Dramatización de la experiencia escolar: convivencia e investigación-acción en un liceo popular de Montevideo¹

Dramatization of the school experience: relationships and action-research in a popular Secondary School in Montevideo

Nilia Viscardi Etchart,^{*} Leonel Rivero Cancela^{**}
y Verónica Habiaga^{***}

^{*} Doctora en Sociología (Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil). Docente e investigadora en la UdelAR, en el Instituto de Educación de la FHCE y en el Departamento de Sociología de la FCS. Integra el Sistema Nacional de Investigadores. Corresponsable del Grupo de Trabajo Clacso «Violencias, políticas de seguridad y resistencias».

^{*} nilia.viscardi@cienciassociales.edu.uy
<https://orcid.org/0000-0001-8070-3491>

^{**} Doctorando en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, UdelAR). Magíster en Educación (Universidad ORT Uruguay). Licenciado en Sociología y diplomado en Juventud y Políticas Públicas (FCS, UdelAR).

^{*} lriverocancela@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3199-3901>

^{***} Magíster en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos (FHCE, UdelAR). Licenciada en Ciencias de la Educación, opción Docencia (FHCE, UdelAR). Docente en el Consejo en Formación en Educación (CFE/ANEP).

^{*} vhabiaga@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9727-124X>

RECIBIDO: 28.9.2019

ACEPTADO: 29.11.2019

1 Queremos agradecer muy especialmente a Rafael Mandressi la atenta lectura y la cuidadosa revisión del texto, así como la riqueza de sus aportes y contribuciones.

Resumen

El artículo expone una experiencia de integración llevada adelante en un liceo popular de Montevideo cuyo objetivo fue incidir en las relaciones de convivencia. Muchos alumnos eran etiquetados como “violentos” por la institución. En acuerdo con esta, para mejorar el clima y conocer la perspectiva de los adolescentes sobre la convivencia escolar, se desarrollaron talleres expresivos a lo largo de un año lectivo. Al cabo de este proceso, se elaboró junto con los estudiantes una obra de teatro basada en la vida en el liceo, dando voz y participación a los alumnos. De la experiencia surgen formas de sufrimiento escolar, así como dinámicas de solidaridad y sentidos respecto del saber que revitalizan la mirada pesimista que pesa sobre la convivencia en los espacios educativos. En consecuencia, se propone el teatro como herramienta clave para el necesario desarrollo de una *pedagogía de la participación*, tanto para adolescentes como para adultos.

Palabras clave: ciencias de la educación, investigación pedagógica, teatro, enseñanza secundaria.

Abstract

The article sheds light on an experience of integration carried out in a high school in Montevideo which aimed to have a positive influence on school coexistence problems. Many students were labeled as “violent” by the institution. In order to improve the atmosphere and learn about the adolescents' perspectives on this problem, theater workshops were developed throughout one school year. At the end of this process, a play about life at high school was co-constructed, giving voice to the students. Forms of suffering at school emerged from the experience. Likewise, dynamics of solidarity and meaning regarding knowledge emerged, bringing down the pessimistic view that many actors had about living together in educational spaces. Consequently, theater is proposed as a key tool for the necessary development of a pedagogy of participation, both for adolescents and for adults.

Keywords: educational sciences, educational research, theatre, secondary education.

Introducción

El presente trabajo resume un proceso de investigación-acción sobre convivencia escolar, realizado por la Universidad de la República (UdelaR) en conjunto con la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay (ANEP) a lo largo del año 2017. Tiene como antecedentes cuatro años de experiencia en talleres de promoción de la participación a través del arte y se enfoca, en este caso, en el uso de la dramaturgia como técnica de representación y análisis del sufrimiento escolar.

El sufrimiento aparece como un sentimiento expresivo de las dinámicas institucionales de la educación en la actualidad y se repite en diferentes contextos y países (Dizerbot, 2017; Charlot, 2006). Siguiendo a Foucart (2009), entendemos que el sufrimiento surge cuando las personas se enfrentan a la angustia de la separación, que emerge por la pérdida de los puntos de referencia necesarios. La dificultad que se observa para tener una visión del (propio) colectivo, sumada a la experiencia de relaciones reticulares y reflexivas, determinan sistemáticamente que la construcción de vínculos está en juego. Como afirma el autor, este permanente proceso de experimentación de la debilidad del vínculo y el sistemático trabajo de su construcción es una de las mayores dificultades de nuestro presente. Las transacciones son inciertas. En las instituciones, el sufrimiento deviene de la tarea de gestión del vivir juntos; la precariedad transaccional de los vínculos colabora en ello día a día (Foucart, 2009).

A partir de la experiencia se problematizan dos cuestiones: una sustantiva, vinculada a las formas de sufrimiento escolar desde la perspectiva de los estudiantes, y una metodológica, que presenta a la dramaturgia como forma de investigación-acción en la sociología. La metodología implicó trabajar durante cuatro meses en talleres conducidos por un docente de teatro y un investigador, con estudiantes de un centro de enseñanza media básica de la periferia montevideana. Los guiones fueron creados por las y los estudiantes a partir de su cotidianidad en el centro.

Mostramos la visión que los estudiantes tienen de los docentes y la vida en el liceo. Percibidos como *zombis*, los docentes que habitan el espacio escolar aparecen a sus ojos sin deseos de estar allí, cansados y desinteresados en su labor. Al mismo tiempo, los jóvenes se quejan de otras cuestiones, como la alimentación o la falta de escucha entre compañeros, y destacan positivamente el trabajo en conjunto, la risa y los espacios de disfrute, como la biblioteca.

Metodológicamente, la técnica dramática se muestra de gran utilidad para producir información. La dramatización —un espacio en el cual se suspenden las reglas y normas escolares y se prioriza la expresión— permite tanto el acceso a las subjetividades juveniles como la apertura a un proceso de reflexividad. En la elaboración del guion entre el docente de teatro y los estudiantes, se produce una *representación* de la vida escolar y ello da lugar a una reapropiación de significados entre talleristas y estudiantes sobre la cotidianidad y los vínculos en el centro educativo.

Definir una dinámica de trabajo (antecedentes y preguntas)

Como se dijo, este artículo da cuenta de los resultados de un proyecto de investigación-acción. El objetivo mayor fue buscar caminos alternativos a la sanción o el asistencialismo para incidir en las relaciones en el liceo; o sea, hacer investigación con objetivos de aplicación. Ese fue el sentido del trabajo realizado en un centro de enseñanza media en Montevideo. En concreto, se definieron los siguientes objetivos de trabajo:

- caracterizar la vivencia escolar en los adolescentes del liceo;
- habilitar una dinámica expresiva construida con los estudiantes;
- promover la participación de los estudiantes por medio de una experiencia que permitiera dar la palabra en el contexto de silenciamiento y distanciamiento entre docentes y estudiantes que se produce en los centros educativos.

El proceso de investigación-acción tuvo dos etapas: a) la elucidación —y posterior modificación— de los sentidos presentes en las prácticas docentes para mejorar la convivencia en los centros educativos y b) la realización de un taller dramatúrgico para dar voz a los estudiantes y habilitar modalidades de expresión de su experiencia en el centro. Damos cuenta, en este texto, de los resultados del trabajo con estudiantes.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿Existe sufrimiento en la experiencia escolar de los adolescentes en el liceo? ¿Cómo relevarlo en la voz de los estudiantes? ¿Es posible encontrar una dinámica de trabajo con estudiantes que incida en mejorar los vínculos? ¿Cómo colaborar en que los alumnos tematizen sus problemas? ¿Cómo promover la participación en contextos de vulnerabilidad? El doble foco, en la experiencia escolar (Dubet y Martucelli, 1996) y en la mejora de los vínculos, llevó a la necesidad de generar una relación de investigación que habilitara el despliegue de la perspectiva subjetiva de los actores y la posibilidad de dinamizar y alterar las relaciones de convivencia.²

2 En particular, esto resulta importante tras constatar que las técnicas *extractivas* son insuficientes para captar los sentidos que atribuyen a la experiencia escolar las y los adolescentes. Esto ocurre particularmente cuando provienen de contextos pauperizados y cuando el relevamiento se centra en el discurso (Rivero, 2015), lo que responde a que el discurso y el poder de hablar se distribuyen desigualmente entre los sujetos. Tenemos, en este sentido, posiciones teóricas más cercanas a los planteos de Bourdieu (1985) que son importantes para comprender por qué no basta con montar un instrumento, un *dispositivo* de participación que asegure la puesta en escena a través de la *representación* (democrática, electoral) de cada uno de los actores. También es preciso dotar a los estudiantes de herramientas para argumentar al tomar la palabra en el debate público; esto es, de cara al escenario que la participación abre y que se centra en la batalla intelectual.

Relatamos una experiencia de investigación-acción basada en la dramatización de la vida escolar, que permitió conocer a los jóvenes y, junto con ellos, generar un conocimiento que no se limitara a la observación y al registro de información. Eso se logró a través del teatro. Por ello, al final del artículo dejamos instalada la pregunta respecto de qué aporta al quehacer pedagógico este tipo de propuesta.

Antecedió la realización de un diagnóstico institucional que se nutrió de entrevistas en profundidad a estudiantes, integrantes de los equipos de dirección, personal docente y equipos multidisciplinarios. Las entrevistas aportaron información acerca de las percepciones de los actores sobre las siguientes temáticas: modalidades de participación valoradas en los centros, visiones de la participación estudiantil, causas del malestar escolar, identificación de problemas del sistema educativo, manifestaciones de la exclusión escolar y rol de los colectivos (docentes, padres y alumnos) en la educación.

Las investigaciones previas han mostrado obstáculos en los procesos de construcción de la participación en la enseñanza media (Conteri y Rodríguez, 2012; Viscardi y Alonso, 2013, 2015). En particular, en esos trabajos se consigna la necesidad de escuchar a los integrantes de las comunidades más vulneradas mediante los instrumentos previstos en la Ley General de Educación y la normativa legal e institucional vigente en el país. En general, se piensa en los Consejos de Participación que están previstos a estos efectos, pero también en las dinámicas y prácticas que habilitan la expresión y el diálogo, como las asambleas, las jornadas de encuentro, la elección de delegados o las actividades culturales. Asimismo, se subraya la necesidad de generar procesos de investigación situados, basados en diagnósticos realizados en conjunto con la comunidad educativa (Viscardi y Rivero, 2016).

De todo ello resultó claro que era necesario generar conocimiento en torno a algunos nudos problemáticos, a la vez que colaborar en desandar las dinámicas de exclusión, sanción y derivación de estudiantes *conflictivos* a otras instituciones o programas de atención, que se habían instalado progresivamente en el cuerpo docente como reacción al conflicto escolar.

Una larga batalla: la negociación de la entrada

El liceo está situado en un entorno pauperizado en la periferia de Montevideo (Ministerio de Desarrollo Social [MIDES], 2013). Hay en el barrio cooperativas de vivienda, viviendas precarias y asentamientos de gran precariedad, instalados sobre zonas contaminadas por plomo y basurales. Coexisten familias de asalariados, trabajadores informales y desempleados. La privación material de muchos se traduce en dificultades de acceso y sostenimiento de la experiencia educativa, debido a múltiples carencias.

Los agentes institucionales afirman que para el liceo es una dificultad trabajar en este barrio y con esta población. Destacan la existencia de «padres con consumo problemático de drogas», «presencia de redes de narcotráfico» en la comunidad y «violencia en el barrio». De la violencia en el barrio es indicador la alta presencia de efectivos policiales patrullando (Irisity, 2014). Estas dificultades son sentidas como desafíos en el acompañamiento del equipo de psicólogos, en el apoyo material del centro y en la propuesta pedagógica misma (Bordoli, 2012; Baquero, 2001).

En el momento de la investigación-acción concurrían al centro 388 estudiantes. El 50,1% tenía una edad mayor que la esperada, por haber repetido algún año (*extraedad* en la denominación taxativa de las estadísticas educativas). El promedio de estudiantes por clase era de 30, y el porcentaje de promoción en el último año, 65% (Consejo de Educación Secundaria [CES], 2016). Dado que la descripción sitúa al centro educativo como ejemplo de la experiencia de la exclusión escolar, quisimos trabajar allí para incidir en las dinámicas vinculares que están por detrás de las lógicas excluyentes en educación (Gentili, 2011).

En 2016, cuando se entabló contacto con la institución, el rol asignado al proyecto por la dirección fue el de disminuir la violencia en el liceo a través de la implementación de talleres destinados únicamente a estudiantes (el origen del problema, según los docentes). Comenzó allí un proceso de «negociación de la entrada» similar al reportado por Contreras et al. (2016).

Con base en la idea de que la entrada al campo es crucial en toda etnografía, el consentimiento de la comunidad escolar para el trabajo es clave. Para ello, el equipo mantuvo reuniones con el equipo directivo en las cuales hubo un intercambio sobre los problemas a abordar, se obtuvo el acuerdo para el trabajo y se solicitó una devolución de resultados. El equipo buscó que el trabajo realizado con las y los estudiantes sirviera como punto de acceso al centro y como vínculo con las y los docentes. Una vez iniciado el trabajo, el grupo de investigadores tuvo que enfrentar las resistencias de los actores.

Las numerosas intervenciones en la escuela, la percepción de los profesores de ser mirados con desconfianza por los agentes externos y por la política, nos ubicaban en un lugar donde nuestra mirada sobre la escuela resultaba ser motivo de sospecha. Para enfrentar estas dificultades recurrimos a diversas estrategias; algunas nacieron de las deliberaciones del equipo de investigación, otras de modo intuitivo como reacciones inmediatas a lo que sucedía en los establecimientos. Así, la estrategia de entrada que contemplaba la devolución de los resultados de la investigación anterior, junto con responder a una ética investigativa donde nuestros resultados pueden «abrir» preguntas en quienes hemos estado investigando, además de permitir un diálogo y discusión sobre los mismos, tenía el objetivo más pragmático de mostrar que cumplíamos nuestras promesas. Esto nos otorgaba mayor

legitimidad para hacer nuevas promesas, como mantener la confidencialidad y devolver los resultados. Otra estrategia deliberada fue acudir a la directora del equipo de investigación como figura de autoridad que facilitara el diálogo con las autoridades del establecimiento. (Contreras et al., 2016, p. 67)

Esta entrada resultó uno de los momentos decisivos para viabilizar el proyecto. En esa instancia clave emergió una trama de sentidos defensivos de las prácticas de la institución en el vínculo con los alumnos. Los docentes cuestionaban la posibilidad de hacer otra cosa que no fuera asistencia psicológica, no se veían como parte del conflicto, solicitaba protocolos de actuación en violencia para los alumnos conflictivos y rechazaban propuestas de trabajo conjunto con los alumnos. La resistencia parecía insalvable, hasta el punto de condenar al fracaso cualquier iniciativa que no ratificara la posición instalada en los docentes: pedir psicólogo y derivar a otras instituciones fundamentalmente.

Descubrimos así que la entrada suponía una ruptura de esos sentidos para poder avanzar. En ella se entrelazaban la demanda y la resistencia, latente, propia de la ajениdad, de la extrañeza, de la otredad que nuestra presencia imponía. Pero también fruto de una idea instalada y latente que remite a la presuposición recíproca entre saber y poder, porque «las relaciones de fuerza o las relaciones de poder [...] son causa inmanente de las relaciones y de las formaciones históricas que constituyen los saberes» (Deleuze, 1986/2014, p. 173). Ese sentido latente es una demanda de recomposición de la autoridad. Quizá en esto estriban las resistencias presentes y latentes del espacio escolar y las fuerzas que lo habitan.

La demanda y la resistencia se entrelazan en un juego que delimita una forma de entrar (y de estar) en el centro educativo. Por un lado, la resistencia nos advierte acerca de las tensiones que nuestra presencia, ajena, extranjera, despertaba. Pero ¿qué hay de la demanda? Hablamos de la demanda de los docentes: la de derivar, la de sacar el *problema* fuera del liceo: el problema son los alumnos que distorsionan el orden escolar y no estudian. La demanda, a diferencia de la resistencia, sutil, silenciosa y subrepticia, se pone en acto mediante el pedido de los docentes, que añoran un *liceo normal*, habitado por *aquellos alumnos* y por *aquellas familias* lejanos, distantes e idealizados. Así, se produce un pedido ante la angustia de lo que *no es* y la espera de lo que *debe ser*. La demanda cristaliza con la llegada de nuestro equipo, en el cual se deposita la esperanza transformadora de aquello que no se puede tramitar en el seno escolar.

Para la institución, permitir la entrada no implica hacer lugar. La demanda inicial de los docentes remitió a la intervención de equipos multidisciplinarios, en especial de apoyo psicológico, con el fin de hacer frente a los problemas de los estudiantes mediante el diagnóstico, la atención, la derivación y la medicalización; solo en esas condiciones tenía sentido para los docentes el trabajo en la institución. Era preciso desandar estas ideas, pues justamente nuestra postura partía de la idea de que esas prácticas no

solucionaban el problema, sino que eran parte de él. Por eso fue preciso renegociar los sentidos desde los que se orientan y significan las prácticas situadas en la trama contextual escolar y alcanzar nuevos acuerdos con los docentes.

Esa demanda se constituyó en nuevo punto de partida del proyecto en su conjunto, puesto que implicó la necesidad de tomar partido, marcar una posición político-pedagógica para seguir adelante. La demanda instala una batalla y es preciso enfrentarla, puesto que lo que está en juego es más que el pedido de apoyo técnico, porque pensar el conflicto únicamente en términos de la necesidad de intervención psicológica para los alumnos es colocarse por fuera del asunto. Es dar lugar al reinado de verdades que condenan la *anormalidad*, que otorgan a cada uno un lugar, que sentencian una forma de habitar el espacio escolar, verdades que se ponen en acto y que cristalizan en las prácticas y en los discursos.

El campo pedagógico ha estado impregnado por las lógicas de producción de verdad propias del campo médico (Martinis, Míguez, Viscardi y Cristóforo, 2017). El higienismo estructuró, a principios del siglo XX, una visión del uso del cuerpo y de la educación física, así como de la presentación en la institución. Disciplina e higienismo fueron dos grandes aliados en la historia de la escuela y de la constitución del Estado-nación. Siguiendo a Dogliotti (2011) y a Rodríguez Giménez (2003, 2007), de los trabajos referidos a las intervenciones sobre el cuerpo en el Uruguay del Novecientos se desprende la proyección de una nueva mirada sobre el cuerpo, surgida de la medicalización de las prácticas corporales y del disciplinamiento militarizado de esas prácticas (Rodríguez Giménez, 2003). En el contexto de normalización y pasaje de una sensibilidad bárbara a una civilizada, se estableció como imperioso preparar el cuerpo para afrontar los embates de la vida moderna. Se instaló así el mandato del *cuerpo sano para la nación en progreso* (Rodríguez Giménez, 2007).

La presencia del cuerpo en la esfera de lo escolar (excluyendo [...] la educación inicial y el espacio de clase de la educación física) tiende a quedar reducido al disciplinamiento y pertenece al campo de lo simbólico, de lo oculto: la estructuración de los espacios, las posturas corporales, las vestimentas, etcétera. (Bailón y Cantarelli, 2013, p. 71).

Y este cuerpo a disciplinar, sencillamente, pasa a ser el foco de la atención. Porque la intervención, el diagnóstico y la derivación parecen ser la síntesis de la cacería de signos que se encapsulan en el cuerpo y eximen de responsabilidad ante el otro: el alumno y su entorno personal. Quizá algo de ello explique la necesidad de estas tecnologías de poder psicológicas. En ellas se despliega una mecánica capaz de capturar los signos de la enfermedad mediante un significante, al tiempo que borrar cualquier incertidumbre: «El signo anuncia, pronostica lo que va a ocurrir; evoca lo que ha ocurrido;

diagnostica lo que se desarrollará» (Foucault, 1963/2014a, p. 127). La mirada médica, técnica, sintetiza una *verdad* sobre el sujeto colmada de certidumbre.

Ante la pujanza y el reinado de estas fuerzas, fue preciso posicionarse no solo en un lugar de enunciación, sino también poner en acto propuestas lúdicas, artísticas, recreativas, las cuales trazan otras formas de habitar la escuela, hacen a un lado las «marcas de saber» (Foucault, 1973-1974/2014b, p. 225) sobre las juventudes y dan lugar a la construcción de otros relatos. Pero esta posición no estuvo exenta de conflictos, resistencias y tensiones, porque es mucho más compleja que la resistencia del colectivo de profesores que solicitaba asistencia psicológica o derivación. Es una posición política, una trinchera ante la voracidad de discursos de corte psicológico, cargados de la promesa de anestesiar el dolor que provoca el malestar vivido en el cotidiano escolar; discursos que operan en los sentidos y calan en el cuerpo de los sujetos que habitan la institución cada vez que se afirma: «Aquí, la mayoría de los estudiantes tienen problemas psicológicos o dificultades de aprendizaje».

Frente a ello, el equipo logró sostener la defensa de un proyecto pedagógico que apostara a la construcción de otros relatos acerca del centro educativo, de los estudiantes, de las familias, del barrio. Tras varias reuniones, se logró que los docentes aceptaran que la convivencia implica necesariamente pensarnos como parte del conflicto y la necesidad de otros trazos posibles. Este constituyó un primer paso en la transformación de la realidad de nuestro centro: modificar las interpretaciones sobre las responsabilidades de los docentes y las formas de abordar el problema del malestar —y la violencia— en el liceo.³

El teatro con estudiantes

¿Cómo pensar con los estudiantes? Tal como se dijo, del análisis de experiencias anteriores (Proyecto «Promoción de la convivencia saludable», 2014) surgía que se necesitaban dinámicas expresivas para permitir que los estudiantes hablaran y para promover la participación. Es lo que Cussiánovich (2013) denomina *participación protagónica*, para distinguirla de la que ofrece cotidianamente el centro escolar. Para el autor, la decisión de participar y de hacerlo en la toma de decisiones tiene relación, en los niños y niñas y también en los sectores excluidos, con la percepción que ellos tengan de su propio poder y del que exhiben los demás. Estar en silencio es una forma de estar y participar; por ello el punto fundamental es el de redefinir el tipo de participación que se promueve.

3 El proceso de negociación de la entrada se analiza en otros artículos.

En términos sociológicos, esto nos aproximaba al ámbito abordado en las estrategias de investigación-acción (Touraine, 1986); es decir, a un intercambio fluido y sistemático con la comunidad como parte misma del proceso de investigación. Sin embargo, a diferencia del modelo teorizado por Touraine, que supone como contraparte un sujeto colectivo organizado, el presente trabajo se diseñó tomando en cuenta escenarios próximos a los que Dubet (1987) describe en *La galère*, pues el objetivo del trabajo de Touraine consistía en colaborar en la conformación y la toma de postura política de un grupo o colectivo durante el proceso de investigación-acción. De este modo, al participar en la devolución de resultados, debatirlos y discutirlos, el sujeto puede también tomar conciencia de sus posturas y discutir las. Ello colabora en la conformación de un punto de vista político.

Pero existen grupos que no logran este principio de identidad o identificación. Los jóvenes que estudió Dubet (1987) en *La galère* no se perciben como sujetos políticos y por ello no pueden apropiarse de su historicidad. Esta situación se encuentra próxima a la de nuestro estudiantado: un conjunto heterogéneo de adolescentes reagrupados administrativamente con criterios escolares. En el caso de este liceo, no cuentan con una organización política —una asamblea, un gremio— generada por ellos. Como en muchos liceos de barrios populares, se encuentran en una posición de subalternidad como sujetos pedagógicos de la institución educativa.

Se diseñó una metodología de investigación que habilitara a indagar cuestiones vinculadas al sufrimiento escolar (Dizerbot, 2017) de una forma innovadora, incluida en lo que usualmente es considerado *cualitativo* (Valles, 1999). Por eso recurrimos a metodologías de corte participativo. Los enfoques y técnicas participativas son usualmente empleados por agentes de desarrollo local, educadores, dinamizadores sociales, profesionales de las ciencias sociales, personal técnico de la investigación y la acción social y diversos tipos de colectivos y movimientos. Su objetivo es sumar esfuerzos que multipliquen la capacidad comprensiva y resolutive de los múltiples problemas socio-culturales de manera participativa; esto es, construyendo colectivamente, con base en la potencialidad ciudadana, sistemas democráticos, participativos e inclusivos (Alberich et al., 2015).

Concretamente, pusimos en marcha talleres de teatro que tuvieron lugar en el liceo e invitamos a los estudiantes a participar en ellos. El teatro fue elegido como forma de generar espacios donde lo lúdico y lo expresivo convergieran, y que fueran acordes a las expectativas y posibilidades del centro educativo y de las y los estudiantes. El uso del teatro resultó de especial interés para la investigación sociológica, especialmente en el estudio de la violencia y el sufrimiento en el aula, que era preciso poner en palabras para que los estudiantes pudieran participar en la vida del liceo a partir de sus vivencias, marcadas por el malestar docente, por el sufrimiento y por la violencia (en la voz de todos, aunque signifique cosas diferentes para cada uno). Siguiendo a Doudin y Erkohen-Markus

(2000), el teatro opera como un mecanismo de recreación de conflictos de la escena escolar que ayuda a pensar las resoluciones que se les dan. Muchas veces, incluso, habilita la posibilidad de pensar otras formas de resolverlos o permite comprender cómo ocurrieron diferentes situaciones y por qué se tomaron ciertas posiciones.

El recorrido final fue semejante al realizado por Paulin et al. (2011), quienes, para indagar qué representaciones tienen los adolescentes de la experiencia escolar y ante la *artificialidad* del material discursivo generado, recurren a la representación teatral como recurso suplementario para captar otros elementos, tales como el uso del cuerpo, del espacio, las dinámicas de cooperación entre adolescentes, etcétera. Los autores señalan que esta modalidad de trabajo creaba un espacio cercano a lo lúdico dentro de la escuela e invitaba a salirse de la lógica predominante de aquietamiento del cuerpo, por lo que habilitó otra perspectiva para captar representaciones de la vida escolar y formas de utilizar el cuerpo en ella (Paulin et al., 2011)

La experiencia generada se desarrolló como una forma de *teatro dialógico* (Borda, 2016), popularizado a partir de teatro del oprimido (Souza, 2004), con fundamentos en la pedagogía del oprimido (Freire, 2013). En este contexto, el teatro no se coloca en la investigación como un marco teórico para realizar un análisis situacional (tal como lo propusiera Goffman, 2012), ni como un contenido temático de análisis sociológico (Duvignaud, 1965), ni en cuanto trabajo asociado a la sociología de la cultura, sino desde una perspectiva metodológica vinculada a las dinámicas de grupos. Este encuadre permitió una aproximación desde una perspectiva similar a la del juego de roles, que cuenta con antecedentes en la educación (Cirigliano y Villaverde, 1966) y cuya puesta en práctica se ha realizado con finalidades diversas: terapéuticas o clínicas (Barate, 2016), pedagógicas (Teixeira, 1998) o de investigación (Paulin et al., 2011; Leibovich de Figueroa et al., 2005).

De este modo, se definió como técnica la realización dramatúrgica con la colaboración de un tallerista de teatro. Se entiende que lo que se pone en escena tiene vínculos con una problemática de mayor profundidad, que es necesario comprender y reconstruir a partir de conversaciones con los actores de la comunidad educativa. El objetivo de la experiencia es dar la palabra a los estudiantes y que el taller de teatro sea un espacio para opinar, expresar sentimientos y sentidos experimentados a partir de la vivencia en el liceo y de su lugar como estudiantes.

La dinámica concreta se basó en la improvisación de escenas basadas en cuestiones cotidianas, que luego fueron articuladas en una obra completa. En este proceso, el tallerista colaboró con la emergencia de la obra, por vía de juegos, representaciones, improvisaciones y trabajo de expresión corporal. Se intentó también brindar una mirada artística en torno a las formas de expresar los contenidos trabajados. Por otra parte, el investigador observó y generó ideas con el tallerista sobre los problemas que se expresaban, habilitando a indagar más sobre ellas y desarrollarlas en la obra.

En este caso, la propuesta tomó como base las formas clásicas de teatro del oprimido,⁴ dado que la intermediación de los sujetos participantes no se limitó a la etapa de escenificación, sino que el guion fue construido con los adolescentes, a partir de la orientación del tallerista. Del mismo modo, si bien hubo una orientación dialógica o de co-construcción de significados, estrictamente se separaron los procesos de producción e interpretación del material en cada sesión. En la primera instancia, expresiva, se trabajó con el objetivo grupal de producir una obra de teatro; en la segunda, interpretativa, el equipo de investigación analizó los sentidos del material generado en relación con el problema de investigación: el malestar en el liceo, las relaciones entre estudiantes y docentes, la vida cotidiana en el centro de estudio y los sentimientos que ella origina.

Hay zombies en el liceo... (los talleres y la obra)

En el taller participaron varios estudiantes y la obra fue interpretada por nueve de ellos, cinco varones y cuatro mujeres. Se trabajaron distintos temas hasta que, finalmente, se concretó el proyecto de la obra. Los ambientes creados fueron distendidos y lúdicos. Se comenzó con ideas planteadas por los estudiantes (zombis, espías, gauchos), con las que se intentaba crear microescenas para luego integrarlas en el hilo conductor de una obra.

Para los estudiantes, el interés de participar en los talleres se dio por el deseo de divertirse, por la valoración de un espacio abierto a sus deseos y voluntades, más allá de los objetivos curriculares y educativos planificados centralmente. Esto resulta interesante porque la imposibilidad de acreditar formalmente la experiencia desnuda el hecho de que la asistencia radicó en el gusto de habitarla y no en un supuesto beneficio futuro (instrumental) que usualmente subyace a la fundamentación de la relevancia de educarse.

El interés para la investigación fue doble: en primer lugar, explorar las sensibilidades de las y los adolescentes a partir de formatos pedagógicos abiertos anclados en una propuesta de teatro. En segundo lugar, utilizar la dramatización como vehículo expresivo para conocer los significados del conflicto escolar desde la perspectiva estudiantil. Así, la escenificación a partir de consignas abiertas reviste interés propio, en el entendido de que funciona sobre acuerdos tácitos de interacción (por ejemplo, presentes en la metodología de los grupos de discusión), pero con mayores libertades propositivas, en términos del tema sobre el cual hablar y las formas de expresarlo. Aparecen

4

El teatro del oprimido es el de las clases oprimidas y está destinado a los oprimidos. Busca colaborar en la lucha contra estructuras opresoras. Para Boal (1980/2009), el teatro es político y lo propone como arma. El teatro no puede ser un instrumento de dominación sino de liberación.

entonces, a través del juego grupal, del uso del cuerpo y de la voz, otras formas de habitar el espacio liceal en relación con el aula tradicional (bailar, subirse a bancos, generar rondas y desarmarlas, cambiar los frentes y los fondos del aula) y maneras diferentes de vincularse entre los estudiantes en el contexto de la institución (a través del canto, el chiste, la propuesta narrativa).

El tallerista, en los esquemas generados con esta propuesta, puso en acto su rol tomando la conducción de los procesos, colaborando en el desarrollo de los objetivos pautados por los propios estudiantes, tanto a largo plazo (la obra general) como a corto plazo (las escenas que la componen). En este sentido, es destacable la utilidad de cierta vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008) acerca de los límites del dispositivo para el análisis, en la medida en que gran cantidad de ideas son puestas sobre la mesa por los estudiantes y son priorizadas, alentadas o modificadas por el tallerista.

Es parte del rol del tallerista armonizar las propuestas generadas por todos, lo que implica modificar las ideas originales en el marco de la obra. Pero resulta necesario prestar atención especial al contexto de descubrimiento o generación de las ideas por los estudiantes, de modo de analizar lo que ellos proponen al espacio, independientemente de lo que se plasma finalmente en la obra. Esto es, estudiar el fenómeno a lo largo del proceso creativo. De lo contrario, corremos el riesgo de confirmar aquellos supuestos que guían el accionar del tallerista y que lo mueven a privilegiar algunas ideas frente a otras en la conducción del proceso. En este entendido, existe una asimetría propia del poder que persiste en el aula y que presenta el riesgo de interferir con el proceso de investigación.

A continuación se describe el guion y se marcan los lugares asignados a cada escena. Las ideas volcadas por los estudiantes de forma desordenada se fueron hilvanando. El trabajo de hilar es el que da origen al guion de la obra. En el taller se vivieron diferentes momentos: llegaron miniespías al liceo, se recrearon historias de gauchos, historias de amor y también historias de terror. Pero al final captó la atención como drama la historia de un ataque zombi al cual sucumbieron docentes y estudiantes.

El detonante fue la comida (debe aclararse que la comida que se sirve en la cantina del liceo es de muy mala calidad). Al combinarse con su cansancio y su malhumor, la comida provocó una reacción química en los docentes que los transformó en zombis. Pero lo que transformó en zombis a los alumnos no fue la comida, sino la mordida de los docentes zombis, pues los estudiantes no tienen el componente de mal humor que sí tienen los docentes y que es el factor clave para que catalice la reacción.

Algunas escenas del guion

Escena inicial: Los antihéroes de la escuela

Los estudiantes se despiertan en el liceo, todos juntos en los bancos, sin saber por qué están allí. Intentan recordar, manejan hipótesis, hasta que uno recuerda:

—Ya sé lo que pasó.

Y da inicio a la trama retrospectiva del día anterior.

Escena 2: La entrada

Tres compañeras se saludan con un beso y hablan del partido de fútbol de ayer:

—¿Viste los chicos? ¡Estaban divinos!

Un compañero entra en escena y las saluda:

E1 —¿Cómo están? ¿Estudiaron para el parcial?

E2 —¿¡Qué!?! ¿¡Tenemos parcial!?! (lo ha olvidado)

E3 —¡Claro!

Un estudiante, introvertido, pasa por allí, lo miran con cara de rechazo y comentan el hecho de que es un raro y antisocial. Vive leyendo sus libros y escuchando música por su cuenta, sin prestar atención a los demás. No lo soportan.

Suena el timbre

Escena 3: El malhumor docente

Docente de química habla a estudiantes de mal modo:

—Bueno, a ver si me prestan atención y dejan los celulares. Después no me vengan a llorar por un puntito para no irse a examen.

Escena 4: El ataque zombi

Dos estudiantes están en el aula, una sale. Luego entra una profesora caminando raro, el estudiante le pregunta qué le pasa y la docente (que ha sido transformada en zombi) lo arrinconar y muerde. El estudiante grita evidenciando el nudo del problema:

—¡La profe es un zombi!

Escena 5: La respuesta está en los libros

Tras correr escapando de los zombis por largo rato, los estudiantes encuentran en la biblioteca un lugar seguro para esconderse. Tras aliviarse por estar a salvo, se asustan al ver que allí se encuentra el estudiante introvertido. Tiene sus auriculares puestos.

E1 —¡Ah! Ahí está este, ¡qué horrible!

E2 —¿Y qué anda leyendo? ¿No se da cuenta que estamos bajo un ataque zombie?

Estudiante introvertido —Claro que lo sé. Estoy buscando la cura para eso.

E1 —¿Eh? ¿Nos escuchaste? (hay una sorpresa)

Estudiante introvertido —Sí, claro, siempre los escucho.

E1 —¿Eh? ¿Y hoy de mañana? (está claro que han hablado mal de él)

Estudiante introvertido —Siempre los escucho.

E1 —¿Y qué estás leyendo?

El estudiante introvertido les muestra lo que ha estudiado.

Estudiante introvertido —El malhumor de los profesores, sumado a la comida en mal estado de la cantina, los convierte en zombis.

E1 —¡Entonces, para destransformarlos tenemos que contarles chistes!

Los estudiantes salen de la biblioteca a enfrentar a los zombis contando chistes.

Las formas del sufrimiento en el liceo

¿Qué valor tiene esta obra? ¿Y qué valor transformador para la institución? Se abre así el debate sobre los límites entre realidad, ciencia y ficción. A los efectos de este artículo, el producto final de los talleres —o sea, la obra de teatro— da cuenta de una realidad, y en este sentido explora algo que es verdad. Es verdad lo que para los estudiantes es representado como dolor, muerte en vida, solidaridad, respuesta y saber. No es verdad que existan zombis en el liceo o que existan zombis en general. Los zombis son una metáfora que debe interpretarse, cuyo valor es expresivo. En el mundo real, las series, la literatura, la filmografía muestran zombis, y esta figura permite dar forma a una relación social: la del docente y el alumno en el liceo y sus modalidades de estar juntos y convivir. Para nosotros, investigar significó acceder a esta verdad de los alumnos y mostrarla en sus palabras a través de una ficción.

En la propuesta de los estudiantes surgen diversas alusiones directas al sufrimiento cotidiano: una cantina de mala calidad y altos precios, que suele tener alimentos viejos o vencidos; los malos tratos de los docentes, que basan su autoridad en la amenaza de la calificación como instrumento de poder. Del mismo modo, la noción misma de zombi podría tomarse como una metáfora hiperbólica de una situación cotidiana

donde los docentes muestran su cansancio, pero también su tedio y malestar. Como expresa una estudiante:

La profe de matemática viene a clase y está cansada y aburrida, pero después la ves hablar con las demás profes y está recontenta, entonces no quiere estar con nosotros. (Estudiante del liceo)

Asimismo, aparecen alusiones a desvalorizaciones entre compañeros: quien quiere compartir su poesía, es despreciado y comienza una guerra, el rechazo al compañero *extraño* que no comparte los códigos de estilo o temas con sus pares. Es el sufrimiento de la exclusión. La obra genera una interrogante sobre las herramientas de los excluidos en el ámbito escolar mediante un doble sistema de calificación y segregación dentro del centro educativo: el de los docentes y la institución, a través del conocimiento, pero sobre todo del respeto a la disciplina, y el de los compañeros, a través de las formas de vinculación con los pares:

Yo les puedo perdonar que no entiendan nada, pero que se sienten despatarrados, con las patas arriba de la silla, eso no. (Docente del liceo, en conversaciones)

Es lo que ves de los que pasan y te miran mal que ta..., no me gusta. Todos los años lo mismo de venir y vos no hacés nada... Ta, venís y todos los años la misma gente que ya no te da ni ganas de hablar con nadie. Entonces yo me quedo así, con mis cosas, sin molestar a nadie. Yo digo, yo no les hablo, que no me molesten. (Estudiante del liceo)

Nosotros, a esos que no vienen más decimos «Ta, son unos fracasados». (Estudiante del liceo)

Yo me doy con la barra del fondo de la clase. Nada más. Los demás no sé, ni los conozco. (Estudiante del liceo)

Algunos estudiantes del taller eran afrodescendientes y se reconocían como tales: «Somos negros, corremos rápido». Las alusiones a su ascendencia aparecían de forma reiterada en chistes y comentarios que, si bien quedaron por profundizar en su interpretación, mostraron su aparición como categoría clasificatoria de los propios estudiantes. Son los signos reconocibles de la discriminación racial (Viscardi, 1999), tan común en los centros educativos del Uruguay y tan negada en nuestro imaginario colectivo.

Al mismo tiempo, en el marco del taller se generó una defensa de la ficción en su sentido más estricto: como la posibilidad de elaborar guiones críticos de la realidad, pero también aportar soluciones originales, positivas y conforme a altos estándares

éticos, que en muchas ocasiones la realidad no provee. En nuestra ficción, ideada por los estudiantes, el *extraño*, introvertido o excluido encuentra la raíz del problema y hace amigos al trabajar en equipo con los demás para solucionarlo. En contraposición, es factible que la realidad que se le depara refuerce su exclusión colocándolo en los bordes de la institución y de la sociabilidad, y en no pocas ocasiones fuera de ella.

El sufrimiento escolar se manifestó también con frases *sueeltas*, enunciadas *al pasar* en conversaciones. Al consultar el tallerista cómo incorporar las mochilas al aula, una estudiante dice: «Con dolor de espalda». El dolor de espalda por las mochilas pesadas que cargan desde la casa al centro, sumado a la incomodidad de los bancos, establecen los límites físicos de los cuerpos dentro del aula. Cuerpos con escasas posibilidades de movimiento y juego, pero con muchas presiones. Al mismo tiempo, la mochila aparece como uno de los pocos (si no el único) espacio privado del estudiante, en un aula escrutada hasta el último centímetro, con bancos coloridos pero minimalistas que permiten verlo todo, con vidrios en cada salón, sin casilleros ni otros lugares —aunque sean mínimos— de apropiación del espacio escolar más que la mínima intimidad de los baños. El espacio individual del estudiante acaba por ser el rayado de su mesa (una conducta penalizada) y el paseo con su mochila y «dolor de espalda».

La movilización de los vínculos: del saber y de la solidaridad en el liceo

La raza, el cuerpo, el etiquetamiento escolar, la alimentación, la indiferencia de los docentes fueron resaltados como los elementos clave en una obra que habla de docentes zombis. Son estos los trazos de la pieza de teatro, que confirman la existencia de una experiencia escolar surcada por formas de padecimiento. En este espacio de interacción que el taller —posterior a la obra— propició, pueden resaltarse algunos elementos (mínimos) en el trabajo por mejorar los vínculos.

Se valoró la aceptación por el colectivo docente de un trabajo expresivo y de representación llevado a cabo con estudiantes como vía de conocimiento de la realidad escolar. Asimismo, vimos que la dinámica de los talleres y el trabajo en actuación permitieron algunos cambios en los roles tan rígidos que la institución escolar asigna. Entre alumnos se comentó que algunos de los que participaron activamente, escribieron y aportaron ideas preparadas se caracterizan por no estudiar para las materias curriculares.

Estas tensiones afloran en el dispositivo escolar agudizando contradicciones sociales, institucionales, curriculares y pedagógicas. En su seno chocan mandatos cristalizados en los discursos y en las prácticas. A los efectos de nuestra discusión, nos centramos en aquellos que estructuran la convivencia, las reglas del *estar juntos*. Allí toman

cuerpo los mandatos que se expresan en las normas escolares y de convivencia: la quietud como signo de escucha, el silencio como signo de respeto (Sennet, 2009), la voz autorizada por el profesor como posibilidad de habla. En definitiva, el orden —moderno, de la fábrica— (Hartcourt, 2006) como única forma de estar en la escuela. Esos mandatos son tensionados por los intentos de instalar otra política educativa: la del derecho que difiere de las obligaciones ante la ley, la de la simetría de las posiciones que no es la concesión de un espacio de habla desde el lugar que a cada uno le tocó.

Entre los muros circulan cuerpos silenciados, invisibles, opacos, que trazan sus sentidos en el gris de la rutina y en la bruma de la reverencia. El formato escolar que permite el habla (solo cuando la habilita el docente) y el movimiento (reconocido únicamente para movilizarse según las reglas del orden y la disciplina) genera la posibilidad de estar en ese gris y en ese silencio. Sin embargo, los sujetos desean existir y ser reconocidos (Honneth, 1997), porque la invisibilidad que habita la escuela también es menosprecio y falta de pertenencia. En ese espacio irrumpen el teatro como mecanismo de expresión, pero también como forma de resistencia. Porque hace visible aquello que la inercia desdibuja, y pone en acto el sufrimiento, al tiempo que produce efecto y transforma. En la escenificación de los zombis, los estudiantes captan con crudeza las marcas que calan en los cuerpos de los docentes, pero también en sus propios cuerpos. Allí, el teatro se hace presente y libera la palabra y los sentidos: organiza, representa una situación y en ella se expresa un conflicto al que se le da una trama organizando un desenlace. En escena surge el conflicto con los docentes, se expresa el malestar y toma cuerpo el sufrimiento.

La emergencia de los zombis como figura nos trae esta contradicción actualizando viejos dilemas. La falta de vida en el cuerpo escenifica el problema del vacío de sentido. ¿Cómo llenar de vida estos cuerpos? El malestar del cuerpo del estudiante al estar en el liceo obedece a problemas fisiológicos —alimenticios— y vinculares —entre ellos y con los docentes—. Surge como fruto de la violencia de la institución y de las dificultades de relación entre pares y ocasiona sufrimiento. Este sufrimiento manifiesta el temor de la exclusión entre pares y la falta de cuidado por parte de los adultos, que cala directamente en el daño al cuerpo, como si se tratara de una madre que alimenta mal y no atiende a sus hijos. Al contrario, su imposibilidad llega a ausentarla hasta el punto de enfermarlos.

Un lugar especial merecen el saber y el encuentro con el otro en la obra. La creencia en el saber —contenido en los libros— para encontrar la cura aparece como parte de la respuesta al problema del ataque zombi. El centro educativo no parece perder la vigencia de su mandato último. La solución al problema, y la verdad, están escondidos en algún lugar de la biblioteca. Es la búsqueda de la verdad en la biblioteca del liceo un relato tan viejo como vigente. Podemos regresar a *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco, o, más cerca, a Harry Potter: la intriga, con detectives, espías, zombis o poseedores del

saber en la Edad Media sigue llevándonos a las bibliotecas para encontrar la respuesta a los problemas. Es la dialéctica del Iluminismo en acción.

Pero el acceso a tal saber lo descubre un alumno que no se siente integrado a la escuela. Es un personaje solitario, retraído. El saber, escondido en los libros y descubierto por el que no participa en la vida escolar, puede transformarse en solución únicamente cuando el aislamiento se rompe, cuando hay acceso al otro en función de la necesidad de resolver un problema en común: un mínimo de solidaridad entre pares se expresa en el encuentro con el otro.

A pesar de las apariencias, a pesar de los roles estereotipados, una expectativa se deposita en la acción conjunta para resolver el problema que la situación generada por la mala comida ocasionó en los docentes. Y el otro, el amigo, el compañero, nos sorprende cuando rompemos prejuicios. En ese *hacer juntos* que rompe la rutina y la fachada, el lazo se reedita. Aunque los docentes no los quieran, serán ellos, los alumnos, quienes encuentren solos el camino del saber y los salven. Y lo logran, pues los necesitan. Podrían escapar, podrían dejar a los docentes rehenes de su enfermedad, excluirlos, *derivarlos*, pero no lo hacen. Los salvan para salvarse.

En términos de nuestras preguntas iniciales, podemos observar que este liceo del Consejo de Educación Secundaria —una organización burocráticamente organizada— genera en su convivencia procesos que parecen explicarse por el contexto de despersonalización y anomia propio de estos ámbitos, que fomenta el malestar en la institución educativa. Sin embargo, en el entramado vincular encontramos que los estudiantes aún depositan esperanzas en los docentes y en el saber. Existen recursos tales como el arte, el teatro, el juego, el taller, que, si se potencian, pueden revertir la falta de interés y generar un sentimiento de pertenencia. La participación —no la representativa tradicional, pero sí la expresiva— parece cumplir un papel importante a la hora de desandar los anteriores mecanismos. Los estudiantes pueden ser protagonistas en este proceso.

En el guion, permanecen a distancia los docentes y, más aún, los padres y la comunidad, que son los grandes ausentes de esta obra. No aparecen en la fachada (Goffman, 2012), ni en el problema, ni en la solución. Estos padres y esta comunidad, a quienes tanto les teme el liceo, son invisibles en la obra. Los que aparecen son los docentes, y lo hacen bajo la forma de muertos vivos por las malas condiciones de vida en el liceo (Millic y Aron, 2000), es decir, en la cotidianidad escolar. También aparecen ellos, y el saber, como los grandes curadores del día. Surge la necesidad de establecer vínculos *sanos* para para *curar* esta enfermedad de los docentes.

Por último, se hace evidente la existencia de condiciones para propiciar la participación de los estudiantes. El formato de trabajo propuesto demostró la posibilidad y el interés de estar, ocupar el liceo, tomar la palabra y crear. La riqueza de la experiencia muestra compromiso y reflexión sobre la vida escolar. Lo que se requería para hacerla

emerger era un guion. Era preciso alguien que colaborara para transformar la experiencia escolar en palabras y en actuación y que generara un guion para dar voz.

Este guion de teatro difiere de la plataforma de demandas que se elabora mediante mecanismos de representación. Retoma la voz de aquellos que tal vez la escuela quiere integrar por vía de dispositivos tales como los consejos de participación o la elección de delegados de clase que llevan la voz «del grupo». Sin embargo, en estos dispositivos quedan afuera los malos estudiantes, aquellos que justamente trabajaron en el taller y en la obra. Por tanto, queda planteada la pregunta respecto de los mecanismos para habilitar la voz de aquellos a quienes la escuela silencia cuando pretende, no obstante, enseñarles a hablar. El teatro, una institución más antigua que la escuela, mostró el valor de la *performance* en la educación para construir la palabra.

El teatro como pedagogía de la participación (conclusiones)

El actual escenario educativo continúa marcado en la enseñanza media por la existencia de mecanismos y prácticas excluyentes. El mandato de expandir y universalizar la experiencia educativa supone comprender la existencia de estas dinámicas: explicarlas y a su vez buscar las formas de desmontarlas, si ello fuera posible. Los dispositivos excluyentes se materializan en la sanción de conductas consideradas impropias, en la insistencia en el cumplimiento de la regla, del horario, de la norma, en la descalificación del alumno como sujeto de saber, así como en la oposición a las culturas familiares y barriales.

Por otra parte, la identificación de un malestar que lleva al silenciamiento de los estudiantes conduce a la necesidad de revalorizar esa voz y de construir mecanismos para darle un lugar en la escuela. Ese silenciamiento es un mecanismo de exclusión y frente a él teatro mostró ser un dispositivo que permite romperlo. Es performático porque tiene efectos y es pedagógico porque educa —en el proceso de construcción de un guion— esa voz. Colabora también en que esa voz sea escuchada: la creación de la obra de teatro genera un producto que es de interés para los docentes y los padres. No se trata solamente de hablar con sentido; se trata de ser escuchado por alguien. En este caso, por los docentes, por los padres, por la comunidad escolar.

En el mismo sentido, resulta imprescindible situar el trabajo de investigación-acción que se llevó a cabo. Entendemos que se logró instalar un proceso de conocimiento de la realidad educativa y de las dinámicas de exclusión en el curso del taller de teatro. Se conoció aquello que representa un problema desde el punto de vista de los estudiantes. Se comprendió qué visión tienen de la relación con los adultos, con el saber, con su propio cuerpo en la institución, con la alimentación y entre ellos. Y, a la vez, al *decirlo*

con la obra, una realidad antes acallada se transformó mediante una experiencia pedagógica realizada a través del teatro. Se la transformó porque se rompió el silencio por vía de un mecanismo creador que sustituye otras formas de decir en la escuela: el grito, el enojo, el gesto violento, la mirada ausente o cargada de tensión. Se trabajó esa voz para que el mensaje sea escuchado.

El contexto institucional estaba marcado por la necesidad de resolver el problema del malestar y del sufrimiento presente en los vínculos entre docentes y estudiantes. En el curso de la investigación, la negociación de la entrada concretó un primer paso para revertir esa situación: la aceptación de que la solución al malestar podría enfrentarse mediante otras formas de relación que no sean el trabajo asistencialista, la derivación a otros centros o programas. Esto es, que podían llevarse adelante otras prácticas y formas de trabajar los vínculos en el liceo. Las lógicas propias de las instituciones burocráticas, las dinámicas selectivas de los centros de enseñanza, el lugar de la educación en los contextos populares se presentan como elementos que entorpecen la posibilidad de repensar prácticas instaladas. Fue posible abrir una puerta para aceptar que la solución reclamada por los docentes no ayudaba a resolver la sensación de violencia y de malestar.

El sufrimiento, propio de la tensión que ocasiona el temor de *no formar parte* — como anticipo de la exclusión—, es constitutivo de la experiencia escolar. El sentimiento de pertenencia se construye en la escucha y en la acción con otros. La posibilidad de su ruptura se juega en varios aspectos: estar en clase o fuera de ella, ser aceptado por el docente, comprender y seguir el curso, tener amigos, participar en los juegos, en el recreo. En definitiva, integrarse (Viscardi y Alonso, 2015). La constatación de la existencia de un sufrimiento propio de la experiencia escolar en el liceo estudiado forma parte de lo que puede afirmarse a partir de este trabajo de investigación. La posibilidad de abordar las dimensiones conflictivas del vínculo educativo a partir de la dramatización también.

Hemos encontrado en el teatro un dispositivo tan antiguo como moderno, valioso y eficaz para que afloren representaciones del conflicto humano en la escuela y las soluciones, para promover la participación y dar voz a los estudiantes. Esto permite una mirada alternativa de los propios docentes sobre los alumnos que rompe aquella que la cotidianidad escolar había forjado. Ya no son únicamente el carné, el informe, el escrito, la conducta, el control de la asistencia los que hablan del alumno. Emerge la problemática cotidiana que viven los actores educativos —en este caso los estudiantes— y se muestra en una dramatización que colabora a una sensibilización alternativa de los docentes, pues en los talleres, en la representación de la obra, hay trabajo, presencia, participación, interés. Se habilitaron así otras modalidades de tramitación del conflicto por parte de los talleristas y del equipo de trabajo del proyecto.

Hablamos de una *pedagogía de la participación* porque brinda herramientas para la expresión, la argumentación y la identificación del conflicto saliendo de las dinámicas propias de la violencia. Es lo que el trabajo de traducción en un formato artístico y con

una búsqueda estética hace posible: que la palabra circule y que sea compartida con padres y docentes. En nuestro caso, este formato viabilizó un saber (que permanecía oculto) y habilitó la construcción de nuevos saberes. El desafío actual implica traducir estos resultados en dinámicas de trabajo que puedan ser apropiadas por los diversos miembros de la comunidad educativa, para superar la mera elaboración de diagnósticos y hacer posible la generación de experiencias que logren transformar las percepciones en torno a la educación hoy. En síntesis, como sugiere Baquero (2001), se trata de dinámicas que no se detienen en el trabajo docente —la práctica pedagógica—, sino que apuntan al potencial de la situación educativa (en el aula, en la escuela) para promover aprendizajes, ya que en esas mismas situaciones y prácticas se desarrolla la subjetividad en sus múltiples facetas (cognición, afectividad, etcétera).

Bibliografía

- Alberich, T., Arnanz, L., Belmonte, R., Espinar, C., Fernández, A., García, N. ... Tenze, A. (2015). *Metodologías participativas: Sociopraxis para la creatividad social*. Madrid: Dextra.
- Bailón, M. y Cantarelli, A. (2013). Las significaciones del cuerpo construidas desde el discurso escolar. En A. Romano (comp.), *La tradición escolar: Posiciones* (pp. 61-80). Montevideo: CSIC.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85.
- Barate, M. X. (2016). Hacia el desarrollo de prácticas alternativas que promuevan la apropiación del cuerpo de personas privadas de libertad. (Trabajo final de grado). Universidad de la República, Facultad de Psicología, Montevideo.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba.
- Borda, K. (2016). Un aporte al trabajo social desde el teatro del oprimido. *Fronteras*, 9, 77-89.
- Bordoli, E. (2012). Nuevos formatos escolares: Entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos. En *Vulnerabilidad y exclusión: Aportes para las políticas sociales* (pp. 71-83). Montevideo: MIDES.
- Bourdieu, P. (1985). *Qué significa hablar: Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron J. C. (2008). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Montevideo: Trilce.
- Cirigliano, G. F. y Villaveder, A. (1966). *Dinámicas de grupos y educación*. Buenos Aires: Humanitas.

- Consejo de Educación Secundaria. (2016). Mirador liceal. Recuperado de <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>.
- Conteri, C. y Rodríguez, C. (2012). *En palabras de los estudiantes*. Montevideo: UNICEF.
- Contreras, P., Assael, J., Acuña, F., Santa Cruz, E., Campillay, B. y Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: Reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital*, 16(3), 55-79.
- Cussíanovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussíanovich (ed.), *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Deleuze, G. (2014). *El poder: Curso sobre Foucault II*. Buenos Aires: Cactus.
- Dizerbot, A. (2017). *Écrire pour se former et entrer en recherche: Fragments d'un journal de master*. París: Tétraedre.
- Dogliotti, P. (2011). El discurso de Vaz Ferreira en torno a la educación física y a la política educativa. *Fermentario*, 5.
- Doudin, P. y Erkothen-Markus, M. (2000). *Violences et école: Fatalité ou défi?* Bélgica: De Boeck.
- Dubet, F. (1987). *La galère: Jeunes en survie*. París: Arthème Fayard.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1996). *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. París: Seuil.
- Duvignaud, J. (1965). *Sociología del teatro: Ensayo sobre las sombras colectivas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucart, J. (2009). *Fluidité sociale et souffrance*. París: L'Harmattan.
- Foucault, M. (2014a). *El nacimiento de la clínica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014b). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogías de la igualdad*. Buenos Aires: CLACSO.
- Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harcourt, B. (2006). *L'illusion de l'ordre*. París: Chez Descartes.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Irisy, J. (2014). De rastrillo, lengualarga y pibes bien: Juventud y estado en Punta de Rieles. (Tesis de grado). Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo.
- Leibovich de Figueroa, N., Schufer, M., Cassullo, G., Coghlan, G., Gonzalez, M. A., Maglio, A., ... Aranda Coria, E. (2006). La representación teatral: Implementación de un dispositivo de evaluación en contextos socioculturales con precariedad psicosocial. *Anuario de Investigaciones*, 13, 267-272. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100027&lng=en&tlng=es.

- Martinis, P., Míguez, N., Viscardi, N. y Cristóforo, A. (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media: La igualdad en cuestión*. Montevideo: CSIC.
- Milicic, N. y Aron, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyke*, 9(2), 117-123.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2013). Informe: Seguimiento y evaluación de actividades y programas. 2011-2012. Recuperado de https://medios.presidencia.gub.uy/jm_portal/2013/noticias/NO_L723/Informe%20MIDES%202011-2012.pdf.
- Paulin, H. L., Tomasini, M., D'Aloisio, F., López, C. J., Rodigou Nocetti, M. y García Bastán, G. (2011). La representación teatral como dispositivo de investigación cualitativa para la indagación de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes. *Psicoperspectivas*, 10(2), 134-155.
- Proyecto «Promoción de la convivencia saludable». (2014). Proyecto Con-parte. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/proyecto%20con-parte.pdf>.
- Rivero, L. (2015). Trayectorias educativas tras el concepto ni-ni. En M. Serna (coord.), *Cuadernos de ciencias sociales y políticas sociales*. Tomo I (pp. 141-160). Montevideo: MIDES.
- Rodríguez Giménez, R. (2003). Cuerpo, sociedad y escuela: Pensar claves para una reflexión relacional. *Revista Iberoamericana*, 3(10), 113-125.
- Rodríguez Giménez, R. (2007). Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: El sistema educativo uruguayo. En Z. Pedraza (comp.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 43-68). Bogotá: Uniandes.
- Sennett, R. (2009). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Souza, A. I. (2004). *Teatro do oprimido: O povo como actor*. Curitiba: CEFURIA.
- Teixeira, J. G. L. C. (1998). Análise dramática e teoria sociológica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 13(37), 89-100.
- Touraine, A. (1986). *Estudios sociológicos IV: II*. México: El Colegio de México.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Viscardi, N. (1999). Violencia en el espacio escolar: Prácticas y representaciones. (Tesis de Maestría). Universidad Federal de Río Grande del Sur, Instituto de Filosofía e Ciências Humanas, Porto Alegre.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia*. Montevideo: ANEP.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2015). *Convivencia, participación y formación de ciudadanía: Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Montevideo: ANEP.
- Viscardi, N. y Rivero, L. (2016). Vínculos escolares, sensibilidades juveniles y derecho a la participación: Formatos, tradiciones escolares y nuevas políticas en cuestión. *Temas de Educación*, 22(2), 351-370.