


**INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA**  
**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**  
**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN**

**Informe de seguimiento a proyectos de innovación**

<b>Recinto:</b>	Félix Evaristo Mejía	<b>Fecha:</b> 30 de abril 2025
<b>Encargado de investigación:</b>	Belkis Duarte	
<b>1. Información general</b>		
<b>Proyecto:</b>	PID-2024-INNV061: "Voces silenciadas: Re-imaginando Narrativas a través del Testimonio en la Enseñanza de la Literatura Latinoamericana y Caribeña".	
<b>Investigador principal:</b>	Sandra Patricia Alvarado Bordas	
<b>Fecha de firma de contrato:</b>	9 de septiembre 2024	<b>Fecha cierre de contrato:</b> 30 de abril 2025
<b>Monto financiado:</b>	RD\$99,998.44 pesos dominicanos	
<b>Investigadores asociados:</b>	Camila Fernández	
<b>2. Seguimiento al cronograma</b>		
Fase	Estado	Comentarios
<b>Revisión de la literatura</b>	Realizado	La elaboración de la propuesta conllevó una revisión de la literatura enfocada en proyectos educativos de otros países relacionados a la narrativa testimonial, procesos históricos, trauma y métodos fenomenológicos para reconstruir historias de vida.
<b>Diagnóstico</b>	Realizado	Al inicio del cuatrimestre septiembre-diciembre 2024, se realizó una discusión con los estudiantes sobre los textos autobiográficos y testimoniales y se recogió sus percepciones sobre los significados implícitos de escribir desde el "yo" (primera persona).
<b>Ejecución de la propuesta</b>	Realizado	La propuesta se ejecutó en el cuatrimestre septiembre-diciembre y se cumplieron y aplicaron las fases de: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Lectura y análisis temático de la obra <i>Autobiografía de un esclavo</i> de Juan Francisco Manzano (los estudiantes realizaron presentaciones orales sobre las temáticas elegidas).</li> <li>2) Selección de informantes clave</li> <li>3) Entrevista semiestructurada</li> <li>4) Análisis de contenido</li> <li>5) Generación de nuevas narrativas (recreación del testimonio en un texto literario, relato o monólogo)</li> <li>6) Puesta en escena de los cuentos y monólogos.</li> </ol>
<b>Resultados</b>	Realizado	Cada entrevista semiestructurada arrojó tres unidades de análisis, las cuales corresponden a campos semánticos similares. Los temas reiterativos en los testimonios giran en torno a la migración forzada, la falta de acceso a la educación, la

		explotación laboral, la pobreza, la represión y el abuso del poder. Posteriormente, estas temáticas aparecen reflejadas en los textos literarios, creación de las estudiantes.
<b>Redacción de la memoria</b>	Realizado	
<b>3. Impacto de la investigación</b>		
<b>Socialización y divulgación (Congresos, simposios, encuentros pedagógicos, elaboración de artículos científicos, etc.)</b>	<p>Octubre 2025. En proceso de sometimiento artículo científico, “Voces silenciadas: reimaginando narrativas a través del testimonio en la enseñanza de la literatura latinoamericana y caribeña”, en la revista <i>Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social</i>.</p> <p>Noviembre 2025. Encuentro Pedagógico: presentación de la Memoria del PID</p> <p>Diciembre 2025. Participación en el “Seminario de Intercambio de Prácticas Ejemplares ISFODOSU”</p> <p>2026. Ponencia. Congreso de Educación en la Universidad de las Américas, Quito, Ecuador.</p>	
<b>Beneficios institucionales, nacionales de la aplicación del PID (Describir logros e indicar las personas impactadas)</b>	<p>Beneficios institucionales y nacionales de la aplicación del PID:</p> <p>1. Logros Institucionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Innovación educativa: El proyecto introduce una metodología novedosa en la enseñanza de la literatura latinoamericana y caribeña, integrando el análisis literario con la investigación cualitativa y la creación artística.</li> <li>-Desarrollo de competencias: Las estudiantes desarrollaron habilidades de análisis crítico, escritura creativa, interpretación teatral y reflexión social, fortaleciendo su formación integral.</li> <li>-Visibilización de problemáticas sociales: A través de la literatura y el teatro, se abordaron temas como la opresión, la pobreza, la migración y la explotación laboral, promoviendo una mayor conciencia social en el ámbito educativo.</li> <li>-Fortalecimiento de la comunidad educativa: La puesta en escena permitió la participación de la comunidad universitaria, familias y público en general, fomentando un sentido de pertenencia y colaboración.</li> </ul> <p>2. Logros Nacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Rescate de la memoria histórica: El proyecto contribuyó a visibilizar las historias de vida de personas marginadas, promoviendo la reflexión sobre problemáticas sociales y culturales relevantes en la República Dominicana.</li> <li>-Promoción de la literatura testimonial: Se destacó la importancia de las narrativas autobiográficas y testimoniales como herramientas para comprender y combatir las desigualdades sociales.</li> <li>-Impacto en la comunidad: Las entrevistas y la puesta en escena involucraron a personas de comunidades vulnerables, dándoles voz y reconociendo su relevancia en la construcción de la memoria colectiva.</li> </ul> <p>3. Personas Impactadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudiantes: Siete estudiantes participaron directamente en el proyecto, desarrollando habilidades académicas, artísticas y sociales. El proyecto ya fue replicado en el cuatrimestre Enero-abril 2025 e impactó a 30 estudiantes.</li> <li>-Entrevistados: Personas de comunidades vulnerables compartieron sus testimonios, lo que les permitió ser escuchados y valorados.</li> <li>-Público: La puesta en escena impactó a la comunidad universitaria, familias y asistentes, sensibilizándolos sobre las problemáticas abordadas.</li> </ul>	



En resumen, el proyecto logró un impacto significativo tanto a nivel educativo como social, promoviendo la reflexión crítica, la creatividad y la empatía hacia las realidades de los sectores marginados.

## **Voces silenciadas: Re-imaginando narrativas a través del testimonio en la enseñanza de la Literatura Latinoamericana y Caribeña**

*Silenced Voices: Reimagining Narratives through Testimony in the Teaching of Latin American and Caribbean Literature*

### **Resumen**

Se propone una estrategia didáctica novedosa para la enseñanza de la literatura latinoamericana en el nivel de educación superior, con el objetivo de lograr la integración de expresiones literarias autobiográficas y testimoniales, que han sido marginadas de los cánones literarios y del canon escolar, como vía para un conocimiento (y autoconocimiento) más completo de las personas que habitan en las comunidades vulnerables de Latinoamérica. A partir de la lectura del único testimonio en español de una persona esclavizada, *Autobiografía de un esclavo* (1835) del poeta cubano Juan Francisco Manzano, se busca transferir la idea de la configuración del Yo autobiográfico a testimonios de personas en situación de vulnerabilidad o pertenecientes a grupos minoritarios como punto de partida para la creación literaria, de relatos y monólogos, con una posterior puesta en escena.

Al comprender las relaciones entre el “yo autobiográfico” y el “yo colectivo” en la obra de Manzano, y en otras novelas testimoniales latinoamericanas, en donde se evidencian algunos mecanismos de opresión que configuran la identidad de los sujetos, los y las estudiantes podrán acceder a una comprensión más profunda de la problemática a partir de la reflexión sobre las situaciones que ocurren en su entorno cercano.

Metodológicamente, se sigue un enfoque fenomenológico, dado que se enfatiza en la experiencia vivida y la percepción individual de la realidad de varias personas entrevistadas. En la primera fase, los y las estudiantes de la asignatura de Literatura Latinoamericana y Caribeña leen y reflexionan sobre la obra citada. En la segunda, se sumergen en los testimonios de personas seleccionadas como informantes clave desde sus propias comunidades para realizarles una entrevista en profundidad. Las características de los sujetos se ajustan a una situación de vulnerabilidad que permite explorar sus vivencias, emociones y perspectivas únicas. En la tercera fase, transforman la entrevista a través de técnicas de creación literaria y de análisis de contenido. En la fase final del proyecto, realizan una puesta en escena basada en las autobiografías ficticias creadas a partir de los testimonios.

Esto no solo promueve la expresión artística, sino también la reflexión sobre la importancia de escuchar y aprender de las historias de aquellos que han enfrentado la opresión y la injusticia, y de cómo sus relatos pueden ayudar a comprender y luchar contra las desigualdades en la sociedad. Además, al transformar estos testimonios en cuentos y monólogos ficticios, estarían interpretando y recreando las experiencias a través de su propia interpretación fenomenológica.

## **Abstract**

*A novel didactic strategy is proposed for teaching Latin American literature at the higher education level. The objective is to achieve the integration of autobiographical and testimonial literary expressions, which have been marginalized from literary and academic canons, as a path to a more complete understanding (and self-understanding) of people living in vulnerable communities in Latin America. Based on the reading of the only testimony in Spanish by an enslaved person, "Autobiography of a Slave" (1835) by Cuban poet Juan Francisco Manzano, the aim is to transfer the idea of the configuration of the autobiographical self to the testimonies of people in vulnerable situations or belonging to minority groups as a starting point for the creation of literary works, stories, and monologues, with subsequent staging. By understanding the relationships between the "autobiographical self" and the "collective self" in Manzano's work and in other Latin American testimonial novels, which reveal some of the mechanisms of oppression that shape the subjects' identities, students will gain a deeper understanding of the issue through reflection on the situations that occur in their immediate surroundings. Methodologically, a phenomenological approach is followed, emphasizing the lived experience and individual perception of reality of several people interviewed. In the first phase, students in the Latin American and Caribbean Literature course read and reflect on the cited work. In the second phase, they delve into the testimonies of individuals selected as key informants from their own communities to conduct an in-depth interview. The subjects' characteristics fit a vulnerable situation, allowing for exploration of their unique experiences, emotions, and perspectives. In the third phase, they transform the interview through creative writing and content analysis techniques. In the final phase of the project, they stage a production based on the fictional autobiographies created from the testimonies. This not only promotes artistic expression but also reflection on the importance of listening to and learning from the stories of those who have faced oppression and injustice, and how their stories can help us understand and combat inequalities in society. Furthermore, by transforming these testimonies into fictional stories and monologues, they interpret and recreate the experiences through their own phenomenological interpretation.*

## 1. Presentación del Proyecto

*Treinta años ha que conocí la tierra;  
treinta años ha que en gemidor estado  
triste infortunio por doquier me asalta;  
Mas nada es para mí la cruda guerra  
que en vano suspirar he soportado,  
si la comparo, ¡oh Dios!, con lo que falta.*

**Juan Francisco Manzano**

El proyecto de innovación docente se constituye de tres ámbitos relevantes que se detallan a continuación: por un lado, la aproximación a una obra autobiográfica que generalmente no se encuentra en el canon de los estudios literarios de grado universitario, que domina en el imaginario de los diseñadores curriculares institucionales y de los docentes; en segunda instancia, el estudio de la literatura biográfica como “una fuente documental de gran interés tanto para la historia de la literatura como de otras parcelas (historia, sociología, filosofía, movimientos culturales en general, etc.” (Romera, 1993, p. 28) y punto de partida para la creación literaria; y, por último, la importancia de la visibilización de las “voces silenciadas” a través de la producción literaria y la puesta en escena, como acto reivindicativo y de denuncia.

En ese orden, es importante recalcar que la selección de la obra “Autobiografía de un esclavo”, de Juan Francisco Manzano, escrita en 1835, responde a la inclusión de narrativas testimoniales o testimonios como alternativa para contrarrestar las propuestas literarias canónicas, autorreguladas *a priori*, consideradas generalmente como imprescindibles, y que suelen excluir obras que fomentan a las culturas afrodescendientes, multiculturales o de diversidades sexuales (De Maeseneer & Logie, 2015) y en las que dominan los contenidos europeos, anglosajones y aquellos que perpetúan las construcciones patriarcales. En ese contexto, Moratilla (2019), propone a la narrativa testimonial y al género autobiográfico como contra discursos que hablan de la memoria ignorada de sectores marginales en donde confluyen lo personal y lo público en forma de historias orales, diarios, memorias y relatos de testigos (2019, p. 265).

La idea de poner en valor a la memoria ignorada de sectores marginales está presente en otros artículos de investigación educativa que abordan soluciones para trabajar la memoria histórica en las escuelas. Amador-Baquiro (2023) en su revisión teórica sobre la memoria en las prácticas educativas señala que en los currículos oficiales se evidencia la evasión de este tema y que en las reformas curriculares “no han incorporado de manera explícita el estudio de la guerra interna del país, ni de la violencia política” (Amador-Baquiro, 2023, p. 101). De aquí que se proponga un trabajo que dé voz a las narrativas de las víctimas para lograr así un cambio de las subjetividades que han sufrido “daños psicosociales, morales, políticos y culturales causados por el conflicto armado” (Amador-Baquiro, 2023, p. 102).

A lo largo de la novela de Manzano, la narración de sus años de infancia y juventud, permite que el lector se conmueva a través de descripciones de toda una suerte de maltratos, injusticias, acciones violentas, calumnias y estafas, que se combinan con la prohibición de hacer poesía, dibujar y aprender a escribir. En sus relatos de vida, la libertad no sólo está restringida a cumplir órdenes y realizar trabajos forzados, sino que, además, se ve limitada por impedimentos al empeño de educarse y a un sometimiento reiterativo a la voluntad de otras personas que buscan opacar sus momentos de felicidad. Aun así, a pesar de las barreras, Manzano se ingenia para aprender desde la orilla y en las sombras de las oportunidades de formación que tienen sus “amos”: “Con esta invención antes de un mes ya hacía renglones logrando la forma de letra de mi señor. Por eso hay cierta identidad entre su letra y la mía.” (Manzano, 2018, p.39). Es evidente que el acceso al conocimiento se presenta como una posibilidad de liberación, de esperanza y de supervivencia, lo que disgusta a sus opresores. Estas narraciones, además de ofrecer ciertos elementos que permiten entrever las tensiones que se encuentran en el tejido social de la época, también son un testimonio en el que se denuncian las formas de marginación de la época. En esa línea de reflexión, se considera que las emociones relacionadas al dolor y al trauma deben ser una parte integral del estudio de la literatura en el aula, de tal manera que las experiencias difíciles, las “heridas expuestas” o la “exposición” de estas heridas pueden ser pedagógicamente productivas y facilitar una conexión emocional más profunda con el estudiantado (Dutro, 2011).

Como segundo punto de interés, hay que mencionar que si bien toda obra de literatura, de carácter autobiográfico o no, tiene rasgos o particularidades en los que se encuentran las huellas o proyecciones de sus autores o autoras (Romera, 1993) y que, además, en sus textos se transmiten “pequeñas o grandes verdades sobre lo que significa el ser humano” (Hustvedt, 2012, p. 121), quizás una de las propiedades de mayor relevancia de las obras que parten del relato de la experiencia propia, es que en ellas se pueden vislumbrar ciertos aspectos que son útiles para entender las estructuras sociales y la historia desde la perspectiva de quienes las vivieron. Por otro lado, esta forma de autobiografía es una literatura conocida como *intimista*, en la que el Yo del autor tiene una presencia fundamental, ya que se construye a partir de sus memorias, pero en la que esas memorias no siempre están escritas a partir de evidencias documentales y que, por ende, sufren de una reconstrucción que capta a su vez de los recuerdos y de la imaginación, por tanto, en alguna medida tiene componentes ficcionales.

Parece conveniente aclarar que, aunque las estudiantes toman como punto de partida la obra de Manzano, que se trata de una autobiografía con un fuerte componente histórico ya que permite vislumbrar el andamiaje de las relaciones sociales que se vivían en una Cuba del siglo XIX, en el caso de sus propias creaciones literarias, que también se podrían considerar intimistas, ellas no escriben sobre sus propias vidas, sino sobre fragmentos de las vidas de otros, al recuperar ciertos episodios a través de la técnica de la entrevista a profundidad. Es importante esta diferenciación porque en el ejercicio de escritura creativa se produce una

apropiación o descomposición del Yo, al que se le añade la interpretación de las situaciones escuchadas desde los constructos de la juventud, que no tuvo esas vivencias, pero que puede recrearlas a partir de sus propias vidas, no como cronotopos, sino como experiencias, en un proceso de resignificación en el que se le otorga una nueva voz a la persona entrevistada.

Finalmente, es importante recalcar la importancia de la socialización de los escritos de las estudiantes, a través de puestas en escena de monólogos o lecturas públicas de sus creaciones literarias, ya que implica un nuevo componente de creación artística que promueve y potencia la creatividad, a la vez que pone en relevancia el trabajo de las estudiantes y permite que las voces de las personas oprimidas sean escuchadas a través de los textos resignificados en el espacio escénico. Este tipo de actividad no sólo sirve como ejercicio de creación literaria, sino que pone énfasis en las artes vivas como mecanismo de divulgación y expresión a través de códigos que no sólo pertenecen los dominios de la palabra expresada en la oralidad, sino también a los de los territorios de aquellos que se encuentran en la expresión corporal, el lenguaje gestual y otras formas semánticas que se perciben en los vestuarios y la escenografía. González-Cid (2022), añade que este tipo de ejercicio no se limita a ser un acto de comunicación, sino que además es “Un campo transdisciplinar, no normativo, en el que las artes vivas se presentan como forma de resistencia manifestando sus innumerables capas de realidad.” (p. 33).

Además, en ese acto de transposición al contexto escénico se produce otra manera de compartir el texto y transferir la experiencia con la comunidad en la que habitan las personas cuyos relatos han servido de inspiración de los textos literarios. Se trata de un momento clave en el que las estudiantes canalizan las historias de vida presentes en sus narraciones, otorgan relevancia a los personajes centrales de las biografías como sujetos participantes del devenir de las sociedades, asimismo, se instaura la reflexión que permite entrever oportunidades de resistencia tanto ante la opresión como la adversidad, y se perciben posibles mecanismos de transformación social. En esencia, dar voz a aquellos que se encuentran en situaciones de opresión, desde la definición de Motos-Teruel y Navarro Amorós (2011), que están en “exclusión, marginación o privación de derechos” y para los cuales la acción teatral se convierte en “un medio de concienciación e instrumento ideológico que conduce al cambio” (p. 623). Es decir, se logra dar la voz a aquellos que han permanecido silenciados.

## **2. Metodología**

Las construcción de narraciones que se basan en la experiencia de vida obtenida a partir de entrevistas, se circunscribe en la investigación cualitativa, con enfoque fenomenológico hermenéutico, ya que posibilita el contraste entre la interpretación individual del fenómeno, en la que se estudia el comportamiento del sujeto desde el propio marco de la situación

estudiada, y la proyección de posibles realidades en las que se transformen las desigualdades u opresiones observadas:

...la historia de vida, como investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente (Chárriez-Cordero, 2012, p. 50).

En ese sentido, se trata de un proceso de reconstrucción de signos y significados a partir de un fenómeno de estudio que se ubica en el contexto en el que está inmerso o al que pertenece la o el estudiante, que le permite apreciar con una nueva mirada que se encuentra mediada por el proceso de escritura, es decir, del lenguaje como reconstructor de significaciones y sentidos. De esta manera, en ese redescubrimiento de las problemáticas del entorno cercano se visibilizan aspectos determinantes de la realidad, para conocerla, analizarla y cuestionarla (Rojas-Gutiérrez, 2022), lo que le habilita la posibilidad de autocrítica, de autoreflexión y le faculta como sujeto histórico frente a los procesos y prácticas sociales.

Si bien este tipo de estudios son de carácter “inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente” (Chárriez-Cordero, 2012, p. 51), en este caso, se hace necesario establecer ciertos lineamientos o pautas que pretenden generar una estructura que, lejos de ser restrictiva, permite generar cierto ordenamiento de las actividades realizadas por el cuerpo de estudiantes. Por lo tanto, se plantea realizar cuatro fases:

En primera instancia, se propone la lectura del libro *Autobiografía de un esclavo* (1835) del poeta cubano Juan Francisco Manzano, que tiene un carácter autobiográfico y que sirve como puente entre la literatura y el testimonio del que parte la investigación. Además, como lo señalan Baudean y Rudnitzky (2018), metodológicamente, tener un texto literario como “punto de partida común para todos los estudiantes a partir de la alusión a una obra literaria también reporta una ventaja a la hora de lidiar con grupos de sujetos provenientes de contextos diversos y con intereses disímiles” (p. 35). El texto literario pretende despertar la reflexión sobre la importancia de la literatura como documento histórico, al mismo tiempo que permite dirigir la mirada hacia las personas de la comunidad y considerarlas relevantes en la medida en que sus historias de vida son dignas de ser contadas y compartidas.

En segundo lugar, luego de seleccionar a personas que deben haber pasado por alguna situación de vulnerabilidad y que sirven como informantes clave, se realizan entrevistas a profundidad, que facultan el poder ahondar en las vidas, las vicisitudes, las emociones y circunstancias particulares. Hay que resaltar, que la entrevista como técnica de investigación permite conocer la percepción individual de la realidad de los entrevistados (Castillo-López et al., 2022) y, de esta manera, al sujeto narrativo (Silva y Mendoza, 2018). De esta manera, se establece una interacción con otra persona, que deja de ser naturalizada o anónima y a la que

se dota de relevancia al desvelar aspectos de su existencia que pueden estar ocultos o vedados. Por lo tanto, se vuelve importante comprender los fenómenos sociales o la realidad expuesta buscando la mayor objetividad posible, sin interpretaciones previas o prejuicios. Para poder recoger los aspectos relevantes que sirven para la reconstrucción de los acontecimientos o las vivencias y la transmisión de las experiencias resignificadas en la escritura del relato, es importante el uso de herramientas de registro como grabaciones, videos, notas, descripciones de los diversos escenarios, fotografías e incluso análisis de documentos que aporten credibilidad o que sean evidencia histórica.

En un tercer momento, se realiza el análisis de contenido, en el que se exponen no solo las experiencias, vivencias o los acontecimientos, sino también los significados subyacentes encontrados. Se trata de un proceso de deconstrucción de las historias para generar nuevas narrativas en las que encuentran cabida aquellos tópicos, patrones y temas recurrentes, pero resignificados desde la mirada del o la estudiante que posteriormente, transforma o recrea al testimonio en la creación de un texto literario. Este ejercicio de creación literaria ya sea de un relato o monólogo, enriquece y resignifica al testimonio con elementos ficcionales y es un ejercicio de proyección de la imaginación y de empatía ante la realidad de la persona entrevistada.

Por último, se realiza una puesta en escena o lectura pública de las creaciones para socializar el proyecto entre la comunidad, las familias y el colectivo universitario, visibilizar las problemáticas sociales y dar voz a aquellas personas que sufrieron situaciones de opresión, injusticia o violencia.

Es evidente que la manera en la que se presenta la metodología permite que las y los estudiantes se acerquen al texto literario, se apropien de sus particularidades descubran, a partir de un proceso vivencial, la importancia de las narrativas individuales que parten en la oralidad y que son una fuente para la creación y la expresión, en un proceso de recuperación de la voz de aquellos actores sociales que generalmente aparecen silenciados y que, sin embargo, son parte significativa en la construcción de los procesos históricos. La deconstrucción en el sentido derridiano de «una exigencia a la vez crítica y analítica [ligada al] deshacer, desedimentar, descomponer, desconstituir», es decir, la idea de que al deconstruir vemos «una manera de escribir y de hacer venir un texto-otro» (Derrida, 1986, como se citó en Cortés et al., 2024).

### **3. Herramientas y recursos utilizados**

Tal y como se explicó en la metodología, el proyecto estuvo dividido en cuatro fases. En la primera de ellas, se leyó y analizó la novela “Autobiografía de un Esclavo” de Juan Francisco Manzano. Además, se estudiaron otras obras literarias que añadieron diferentes dimensiones y elementos de análisis, con el objetivo de ahondar en la problemática, como “Fragmentos de

Facundo o civilización y barbarie” de Domingo Faustino Sarmiento; “El matadero” de Esteban Echeverría; “La compuerta número 12” de Baldomero Lillo; “El hijo” de Horacio Quiroga, “La Biblioteca de Babel”, “Pierre Menard, autor del Quijote”, “Funes el Memorioso”, “El Aleph” de Jorge Luis Borges, “Nos han dado la tierra” de Juan Rulfo; “Casa Tomada” de Julio Cortázar; “Cien años de Soledad” de Gabriel García Márquez; “Palabras, ojos, memoria” de Edwidge Danticat, como parte de los contenidos de la asignatura Literatura Latinoamericana y Caribeña del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

Para poder llevar a cabo la investigación de los testimonios o relatos de vida, se utilizaron herramientas de recolección de datos, tales como grabadoras, cámaras de foto y video, *blocks* de notas o libretas; para la transcripción de las entrevistas se utilizó un ordenador o computadora y software de procesamiento de textos, que permite crear, editar y modificar documentos.

Las narraciones biográficas y los monólogos fueron escritos en formato digital a partir de las transcripciones de las entrevistas, primero en calidad de borrador y luego en una versión final que contemplaba a la ejecución de la lectura teatralizada o el monólogo para ser presentado en el teatro.

La puesta en escena fue en el Teatro Alternativo Lorena Oliva, en Santo Domingo, República Dominicana, el día 13 de diciembre de 2024. Se contó con una escenografía sencilla compuesta por telones negros, estrellas de cartón, prismas rectangulares y cuboides de color negro, una mecedora, una mesa circular, una lavacara verde, una silla y dos lámparas decoradas. Además, se utilizaron recursos sonoros, como las canciones “Le dije a Papá” de Eva Ayllón, “Nacer en algún lugar” de Mariana Montalvo, “La Martiniana” de Lila Downs, “Parao” de Mercedes Sosa, “El pueblo unido jamás será vencido” Inti Illimani, “Desapariciones” de Rubén Blades y “Mujer” de Amparo Ochoa. Para la iluminación, se utilizó una luz cenital de color amarillo y una luminaria con filtro azul.

#### 4. Resultados obtenidos



Fotografías tomadas el día de la puesta en escena. Elaboración propia.

Para poder estudiar los resultados recogidos en la puesta en escena del proyecto “Voces silenciadas”, hace falta revisar las líneas temáticas o unidades de análisis que fueron determinadas en las entrevistas a profundidad y que sirvieron como eje fundamental para la creación literaria de los guiones. Cabe mencionar que la clase de Literatura Latinoamericana y Caribeña estuvo integrada por siete estudiantes, quienes elaboraron, de manera individual, entrevistas a profundidad a alguna persona adulta de su comunidad que hubiese sido víctima de actos de opresión o algún tipo de violencia. Luego de haber realizado una transcripción literal de la entrevista, analizaron la información y determinaron tres temas recurrentes o unidades significativas. En la siguiente tabla se exponen los resultados con citas textuales que las estudiantes consideraron que ejemplifican el concepto de manera directa:

Iniciales de la estudiante	Unidad de análisis	Cita textual
AB	Control sobre el cuerpo femenino	“A Trujillo no se le podía rehusar nadie, había que hacer lo que él dijera [...] se la llevaba, le daba un hombre y una casa amueblada.”
	Adoctrinamiento y sumisión	“Todo el mundo tenía que tener una foto de Trujillo en su casa que dijera en esta casa Trujillo es el jefe, nadie podía estar en contra de Trujillo.”

	Seguridad y dependencia del poder autoritario	<p>“Nosotras las mujeres salíamos a la calle y había patrulla de noche, de día. La patrulla no podía dormir, pasaban a todas horas. Andaba sola, ¿qué hacía la patrulla? Nos cuidaba y nosotros podíamos dormir en la acera y ahí amanecíamos y no nos pasaba absolutamente nada.”</p> <p>“Porque él era nuestro padre, lo que Trujillo era lo que nosotros teníamos y yo, como que era un Dios.”</p>
<p><b>Reflexión de la estudiante a partir del análisis de la entrevista:</b> “La dictadura de Trujillo, a través de un control patriarcal autoritario, logró generar una percepción de bienestar y protección en muchas mujeres, quienes internalizan la sumisión como algo positivo, especialmente frente a la incertidumbre de la liberación moderna. Este testimonio resalta cómo los regímenes autoritarios pueden manipular tanto la autonomía física como la psicológica de los individuos, especialmente de las mujeres, a través del control sobre su cuerpo y su percepción de seguridad.”</p>		
AC	Encarcelaciones sin el debido procedimiento	"Había mucha represión. Si tú no pertenecías a la élite de gobierno, fácilmente fracasabas en la calle, porque en cualquier momento podías tener un trompo, como decían aquella vez".
	Uso de la fuerza	<p>"Y a esa gente, cuando se hacían esas marchas, entonces venía el departamento antimotines, que era el departamento de los cacos negros y eso. Y le entraban a macanazos a todo el que estaba"</p> <p>“Si no puedes con el enemigo, únete.”</p> <p>“Yo me mantuve ahí hasta que pude. Bajo perfil. Pero no era que me gustaba, era para yo mismo protegerme.”</p>
	Justificación de la violencia	“Pero la policía se respetaba. Ellos mismos se respetaban (...) “Tú no oías (lo que ahora) que matan un policía, que matan un mayor, que matan un capitán. En esta época tú no oías que mataban un policía.”
<p><b>Reflexión de la estudiante a partir del análisis de la entrevista:</b> “La fuerza bruta se convirtió en un mecanismo habitual para silenciar protestas y disidencias. El entrevistado enfrenta una lucha interna entre cumplir órdenes y su propia ética personal. El uso de la violencia a largo plazo debilitó la capacidad de las fuerzas policiales de generar seguridad y orden. Las acciones represivas generaron un resentimiento en la población que afectó la percepción de la autoridad policial.</p>		
DS	Explotación laboral	“Un día me dio fiebre y la vieja dijo que me estaba haciendo y quiso un día darme con la chancleta y no me deje, desde ahí le dije a mi mamá que me quería irme.”

		<p>“Me despertaba a las seis a cambiar al niño para la escuela y me acostaba a las diez.”</p> <p>“Casi nunca vi los 45 pesos que me prometieron.”</p>
	Pobreza	<p>“Cuando era niña no tenía casi ropa, ni interiores”</p> <p>“No se me quitaba una alergia pero no tenía dinero y me tocaba vender de todo para sobrevivir.”</p>
	Resignación	<p>“Porque cuando uno nace y a usted no le viene a la mente ser otra persona, nunca me hizo sentir mal ser pobre, porque algo se conseguía para comer.”</p>
<p>No se encuentra una reflexión personal a partir del análisis de la entrevista.</p>		
JA	Condiciones del trabajo doméstico	<p>“A pesar de que decían que yo era parte de la familia, yo no podía abrir la nevera sin permiso, había cosas que uno no podía hacer.”</p> <p>“Yo cuidaba los niños, limpiaba la casa y planchaba, y era hasta tarde de la noche, sin descanso.”</p>
	Vinculación con el régimen de Trujillo	<p>“El jefe de la casa era coronel y había muchos militares que venían a la casa.”</p> <p>“Durante la época de Trujillo, había más seguridad, uno podía caminar sin miedo; ahora es diferente.”</p>
	Trabajo y educación	<p>“Nosotras no teníamos la oportunidad de estudiar, y por eso teníamos que trabajar en las casas, limpiando.”</p>
<p><b>Reflexión de la estudiante a partir del análisis de la entrevista:</b> “La entrevista revela que las trabajadoras domésticas durante la dictadura de Trujillo en la República Dominicana enfrentaban condiciones laborales exigentes y escasas oportunidades educativas, lo que perpetuaba su situación de desigualdad. Aunque se percibía un ambiente de mayor seguridad y orden, la cercanía con las familias empleadoras no eliminaba las barreras sociales ni las dinámicas de poder, lo que limitaba su desarrollo personal y reforzaba su posición subordinada en la sociedad.”</p>		
JM	Condiciones del trabajo doméstico	<p>"Cuando eso que yo lavaba y planchaba era por 25 pesos."</p> <p>"Bueno, pero mira que hasta la vena de la mano se me salían porque era (a) mano que uno lavaba, no era (a) lavadora."</p> <p>"Lavaban a mano. Con leña, era que yo cocinaba, se lavaba</p>

		a mano. Tenía que, que no es como ahora, escurrir agua en los pozos y así."
	Limitaciones educativas	"No ya nada más llegué hasta cuarto de primaria por eso."  "Maestra. Y ya tú sabes. Bueno, maestras, pero era muy difícil. Pero después no había mujer dizque que guardia, policía. No."  "Dignabel se hizo bachiller de una vez, Yomede y Vere, esos se hicieron bachiller y se dividieron los 3."
	Trabajo y hogar	"Todo lo que hacía era que dejaba a los muchachos con su papá hasta que yo regresaba."  "Yo subía pa'lla arriba que ellos vivían de lado atrás de Morena la de Ramón. Subía yo a las 5 a ir a buscar a Yenssy. Me quedaba allá con Yenssy para que ellos se fueran."  "Yo lo que hacía era que me levantaba bien temprano, dejaba a los muchachos acostados y cogía que, en eso de las 5 y las 5:30 de la mañana, ya yo por ahí a buscar agua."  "Dignabel desde pequeña aprendió a cocinar. Y a limpiar."
No se encuentra una reflexión personal a partir del análisis de la entrevista.		
YD	Migración y despoblamiento rural	"El terreno allá estaba ya cansado... lo que producía era yuca y arroz poquito"  "Cuando el papá mío llegó a la casa le dijo a la mamá mía yo voy a rodar tierra a ver dónde encuentro para criar los muchachos. "
	Trabajo infantil	"Desde que él nos trajo a nosotros, me mandaba para los conucos a espantar guineas cuando sembraba arroz".
	Condiciones precarias de trabajo en el campo	"Las jornadas eran largas y hacíamos convite con la comunidad para trabajar juntos en las tumbas y siembras".  "Hubo un tiempo que se puso escasa la yautía, y los terrenos privados no aceptaban que tumbáramos montes".

	Falta de acceso a la educación	"Hicimos el segundo curso, pero para seguir estudiando había que ir a Yamasá, y no podíamos ir todos los días".  "Bruto que e lo yo soy, yo llevo un segundo curso"
YM	Crisis social	"Me di cuenta de la crisis cuando ya no se conseguían los insumos, cuando en los trabajos que tenía los clientes ya no me podían pagar, porque no había cómo sustentar un trabajo y la inflación se empezó a sentir más."
	Migración	"Bueno, yo, un plan inicial que era fabricar silenciadores o moflos para vehículos, el cual cuando llegué no fue tan fácil porque tuve que hacer muchas actividades distintas a lo que inicialmente planeé."  "La adaptación no fue fácil al principio, tuve que entender cómo se manejaba todo acá, la cultura, la forma de hacer negocios, incluso el idioma, aunque parezca igual, tiene sus diferencias. Pero con el tiempo, uno va aprendiendo a moverse y a adaptarse, es cuestión de paciencia y perseverancia."  "Lo primero que hice fue regularizar mi estatus migratorio, porque sin eso es muy complicado trabajar de manera formal. Con los papeles en regla, ya pude empezar a buscar trabajo, aunque al principio fue difícil porque muchas empresas pedían experiencia local o referencias que no tenía."
	Xenofobia	"Al principio sentí algo de rechazo, algunas personas me hacían comentarios despectivos por ser extranjero. No fue algo constante, pero esos momentos te hacen cuestionar tu decisión de emigrar. Sin embargo, con el tiempo conocí gente muy amable que me apoyó y me hizo sentir más cómodo."
<p><b>Reflexión de la estudiante a partir del análisis de la entrevista:</b> "Esta experiencia ofrece una perspectiva única sobre la lucha por la supervivencia, la superación personal, y la capacidad de adaptación, aspectos que pueden ser explorados tanto en estudios literarios como sociales. También humaniza la experiencia migratoria, permitiendo que quienes la analizan se conecten emocionalmente con los relatos y aprendan lecciones de vida resilientes."</p>		

Al leer las citas textuales tomadas de las entrevistas, se puede notar que algunas de las unidades de análisis corresponden a campos semánticos similares, por lo tanto, pertenecen a las mismas categorías de estudio. En ese sentido, se destaca que los temas reiterativos en los testimonios giran en torno a la migración forzada, la falta de acceso a la educación, la explotación laboral, la pobreza, la represión y el abuso del poder. Por lo tanto, se vuelve

interesante explorar la manera en que estas mismas temáticas aparecen reflejadas en los textos literarios de la creación de las estudiantes.

En el caso del relato de AC, que gira en torno al tema del abuso del poder, el personaje principal es un policía que decide enlistarse para no correr el peligro de sus parientes que murieron por enfrentarse al sistema autoritario: “Yo conocía esa historia de cerca, mi primo y su hermano también habían muerto enfrentándose a ese sistema, estar en la policía era para mí, una forma de sobrevivir. No era cuestión de orgullo ni de vocación. La policía representaba una especie de escudo, un lugar desde donde podía protegerme de un destino similar.” Se evidencia una relación directa con el testimonio de la persona entrevistada, incluso en el desenlace cuando el policía explica en primera persona: “De repente, el aire se llenó de gas lacrimógeno que me hizo casi llorar. En medio del caos, vi cómo otros agentes golpeaban sin piedad a los estudiantes. Sentí un nudo en el estómago. No podía seguir siendo parte de esto.” Se puede notar que el fragmento tiene cierta similitud con una revelación del sujeto entrevistado: “Me mandaron para la universidad cuando los muchachos de la universidad se lanzaban a la calle. (...) Y yo no agredí. En mi patria, yo nunca agredí a un estudiante.”

En cuanto al cuento “El campo detrás de Lavapiés” de AB, la represión está retratada de manera abstracta y se expresa en una voz que se le presenta a una mujer, como una suerte de advertencia sobre el poder que tiene ante su destino. Permite pensar en aquella dualidad entre el sometimiento de la “autonomía física y psicológica” y la posibilidad de liberación, todo ello enmarcado en una atmósfera de misterio que no suele estar presente en los textos de autorreflexión: “Luché contra las hojas que me aferraban al suelo. Inevitablemente pensé en mi madre, en sus ojos severos, y en las cadenas que esta colocó sobre mí.”

En cuanto al tema de la explotación laboral, el cuento de DS guarda muchas similitudes con el testimonio de su entrevistada, que había sufrido diversos abusos e infortunios como empleada doméstica. En los diálogos, el personaje expresa “Señora, ¿por qué siempre hay tanto que fregar los lunes? To’el tiempo son esos trastes acumulados, y parece que aquí no se hace ná los fines de semana. Yo creo que me esperan a mí para que yo haga lo que no hago lo fines de semana.” Lo mismo sucede en el cuento “Manos de esperanza”, en el que una campesina tiene que trabajar en la casa de un militar que pertenece a un régimen autoritario:

Los primeros días fueron duros. No era como en la ciénaga. Aquí no había tiempo ni para soñar. Me levantaba todo lo día a la 5 de la mañana a preparar el desayuno, empezar a limpiar, arreglar a los muchachitos Eloi y Marianita pa llevarlos al colegio to lo día a puro pie.

Mis manos no descansaban: lavar, planchar, limpiar, cocinar. Había que estar atenta a cada llamado de la campanita que Doña Clara sacudía desde la sala. Mis pies, acostumbrados a la tierra, ahora tocaban el frío del mármol. Mis manos, antes llenas de la dulzura del cacao, se llenaron de detergente y jabón. (JA)

Estos relatos a la vez que revelan las injusticias acaecidas hacia las trabajadoras domésticas, también son testimonios de las vidas de las mujeres que emigran del campo a la ciudad para intentar atenuar sus situaciones de pobreza. En el segundo cuento se puede ver claramente la manera en la que el personaje femenino siente el desarraigo y el sometimiento a las nuevas condiciones de trabajo, a las que se impone de manera voluntaria porque está motivada por el deseo de vivir un futuro con mejor calidad de vida.

La pobreza es, sin duda, el tema recurrente en todas las historias, las situaciones como jornadas extensas de trabajo, labores en condiciones extremas, éxodos a pie en compañía de menores, entre otras manifestaciones que se encuentran en las malas condiciones de vida de los personajes: “Siempre llevo conmigo una cubeta en la cabeza y dos galones en cada mano (...) En lo alto de la loma está mi destino: el pozo. Sus piedras oscuras forman un círculo perfecto que parece brillar bajo la luz del amanecer” (JC). Destaca que, en ciertos casos, como en el cuento de JC, las figuras retóricas confieren a los relatos ciertos elementos estéticos que añaden dignidad a las labores de la vida diaria descritas por las personas entrevistadas:

Han pasado años y sigo subiendo la loma cada madrugada. Mis ojos físicos se han ido oscureciendo, pero veo más claramente que nunca (...) Cuando la gente del pueblo la bebe, por un momento pueden ver el mundo como yo lo veo: un tejido de luz y memoria donde la oscuridad no existe, donde cada gota contiene el reflejo de mil auroras. (JC).

El éxodo, la migración forzada, es otro de los temas que es abordado por varios cuentos, en “Un animal bruto”, una familia de campesinos emprende un viaje porque “la tierra ya no producía ni tan sólo para alimentar a los niños, notándose la tristeza y el hambre en el claro de sus ojos” (YD). Este tema es recurrente, ya que, en otros dos cuentos, algunos personajes pasan por viajes que implican dejar atrás a sus familias para buscar nuevos destinos. En el caso de “El otro lado del mar”, el cuento recrea el testimonio de un emigrante que abandona su país en busca de mejores condiciones laborales, enfrentándose a la nostalgia de su tierra y el encuentro de nuevas realidades: “Alexis caminó confundido, entre casas de zinc y colmados donde se escuchaban conversaciones bulliciosas y el sonido constante de la bachata de fondo.”

Por último, es importante mencionar que, a pesar de que muchos de los testimonios de las personas entrevistadas muestran realidades desgarradoras, casi todos los cuentos tienen un final positivo en el que se advierte la mirada optimista del grupo de estudiantes: “Y aunque la vida seguía siendo dura, sentía que algo había cambiado: ya no era una sirvienta, ya no era la niña que hacía los mandados ajenos. Había encontrado mi propio camino, aunque fuera dando pasos pequeños y titubeantes” (DS), algunos de ellos relacionados con el acceso al aprendizaje: “Hoy, miro mis manos. Siguen siendo manos de trabajo, pero ahora también son manos de letras. Ya sé escribir mi nombre, ya sé leer los letreros de la calle. Mis sueños no se

quedaron en la ciénaga. No se fueron volando.” (JA) Esta mirada alentadora en la que la educación transforma el destino de los personajes, se puede deber a una relación intertextual con la obra de Manzano, a la referencia de los testimonios en los que se expresa la falta de acceso a la educación o a un recurso autobiográfico de lo que ha implicado el proceso educativo en la mejora de las vidas de las propias estudiantes.

## **5. Conclusiones**

El proyecto de innovación educativa de la clase de Literatura Latinoamericana y Caribeña, logra involucrar al grupo de estudiantes en una aproximación diferente al texto literario *Autobiografía de un esclavo* (1835) del poeta cubano Juan Francisco Manzano, al que toman como referencia para generar un proceso de investigación cualitativa, con enfoque fenomenológico hermenéutico, que culmina en un ejercicio de creación literaria y puesta en escena de textos que nacen a partir de testimonios.

Durante el proceso de investigación se realizaron entrevistas a profundidad que permitieron que las estudiantes profundicen en el análisis de los testimonios de personas de su comunidad que han vivido experiencias de opresión, lo que les confirió la posibilidad de acercarse a problemáticas que ocurren en su entorno cercano, así como percatarse cómo estas vivencias constituyen constructos e identidades que se encuentran instaurados no sólo en las personas entrevistadas sino que se perciben en la colectividad de la comunidad.

En cuanto a la construcción de los textos literarios, se percibe una transposición de los campos semánticos o temas centrales de las entrevistas a los relatos y monólogos que, si bien guardan ciertos detalles o son fieles en ciertos aspectos a la información obtenida de los testimonios, a la vez expresan el universo interior y la proyección de la imaginación de las estudiantes de manera creativa y personal. Ellos, más allá de ser un mecanismo de denuncia de las desigualdades sociales y un testimonio en el que se resignifican las vidas de las personas entrevistadas, son un indicador de la mirada alentadora del grupo de estudiantes en el que la educación aparece como una alegoría que alienta la transformación social.

Finalmente, es importante mencionar que la puesta en escena de los textos literarios no sólo pone en valor a los trabajos de creación literaria de las estudiantes, sino también permite compartir con la comunidad la puesta en valor que se encuentra en los testimonios de aquellas “voces silenciadas”.

Por lo tanto, se concluye que los proyectos que trabajan los campos disciplinares poniendo la mirada en las problemáticas sociales permiten un mayor involucramiento por parte del grupo de estudiantes, a la vez que generan la transformación de la relación con la comunidad en consonancia con una reconstrucción de la identidad individual. Además, los procesos en los que se trabaja desde una mirada transdisciplinar aportan más allá de los contenidos de las

asignaturas y resignifican los procesos educativos al entretejer los conocimientos procedentes de los ámbitos artísticos y científicos en aras de la creación de nuevos procesos de aprendizaje.

## Bibliografía

Baudean, M., & Rudnitzky, F. (2018). Evaluación de la experiencia de uso de textos literarios como herramienta de enseñanza en cursos de introducción a la epistemología y metodología de la investigación social. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(2), 33-54. <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2853>

Castillo López, M., Romero Sánchez, E., & Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241–267. <https://doi.org/https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>

Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

Cortés, F., Dalmaroni, M., Delgado, V., Gerbaudo, A., Stedile Luna, V. y Venturini, S. (2024). *Un vocabulario de teoría, literatura, enseñanza investigación*. Ediciones UNL. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/250601>

De Maeseneer, R. & Logie, I. (2015). Antologías del cuento dominicano de la última década (2000-2010) y canon. *Confluencia: Revista Hispánica de Cultura y Literatura*, 31 (1), 17-27. <https://biblio.ugent.be/publication/5651966/file/7102563>

González-Cid, L. (2022). La puesta en escena interdisciplinar como herramienta de innovación docente. Prácticas artísticas participativas. En Grupo de investigación COMPUBES (Edit.)(2022) *La comunicación como herramienta post COVID-19*. Universidad de Alicante. <https://burjcdigital.urjc.es/server/api/core/bitstreams/3249bb62-aae4-4d14-b2dc-d4d3277341d9/content>

Hustvedt, S. (2012), La verdadera historia. En *Vivir, pensar, mirar*. Epulibre.

Rojas-Gutiérrez, W. J. . (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Stadium Veritatis*, 20(26), 79–97. <https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.353>