espacio intermedio donde aquello vivido podía ser reorganizado mediante personajes, situaciones y relatos colectivos.

Sin embargo, estas inquietudes no aparecieron de la misma manera en todos los participantes. Las diferencias de edad y de contexto también influyeron en los aspectos que cada grupo decidió explorar:

“Los participantes más pequeños manifiestan una necesidad de comprender las decisiones de sus padres y su lugar dentro de la familia, mientras que los más grandes se preguntan por el sentido de la escuela, las normas y las relaciones afectivas, donde el amor y el desamor comienzan a aparecer con mayor fuerza.” (Diario de campo profesor, agosto 2024).

Estas diferencias muestran que la creación teatral permitió que cada participante encontrara relaciones particulares entre la escena y su propia experiencia. Mientras algunos necesitaban

comprender los vínculos familiares, otros comenzaban a preguntarse por la autonomía, las relaciones afectivas o las expectativas sobre su futuro.

También fue posible identificar diferencias entre los procesos desarrollados en ambas instituciones:

“En el colegio “C”, hay una gran emoción por crear una obra de teatro y la necesidad es por ser vistos, por poder contar y hablar de lo que sea, ya que allí ha sido más difícil la identificación por parte de ellos mismos sobre lo que quisieran expresarse. Por otra parte, en el colegio “I” es donde más fuerte se siente a través de sus propios ejercicios y sus propias reflexiones ‘las ausencias’ como un lugar que determina en varios la pérdida de la inocencia y donde reconocen de manera abierta la dificultad que tienen para comunicarse con sus padres.” (Diario de campo profesor, agosto 2024)

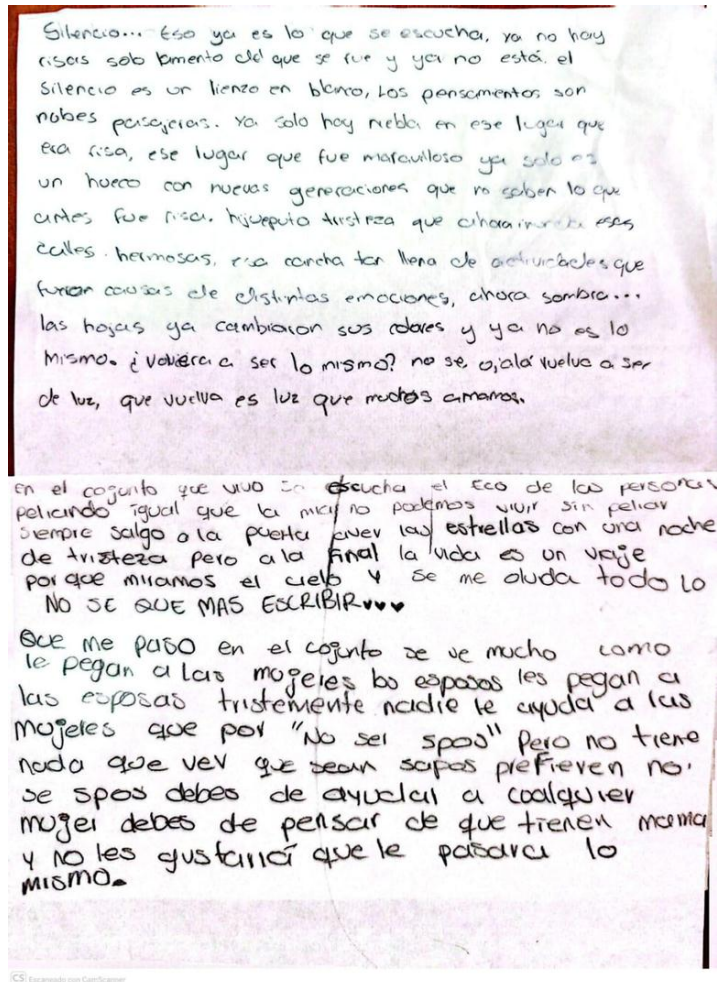
Este contraste evidencia dos caminos diferentes hacia la enunciación. En el colegio “C”, la necesidad inicial estuvo relacionada con ocupar un lugar dentro de la escena, ser vistos y participar. En cambio, en el colegio “I”, algunas experiencias familiares y afectivas aparecieron con mayor claridad desde los primeros ejercicios de exploración.

La diferencia entre ambos procesos no establece jerarquías, muestra que la relación entre creación teatral y subjetividad se configura de maneras diversas. En algunos casos, primero aparece el deseo de estar presentes y posteriormente aquello que se quiere comunicar; en otros, existe una experiencia significativa que busca encontrar un lenguaje para ser expresada.

Durante los meses de agosto y septiembre, esta aparición inicial de temas llevó a profundizar en las inquietudes que estaban emergiendo. Para ello se desarrollaron ejercicios a partir de referentes provenientes de la poesía, la literatura, el teatro y la escultura, buscando ampliar las posibilidades expresivas de los participantes.

Uno de estos ejercicios estuvo relacionado con la escritura sobre el territorio, a partir de la lectura de un poema del escritor Gilmer Mesa sobre el barrio en el que creció.

Figura 05. agosto 2024/ Colegio "I" y "C"

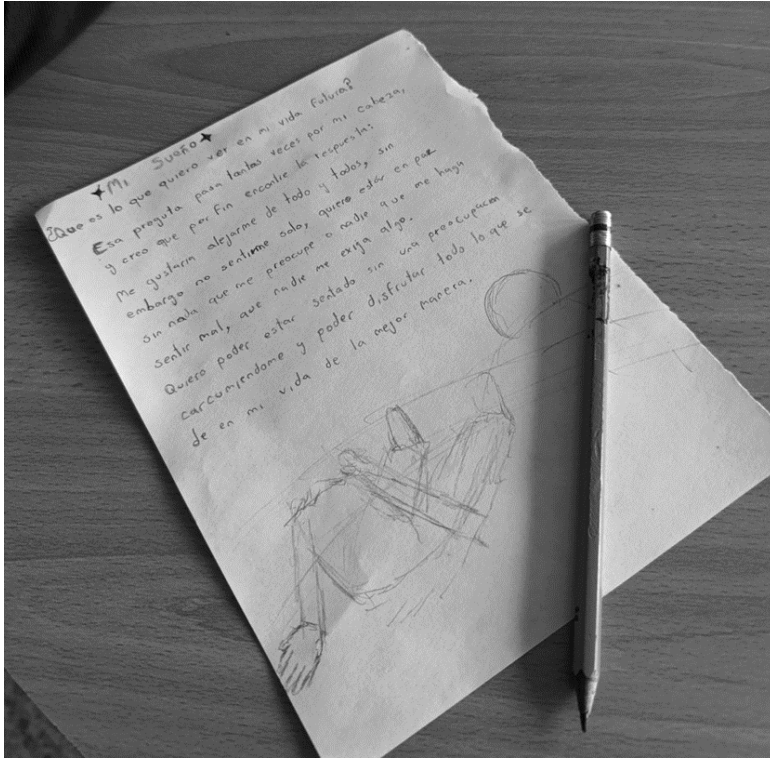


Fuente: Fotografías del proceso

Estas producciones permitieron identificar diferentes maneras de comprender el territorio. Por un lado, aparecieron imaginarios contruidos desde discursos externos sobre los barrios que habitaban; por otro, surgieron relatos vinculados con recuerdos, personas significativas y experiencias que configuraban sentidos de pertenencia más cercanos.

Posteriormente, durante septiembre, la exploración se orientó hacia preguntas relacionadas con los sueños y deseos personales. Los participantes elaboraron cartas donde respondían qué esperaban para su futuro.

Figura 06. septiembre 2024/ Colegio “I”



Fuente: Fotografías del proceso

En varios casos, los sueños no estaban asociados exclusivamente al éxito económico o profesional, sino a búsquedas relacionadas con la tranquilidad, el bienestar personal y la posibilidad de construir una vida con sentido. De esta manera, la creación teatral dejó de estar orientada únicamente por la pregunta sobre qué representar y empezó a movilizar una pregunta más profunda: qué necesitamos decir.

En este punto del proceso comienza a configurarse aquello que esta investigación denomina hambre creativa: un impulso construido progresivamente a partir de las experiencias, preguntas y reflexiones que fueron adquiriendo importancia para los participantes. Esta necesidad de crear no apareció de manera inmediata ni respondió únicamente al deseo de producir una obra teatral, por el contrario fue emergiendo en la medida en que los jóvenes encontraron elementos de su propia vida que consideraban necesarios de explorar, compartir y transformar mediante la escena.

Después de esta etapa de exploración, el proceso se orientó hacia la toma de decisiones sobre aquello que finalmente sería llevado a la creación escénica. Preguntas como ¿qué queremos decir?, ¿por qué queremos hablar de esto? y ¿cómo queremos mostrarlo? comenzaron a ocupar un lugar central dentro del trabajo colectivo. Sin embargo, decidir no resultó un ejercicio sencillo, pues implicaba seleccionar entre múltiples posibilidades y asumir una postura frente a aquello que consideraban significativo.

Darcy expresa esta dificultad al recordar el momento en que debían definir el rumbo creativo:

“Aunque a veces era demasiado complicado, porque era como, ¿qué quieren hacer? Y entonces, busca y busca, pero ¿qué quiero hacer? Pero yo no sé qué quiero hacer, entonces ya luego era como, ok, tenemos estas dos opciones, tan, tan, tan, tan, entonces fue como súper fácil al final.” (Entrevista 2, colegio "C" Estefany y Darcy.m4a, minuto: 20:00, 2025)

Su testimonio evidencia que la dificultad para decidir no representaba una falta de ideas, sino el desafío de reconocer cuáles tenían mayor sentido para el grupo. Elegir implicó revisar lo construido, negociar intereses y comprender que la creación también requiere tomar posición frente a aquello que se desea comunicar.

Para acompañar este momento, durante la última semana de septiembre se propuso un ejercicio de organización colectiva de los materiales producidos a lo largo del proceso. Cada grupo retomó escritos, esculturas, respuestas anónimas y diferentes registros creativos, clasificándolos según las relaciones que encontraban entre ellos.

Figura 07. *septiembre 2024/ Colegio “T” y “C”*



Fuente: Fotografías del proceso

La clasificación realizada por los participantes no fue definida previamente por el docente, fue construida desde las conexiones que ellos mismos identificaron dentro de sus producciones. Este aspecto resulta relevante porque marca un desplazamiento dentro del proceso: la creación deja de estar orientada principalmente por las propuestas pedagógicas iniciales y comienza a organizarse desde las decisiones del grupo.

A partir de esta revisión colectiva, empezaron a consolidarse con mayor claridad los temas que posteriormente estructuraron las creaciones escénicas:

Tabla 4. *Temas emergentes de los procesos de creación*

Categoría temática	Colegio I	Colegio C
Amistad	Amistad desde un lugar inocente pero determinante en sus vidas	Amistad como necesidad del otro para reafirmarse
Relaciones familiares	Violencia intrafamiliar	Padres que no tienen en cuenta el sentir de los hijos
Sueños y proyecto de vida	Tensión entre los sueños juveniles y las expectativas familiares	Tensión entre los sueños juveniles y las expectativas familiares
Bullying / exclusión	Bullying y falta de acompañamiento familiar	—
Relación con el cuerpo	—	Relación con el cuerpo y lo social
Construcción de identidad	Identidad a través de la ropa que usan	Tensión entre ser “grande” para unas cosas y “pequeño” para otras
Soledad / acompañamiento	Falta de escucha y acompañamiento de los padres	Falta de empatía entre amigos

La recurrencia de estos temas permite comprender que la creación consistió en algo más que producir una historia, dio lugar a identificar aquellas experiencias que necesitaban ser elaboradas colectivamente. La familia, los vínculos, el cuerpo, los sueños y la necesidad de reconocimiento aparecieron como preocupaciones compartidas que atravesaban a los participantes desde diferentes lugares.

Precisamente allí se fortalece la idea de hambre creativa: la necesidad de transformar aquello vivido en un lenguaje capaz de ser compartido con otros. El teatro no introdujo estas preocupaciones en los jóvenes; más bien, generó condiciones para que aquello que ya hacía parte de sus experiencias pudiera encontrar una forma sensible de aparecer.

Un ejemplo significativo ocurre cuando Manuel propone el título de una de las obras:

Manuel: “Problemas en común podría ser el título, ya que en sí como que cada de esas tres obras tenía un tema en común, que eran esos problemas de los niños, los padres y ese cierto tipo de cosas.” (Entrevista 5, colegio “I” Eddy, Keyla.m4a, 2025)

La reflexión de Manuel evidencia un movimiento importante dentro del proceso: aquello que inicialmente podía sentirse como una preocupación individual comienza a reconocerse como una experiencia compartida. La escena permitió identificar puntos de encuentro entre historias diferentes, mostrando que algunas preguntas personales también estaban relacionadas con situaciones vividas por otros compañeros.

En diálogo con Rolnik (2020), este proceso puede comprenderse desde la capacidad de la creación para movilizar afectos y producir nuevas relaciones con aquello que se experimenta. Los participantes no trasladaron simplemente sus vivencias al escenario, sino que las reorganizaron mediante personajes, símbolos y situaciones construidas colectivamente.

Un ejemplo de esta reorganización aparece en la escena sobre la amistad creada por los participantes más jóvenes del colegio “I”. Aunque algunos compañeros inicialmente consideraban que la propuesta era “infantil”, el grupo decidió mantenerla porque representaba un tema importante para ellos. Esta decisión evidencia que la enunciación no depende solamente de la

aprobación externa, sino también de la posibilidad de sostener aquello que adquiere sentido dentro del proceso creativo.

Algo semejante ocurrió en el colegio “C”, donde las preocupaciones relacionadas con el cuerpo fueron emergiendo mediante la revisión de materiales como los escritos anónimos. A partir de ellos se hicieron visibles preguntas asociadas con la imagen corporal, la autopercepción y las expectativas sociales sobre el cuerpo.

Estos momentos muestran que la creación teatral no solo recoge aquello que los jóvenes ya saben sobre sí mismos, sino que también favorece el descubrimiento de preguntas que aún no habían sido plenamente reconocidas. La escena se convierte entonces en un espacio donde las experiencias pueden observarse desde otra perspectiva y adquirir nuevos significados.

El recorrido desarrollado en este apartado permite comprender que la hambre creativa no corresponde a una inspiración espontánea ni a una capacidad individual del artista, sino a una construcción que surge de la relación entre exploración, confianza y posibilidad de decidir. Los participantes necesitaron atravesar diferentes experiencias antes de identificar aquello que querían comunicar y asumirlo como parte de una creación colectiva.

De esta manera, el tránsito de la vida a la escena no implicó más que representar situaciones personales, implicó transformar esas experiencias en materiales compartidos de creación. En este proceso, los jóvenes comenzaron a reconocerse como sujetos capaces de elegir, organizar y dar forma a aquello que consideraban necesario decir.

2.4 Crear con otros: negociación, escucha y construcción colectiva

Aunque los participantes contaban con insumos contruidos durante las sesiones anteriores —ideas, imágenes, textos y experiencias personales—, esto no garantizó que la toma de decisiones fuera sencilla. Elegir aquello que sería llevado a escena implicó enfrentar desacuerdos, defender propuestas y construir consensos, especialmente en un contexto donde muchos jóvenes habían manifestado sentirse poco incluidos en los espacios habituales de decisión dentro de la escuela.

La creación colectiva desbordó entonces la dimensión artística para convertirse en una práctica de participación. Construir una obra implicaba también aprender a relacionarse: argumentar una idea, escuchar perspectivas diferentes, transformar propuestas iniciales y reconocer el aporte de los demás integrantes del grupo. Así lo expresa Celeste al recordar las primeras etapas de organización:

Celeste: “No, pues la verdad al principio fue un asco, o sea, nadie tenía como la totalidad de decir no hagamos esto porque la mayoría era penosa, o pues la otra persona decía no, es que no le gustaba cómo íbamos, hasta que pues todos nos pusimos de acuerdo, decidimos un tema, algo de la realidad, y pues dirigimos algo súper donde participamos todos y cada quién dijo su personaje, su nombre, y qué iba a hacer.” (Entrevista 4, colegio “I” Amaranta y Celeste.m4a, minuto: 13:20, 2025.)

El testimonio muestra que el desacuerdo como parte del camino necesario para construir colectivamente. Las diferencias entre participantes generaron momentos de incertidumbre, pero también abrieron posibilidades para tomar posición, negociar y reconocer que las decisiones individuales afectaban el resultado compartido.

En esta dinámica, la conformación de los grupos no respondió solamente a vínculos de amistad previos, sino a la identificación con los temas surgidos durante la exploración teatral. Esto

desplazó la organización desde la afinidad personal hacia intereses comunes, generando nuevas formas de encuentro alrededor de aquello que querían comunicar. Amaranta recuerda este momento señalando:

Amaranta: “Tuvimos como nuestra voz ahí, ya que, pues teníamos que ver en resultado del material que nosotros ya teníamos, pues ir escogiendo en qué nos identificábamos, qué se podía ir armando, y pues nosotros podíamos ir diciendo se puede ir cambiando esto, esto no nos parece, esto puede mejorar, todo fue bastante libre.”

(Entrevista 4, colegio "I" Amaranta y Celeste.m4a, minuto: 13:00, 2025)

La expresión “tuvimos nuestra voz ahí” resulta significativa porque evidencia un cambio en el lugar ocupado por los participantes dentro de la experiencia. Su participación no estuvo limitada a ejecutar instrucciones previamente establecidas, implicó seleccionar, modificar y construir decisiones sobre aquello que sería presentado.

Sin embargo, la construcción colectiva no ocurrió de la misma manera en todos los grupos. Cada uno desarrolló formas particulares de organizarse, resolver dificultades y asumir los retos que aparecieron durante la creación:

Yourlady: “Es verdad que a veces nos frustrábamos porque no nos salían las cosas, pero la verdad, la ayuda de este programa era comunicarnos de otras maneras, sea corporal, sea sonido, sea de formas, entonces yo creo que fue en parte fluido, a veces era complicado, pero la verdad siempre salíamos con algo que podía divertir, que podía hacer reír, enojar, etc.” (Entrevista 5, colegio "I" Eddy, Keyla.m4a, minuto: 19:00, 2025)

Keyla: “Nuestro proceso, al inicio fue rápido, nosotros buscamos incluir todas las ideas que nosotros habíamos sacado de momentos o palabras claves que nos identificaran y buscamos incluirlas en la obra todas, aunque sí era cansón que algunas personas no le metieran el mismo esfuerzo que otros le metían. Realmente todos nos sentimos cómodos con el resultado porque eran historias que nos identificaban a todos nosotros.” (Entrevista 5, colegio "I" Eddy, Keyla.m4a minuto: 20:00, 2025)

Estos relatos muestran que crear junto a otros también implicó gestionar frustraciones, diferencias en los niveles de compromiso y formas diversas de comprender el trabajo. La construcción de acuerdos no eliminó el conflicto, pero permitió convertirlo en parte del proceso de organización colectiva.

Dentro de estas dinámicas comenzaron a surgir diferentes formas de liderazgo. Algunos participantes asumieron responsabilidades relacionadas con la coordinación del grupo desde la experiencia y el reconocimiento de sus compañeros. Manuel explica:

Manuel: “Pues la verdad sí, porque en muchas ocasiones en mi grupo decían que yo liderara por ser antiguo y porque sabía más... pero también como incluía a los otros, para que ellos también supieran cómo liderar...”

(Entrevista 5, colegio "I" Eddy, Keyla.m4a minuto: 17:40, 2025.)

El liderazgo aparece aquí como una práctica compartida y no como un lugar fijo dentro del grupo. La posibilidad de orientar una decisión, acompañar a otros y posteriormente abrir espacios para que nuevos integrantes asumieran ese rol evidencia formas más horizontales de participación.

Junto con la negociación y el liderazgo, la escucha se consolidó como una condición fundamental para sostener la creación colectiva. Leandro señala:

Leandro: “Yo siento que todos, o sea, nos escuchamos mutuamente... nuestras ideas, nuestros aportes, lo que queríamos representar...” (entrevista 3 colegio "C" Luisa y Leandro.m4a, minuto 11:00, 2025).

Su reflexión permite reconocer que escuchar no consistió únicamente en permitir que otros hablaran, sino en integrar sus propuestas dentro de una construcción común. La obra final fue resultado de múltiples decisiones que se transformaron a partir del encuentro entre diferentes perspectivas.

De esta manera, construir una obra implicó también construir formas de estar con otros. La escena se convirtió en un espacio donde la subjetividad se produjo mediante prácticas concretas de escucha, participación y reconocimiento, mostrando que la potencia pedagógica del teatro sobrepasa aquello que se presenta, porque también emerge en las relaciones que se generan durante el acto de crear juntos.

2.5 La escena como lugar de enunciación: cuerpo, decisión y presencia

El recorrido desarrollado durante el proceso creativo permitió que la relación de los jóvenes con la escena se transformara progresivamente. Aquello que inició desde la exploración, el juego y la búsqueda de temas significativos, posteriormente se convirtió en un espacio donde los participantes debían sostener sus propias decisiones frente a otros.

Durante la presentación de las obras, la escena dejó de ser únicamente un lugar de representación para convertirse en un territorio donde los jóvenes pusieron en juego su capacidad de actuar, responder y tomar decisiones en situaciones reales. A diferencia de otros espacios educativos donde las acciones suelen estar previamente orientadas por el docente, el acontecimiento teatral los enfrentó a momentos de incertidumbre en los que debían confiar en sus propios recursos y en el trabajo construido colectivamente.

Al revisar los registros audiovisuales del proceso fue posible identificar diferentes momentos donde estas decisiones aparecieron de manera espontánea. En la escena uno, del colegio “T”, una participante modificó la manera en que se representaba el paso del tiempo para generar mayor claridad al público, aunque dicha acción no había sido establecida durante los ensayos.

Más allá de resolver una dificultad técnica, esta intervención evidencia una transformación en la forma de habitar la escena. La participante no actuó únicamente desde la repetición de una

estructura aprendida, también desde la lectura del momento presente, tomando una decisión que respondía a las necesidades del grupo y de quienes observaban.

Algo similar ocurrió en la obra del colegio “C”, cuando algunos participantes realizaron ajustes durante la presentación: cambios de vestuario, apoyos entre compañeros y modificaciones de acciones escénicas que permitieron mantener la continuidad de la obra. Aunque podrían parecer decisiones pequeñas, estas acciones muestran una apropiación del proceso y una comprensión de la escena como una construcción viva.

En este punto, decidir deja de ser un acto individual aislado, y se convierte en una práctica relacional. Cada acción realizada por un participante afecta al conjunto, por lo que sostener la escena implica estar atento a los otros, escuchar lo que ocurre y responder desde las necesidades del momento.

Esta experiencia resulta significativa porque amplía la comprensión de la enunciación juvenil. Decir no ocurre únicamente mediante la palabra; también aparece en las decisiones, acciones y riesgos que los jóvenes asumen cuando reconocen que pueden intervenir sobre aquello que están construyendo.

Uno de los momentos donde esta relación entre acción y enunciación se hizo más visible ocurrió con Leandro, participante del colegio “C”, quien durante la presentación decidió cantar frente al público por primera vez.

Trasladando el acto de cantar únicamente como una habilidad artística desarrollada durante el proceso, sino como un gesto de exposición y reconocimiento. Implicó atravesar un límite

personal, asumir la posibilidad de ser observado y permitirse ocupar un lugar diferente frente al grupo.

Desde esta perspectiva, actuar, cantar o sostener una escena se convierten en formas concretas de enunciación. El cuerpo aparece como un medio a través del cual los jóvenes exploran nuevas posibilidades sobre sí mismos y ponen en cuestión ideas previas acerca de aquello que consideran posible realizar.

Dentro de este proceso, algunas formas de enunciación no surgieron mediante la palabra, sino a través del cuerpo. Esto fue especialmente visible en el colegio “C”, donde varios participantes optaron por desarrollar escenas construidas desde el movimiento, los gestos y la relación con el espacio, prescindiendo casi por completo del diálogo.

Esta decisión resulta significativa porque amplía las maneras de comprender aquello que implica decir dentro de la experiencia teatral. La ausencia de palabra no significó falta de contenido; por el contrario, permitió explorar situaciones que encontraban mayor potencia expresiva desde la acción corporal.

Un ejemplo de ello apareció en las escenas relacionadas con la imagen corporal, donde los participantes trabajaron alrededor de la relación con el espejo, la mirada sobre sí mismos y las expectativas sociales construidas sobre el cuerpo. A través de acciones aparentemente sencillas, como observarse, evitar la propia imagen o modificar la postura corporal, emergieron preguntas relacionadas con la aceptación, la inseguridad y las formas en que cada sujeto se percibe.

Estas decisiones escénicas muestran que algunas experiencias no siempre encuentran en el lenguaje verbal su primera forma de expresión. En ocasiones, el cuerpo permite elaborar aquello

que resulta difícil nombrar directamente, abriendo otras posibilidades para compartir emociones, tensiones y preguntas personales.

Luisa reconoce la fuerza de una de estas escenas al mencionar:

Luisa: “Yo siento que hubo una actuación de una compañera que, digamos, se veía al espejo y como que no se sentía cómoda. Siento que representa muy bien y siento que es una escena con la que uno se puede identificar muy fácil...” (Entrevista 3 colegio "C" Luisa y Leandro.m4a, minuto 09:00, 2025)

Su reflexión evidencia que la potencia de la escena estuvo en la posibilidad de generar reconocimiento en otros. La experiencia individual puesta en escena comenzó a dialogar con vivencias compartidas, permitiendo que aquello sentido en silencio encontrara resonancia dentro del grupo.

Este mismo fenómeno se evidenció en la escena relacionada con los problemas alimenticios, donde los participantes abordaron tensiones vinculadas con la percepción del cuerpo y la presión externa sobre la apariencia. La importancia de esta propuesta radica en crear una distancia simbólica desde la cual era posible observarla, cuestionarla y compartirla.

En diálogo con Arbeláez (2015), el cuerpo dentro de la experiencia escénica puede comprenderse como un lugar de producción de sentido. La acción corporal no funciona simplemente como acompañamiento del discurso verbal, sino como una forma de pensamiento sensible mediante la cual los sujetos construyen relaciones consigo mismos y con aquello que viven.

Desde esta perspectiva, la creación teatral permitió ampliar las formas de enunciación juvenil. Aquello que los participantes necesitaban comunicar no siempre apareció organizado

mediante discursos elaborados; algunas veces emergió en una acción, una imagen, un silencio o una relación corporal construida dentro de la escena.

Esta comprensión resulta especialmente relevante para pensar los procesos pedagógicos, pues cuestiona la idea de que el aprendizaje y la expresión puedan ser reconocidos únicamente mediante la palabra. Las experiencias desarrolladas muestran la necesidad de valorar otros lenguajes desde los cuales los jóvenes interpretan, elaboran y comunican sus formas de comprender el mundo.

2.6 Cierre interpretativo de la categoría: Hacerse en escena

El recorrido de esta categoría permite comprender que la enunciación juvenil dentro de los procesos de creación teatral no aparece de manera inmediata, sino que requiere la construcción progresiva de ciertas condiciones. Antes de expresar una experiencia propia, los participantes necesitaron atravesar momentos de confianza, exploración, juego, negociación y reconocimiento colectivo.

Los diferentes momentos analizados muestran que la creación teatral podría transformar a los jóvenes por participar en una actividad artística, y por las relaciones que se construyen durante el proceso. La posibilidad de equivocarse, explorar personajes, decidir sobre la obra y crear junto a otros generó condiciones para que los participantes asumieran lugares más activos dentro de la experiencia.

En este sentido, la subjetividad juvenil se moviliza en la medida en que los jóvenes encuentran espacios donde sus vivencias pueden convertirse en material de creación. Aquello que inicialmente aparece como una preocupación individual —la familia, el cuerpo, la soledad, los

sueños o la necesidad de reconocimiento— adquiere nuevos sentidos al ponerse en diálogo con las experiencias de otros.

Así, hacerse en escena implica mucho más que aprender a actuar: supone construir un lugar desde donde decir, decidir y aparecer frente a los demás. La creación teatral se presenta entonces como una experiencia donde los jóvenes no solamente representan historias, sino que participan en la construcción de sentidos sobre sí mismos y sobre las realidades que comparten.

3. Entre ser nombrados y nombrarse: imaginarios y subjetividades juveniles en la experiencia teatral

La presente categoría permite reconocer como los procesos de creación teatral desarrollados durante la investigación permitieron reconocer las tensiones, discursos e imaginarios desde los cuales los jóvenes construyen sentidos sobre sí mismos y sobre el lugar que ocupan en sus relaciones familiares, escolares y sociales.

A partir del análisis de los diarios de campo, ejercicios creativos, producciones escénicas, registros visuales y entrevistas, fue posible identificar que la pregunta por lo juvenil no aparece únicamente como una cuestión asociada a la edad, sino como una experiencia atravesada por formas de reconocimiento, expectativas externas y posibilidades de enunciación.

Las evidencias muestran que las formas en que los jóvenes se comprenden a sí mismos están atravesadas por discursos que, en diferentes momentos, los ubican entre la dependencia y la exigencia, entre la necesidad de acompañamiento y la demanda de asumir responsabilidades. Estas tensiones dialogan con los planteamientos de Muñoz (2017) y Morales (2022), quienes señalan que las juventudes suelen estar condicionadas por miradas adultocéntricas que delimitan aquello que pueden decir, decidir o construir sobre sus propias vidas.

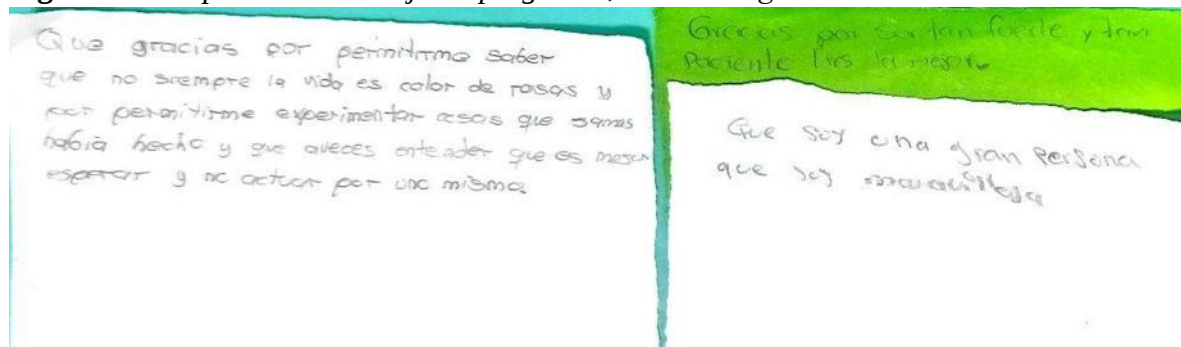
Frente a estas dinámicas, la clase de teatro se configuró como un espacio donde dichos imaginarios pudieron hacerse visibles mediante la creación, la improvisación, la escritura y la construcción colectiva de escenas. No se trató de reemplazar unas formas de comprender la juventud por otras, sino de generar condiciones para que los participantes pudieran reconocer, cuestionar y elaborar los sentidos desde los cuales habían aprendido a nombrarse.

Los siguientes apartados analizan distintos momentos del proceso en los que emergen estas tensiones: la dificultad para reconocerse durante el tránsito entre la niñez y la adultez, la contradicción entre autonomía y dependencia, las experiencias de silenciamiento y la construcción de identidades múltiples. A través de este recorrido se busca comprender cómo las condiciones pedagógicas y relacionales de la experiencia teatral posibilitaron espacios donde los jóvenes comenzaron a explorar otras formas de decir y posicionarse frente a sí mismos y los otros.

3.1 Ser joven: una contradicción entre niño y adulto puesta en escena

A partir de ejercicios de escritura y conversación, surgieron inquietudes asociadas al reconocimiento, la pertenencia y la necesidad de ser escuchados, elementos que posteriormente se mantuvieron presentes durante las diferentes etapas del proceso creativo.

Figura 08. Respuestas de la caja de preguntas, 2024-Colegio “I”

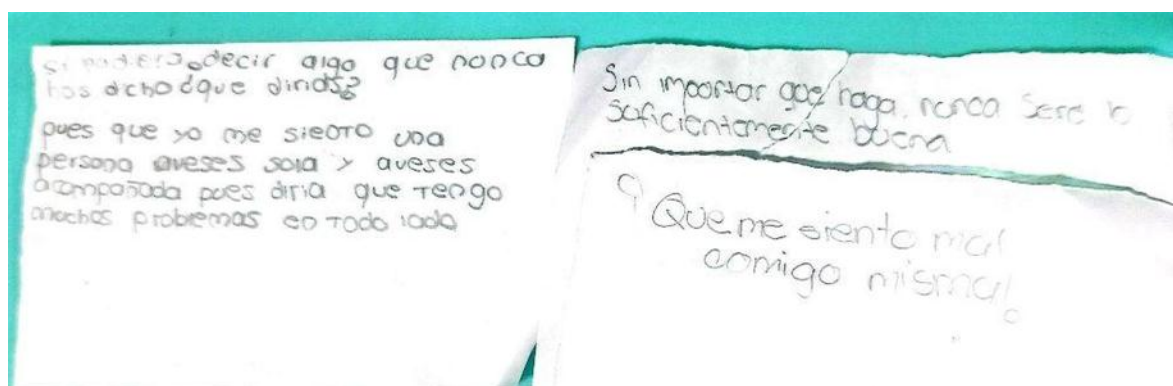


Fuente: Fotografías del proceso

En el ejercicio denominado *La caja de preguntas*, los estudiantes respondieron al interrogante: ¿Qué le dirías a la persona que está dentro de la caja? Al abrirla encontraban un espejo con su propio reflejo, por lo que el mensaje construido estaba dirigido hacia ellos mismos. Las respuestas mostraron dos movimientos importantes: mientras algunos participantes lograron reconocerse desde palabras de afecto y valoración personal, otros expresaron inseguridades, dudas sobre sí mismos y dificultades para reconocer su propio valor.

Esta contradicción apareció nuevamente en una actividad posterior, relacionada con aquello que más adelante permitiría comprender la emergencia de la categoría hambre creativa. Ante la pregunta: ¿Qué dirías si pudieras expresar algo que nunca has dicho?, comenzaron a surgir respuestas vinculadas con el miedo a equivocarse, el temor a quedarse solos, la búsqueda de aceptación y la sensación de no cumplir con las expectativas propias o externas.

Figura 09. Respuestas de la caja de preguntas, 2024-Colegio “I”.



Fuente: Fotografías del proceso.

Estas producciones permiten comprender que las dificultades para nombrarse no corresponden únicamente a vivencias individuales, sino que están relacionadas con formas de interacción donde la voz juvenil no siempre encuentra espacios de reconocimiento. Expresiones

como “*no soy una buena persona*”, “*no soy suficiente*” o “*quisiera decir cosas que nunca he podido expresar*” evidencian la presencia de discursos interiorizados que influyen en la manera en que los participantes construyen una imagen de sí mismos dentro de sus relaciones familiares, escolares y sociales.

Esta lectura dialoga con Duschatzky y Corea (2002), quienes plantean que la subjetividad juvenil se configura en medio de contextos atravesados por incertidumbres, transformaciones y discursos contradictorios. Asimismo, bell hooks (1994) permite comprender la importancia de generar espacios donde las personas puedan expresar sus experiencias, especialmente cuando han existido dinámicas que restringen o silencian su palabra. Desde esta mirada, *La caja de preguntas* no funcionó solamente como un ejercicio introspectivo, sino como una mediación pedagógica que abrió la posibilidad de exteriorizar aquello que habitualmente permanece oculto.

El análisis de esta experiencia muestra que la relación entre reconocimiento e insuficiencia no puede comprenderse únicamente desde una dimensión individual, pues se encuentra vinculada con los discursos y vínculos familiares, escolares y sociales que participan en la configuración de la subjetividad juvenil. Así, la clase de teatro empezó a constituirse como un espacio donde la enunciación permitió a los participantes explorar nuevas formas de comprenderse y construir sentidos propios alrededor de lo que significa ser joven.

3.2 “Mocosa y grandota”: entre la exigencia de crecer y la búsqueda de reconocimiento

Esta subcategoría aborda una contradicción que apareció de manera recurrente durante la experiencia teatral: los participantes son ubicados, en ocasiones, como demasiado pequeños para decidir sobre sus propias vidas y, al mismo tiempo, suficientemente grandes para asumir

responsabilidades familiares y sociales. Esta ambivalencia permite comprender cómo las formas de nombrar la juventud influyen en la construcción de su lugar de enunciación.

Las evidencias muestran que esta situación no es vivida únicamente como un conflicto generacional, sino que responde a formas de relación donde el reconocimiento juvenil se encuentra condicionado por las expectativas del mundo adulto. A partir de las escenas teatrales, diarios de campo y entrevistas fue posible identificar cómo los jóvenes cuestionan estos lugares asignados y buscan nuevas maneras de comprenderse.

Una de las primeras manifestaciones apareció durante la sesión dedicada a reflexionar sobre la niñez. Allí se identificó que varios participantes no se nombraban como niños, pero tampoco utilizaban inicialmente la categoría de jóvenes, sino que se reconocían principalmente desde la palabra “adolescentes” (Diario de campo profesor, mayo 2024).

Esta manera de nombrarse se encontraba relacionada con los discursos presentes en sus entornos familiares y escolares, donde padres y docentes recurrían frecuentemente a dicha categoría para referirse a ellos. Por esta razón, el tránsito entre la infancia y la juventud no aparece solamente como un cambio individual asociado a la edad, sino como una construcción atravesada por las formas en que otros los reconocen y definen.

Aunque los participantes se identificaban como adolescentes, durante la creación comenzaron a aparecer preguntas sobre qué significaba ocupar ese lugar y cuáles eran las expectativas asociadas a él. En los diálogos desarrollados durante la clase surgieron imaginarios colectivos relacionados con la idea de que crecer implicaba abandonar ciertas prácticas de la infancia:

“Madurar es igual a dejar de actuar como niño; dejar de divertirse de manera infantil; entrar en dinámicas propias de jóvenes como las relaciones amorosas; hacerse responsable y hacerse cargos del cuidado y de la crianza de hermanos más pequeños; y en definitiva omitir, tragarse aquellos pensamientos y preguntas que te hagan ver o sonar como un niño frente a otros.” (Diario de Campo profesor, mayo 2024)

No obstante, durante la creación escénica aparecieron elementos que cuestionaron esta separación entre lo infantil y lo juvenil. Un ejemplo de ello se encuentra en la primera escena construida por el colegio “I”, donde los participantes incorporaron la ficción de un peluche que cobra vida y ayuda a resolver el conflicto de la obra. (Escena 1, colegio "I".mp4,2024)

Este recurso, lejos de representar únicamente un elemento narrativo, funciona como una mediación simbólica mediante la cual los participantes abordan situaciones complejas desde lenguajes asociados al juego, la imaginación y la infancia. La presencia del peluche evidencia que las formas de ser joven no implican necesariamente abandonar aquello considerado infantil, sino integrar diferentes dimensiones de la propia experiencia.

En diálogo con Butler (2006), esta elección escénica permite observar cómo las categorías desde las cuales los sujetos son nombrados pueden ser cuestionadas y reelaboradas mediante la acción. Así, la escena muestra que la juventud no constituye una identidad cerrada, sino un lugar desde el cual se negocian constantemente distintas formas de ser, actuar y relacionarse.

Esta percepción se mantuvo durante diferentes momentos del proceso: la adolescencia aparece como un territorio intermedio donde se exige responsabilidad, pero muchas veces se limita la posibilidad de decidir. Como señala Muñoz (2012), los jóvenes suelen ser concebidos como promesa de futuro mientras simultáneamente se mantienen discursos de preocupación o control frente a sus formas de expresión.

En la siguiente figura 10, correspondiente a la sesión de celebración sobre la niñez, se observa a uno de los estudiantes que tomó la palabra por primera vez frente al grupo. A partir de su relato y de las intervenciones posteriores de sus compañeros, fue posible reconocer que cuando existen espacios mediados por la memoria, el cuidado y la escucha, aparecen narraciones vinculadas con la necesidad de reconocimiento.

Figura 10. *Estudiante en experiencia: celebración del día de la niñez, mayo 31 2024-Colegio “C”.*



Fuente: Fotografías del proceso.

Los jóvenes expresaron que aquello que extrañaban de la infancia estaba relacionado con tener menos preocupaciones y recibir mayor cuidado y atención por parte de sus familias, especialmente durante aquellos momentos en los que se sentían reconocidos como niños y niñas (Diario de campo profesor, mayo 2024).

En las entrevistas, esta distancia frente al mundo adulto no aparece necesariamente como rechazo, sino como una búsqueda de comprensión. Andrea lo expresa de la siguiente manera:

“Me hubiera gustado que mi mamá entendiera más como esa etapa de la adolescencia en la que tú quieres tener más libertad, pero, pues hay ciertas cosas que no se pueden. Pero ya hay muchas que restringen sin ningún

motivo aparente. Entonces me gustaría que, me hubiera gustado que aprendiera más de eso.” (Andrea, Entrevista 1, 2025)

El relato de Andrea evidencia una demanda de autonomía acompañada por la necesidad de mantener vínculos de apoyo. Los jóvenes no buscan necesariamente una ausencia de límites, sino relaciones donde sus decisiones puedan ser escuchadas y donde equivocarse también haga parte de su proceso de construcción personal.

Esta búsqueda aparece nuevamente cuando Andrea identifica la escena con la que más conectó de la obra del colegio C (Obra colegio "C".MOV, minuto 28), donde reconoce la tensión entre las expectativas familiares y los deseos del personaje joven:

Andrea: “Conectó más conmigo la parte final, que es la que como que le decían que tenía que hacer algo a fuerzas y no la dejaban explorar qué era lo que en serio quería hacer.” (Andrea, Entrevista 1, 2025)

Este fragmento permite comprender que la juventud no se configura únicamente desde la oposición a la autoridad adulta, sino desde una búsqueda constante de reconocimiento. Andrea no expresa una ruptura con su familia, sino la necesidad de que sus experiencias sean comprendidas desde sus propias preguntas, deseos y contradicciones.

La identificación de Andrea con esta escena evidencia el potencial del teatro para generar resonancias entre la ficción y las experiencias personales de los participantes. La representación escénica no aparece únicamente como una historia externa, sino como un espacio donde pueden reconocer situaciones cercanas, nombrarlas y otorgarles nuevos sentidos.

Algo similar ocurre en la escena 3 del colegio “I”, donde se representa la historia de una joven cuyos padres, debido a sus múltiples ocupaciones, no logran reconocer sus necesidades emocionales. Al preguntarle por la escena con la que más se sintió identificada, Keyla expresó:

Keyla: “Yo supongo que en las escenas en las que la niña necesitaba atención, y los papás pues estaban más ocupados con el dinero o con eso, siento que es algo que sucede en muchas casas y uno lo hace sentir muy mal, llegar con un logro a la casa y pues que no le pregunten ni cómo le fue. Eso es muy feo. Yo digo que en parte el silencio que cargaba la niña, que era como de, no mis padres no me escuchan, ¿quién va a querer escuchar a alguien como yo si mis propios padres no lo hacen? Era una desesperación que se siente de forma solitaria.” (Entrevista 5, colegio "I" Eddy, Keyla.m4a, minuto 11:20, 2025).

El relato de Keyla amplía la discusión al mostrar que la necesidad de reconocimiento no se limita a la posibilidad de tomar decisiones, sino también al deseo de sentirse visto y escuchado dentro de los vínculos cotidianos. La frase “¿quién va a querer escuchar a alguien como yo si mis propios padres no lo hacen?” evidencia cómo la ausencia de escucha puede incidir en la manera en que los jóvenes construyen la percepción sobre el valor de su propia voz.

La escena, entonces, no funciona solamente como representación de una problemática familiar, sino como un lugar donde experiencias que suelen permanecer en silencio encuentran una forma de ser expresadas y compartidas. En este punto, la creación teatral abre un espacio simbólico donde aquello que resulta difícil de decir directamente puede aparecer mediante personajes, conflictos y situaciones ficticias.

Otra situación que permite profundizar esta relación entre juventud, autonomía y reconocimiento aparece en la obra del colegio “C” (Obra colegio "C".MOV, minuto 28:30), construida a partir de la dramaturgia *Yo adolescente* de Trozzo, Vigianni y Sampedro (2003). En esta escena, Luis expresa su deseo de orientar su proyecto de vida hacia las artes, especialmente la danza.

Frente a esta decisión, el padre responde mediante burlas y descalificaciones, llamándolo “payaso” e ignorando sus argumentos, mientras que la madre utiliza una forma de manipulación

afectiva al expresar que le gustaría verlo obtener un diploma profesional. Aunque las respuestas de ambos personajes son diferentes, coinciden en invalidar aquello que Luis reconoce como significativo para su vida.

Esta situación dialoga con los planteamientos de Morales (2022) sobre el adultocentrismo, entendido como una organización de las relaciones donde las perspectivas adultas adquieren mayor legitimidad que las voces juveniles. Resulta relevante señalar que esta tensión no corresponde únicamente al contexto particular de los participantes, pues la obra fue creada hace más de veinte años junto a jóvenes en Argentina, evidenciando la permanencia de estas discusiones en distintos escenarios sociales y culturales.

Desde la perspectiva a/r/tográfica, la escena no opera únicamente como una representación ficticia, sino como una experiencia capaz de activar memorias, emociones y preguntas que permiten a los participantes establecer relaciones entre la creación artística y sus propias historias. Allí, la ficción funciona como un territorio intermedio donde pueden observar, cuestionar y resignificar situaciones que atraviesan sus vidas.

Por ello, el deseo de “ser tomados en serio” no implica rechazar el acompañamiento adulto, sino transformar la manera en que este vínculo se construye. La autonomía juvenil no aparece como una ruptura con los otros, sino como una posibilidad que requiere escucha, confianza y reconocimiento.

Esta contradicción alcanza uno de sus puntos más claros en otra escena de la obra del colegio “C” (Obra colegio "C".MOV, minuto 05:20), donde se evidencia la paradoja que da nombre a este apartado: ser llamados simultáneamente “mocosos” y “grandotes”:

Madre: No hija, no me parece prudente desde ningún punto de vista que un grupo de chicos solos pasen juntos un fin de semana (enojada) . . . solos . . . habráse visto . . . (muy enojada)

Hija: (Lloriqueando) Pero mamá ¿Me querés decir por qué no? . . . ¿eh? . . . ¿Por qué no? . . .

¿Qué me va a pasar? . . . ¿No me tenés confianza acaso? . . . ¿O te creés que todavía soy una bebita?

Madre: (Furiosa) ¡Mirá mocosa, no tengo por qué darte tantas explicaciones a tu edad!

¿Entendido? Porque usted todavía no es mas que eso. Una Mo-co-sa. Y es mejor que me ponga a planchar.
(Se va enojada)

Hija: (Llorando) Mocosa, mocosa. Tengo trece años. (La hermana la consuela)

Padre: (Entra furioso) ¡Pero miren la hora! ¡Las cuatro y cuarto y nadie se ha dignado despertarme! ¿Pero qué soy yo en esta casa? ¿Un cero a la izquierda? Sí, seguro, eso es lo que soy. (a la hija) ¿Y vos grandulona? Sentada matando moscas en vez de servirle un café a tu padre.

¡Pero qué cosa! ¡Grandota! ¿Cuándo te vas a portar como lo que eres? Una gran-do-ta (se va enojando. Sale en sentido contrario a la madre) Una grandota de trece años. (Trozzo, Vigianni & Sampetro, 2003)

Esta escena recoge una contradicción que posteriormente apareció en las entrevistas: los jóvenes sienten que en algunos momentos son considerados demasiado pequeños para opinar o decidir, pero suficientemente grandes para asumir responsabilidades dentro del hogar. Estefany lo relaciona con su propia experiencia:

Estefany: “Que todo el tiempo, (refiriéndose al ser tratada de niño - adulto) que, si pasa algo, a veces, como somos nosotros las más grandes, tenemos que ocuparnos, o sea, de hermanos pequeños y a la vez que no ocuparse de algo.”
(Entrevista 2, colegio "C" Estefany y Darcy.m4a, 2025).

La escena funciona como un espejo de estas experiencias cotidianas, mostrando cómo la autoridad adulta puede determinar cuándo los jóvenes son considerados incapaces de decidir y cuándo deben asumir responsabilidades asociadas a la adultez. Esta ambivalencia no solo afecta las dinámicas familiares, sino también las posibilidades de construir un lugar propio desde donde expresarse.

Darcy también relaciona este momento de la obra con situaciones vividas en su contexto familiar:

Darcy: “Pero de esa parte donde lo regañaba, sí, sí. Como, este, que usted no tiene... Derecho. Es una frase muy típica de mamá, se hace lo que yo diga y punto.” (Entrevista 2, colegio "C" Estefany y Darcy.m4a, min: 26:06, 2025)

La expresión señalada por Darcy permite reconocer cómo ciertas formas de autoridad pueden limitar la posibilidad de diálogo y participación. En relación con ello, Morales (2022) plantea que el adultocentrismo organiza las relaciones sociales desde parámetros donde las personas adultas definen las normas y posibilidades de acción de otros grupos generacionales. Asimismo, Duschatzky y Corea (2001) permiten comprender cómo estas dinámicas pueden ubicar a los jóvenes en posiciones contradictorias: presentes para asumir determinadas responsabilidades, pero ausentes en los espacios donde se toman decisiones.

La metáfora de “mocosa y grandota” permite comprender una de las paradojas centrales identificadas en la experiencia juvenil: ocupar un lugar intermedio entre expectativas, responsabilidades y decisiones que muchas veces son definidas desde otros lugares. Las escenas y relatos analizados muestran que esta contradicción no desaparece durante el proceso teatral; sin embargo, al ser puesta en escena puede ser reconocida, compartida y cuestionada.

De esta manera, la creación teatral posibilita observar cómo los participantes negocian las formas en que han sido nombrados y las maneras en que buscan comprenderse a sí mismos. La experiencia escénica no resuelve las tensiones entre autonomía y dependencia, pero genera condiciones para que estas sean elaboradas desde la palabra, el cuerpo y la creación colectiva.

3.3 Ser joven es sentirse no escuchado: silenciamiento y búsqueda de enunciación

Este apartado profundiza en una de las consecuencias derivadas de las tensiones analizadas anteriormente: la sensación recurrente de no ser escuchados dentro de los espacios donde los

jóvenes construyen sus relaciones cotidianas. Durante una sesión realizada en septiembre alrededor del concepto de paz, surgió una reflexión significativa sobre las formas de violencia que identificaban en su entorno escolar:

“se conectó el concepto de la paz en la cotidianidad con la tranquilidad que genera las relaciones y prácticas al interior de la escuela y allí apareció muy fuertemente en todos los grupos que la mayor acción de violencia que ellos perciben que reciben, es que silencian sus voces y opiniones como estudiantes, manifestando que se sienten invisibilizados y maltratados psicológicamente por docentes que los gritan, que son intransigentes, que los prejuzgan y que no les permiten hablar.” (Diario de Campo profesor, septiembre 2024)

Cuando los participantes reconocen la falta de escucha como una forma de violencia, aparece una dimensión central de la experiencia juvenil: la necesidad de que su palabra tenga un lugar legítimo dentro de los espacios que habitan. Esta percepción dialoga con Duschatzky y Corea (2001), quienes señalan cómo determinados discursos sociales pueden ubicar a los jóvenes en lugares de invisibilización, limitando sus posibilidades de participación y reconocimiento.

Desde una lectura a/r/tográfica, este relato puede comprenderse como una búsqueda de sentido donde los participantes interpretan las relaciones que atraviesan su vida cotidiana. La disputa por la palabra no corresponde únicamente al deseo de hablar, sino a la posibilidad de ser reconocidos como sujetos capaces de producir sentidos sobre sus propias experiencias.

Esta problemática también apareció en las creaciones escénicas. En dos escenas de la obra del colegio “I” se evidencia esta relación: en la primera (Escena 1, colegio "I".mp4, minuto 14:30), el silenciamiento proviene de un docente que no permite la réplica ni la duda; mientras que en otra escena es la figura paterna quien invalida el deseo del personaje de Camil. Estas situaciones, junto con los ejemplos identificados en el colegio “C”, muestran una preocupación recurrente alrededor de las formas de relación establecidas con algunas figuras adultas.

Esta situación invita a problematizar el papel de la escuela como escenario formativo, especialmente cuando las relaciones pedagógicas reproducen estructuras donde la palabra juvenil ocupa un lugar secundario. En diálogo con hooks (1994), pensar una educación más horizontal implica reconocer que las experiencias de los estudiantes también constituyen fuentes legítimas para construir conocimiento y comprender el mundo que habitan.

Sin embargo, esta percepción no aparece únicamente dentro del contexto escolar. En las entrevistas, Darcy expresa que le gustaría que sus padres pudieran comprender:

Darcy: “No sé qué entendieran, no sé, este, como la manera en la que nos sentimos, de que, digamos, de cómo queríamos expresarnos, de que no todo el tiempo son ellos que tienen la razón, o sea, como que ellos, como han vivido siempre más, pues nosotras no tenemos derecho a decir nada, porque no lo sabemos

Stefany: ajá, completamente de acuerdo con lo que dicen.” (Entrevista 2, colegio "C" Estefany y Darcy.m4a, minuto 08:11, 2025)

El relato evidencia que la dificultad no se centra únicamente en la ausencia de espacios para hablar, sino en la manera en que ciertas experiencias juveniles son deslegitimadas bajo la idea de que la edad determina quién posee mayor conocimiento o capacidad para decidir. De esta forma, la falta de reconocimiento externo puede influir en la manera en que los participantes construyen confianza frente a su propia voz.

Esta situación también apareció en las respuestas de *La caja de preguntas*, donde algunos estudiantes expresaron dudas sobre sus capacidades y sobre el valor de aquello que podían aportar. En la entrevista, Darcy relaciona esta percepción con los discursos contruidos alrededor de la adolescencia:

Profe: "... ¿Por qué crees que ellos consideran que son personas que no son capaces? Darcy: Porque somos adolescentes, y los adolescentes no han vivido la vida, y no saben qué es la vida. Entonces, como no saben qué es la vida, y no les ha pasado nada grave, entonces no son capaces de nada. "(Darcy, Entrevista 2 minuto 6:20, 2025)

Desde esta perspectiva, la ausencia de escucha no solo restringe la participación, sino que puede incidir en la manera en que los jóvenes interpretan sus propias capacidades. El adultocentrismo no opera únicamente desde normas externas, sino también mediante discursos que llegan a afectar la percepción que los sujetos construyen sobre aquello que pueden decir, decidir o realizar.

No obstante, durante el proceso teatral estos imaginarios comenzaron a ser cuestionados a partir de la propia experiencia creativa. El siguiente fragmento muestra cómo la posibilidad de resolver, decidir y construir colectivamente permitió que los participantes reconocieran otras formas de comprenderse:

Darcy afirma que los adultos: "O sea, si entiendes como que, sí, pero ellos piensan que no, pero nosotros sabemos que sí. Entonces, es cómo, es que ustedes (adolescentes) no han vivido nada, y no son capaces, porque es que ustedes no saben. Pero sí sabemos, y lo resolvimos (Hablando sobre el proceso de creación) ...Si nosotros resolvimos. Nosotros. Siendo para ellos, personas que no son capaces y que no hacen nada" (Entrevista 2, colegio "C" Estefany y Darcy.m4a, 2025)

Este fragmento representa un desplazamiento importante: el reconocimiento no surge inicialmente porque una figura externa valide sus capacidades, sino porque la experiencia de creación les permitió evidenciar aquello que podían construir colectivamente. La frase "nosotros resolvimos" adquiere relevancia porque muestra una transformación en la manera de narrarse, pasando de una posición asociada a la incapacidad hacia una afirmación de sus posibilidades de acción.

El análisis de estas experiencias permite comprender que la enunciación juvenil requiere condiciones donde la palabra pueda ser escuchada, discutida y reconocida. La creación teatral no elimina las relaciones de desigualdad presentes en otros espacios; sin embargo, genera un escenario donde los participantes pueden ensayar nuevas formas de posicionarse frente a ellas. Así, la palabra deja de aparecer únicamente como expresión individual y comienza a configurarse como una práctica colectiva desde la cual los jóvenes construyen sentidos sobre sí mismos y sobre el lugar que ocupan en relación con los demás.

3.4 “Somos un revuelto”: la dificultad para nombrarse y la construcción de una identidad múltiple

Esta subcategoría surge a partir de una expresión planteada por una de las participantes durante el proceso creativo: “somos un revuelto”. Más que entender esta frase como una idea de desorden o falta de claridad sobre sí mismos, el análisis permitió reconocerla como una manera de expresar la complejidad de las formas en que los jóvenes construyen sentidos sobre quiénes son.

Durante los diferentes encuentros se evidenció que nombrarse no era un ejercicio sencillo para los participantes. Hablar sobre sus gustos, recuerdos o personas importantes resultaba más cercano; sin embargo, reconocer características propias, identificar cualidades personales o construir una definición sobre sí mismos representaba un mayor desafío.

Esta dificultad no se interpreta solo como ausencia de identidad, también como parte de un proceso en el que confluyen múltiples referentes familiares, culturales, afectivos y territoriales. La pregunta por quién soy no aparece entonces como una respuesta cerrada, sino como una construcción permanente atravesada por relaciones, experiencias y contextos.

En la sesión realizada durante el mes de julio, enfocada en la pregunta por la identidad, se observó que:

Este registro muestra que la dificultad para reconocerse no está relacionada con la falta de experiencias significativas, sino con la complejidad de organizar aquello que los constituye en un relato propio. En este punto, la creación teatral comenzó a generar espacios donde los participantes pudieron explorar sus referentes personales y reconocer los elementos que hacen parte de su manera de habitar el mundo.



La imagen corresponde al ejercicio realizado por una estudiante del colegio “I”, en el cual aparecen distintos elementos asociados a sus vínculos, intereses y recuerdos. Más que presentar una definición única de sí misma, la composición funciona como una cartografía afectiva donde conviven aspectos personales, familiares, culturales y digitales.

La presencia de elementos relacionados con la familia, el teatro, las redes sociales, los videojuegos, la comida y las emociones evidencia que las formas de reconocerse no se construyen desde un único referente. En diálogo con García Canclini (2020), estas expresiones permiten comprender cómo las subjetividades contemporáneas se producen en la interacción entre lo local y lo global, lo íntimo y lo colectivo.

Desde la perspectiva a/r/tográfica, este tipo de producciones visuales adquieren valor porque permiten pensar desde otros lenguajes. La estudiante no explica su historia únicamente mediante palabras, sino que organiza fragmentos de su experiencia a través de imágenes y símbolos que dan cuenta de aquello que considera significativo.

Uno de los elementos más relevantes de la composición es la frase “cambio de emociones constantes”, acompañada por diferentes gestos y expresiones. Este elemento evidencia que la juventud es vivida también desde transformaciones afectivas, preguntas y contradicciones que forman parte de los procesos mediante los cuales los participantes construyen sentidos sobre sí mismos.

En una experiencia posterior se buscó profundizar en el origen de aquellos referentes que los participantes habían identificado como significativos. Para ello, se partió del trabajo del artista Nadir Ospina y, tomando como referencia sus esculturas, se propuso un ejercicio de modelado

acompañado por una reflexión alrededor de tres dimensiones: personajes animados, creadores de contenido y familia.

A través de estas categorías, los estudiantes exploraron comportamientos, prácticas y formas de comprender el mundo que habían sido construidas en relación con otros. Durante el desarrollo de la actividad fue posible observar que:

“que les cuesta al comienzo hilar mucho la incidencia de cada elemento que los rodea en sus vidas, y pareciera que se lo toman con poca seriedad, pero más que eso es que realmente cuesta hilar, y después cuesta aceptar que dichos comportamientos o percepciones de la vida se han adquirido por las personas que los rodean o por los contenidos que consumen en la tv y el Internet. Es muy potente verlos reconocer en sí mismos al final de la experiencia como x o y programa o acción recurrente con sus familias les ha hecho pensar algo del mundo.” (Diario de campo profesor, septiembre 2024)

Este registro evidencia que reconocer la influencia de otros en la construcción personal no aparece inicialmente como un ejercicio evidente. Los participantes identifican gustos, prácticas y referentes cotidianos con facilidad, pero establecer relaciones entre estos elementos y sus maneras de pensar, actuar o interpretar la realidad implica un proceso de reflexión más profundo.

Figura 12. *Experiencia: Tríptico del ser/ Colegio “C”. Septiembre, 2024.*

Personajes	Youtubers/Redes Sociales	Oogag familiares
- Angelina Joly: femenina	- Liry Onni: Ser Pan de lo asatco (corea)	- Siempre comer con bebida: siempre comemos con la bebida, si no tengo bebida no puedo comer
- Hatsune Miku: Me gusta cantar	- Fr: Ky Monde: fanatismo a Yandere Simulador	- Cuando mi padrastro no trabaja salimos al centro comercial: tener fecha única para salir
- Pinky Pie: en ser alegre y infantil	- Lulu Bitto: Cantante	- Los cumpleaños celebrarlos solo con 4 personas importantes: confiar y elegir bien a mis amistades
- flutterShy: en ser tímida y amable	- Twice: la mayoría de mi personalidad se basa en ellas	
- La doctora juguetes: Ayudar y cuidar mis cosas		

Fuente: Fotografías del proceso.

En la imagen presentada se observa uno de los ejercicios donde los estudiantes comienzan a reconocer que sus formas de ser y comprender la realidad están atravesadas por múltiples relaciones. En este caso particular, el participante identifica que el programa *Doctora Juguetes* influyó en la manera de cuidar sus pertenencias, mientras reconoce ciertas prácticas familiares asociadas a la celebración de fechas importantes.

Esta reflexión le permitió establecer conexiones entre sus experiencias personales, los contenidos culturales que consume y las dinámicas familiares que hacen parte de su cotidianidad. De esta manera, aquello que inicialmente parecía una suma de elementos independientes comenzó a adquirir sentido como parte de una historia personal en construcción.

Es en este punto del proceso donde aparece una de las expresiones más significativas planteadas por una estudiante del colegio "C":

“somos un revuelto”, es muy significativo porque desde sus propios discursos enuncian que no son de una única manera, que no pertenecen a un solo lugar, si no que al contrario son el resultado de muchos espacios, relaciones y maneras de ver el mundo.” (Diario de Campo profesor, septiembre 2024)

La metáfora “**somos un revuelto**” adquiere relevancia porque permite nombrar aquello que para los participantes inicialmente resultaba difícil explicar. Esta expresión no representa una identidad incompleta o fragmentada, sino una manera situada de reconocer que aquello que son está construido desde diferentes experiencias, vínculos, territorios y referentes culturales.

En diálogo con Deleuze y Guattari (1991), esta forma de comprenderse puede relacionarse con una mirada no lineal de la subjetividad, donde los sujetos se construyen mediante conexiones múltiples y cambiantes. Así, el “revuelto” no aparece como ausencia de definición, sino como una forma distinta de organizar aquello que constituye la propia experiencia.

Este reconocimiento abrió la posibilidad de construir otros sentidos alrededor de la juventud. Al finalizar el proceso, los participantes comenzaron a expresar definiciones que se alejaban de las ideas iniciales centradas únicamente en la inseguridad, la incapacidad o la falta de experiencia. Amaranta, estudiante del colegio “I”, señala:

“Expresarnos, cometer errores. Nosotros no somos... no hemos vivido ya esta vida, es la primera vez que lo hacemos. Pues queremos tomar nuestras propias decisiones, no sentirnos oprimidos, no queremos más estrés. Queremos sentirnos bien, libres, hacer lo que nos gusta.” (Entrevista 4, colegio "I" Amaranta y Celeste.m4a, min:15:00, 2025) y agrega que: “Ser joven siento que es como aprender, conocer, vivir, y hacer muchas cosas nuevas y divertidas, con gente buena, con gente mala, como quieras hacerlo, y pensar todo lo que quieras hacer a futuro.” (Entrevista 4, colegio "I" Amaranta y Celeste.m4a, min 15:28, 2025)

Las palabras de Amaranta muestran una forma distinta de comprender la juventud, donde equivocarse, decidir y explorar dejan de aparecer únicamente como señales de inmadurez para

convertirse en elementos propios del aprendizaje y la construcción personal. Su relato dialoga con las experiencias desarrolladas durante la creación teatral, en las cuales el error fue trabajado como una posibilidad de búsqueda y no como un elemento que debía evitarse.

Al poner en relación las voces de los participantes, se observa que la dificultad inicial para nombrarse comienza a transformarse en la posibilidad de reconocer la complejidad de sus propias historias. La pregunta por quién soy no encuentra una respuesta única ni definitiva, sino múltiples formas de comprender los vínculos, experiencias y referentes que participan en la construcción de cada sujeto.

De esta manera, la metáfora “**somos un revuelto**” permite interpretar la subjetividad juvenil desde su multiplicidad. Aquello que inicialmente podía entenderse como confusión aparece, desde las voces de los participantes, como una forma legítima de habitar diferentes mundos, pertenencias y experiencias. La creación teatral generó condiciones para que esa multiplicidad pudiera ser explorada, organizada simbólicamente y puesta en diálogo con otros.

Así, ser joven no se reduce a una etapa de transición entre la niñez y la adultez, sino que implica una negociación constante entre discursos, expectativas y vivencias. Los participantes no buscan únicamente encontrar un lugar desde donde hablar, sino construir espacios donde la complejidad de sus experiencias pueda ser reconocida.

1.5 Síntesis interpretativa: del ser nombrado a la posibilidad de enunciarse

El recorrido desarrollado en esta primera categoría permite comprender que las formas en que los jóvenes construyen sentidos sobre sí mismos están atravesadas por una relación constante entre los discursos que reciben de otros y las maneras en que buscan reconocerse desde sus propias experiencias. Las escenas, ejercicios creativos, entrevistas y registros del proceso evidencian que

la pregunta por la juventud no aparece únicamente vinculada con una etapa de la vida, sino con las posibilidades que tienen los sujetos para ser escuchados, participar y construir una narrativa propia sobre aquello que viven.

Uno de los principales hallazgos de esta categoría consiste en reconocer que la dificultad para enunciarse no surge exclusivamente de inseguridades individuales, sino de relaciones sociales que pueden limitar o fortalecer la confianza de los jóvenes frente a su propia voz. Expresiones relacionadas con sentirse insuficientes, no escuchados o incapaces muestran cómo determinados discursos familiares, escolares y culturales inciden en las formas en que los participantes se perciben y valoran sus experiencias.

Sin embargo, el análisis también permitió identificar que estas formas de comprenderse no permanecen fijas. A través de la creación teatral, los participantes encontraron un espacio donde fue posible poner en escena sus preguntas, contradicciones y maneras particulares de habitar el mundo. La ficción, el juego, la improvisación y la construcción colectiva funcionaron como mediaciones que hicieron posible abordar aspectos personales sin reducirlos únicamente a relatos individuales, permitiendo que fueran compartidos y resignificados junto a otros.

En este sentido, la enunciación juvenil no se comprende dentro de esta investigación únicamente como la posibilidad de hablar, sino como un proceso que requiere condiciones pedagógicas y relacionales donde aquello que se expresa pueda ser reconocido como valioso. Los jóvenes no buscaban solamente tener un espacio para decir, sino encontrar relaciones donde sus palabras, decisiones y experiencias fueran tomadas en cuenta.

De esta manera, la categoría “Entre ser nombrados y nombrarse” permite comprender que la construcción de subjetividades juveniles ocurre en medio de negociaciones permanentes entre

aquello que otros dicen sobre ellos y las formas en que empiezan a definirse desde sus propias vivencias. La creación teatral aparece entonces como un escenario donde estas tensiones pueden hacerse visibles y donde comienzan a configurarse condiciones para el encuentro, el reconocimiento y la construcción colectiva de sentido.

4. De la pena a la potencia: huellas de la experiencia seis meses después

Las categorías anteriores permitieron comprender las tensiones que atraviesan las formas en que los jóvenes se reconocen a sí mismos y las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que posibilitaron procesos de enunciación durante la creación teatral. Sin embargo, al regresar a las experiencias de los participantes seis meses después, surgió una nueva pregunta: ¿qué permanece cuando termina la obra y desaparece el escenario?

Las entrevistas posteriores evidenciaron que los jóvenes recordaban principalmente, las experiencias que modificaron algunas maneras de percibirse, relacionarse y posicionarse frente a aquello que viven. Estas huellas se comprenden como desplazamientos subjetivos generados a partir de los encuentros, decisiones y procesos creativos compartidos.

En este sentido, pasar de la pena a la potencia significa reconocer cómo aquello que inicialmente aparecía atravesado por el miedo, la duda o el silencio comenzó a convertirse en posibilidad de acción. La experiencia teatral abrió un espacio donde los participantes pudieron explorar otras formas de verse a sí mismos y de vincularse con los demás.

A partir de los relatos recogidos, esta categoría analiza tres movimientos: primero, el descubrimiento de nuevas capacidades personales; segundo, la posibilidad de tomar la palabra y construir una posición propia; y tercero, la transformación de las relaciones con otros desde el reconocimiento y la empatía.

4.1 Descubrir(se) capaz: nuevas formas de reconocerse

Uno de los cambios más recurrentes en los relatos de los participantes estuvo relacionado con la manera en que comenzaron a percibir sus propias capacidades. Aquello que durante los primeros encuentros aparecía atravesado por la pena, la inseguridad o el miedo a exponerse, seis meses después era recordado como una experiencia que les permitió reconocer posibilidades que antes no identificaban en sí mismos.

Este desplazamiento aparece en el testimonio de Leandro, quien relaciona su paso por la creación teatral con el descubrimiento de una habilidad que desconocía:

Leandro: "...tuve mucha más confianza con los que me rodeaban, superé muchísimo la pena, porque en mi caso también descubrí que podía cantar bien." (Entrevista 3, colegio "C", 2025).

Su relato evidencia que el cambio más allá de lo técnico disciplinar, se relacionó con modificar una percepción previa sobre aquello que no consideraba posible realizar. Cantar frente a otros implicó exponerse, asumir un riesgo y reconocer una capacidad que hasta ese momento no había tenido un lugar dentro de su propia narrativa.

Algo similar aparece en las experiencias relatadas por otros participantes. Yourlady señala que el teatro le permitió encontrarse con emociones y aspectos personales que antes no reconocía, mientras Luisa identifica que logró descubrir una capacidad para actuar que nunca había imaginado. En el caso de Keyla, la presentación final aparece vinculada con una sensación de orgullo al reconocerse capaz de sostener una creación frente al público.

Estos relatos permiten comprender que la transformación no se produjo exclusivamente por adquirir habilidades teatrales, principalmente por atravesar experiencias donde los participantes pusieron a prueba las ideas que tenían sobre sí mismos. Actuar, cantar, proponer o exponerse frente

a otros generó situaciones donde pudieron confrontar aquello que inicialmente consideraban imposible.

Esta interpretación dialoga con Motos (2020), quien plantea que la experiencia teatral favorece procesos de exploración personal al permitir que los sujetos experimenten diferentes formas de actuar y relacionarse. En el caso de los participantes, la escena abrió un espacio donde pudieron ensayar otras maneras de comprender sus propias capacidades.

Las entrevistas realizadas meses después muestran que estos cambios no permanecieron únicamente dentro del ámbito teatral. Eddy reconoce que antes del proceso tendía a permanecer aislado y que participar en la creación representó un cambio en su manera de relacionarse con otros. De igual manera, Amaranta expresa sentirse con menos miedo y con mayor tranquilidad frente a sí misma.

Esta transformación aparece de manera especialmente clara en el relato de Celeste:

Celeste: “...yo antes era una persona súper penosa...”

Profesor: “¿Y ahora?”

Celeste: “Ahora soy personera.” (Entrevista 4, colegio "I", 2025).

La respuesta de Celeste evidencia un desplazamiento significativo en la forma de ocupar los espacios escolares. El cambio no consiste únicamente en hablar más o perder la pena, también en reconocerse capaz de asumir lugares de participación que anteriormente parecían lejanos.

En esta misma línea, Eddy sintetiza su experiencia al afirmar:

“Yo siento que habría una gran diferencia si en principio no hubiera empezado con esto, porque seguiría estando igual... en mi zona de confort...” (Entrevista 5, colegio "I", 2025).

Su reflexión permite comprender que la experiencia teatral fue interpretada por los propios participantes como un punto de movimiento frente a formas anteriores de relacionarse consigo

misimos. Salir de la “zona de confort” no representa únicamente hacer algo nuevo, sino modificar las fronteras que habían construido sobre aquello que podían intentar.

De esta manera, descubrir(se) capaz implica reconocer que la transformación más significativa permitió construir nuevas posibilidades de acción. La creación permitió que los jóvenes cuestionaran ciertas imágenes previas sobre sí mismos y comenzaran a habitar otros lugares desde la confianza, la participación y el reconocimiento de sus propias capacidades.

4.2 Tomar posición: la palabra más allá de la escena

Además del reconocimiento de nuevas capacidades personales, las entrevistas realizadas seis meses después permitieron identificar otro movimiento significativo: varios participantes comenzaron a relacionarse de una manera distinta con su propia voz. La experiencia de creación teatral no quedó reducida al momento de estar frente a un público, se amplió y empezó a vincularse con la posibilidad de expresar ideas, defender posiciones y reconocer el valor de aquello que pensaban.

Por ejemplo, se evidencia en el testimonio de Darcy, quien al reflexionar sobre la relación con los adultos afirma:

Darcy: “O sea, si entiendes como que, sí, pero ellos piensan que no, pero nosotros sabemos que sí. Entonces, es cómo, es que ustedes no han vivido nada, y no son capaces, porque es que ustedes no saben. Pero sí sabemos, y lo resolvimos. Nosotros. Siendo para ellos personas que no son capaces y que no hacen nada.”

(Entrevista 2, colegio "C", 2025)

Su afirmación muestra un cambio en la manera de posicionarse frente a aquellos discursos que cuestionan las capacidades juveniles. Mientras en momentos anteriores aparecía la idea de que los adolescentes eran vistos como sujetos incompletos o sin suficiente experiencia para opinar, aquí

emerge una respuesta distinta: la posibilidad de reconocer sus propios saberes y validar aquello que construyen colectivamente.

La frase “pero sí sabemos, y lo resolvimos” resulta especialmente significativa porque desplaza la mirada desde la validación externa hacia el reconocimiento de la propia experiencia. En este sentido, la enunciación juvenil no se limita al acto de hablar, sino que implica asumir una posición frente al mundo. Decir supone reconocer que la propia experiencia tiene valor y que las ideas construidas desde la juventud también pueden aportar a la comprensión de la realidad.

De manera similar, Yourlady reconoce que la experiencia teatral abrió un espacio donde podía explorar formas más auténticas de expresión:

Yourlady: “Sentía que podía ser yo misma.” (Entrevista 5, colegio "I", 2025)

Esta afirmación dialoga con uno de los aspectos centrales identificados durante todo el proceso: la necesidad de construir espacios donde los jóvenes puedan existir sin reducirse a las expectativas externas sobre cómo deberían comportarse, hablar o mostrarse ante los demás.

Los relatos de los participantes permiten identificar que aquello construido en la escena comenzó a desplazarse hacia otros escenarios de la vida cotidiana. La confianza adquirida durante la creación teatral apareció posteriormente en conversaciones, decisiones personales y formas diferentes de relacionarse con los demás. De esta manera, tomar posición representa una de las huellas más relevantes del proceso: los jóvenes más allá de encontrar un espacio temporal donde podían hablar, encontraron un espacio donde podían reconocerse como sujetos cuya palabra tenía valor más allá de la escena.

4.3 Reconocer(se) con otros: vínculos, empatía y nuevas formas de relación

Además de los cambios relacionados con la percepción de sí mismos y la posibilidad de sostener una voz propia, las entrevistas realizadas seis meses después permitieron identificar transformaciones en la manera en que algunos participantes comprendían sus relaciones con otras personas. Las huellas del proceso también aparecen en las formas de escuchar, interpretar y vincularse con quienes los rodeaban.

Durante la creación teatral, los jóvenes compartieron experiencias, emociones y perspectivas que habitualmente no aparecían dentro de la convivencia escolar cotidiana. La construcción colectiva exigió reconocer que cada integrante llegaba al proceso con historias, formas de expresión y maneras particulares de interpretar aquello que vivía.

Esta transformación aparece en el relato de Luisa, quien reconoce que la experiencia modificó la forma en que percibía a sus compañeros:

Luisa: “Yo siento que también nos ayudó a conocernos más porque uno a veces juzga a las personas sin conocerlas, pero cuando uno empieza a hablar con ellas y saber por qué son así, uno entiende muchas cosas.”

(Entrevista 3, colegio "C" Luisa y Leandro.m4a, 2025)

Su testimonio permite comprender que el encuentro con otros durante la creación abrió la posibilidad de cuestionar las primeras impresiones construidas sobre las personas. La escena se convirtió en un espacio donde podían aparecer aspectos que normalmente permanecían ocultos detrás de los roles asumidos dentro de la escuela.

En este sentido, conocer las historias, emociones y preocupaciones de los compañeros permitió construir otras formas de interpretación. Aquello que antes podía entenderse únicamente

desde el comportamiento visible empezó a relacionarse con experiencias, contextos y situaciones personales.

Este desplazamiento también aparece en el relato de Celeste al hablar sobre las relaciones entre compañeros y las situaciones de conflicto vividas dentro del entorno escolar:

Celeste: “Antes uno juzgaba mucho a las personas sin saber por qué eran así, pero uno no sabe qué está pasando esa persona o qué problemas tiene.” (Entrevista 4, colegio "I" Amaranta y Celeste.m4a, 2025)

La reflexión de Celeste evidencia que la transformación del vínculo, más que eliminar las diferencias o tensiones entre compañeros, permitió construir nuevas maneras de aproximarse a ellas. El reconocimiento del otro aparece cuando los participantes empiezan a comprender que detrás de cada forma de actuar existen historias y experiencias que no siempre son visibles.

Este aspecto también fue identificado por Keyla al referirse a una compañera con la que inicialmente no tenía una relación cercana:

Keyla: “Uno piensa cosas de las personas, pero cuando uno empieza a compartir con ellas se da cuenta de que son diferentes a lo que uno pensaba.” (Entrevista 5, colegio "I" Eddy, Keyla.m4a, 2025)

Su relato muestra que el proceso creativo posibilitó encuentros entre participantes que, aunque compartían un mismo espacio escolar, no necesariamente habían construido relaciones significativas. Estas nuevas formas de comprensión también se extendieron hacia algunos vínculos familiares. En el caso de Eddy, la experiencia permitió revisar ciertas maneras de interpretar las acciones de otros:

Eddy: “A veces uno piensa que las personas hacen las cosas porque quieren hacerlo sentir mal a uno, pero también hay que pensar qué está viviendo esa persona.” Entrevista 5, colegio "I" Eddy, Keyla.m4a, 2025)

Leandro: “Yo siento que aprendí a comprender más a las personas, porque uno no sabe lo que ellas están viviendo.” (Entrevista 3 colegio "C" Luisa y Leandro.m4a, 2025)

Su reflexión evidencia que el reconocimiento construido durante el proceso también posibilita desarrollar una mayor disposición para escuchar aquello que atraviesa a los demás. Desde esta perspectiva, el encuentro aparece como una condición fundamental en la construcción de subjetividades.

Reconocerse a sí mismo y reconocer a otros no son procesos separados; por el contrario, se desarrollan en una relación constante donde las experiencias compartidas permiten construir nuevas comprensiones sobre la propia vida y sobre quienes hacen parte de ella. Así, la presencia del otro dejó de aparecer como una diferencia distante para convertirse en una posibilidad de diálogo, reconocimiento y construcción colectiva de sentido.

4.4 Cierre interpretativo: de la experiencia teatral a nuevas formas de habitar(se)

El recorrido desarrollado en esta categoría permite comprender que las huellas de la creación teatral no se expresaron únicamente en los aprendizajes artísticos adquiridos por los participantes, sino en los desplazamientos que reconocieron en sus maneras de verse, expresarse y relacionarse con otros. Las entrevistas realizadas seis meses después evidencian que aquello construido durante la experiencia continuó teniendo sentido en diferentes dimensiones de su vida cotidiana.

Los relatos analizados muestran que la transformación subjetiva no ocurrió como un cambio inmediato o definitivo, sino mediante pequeños movimientos en la forma en que los jóvenes

comenzaron a comprender sus capacidades, reconocer el valor de su palabra y establecer vínculos con quienes los rodean. En este sentido, pasar de la pena a la potencia implicó ampliar las posibilidades desde las cuales podían narrarse y ocupar un lugar frente a los demás.

Uno de los aspectos más significativos de este recorrido es que la enunciación dejó de estar asociada exclusivamente con hablar o presentarse en escena. Los participantes evidenciaron que decir también implica decidir, poner límites, escuchar, reconocer la propia historia y construir una posición frente a aquello que viven. De esta manera, la voz construida durante la creación teatral comenzó a desplazarse hacia otros escenarios donde continuaron negociando quiénes son y cómo desean relacionarse.

Asimismo, las experiencias compartidas permitieron reconocer que la construcción de subjetividades no ocurre únicamente desde una mirada individual, sino desde los encuentros que hacen posible comprenderse junto a otros. Las relaciones construidas durante la creación abrieron espacios para revisar prejuicios, interpretar de otras maneras los conflictos y reconocer las historias que atraviesan a quienes hacen parte de sus contextos.

En consecuencia, las huellas identificadas después del proceso muestran que la creación teatral no constituye un punto de llegada donde los jóvenes alcanzan una identidad terminada, sino un territorio de exploración desde el cual pueden seguir construyendo sentidos sobre sí mismos, los otros y el mundo que habitan. Desde esta perspectiva, la experiencia teatral aparece como un espacio donde la subjetividad juvenil permanece en movimiento, atravesada por la palabra, el cuerpo, la memoria y las relaciones que continúan transformándose.

REVERBERACIONES Y CONCLUSIONES FINALES

Entre el silencio, el encuentro y la necesidad de decir

La presente investigación tuvo como propósito comprender cómo se configuran las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas que posibilitan la emergencia del encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades en jóvenes de Suacha durante procesos de creación teatral en la escuela. A partir del estudio de los dos casos analizados, fue posible reconocer que dichas condiciones no aparecen de manera espontánea ni son consecuencia directa de realizar actividades teatrales, sino que se construyen progresivamente mediante relaciones de confianza, reconocimiento, escucha y participación colectiva.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a caracterizar las condiciones pedagógicas, relacionales y creativas presentes en los procesos de creación teatral, la investigación permitió identificar que estas condiciones se configuran desde la construcción de un espacio seguro para experimentar. El reconocimiento del otro, el juego, el cuerpo, la improvisación y la posibilidad de equivocarse constituyeron elementos fundamentales para que los jóvenes pudieran involucrarse en la creación desde sus propias experiencias.

Asimismo, se evidenció que la creación teatral requiere un desplazamiento pedagógico: antes de producir una obra es necesario construir las condiciones para que exista un grupo capaz de crear. En este sentido, prácticas como la “no clase”, los espacios de conversación, la exploración colectiva y la incorporación de referentes juveniles permitieron comprender que aquello que ocurre alrededor de la escena también hace parte del proceso formativo.

Respecto al segundo objetivo específico, relacionado con analizar cómo dichas condiciones favorecen o limitan la emergencia del encuentro, la enunciación y la construcción de subjetividades juveniles, los hallazgos muestran que muchos participantes iniciaron el proceso desde experiencias marcadas por inseguridad, temor al juicio y sensación de no ser escuchados. Sin embargo, cuando encontraron espacios donde su palabra adquiría valor, comenzaron a reconocer sus experiencias como materiales dignos de ser compartidos y transformados en creación.

En este sentido, la investigación permite concluir que la enunciación juvenil no consiste únicamente en permitir que los jóvenes hablen, también es construir las condiciones para que esa palabra pueda aparecer, circular y ser reconocida. La escena teatral funcionó como un territorio donde las experiencias individuales pudieron convertirse en relatos colectivos, generando nuevas formas de comprenderse a sí mismos y relacionarse con los demás.

En relación con el tercer objetivo específico, orientado a reflexionar sobre los aportes y tensiones que la creación teatral plantea para comprender los procesos de enunciación y subjetivación en la escuela, se identifica que el teatro no transforma automáticamente a los sujetos. Su potencia pedagógica depende de las condiciones desde las cuales se desarrolla. La creación teatral puede convertirse en un espacio de subjetivación cuando posibilita la toma de decisiones, la construcción colectiva y el reconocimiento de las experiencias juveniles.

A lo largo de este proceso, más que respuestas cerradas, lo que emerge es una comprensión que se va configurando en tensión: entre lo que limita la voz de los jóvenes y aquello que la hace posible. En este sentido, la pregunta por las condiciones que inciden en la enunciación no se resuelve en una fórmula, sino en la articulación de experiencias, relaciones y procesos que se construyen en el tiempo.

Uno de los elementos que atraviesa esta investigación es el reconocimiento de que los jóvenes no parten de una disposición libre para decir, sino que sus posibilidades de enunciación están mediadas por experiencias previas de silenciamiento. La deslegitimación de sus formas de expresión, la ridiculización de sus gustos y la minimización de sus emociones configuran un escenario donde la palabra se retrae antes de aparecer. Así, el silencio no se presenta como ausencia, sino como una huella de las condiciones en las que esa voz ha sido históricamente contenida.

En medio de este panorama, la construcción de un espacio de encuentro adquiere un sentido fundamental. No como un lugar dado, sino como una condición que se teje progresivamente en la escucha, la validación, el cuidado y la confianza. Es allí donde la palabra comienza a encontrar un lugar posible, donde el otro deja de ser amenaza para convertirse en soporte, y donde aparecer frente a los demás deja de ser un riesgo paralizante para convertirse en una posibilidad.

Es en esta intersección donde comienza a emerger aquello que en esta investigación se ha nombrado como hambre creativa: una necesidad de enunciación que no estaba dada de antemano, sino que se construye en el proceso mismo. Una fuerza que no responde únicamente al deseo de crear, sino a la urgencia de existir simbólicamente en relación con otros. En este sentido, la creación teatral no activa algo que estaba simplemente latente, sino que contribuye a producir las condiciones para que esa necesidad pueda aparecer, sostenerse y transformarse.

A medida que esta hambre se configura, la enunciación deja de ser un acto puntual para convertirse en una práctica. Decir implica entonces tomar posición, sostener una decisión, asumir un lugar frente a los otros. La escena se transforma en un espacio donde no solo se representan experiencias, sino donde se construyen formas de habitar a sí mismos, de relacionarse y de intervenir en lo que se crea colectivamente.

En este tránsito, la creación teatral se revela también como un espacio de resistencia. No necesariamente desde discursos explícitos, sino en el acto mismo de decir, de ocupar un lugar, de sostener una palabra que ha sido previamente cuestionada o minimizada. Enunciarse, en este contexto, se convierte en una forma de disputar las condiciones que han limitado la voz juvenil, y de abrir posibilidades para su reconfiguración.

Así, más que afirmar que el teatro transforma a los jóvenes, esta investigación permite comprender que su potencia radica en la construcción de condiciones que hacen posible que algo ocurra: que alguien se atreva a decir, que esa palabra sea escuchada, y que en ese acto se produzca una forma distinta de reconocerse y de estar en el mundo.

Preguntas que permanecen

Si bien este proceso permite comprender algunas de las condiciones que hacen posible la enunciación y el encuentro alrededor de las subjetividades, también deja abiertas múltiples preguntas que invitan a seguir pensando la relación entre creación, educación y subjetividad:

- ¿Qué ocurre con estas formas de enunciación cuando los jóvenes regresan a espacios donde su voz continúa siendo deslegitimada?
- ¿Cómo sostener en el tiempo las condiciones de encuentro en contextos escolares atravesados por la norma, la evaluación y la estandarización?
- ¿De qué manera estas experiencias inciden en las decisiones que los jóvenes toman fuera del espacio teatral?

- ¿Qué otros lenguajes, además del teatro, podrían habilitar procesos similares de enunciación?
- ¿Cómo dialogan estas formas de decir con las estructuras institucionales que, en muchos casos, continúan limitándolas?

Más que cerrar la investigación, estas preguntas permiten reconocer que lo trabajado aquí no se agota en este proceso, sino que abre un campo de reflexión que continúa en las prácticas pedagógicas, en la escena y en la vida misma.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de las comprensiones construidas durante el proceso investigativo, es posible reconocer una serie de aportes al campo de la educación artística, la pedagogía teatral y los estudios sobre subjetividades juveniles. Estos aportes se organizan en cuatro dimensiones: crítica, conceptual, pedagógica y metodológica

En primer lugar, a nivel crítico, la investigación permite visibilizar cómo operan formas de adultismo y silenciamiento en la experiencia juvenil, que inciden directamente en las posibilidades de enunciación de los jóvenes. A través del análisis, se evidencian prácticas de deslegitimación simbólica como la ridiculización de sus gustos, lenguajes y formas de expresión, así como discursos como el de la “generación de cristal”, que funcionan como dispositivos que minimizan, invalidan o desautorizan la experiencia juvenil.

Este aporte resulta relevante en tanto desplaza la mirada del “desinterés” o la “falta de participación” hacia la comprensión de las condiciones estructurales y relacionales que restringen la voz de los jóvenes en contextos escolares.

En segundo lugar, a nivel conceptual, la investigación propone la noción de “hambre creativa” como una categoría analítica que permite comprender el impulso que moviliza los procesos de enunciación en la creación teatral. Esta no se entiende como una motivación previa ni como una simple disposición hacia la creación, sino como una necesidad de enunciación que emerge en contextos donde la voz ha sido históricamente limitada o deslegitimada.

El hambre creativa nombra la tensión entre la dificultad de decir y la urgencia de hacerlo, evidenciando cómo, en la medida en que se configuran condiciones de escucha, validación y confianza, esta potencia contenida se transforma en acción, palabra y escena. De este modo, el concepto permite ampliar la comprensión de la creación artística en la escuela, desplazándola de una lógica técnica o instrumental hacia una dimensión subjetiva, relacional y política.

En tercer lugar, a nivel pedagógico, la investigación aporta a la comprensión de la clase de teatro como un espacio de encuentro, entendido no como una condición dada, sino como una construcción progresiva que depende de condiciones específicas como la escucha, la validación, el cuidado y la confianza.

A partir del proceso desarrollado, se evidencia que el encuentro no es un efecto espontáneo del trabajo grupal, sino una condición que se configura y se sostiene en la relación, permitiendo que los jóvenes puedan exponerse, arriesgarse y participar activamente en la creación. Este aporte permite reconfigurar la comprensión del aula, no como un espacio de transmisión de contenidos, sino como un territorio de construcción colectiva donde la enunciación se vuelve posible.

En cuarto lugar, a nivel teórico y metodológico, la investigación propone comprender el teatro como un dispositivo de enunciación de subjetividades situadas, desplazando su concepción en la escuela sólo como técnica neutra o herramienta expresiva. Este aporte se articula con el uso

de la artografía como enfoque metodológico, evidenciando su potencial para integrar la práctica pedagógica, la creación artística y la producción de conocimiento en contextos escolares.

Finalmente, la investigación aporta a la comprensión de las subjetividades juveniles en contextos como el municipio de Suacha, reconociendo a los jóvenes como sujetos que, lejos de ser pasivos o carentes, habitan tensiones, contradicciones y multiplicidades que encuentran en la creación teatral un espacio para ser organizadas, enunciadas y resignificadas.

Por tal razón, el estudio contribuye a disputar miradas estigmatizantes sobre la juventud, proponiendo una comprensión de los jóvenes como agentes capaces de producir sentido, tomar decisiones y construir formas propias de habitar el mundo.

De este modo, la investigación no solo describe un proceso pedagógico, sino que ofrece herramientas conceptuales y comprensivas para pensar la creación teatral en la escuela como un lugar donde se configuran subjetividades. Para ello se presenta la siguiente propuesta pedagógica:

Emergencia de una propuesta pedagógica: principios para una clase de teatro como espacio de encuentro y enunciación

Una de las formas de materializar los aportes de esta investigación consiste en la formulación de una propuesta pedagógica para la enseñanza del teatro en contextos escolares, construida a partir de las comprensiones alcanzadas durante el proceso investigativo. Esta propuesta no corresponde a un modelo metodológico diseñado previamente ni pretende constituirse como una secuencia de actividades replicable en cualquier contexto. Por el contrario, emerge del diálogo entre la experiencia pedagógica, la creación teatral, la reflexión investigativa y las voces de los jóvenes participantes.

La investigación permitió reconocer que la potencia formativa del teatro no depende exclusivamente del dominio de técnicas escénicas o de la adquisición de herramientas expresivas. Si bien estos aprendizajes hacen parte de la formación artística, adquieren sentido cuando se desarrollan en un contexto pedagógico que favorece el reconocimiento, la escucha, la confianza, la exploración y la participación activa de quienes crean.

En este sentido, la propuesta no busca ofrecer un método para enseñar teatro, sino identificar un conjunto de principios pedagógicos que hicieron posible configurar la clase como un espacio de encuentro y enunciación. Estos principios sintetizan los aprendizajes derivados del análisis y constituyen una elaboración conceptual que puede orientar otras experiencias de creación teatral en la escuela sin perder de vista el carácter situado de toda práctica pedagógica.

Más que una secuencia de acciones, los principios que se presentan a continuación expresan una forma de comprender la enseñanza teatral. En ellos, la creación deja de entenderse únicamente como un proceso de producción artística para asumirse como una experiencia relacional en la que los jóvenes construyen vínculos, producen sentidos, toman decisiones y encuentran condiciones para nombrarse y posicionarse frente al mundo.

Una pedagogía que emerge de la experiencia

La investigación permitió comprender que la enseñanza del teatro en la escuela requiere reconocer que los procesos de creación se encuentran atravesados por las experiencias, los temores, los intereses y las formas de participación de quienes integran el grupo. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica no puede limitarse a la transmisión de contenidos o técnicas, sino que debe construirse de manera situada, atendiendo a las dinámicas que emergen en cada contexto.

Uno de los principales hallazgos consiste en reconocer que, antes de desarrollar habilidades teatrales, resulta necesario generar condiciones que hagan posible la participación. En esta investigación fue evidente que el miedo a la exposición, al juicio o al error no constituía únicamente una dificultad para aprender teatro, sino una expresión de las formas en que muchos jóvenes habían aprendido a habitar la escuela. Por ello, la creación teatral adquiere potencia cuando el espacio pedagógico ofrece posibilidades para explorar sin que la evaluación sea el eje que organiza la experiencia.

En consecuencia, la propuesta sitúa la experiencia como punto de partida del aprendizaje. Los conceptos propios del lenguaje teatral encuentran mayor sentido cuando surgen de la práctica, del juego, del cuerpo, de la improvisación y del encuentro con otros. Desde esta perspectiva, el conocimiento artístico no se transmite exclusivamente mediante definiciones, sino que se construye a partir de experiencias que posteriormente pueden ser nombradas, analizadas y comprendidas.

Este desplazamiento transforma también el lugar del docente. Más que dirigir de manera lineal el proceso creativo, su función consiste en generar las condiciones pedagógicas que favorezcan la exploración, observar las necesidades que emergen durante el recorrido y acompañar al grupo en la construcción colectiva de sentido. La enseñanza deja de entenderse como la aplicación de un plan cerrado para convertirse en un proceso de mediación permanente entre lo proyectado y lo que acontece en la experiencia.

Desde esta comprensión, la propuesta pedagógica se configura como una construcción abierta y situada, cuyo propósito principal no es la producción de una obra teatral, sino la creación de condiciones para que los jóvenes puedan ensayar otras formas de presencia, participación, relación y enunciación.

Principios pedagógicos para la creación teatral

A partir del análisis desarrollado fue posible identificar tres principios pedagógicos que orientan la construcción de la clase de teatro como un espacio de encuentro y enunciación. Estos principios no constituyen una metodología prescriptiva ni una secuencia didáctica aplicable de manera uniforme. Se presentan, más bien, como una elaboración conceptual derivada de la experiencia investigativa, que permite comprender cuáles condiciones favorecen que la creación teatral se convierta en una experiencia de construcción de subjetividades.

Los principios se encuentran estrechamente relacionados y adquieren sentido en su articulación. En conjunto, proponen una forma de comprender la enseñanza del teatro en la escuela donde la creación trasciende la adquisición de técnicas escénicas para convertirse en una experiencia de exploración, reconocimiento, participación y producción colectiva de sentido.

El juego, el cuerpo y el error: aprender desde la experiencia

El primer principio plantea que el aprendizaje teatral encuentra su mayor potencia cuando la experiencia antecede a la conceptualización. Antes que transmitir contenidos de manera expositiva, la enseñanza del teatro puede generar situaciones donde los estudiantes exploren corporalmente, jueguen, improvisen y experimenten las posibilidades del lenguaje escénico para, posteriormente, construir comprensiones sobre aquello vivido.

Desde esta perspectiva, el juego deja de ocupar un lugar accesorio o introductorio para constituirse en una estrategia pedagógica fundamental. Su importancia no radica únicamente en favorecer la integración del grupo, sino en transformar la relación de los participantes con la creación. Al reducir la presión asociada al desempeño correcto, el juego habilita un espacio donde

resulta posible ensayar, equivocarse, asumir riesgos y descubrir nuevas formas de interacción con los otros.

En este contexto, el cuerpo se comprende como un territorio de producción de sentido y no únicamente como un instrumento para la representación escénica. La creación teatral reconoce que muchas experiencias juveniles encuentran inicialmente formas de expresión a través del movimiento, la imagen, la acción y la presencia corporal antes que mediante la palabra. Por ello, las experiencias corporales no constituyen un momento previo al aprendizaje conceptual, sino una dimensión constitutiva del conocimiento artístico.

En coherencia con esta perspectiva, el error adquiere un nuevo significado pedagógico. En lugar de ser entendido como una evidencia del fracaso o de la insuficiencia, se reconoce como una posibilidad para la exploración y la creación. La improvisación evidencia que aquello inesperado puede convertirse en un recurso para ampliar las posibilidades expresivas, favoreciendo una relación con el aprendizaje basada en la experimentación más que en la corrección permanente.

Este principio propone, en consecuencia, desplazar una lógica escolar centrada en la respuesta correcta hacia una comprensión del aprendizaje como un proceso abierto, donde el conocimiento se construye haciendo, explorando y reflexionando sobre la experiencia. Así, el juego, el cuerpo y el error no representan únicamente recursos didácticos, sino condiciones pedagógicas que permiten a los jóvenes construir confianza, asumir riesgos creativos y desarrollar formas propias de enunciación.

Reconocimiento y “no clase”: construir condiciones para encontrarse

El segundo principio plantea que la creación teatral requiere, antes que la producción de escenas, la construcción de condiciones que hagan posible el encuentro. Reunir a un grupo de

jóvenes en un mismo espacio no garantiza la existencia de vínculos, confianza o disposición para crear; estas dimensiones deben ser construidas pedagógicamente mediante prácticas que favorezcan el reconocimiento mutuo, la escucha y el cuidado.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento constituye una condición fundante de la experiencia teatral. Reconocer a los participantes implica ir más allá de su identificación como estudiantes para aproximarse a ellos como sujetos portadores de historias, intereses, afectos y formas particulares de comprender el mundo. Acciones como aprender sus nombres, preguntar cómo desean ser nombrados, interesarse por sus experiencias o abrir espacios para la conversación cotidiana dejan de ser gestos accesorios y adquieren un sentido pedagógico, pues comunican a los jóvenes que su presencia y su voz tienen un lugar dentro del proceso creativo.

Este principio supone transformar la relación tradicional entre docente y estudiante. La autoridad pedagógica no se sostiene únicamente en la transmisión de conocimientos, también lo hace en la capacidad de construir relaciones, donde los participantes se sientan legitimados para expresar dudas, asumir riesgos y participar activamente en la creación. En este sentido, el reconocimiento no representa un momento previo al aprendizaje, sino una condición que posibilita la enunciación y la construcción colectiva de sentido.

En esta investigación, esta comprensión dio lugar a un dispositivo pedagógico denominado la "no clase", concebido como un tiempo de transición entre la jornada escolar y el espacio de creación teatral. Aunque en apariencia se trataba de un momento sin actividades dirigidas, su potencia pedagógica radicó precisamente en habilitar un escenario donde las relaciones podían construirse sin la presión de una tarea específica.

La "no clase" propone reconocer que el aprendizaje no ocurre exclusivamente durante los momentos de instrucción formal. Las conversaciones espontáneas, el descanso compartido, los silencios, las bromas y los intercambios cotidianos constituyen experiencias desde las cuales también se producen vínculos, confianza y conocimiento sobre quienes integran el grupo. Estos espacios ofrecen al docente la posibilidad de observar, escuchar y comprender las dinámicas del colectivo, permitiendo que las decisiones pedagógicas respondan a las necesidades e intereses que emergen de la experiencia.

Desde esta perspectiva, la "no clase" deja de entenderse como un tiempo improductivo para convertirse en un dispositivo pedagógico que amplía la comprensión de la enseñanza. Reconocer el valor formativo de estos espacios supone aceptar que la construcción del encuentro también ocurre en aquellos momentos donde aparentemente "no pasa nada", pero en los que comienzan a configurarse las relaciones que sostienen el trabajo creativo.

En consecuencia, este principio propone comprender que la enseñanza del teatro no inicia con el primer ejercicio escénico, sino desde las formas en que los participantes llegan, se reconocen y construyen la posibilidad de estar juntos. Antes de crear una escena, resulta necesario construir un espacio donde sea posible confiar, escuchar y sentirse parte de una experiencia compartida.

Cultura popular y autonomía: jóvenes como creadores de sentido

El tercer principio propone comprender a los jóvenes como sujetos capaces de producir sentidos sobre su realidad y de participar activamente en las decisiones que orientan los procesos de creación. Desde esta perspectiva, la enseñanza del teatro parte del reconocimiento de que los estudiantes llegan al aula con experiencias, lenguajes y referentes culturales que constituyen recursos legítimos para la construcción artística.

Esta comprensión implica cuestionar aquellas prácticas pedagógicas que establecen una jerarquía entre los saberes considerados culturalmente legítimos y las expresiones propias de las juventudes. Las músicas que escuchan, los contenidos que consumen en redes sociales, las narrativas audiovisuales que los interpelan y las experiencias que atraviesan su vida cotidiana no representan obstáculos para la creación teatral, sino materiales desde los cuales pueden construirse preguntas, conflictos e imágenes escénicas.

Reconocer la cultura popular como un recurso pedagógico no significa reducir la experiencia artística a aquello que los participantes ya conocen. Por el contrario, supone establecer un diálogo entre sus universos culturales y otros referentes teatrales, estéticos y artísticos que amplíen sus posibilidades de interpretación y creación. De este modo, la clase de teatro se configura como un espacio de intercambio donde diferentes formas de conocimiento pueden encontrarse sin que unas deban imponerse sobre otras.

Este reconocimiento se articula con una concepción de la autonomía entendida como una construcción pedagógica y no como una condición previa de los participantes. La posibilidad de decidir sobre los temas de creación, asumir responsabilidades compartidas, negociar desacuerdos y participar en la construcción de las escenas favorece que los jóvenes transiten de una posición de receptores de instrucciones hacia un papel activo como creadores de la experiencia teatral.

En este marco, el docente asume una función de mediación antes que de dirección absoluta. Su tarea consiste en sostener las condiciones necesarias para el proceso creativo, ofrecer herramientas, ampliar horizontes de posibilidad y acompañar las decisiones del grupo sin sustituir su capacidad para construir respuestas propias. La autoridad pedagógica se ejerce orientando el proceso, no anulando la participación de quienes crean.

Este principio permite comprender que la autonomía no consiste únicamente en otorgar libertad para decidir, sino en generar las condiciones para aprender a hacerlo colectivamente. La creación teatral ofrece un escenario privilegiado para desarrollar esta capacidad, pues exige escuchar otras perspectivas, argumentar, negociar diferencias y asumir la responsabilidad compartida sobre aquello que se construye.

En consecuencia, reconocer la cultura popular y promover la autonomía implica asumir a los jóvenes como productores de conocimiento y no únicamente como destinatarios de procesos educativos. La creación teatral se convierte así en un espacio donde sus experiencias adquieren valor, sus decisiones inciden en el desarrollo del proceso y sus formas de interpretar el mundo participan activamente en la construcción de nuevas posibilidades de enunciación.

Figura 14. *Principios y dispositivos pedagógicos*



Fuente: creado con Napkin. 2026.

Alcances de la propuesta pedagógica

Desde esta perspectiva, la enseñanza del teatro trasciende la transmisión de técnicas escénicas para configurarse como un proceso de creación de condiciones. La investigación permitió comprender que la potencia pedagógica del teatro no reside únicamente en las herramientas expresivas que pone a disposición de los estudiantes, sino en la capacidad de generar escenarios donde el reconocimiento, la escucha, la confianza, la autonomía y la participación hagan posible nuevas formas de relación consigo mismos, con los otros y con el mundo.

Los principios formulados no constituyen una secuencia metodológica ni una propuesta cerrada. Su carácter es abierto y situado, pues reconocen que toda práctica educativa se construye en diálogo con las particularidades de cada grupo, de cada institución y de cada contexto. En consecuencia, más que indicar cómo debe enseñarse teatro, ofrecen criterios pedagógicos para pensar la creación artística desde una perspectiva que sitúa a los jóvenes como protagonistas de los procesos de construcción de conocimiento y de producción cultural.

En este sentido, la propuesta también cuestiona algunas formas tradicionales de comprender la educación artística escolar. Con frecuencia, las prácticas teatrales han sido orientadas hacia la preparación de montajes o la adquisición de habilidades interpretativas, relegando a un segundo plano las experiencias relacionales que hacen posible la creación. Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la escena adquiere un sentido pedagógico más profundo cuando se convierte en un espacio donde los jóvenes pueden explorar sus preguntas, negociar significados, asumir decisiones compartidas y construir narrativas sobre aquello que viven.

La posibilidad de decir(se) emerge cuando existen condiciones pedagógicas que legitiman la palabra, el cuerpo y las experiencias de los jóvenes como fuentes válidas de conocimiento. En este sentido, la creación teatral se configura como un escenario donde las subjetividades permanecen abiertas, en movimiento y en constante reconstrucción a partir de las relaciones que se establecen durante la experiencia compartida.

Finalmente, la propuesta reafirma la necesidad de comprender a los jóvenes desde una perspectiva que dispute las narrativas deficitarias con las que frecuentemente son representados en la escuela y en otros espacios sociales. Lejos de concebirllos como sujetos desinteresados, frágiles o carentes, esta investigación los reconoce como productores de sentido, capaces de interpretar críticamente su realidad, tomar decisiones colectivas y construir formas propias de habitar el mundo.

Así, la investigación no solo aporta una comprensión sobre los procesos de creación teatral desarrollados en el contexto de la Jornada Escolar Complementaria en el municipio de Suacha, sino que ofrece una propuesta conceptual y pedagógica que puede dialogar con otras experiencias de educación artística interesadas en construir escenarios donde el encuentro, la creación y la enunciación se conviertan en condiciones para la configuración de subjetividades.

Manifiesto de cierre

Aquí no termina nada.

Queda un eco.

Queda la certeza de que el silencio nunca fue vacío, sino una voz contenida esperando condiciones para aparecer. Que el hambre creativa no nace de la falta, sino de una potencia que insiste, incluso cuando ha sido negada. Y que el encuentro, cuando es cuidado, escucha y riesgo compartido, puede dar lugar a las voces.

En escena, decir no es solo hablar, es existir frente a otros. Es ocupar un lugar que antes parecía imposible. Es descubrir que la propia palabra no necesita permiso.

Tal vez de eso se trata,

de seguir abriendo espacios donde la voz no llegue tarde, donde el cuerpo no tenga que esconderse,

donde decir no sea un privilegio, sino una posibilidad.

Porque cuando alguien logra decir, algo se mueve.

Y cuando eso ocurre, ya nada vuelve a estar completamente en silencio, y las pequeñas cosas se transforman,

y el mundo se transforma.

REFERENCIAS

- Anguita Martínez, R., Pradena García, Y. P., Fernández Rodríguez, E (2021). *La Performance Teatral como Dispositivo Transferencial Crítico de la Violencia Micro machista en Adolescentes*.
- Arbeláez Mejía, C. H. (2023). *La subjetividad artística como expresión plástica en la práctica pedagógica*.
- Barbero, M, J. (2003). *Saberes hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades*. Revista Iberoamericana de Educación, (32), 17–34.
- Berncic, C., & Tola, A. (2017). PI (È) CE, *proyecto intergeneracional de creación escénica. Teatro y marginalismos por sexo, raza e ideología en los inicios del siglo XXI*.
- Boal, Augusto. (2012) *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Río de Janeiro: Civilización Brasileña.
- Buenaventura, E., & Vidal, J. (2005). *Esquema general del método de trabajo colectivo del Teatro Experimental de Cali*. Cali: Teatro Experimental de Cali.
- Butler, J. (2006). *El género en disputa: Feminismo y subversión de la identidad* (2.^a ed.). Paidós.
- Cabrera, LF (2024). *Desarrollo de una estrategia didáctica partiendo de técnicas teatrales para la inclusión educativa de un adolescente con TDAH en la UEF Calasanz*.
- Cavarero, A. (2006). *Tú me haces ser: Genealogía de la dependencia*. Paidós.
- Chazarreta, J. (2022). *Subjetividad poética, credo poético y resistencia(s) en las prácticas escénicas*. CONICET Digital. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/179558>
- Cruz Hoyos, L. (2018). *El valor formativo del teatro escolar para la creación de ámbitos educativos*. [Tesis de maestría. Universidad Católica de Manizales]
- Cruz, T; Cuervo, D & Ayala,W; (2019); “*Escribiendo nuevas historias*” *Los talentos del Municipio de Soacha*;(Trabajo de grado); Corporación Universitaria Minuto de Dios; Soacha- Colombia
- Deleuze, G. (1987, 17 de marzo). *¿Qué es el acto de creación?* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dXOzcexu7Ks>

- Díaz Bernal, F. (2022). *Circo Social como herramienta para la Transformación Social del barrio Luis Carlos Galán de la comuna cuatro (4) en Soacha*.
- Díaz, C. E. R., Salazar, A. B. C., Texaj, A. M. J., & Palencia, K. J. G. (2022). *Neurociencia social, marco del adolescente y la ansiedad*. Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cunzac, 2(2), 115-122.
- Duschatzky, S., & Corea, s. (2001). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1(2), páginas del artículo. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales.
- Foucault, Michel. (1987). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (36ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Erausquin, C. (2010) *Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro*. [En línea] Revista de Psicología (11), 59-81. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4839/pr.4839.pdf.
- Fajardo Molina, Y Melo Cante, K. (2021). *“Ciudadanías del pueblo y para el pueblo” Construcción de ciudadanía juvenil desde las prácticas realizadas por el colectivo RespirArte en el municipio de Soacha durante el año 2021*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- García Canclini, N. (2020). *Cultura popular: de la épica al simulacro*. MACBA, Quaderns Portàtils #6. https://img.macba.cat/public/document/2020-02/qp_06_canclini.pdf
- García, M. (2021). *Cuerpo y alma. Memoria y subjetividades en el proceso creativo teatral*. ESCENA. Revista de las artes, 465-494.

- Garzón Rengifo, D. (2020). *Análisis de las prácticas comunicativas cotidianas de los jóvenes de 15 a 17 años del colegio San Joaquín, presentes con frecuencia en la cultura popular del barrio Mariano Ramos*.
- Gómez Flórez, D. P. (2021). *Configuraciones y disputas de la suachunidad*. Universidad Javeriana
- Hernández, L. P. (2016) Del cuerpo expresivo al cuerpo experiencial: la expresión corporal teatral para adolescentes de educación secundaria. *Estudios de Antropología Biológica*, 16.
- Guattari, Félix. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Jiménez-Flórez, M. (2015). *Ser Joven en Colombia: subjetividades, nuevas tecnologías y conflicto armado*. Entrevista a Germán Muñoz. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 13(1). Recuperado a partir de [https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista Latinoamericana/article/view/1672](https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/1672)
- Johnstone, K. (1979). *Impro: Improvisation and the Theatre*. Routledge.
- Hernández Méndez, G. (2021). *La escuela, ¿espacio de encuentro y emoción, o lugar de animadversión?* *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(e1466).
- Herrero García, Roberto (2024). «*El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2º curso de la ESO*», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 67-82), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8308>
- Hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Paidós.
- López Flórez, M. C. (2020). *Narrativas como espacios de reafirmación cultural: una aproximación a las voces de la cultura popular loriquera desde la literatura testimonial de David Sánchez Juliao*.
- Lozano Vicente, Agustín. (2014). *Teoría de Teorías sobre la Adolescencia*. *Ultima década*, 22(40), 11-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>

- Maldonado, C. A. (2023). *Aportes para la Pedagogía Artística Patrimonial (PAP): contenidos y actividades de enseñanza patrimonial acerca de la Identidad cultural barrial desde las artes*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19015>.
- Manosalva Corredor, M. S. (2019). *Procesos de socialización y formación ciudadana en los contextos rurales y urbanos*. *Nodos y Nudos*, 6(46). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num46-7835>
- Marcelino, C., & Álvarez Merchán, I. (2022). *Teatro tras las rejas, una ruta de inclusión*. *Revista Actos*, 4(8), 13–31. <https://doi.org/10.25074/actos.v4i8.232>
- Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019) *A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística*. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), 881-895.
- Martin, M. V., & De Stefano, L. P. (2004). *Miradas desde y sobre los jóvenes platenses del siglo XXI: una experiencia colectiva que propicia la participación ciudadana desde la escuela*, 14, 1. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7290695.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos de educación artística*. Ministerio de Educación Nacional.
- Molano, O. L. (2007). *Identidad cultural: un concepto que evoluciona*. *Revista Ópera*. ISSN: 1657-8651.
- Monroy Hernández, O. F. (2018). *Incidencia de los planteamientos pedagógicos desplegados en el énfasis de creación, en la construcción del rol docente de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas*. Universidad Pedagógica nacional.
- Morales, S. J. (2022). *Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo*. *Observatorio Latinoamericano*, 6(1), 1-17. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Barcelona: Octaedro.

- Muñoz González, G. (2012). *JÓVENES, CULTURAS Y PODERES*. BOGOTÁ, DC: SIGLO DEL HOMBRE EDITORES, UNIVERSIDAD DE MANIZALES, CINDE. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(1), 712-714.
- Muñoz González, G. (2007). *La comunicación en los mundos de vida juveniles*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 5(1), páginas del artículo. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE- Universidad de Manizales
- Muñoz González, G. (2015). *De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI*. Educación y Ciudad, (18), 19–32. <https://doi.org/10.36737/01230425.n18.166>
- Pantoja Leite, Á. (2013). Art/Education & Paulo Freire: Matrix of a Methodology in Formative Processes of Social Educators. En 1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical Reflections on the Intersection Between Art and Research. University of Porto & Centre for Educational Research and Intervention (CIIE).
- Pauw, C., Luciano, G., Martín, M., & Universidad Nacional de San Luis Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Educación y Formación Docente. (2018). *La escuela como espacio de encuentro y convivencia con los otros*. Anuario Digital de Investigación Educativa, 1(Número 1). ISSN-e 2618-3862.
- Pease, M. A., Figallo, F., & Ysla, L. (Eds.). (2016). *Cognición, neurociencia y aprendizaje: El adolescente en la educación superior*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Pradena García, Y. P. (2022). *Teatro Aplicado para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad: Un estudio de caso en el ámbito de la Formación Profesional (FP)*.
- Ramírez Orozco, L. (2017). *Arte para la convivencia; Una mirada antropológica sobre la escuela popular artística en El Charquito – Soacha*.
- Ramos Abril, Gloria. (2017) *Prácticas artísticas en teatro y danza como estrategia en la construcción de ciudadanía*
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.

- Rodríguez Clavel, M. (2022). *Identidad y adolescencia: la educación artística, visual y audiovisual frente a la influencia de redes sociales y publicidad*. Comunicarse. Revista De Imagen, Artes Y Educación Crítica Y Social, (8), 43–54. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/22259>
- Rodríguez, J., & Álvarez, J. (2022). *La investigación-creación en artes escénicas: producción y transferencia de conocimiento desde el arte*. AusArt, 10(1), 1–17. <https://ojs.ehu.eus/index.php/ausart/article/view/26964>
- Rolnik, S. (2020). *La subjetividad como insurrección: Una conversación con Suely Rolnik*. Raza Cómica. <https://razacomica.cl/sitio/2020/04/24/la-subjetividad-como-insurreccion-una-conversacion-con-suely-rolnik-que-permite-hoy-comprender-la-pandemia/>
- Rozas López, C. (2022). *Teatro, relaciones sociales y pandemia: Didáctica teatral para adolescentes de educación media en Chile*. Revista Artescena, (14), 68–82. <https://doi.org/10.22370/artescena.2022.14.3269>
- Santa Cruz, E. (2023). *Cultura Popular* [Episodio 113]. En Universidad de Chile Podcast.
- Savio, K. (2022). *Lengua, enunciación, discurso. Un estudio sobre la noción de subjetividad en algunas propuestas lingüísticas*. Revista Comunicación, 31(1), 47-63.
- Sotelo, F. S. (1991). *De la cultura popular a la cultura de masas en México (la ciudad de México en la década de los ochenta)*. Sociológica (México), 6(15), 189-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4397423>
- Steinberg, L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Torres Castillo, L. J. (2023). *Cuerpo, arte e identidad en la infancia una propuesta pedagógica a través de la danza breaking*.
- Torres, S., Trozzo, E., & Soria, S. (2020). *Educación artística y superación de las vulnerabilidades: El Teatro como herramienta en el trabajo con sujetos con discapacidad*. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM, 10(20), 102-130.

Trozso, E., Viggiani, S., & Sampedro, L. (2003). *Dramaturgia y escuela II*.

UNICEF. (2021). Estado Mundial de la Infancia 2021: *En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
<https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>

Verdín Tello, Erick Fabián. (2023). *Vatos! masculinidades en colectivo. proyecto interdisciplinario de intervención sobre masculinidades*. La ventana. Revista de estudios de género, 7(57), 239-275.
Epub 07 de febrero de 2023.<https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7510>

Vergara, M. G. (2022). *Talleres artísticos con adolescentes y adultos en cárceles. Subjetividades en disputa*. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, 13(18), 40-61.

Von Hoegen, M. A. G. (2019). *Creación artística y corporeidad como herramientas de cohesión social e interculturalidad*. Cuadernos Inter. cambio sobre Centroamérica y el Caribe, 16(1), e36456-e36456.

Zapata, J. (2016). *La cultura popular: una discusión inacabada*. Razón y Palabra: Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación, 20(4), 788-802.