

LA REPRESENTACIÓN TEATRAL COMO DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA PARA LA INDAGACIÓN DE SENTIDOS SOBRE LA EXPERIENCIA ESCOLAR CON JÓVENES

HORACIO LUIS PAULÍN (*)

MARINA TOMASINI

FLORENCIA D'ALOISIO

CARLOS JAVIER LÓPEZ

MAITE RODIGOU NOCETTI

GUIDO GARCÍA BASTÁN

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

RESUMEN En esta comunicación se presenta el análisis de un dispositivo de representaciones teatrales construido para indagar los sentidos que construyen jóvenes de escuelas medias sobre las relaciones inter e intrageneracionales en el ámbito escolar. Se propone un modelo de trabajo que favorece la expresión de los conflictos en la convivencia escolar, a través de representaciones dramáticas, documentación fílmica y registro de situaciones e incidentes críticos en el ámbito educativo desde la participación protagónica de los y las estudiantes. Tal aproximación investigativa se posiciona en la investigación colaborativa, lo que implica la construcción de relaciones dialógicas con el colectivo de actores, tendiendo a la cooperación del equipo de investigación universitario con demandas institucionales específicas. Se analizan los alcances de este tipo de técnicas en la indagación de problemáticas con poblaciones de jóvenes por la posibilidad de acceder a registros expresivos y emocionales que complementen la comprensión de las categorías de análisis construidas a partir de estrategias conversacionales.

PALABRAS CLAVE sentidos; conflictos; juventud; educación secundaria; dispositivo.

THEATRICAL REPRESENTATION AS A QUALITATIVE RESEARCH DEVICE AIMED AT INQUIRING SENSES ABOUT YOUNG PEOPLE'S SCHOOL EXPERIENCE

ABSTRACT In this paper we analyze a theatrical device aimed at inquiring senses built by secondary school youngsters about inter and intragenerational relations at school. We propose a working model that fosters the expression of conflict concerning school living together, through dramatic representations, recorded documentation, and the register of situations and critical incidents which occur at school and have students as protagonists. Such research approach is positioned at collaborating research, which implies the construction of dialogic relations with the group of actors, tending to the cooperation of the university research team to cope with specific institutional demands. We analyze the accomplishments of this kind of technique in the inquiry of problems with youngsters because of the possibility to gain access to the expressive and emotional registers that contribute to the understanding of the analytic categories built from conversational strategies.

KEYWORDS senses; conflict; youth; secondary education; device.

RECIBIDO CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

15 Noviembre 2010

Paulin, H.; Tomasini, M.; D'Aloisio, F.; López, C.; Rodigou, M. y García, 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. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

ACEPTADO

16 Junio 2011

* AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Dirección: Enrique Barros y Enf. Gordillo- Ciudad Universitaria, Código postal 5000. Córdoba, Argentina. Correo de contacto: hlpaulin@gmail.com

DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-149

ISSN 0717-7798

ISSNe 0718-6924

INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación se expone y analiza un dispositivo basado en representaciones dramáticas, diseñado para trabajar con jóvenes de escuelas medias en el marco de un proyecto de extensión titulado “Universidad y Escuela Pública: conflictividad y violencia en la escuela, debates y abordajes”, del Programa de Transferencia de Resultados de Investigación (ProTRI). Este proyecto se llevó a cabo en forma conjunta por este equipo de investigación de la Facultad de Psicología y un equipo de investigación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba; y abordaba una temática que se vincula estrechamente con nuestra línea de investigación¹ que indaga los sentidos y las prácticas que los sujetos construyen en torno a los conflictos emergentes en las escuelas medias.

Desde los inicios de nuestro proyecto en el año 2004, nos hemos propuesto explorar aspectos del conocimiento práctico puesto en juego por los actores escolares en la comprensión y abordaje de las situaciones conflictivas en la escuela; particularmente las visiones y sentidos que le atribuyen a la emergencia de los conflictos que se despliegan entre el mundo juvenil y la institución escolar. De esta problemática general, centramos la primera fase del estudio en la reconstrucción de la perspectiva de directivos, luego abordamos la de alumnos/as y finalmente incluimos a los profesores/as (Paulín y Tomasini, 2008). A partir de los análisis realizados surgió la necesidad de tener una mirada institucional del conjunto de las prácticas y rutinas de regulación escolar hacia los jóvenes en las que se tensa la relación de éstos con normas escolares sancionadas y sus propias asunciones identitarias. En este nuevo momento de la investigación no sólo nos interesaba explorar las rutinas de regulación consolidadas y sus dificultades sino también acciones y significaciones alternativas que favorezcan experiencias significativas de los jóvenes en la escuela media.

Estos antecedentes investigativos nos enfrentan con la complejidad de la vida escolar para los jóvenes dada, en parte, por la participación en dos órdenes y la necesidad de negociar la implicación simultánea en ellos: a) el mundo de la escuela, que incluye su desempeño y rendimiento académico, las relaciones con profesores y directivos y la adecuación del comportamiento al orden normativo escolar; b) el mundo de las

¹ Proyectos de investigación Orden Normativo escolar sujetos y conflictos. (2004- 2007) y Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos, (2008-2009) dirigidos por Horacio Paulín y co-dirigido por Marina Tomasini. Integrantes: Mariela Arce, Javier López, Valeria Martinengo, Florencia D'Aloisio, Maite Rodigou, Paula Sarachú Laje, Paula Bertarelli. Facultad de Psicología y Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

relaciones entre compañeros/as, que aunque en parte aparece regulado por la escuela, lo trasciende. Este aspecto ha sido señalado por otros autores como la tensión entre ser alumno y ser joven (Dubet y Martucelli, 1998) o entre una subjetividad escolar y una subjetividad no escolar (Tenti Fanfani, 2000); también se lo ha pensado como el conflicto entre las normas emergentes en los grupos de pares y las normas escolares (Haynes, 2002).

En la etapa actual del estudio, decidimos profundizar el análisis de los sentidos que alumnos/as y educadores/as construyen con respecto a la conflictividad en las relaciones entre jóvenes, para identificar procesos y prácticas que inciden en la emergencia y persistencia de dicha conflictividad, como así también los posibles impactos de las regulaciones institucionales.

En estas búsquedas orientadas a ampliar la comprensión de la temática, ha sido una preocupación continua para el equipo la cuestión de los diseños metodológicos que nos permitieran reconstruir significaciones y sentidos. Nuestros abordajes se sitúan en una perspectiva cualitativa y entendemos, junto con otros autores (Denzin y Lincoln, 1994; Valles, 1999; Flick, 2004), que más allá de las variadas aproximaciones y métodos que caen bajo la categoría "investigación cualitativa", ésta supone penetrar en los marcos de sentido a los que recurren los mismos actores para constituir y reconstituir el mundo social. Al mismo tiempo, asumimos una mirada dialógica y colaborativa que se basa en el intercambio de interpretaciones sobre la problemática entre investigadores y actores sociales con el fin de impactar sobre las realidades estudiadas. Es así que, en la construcción de los datos, combinamos técnicas más convencionales en los diseños cualitativos -como la observación, las entrevistas individuales y grupales, grupos de discusión- con el análisis de información proveniente de reuniones y talleres acordados con las instituciones en los cuales se realizan devoluciones parciales de resultados.

En este marco, un antecedente para la elaboración del dispositivo que presentaremos en la sección siguiente, fue la indagación con alumnos/as a partir de grupos de discusión en tres escuelas de la ciudad de Córdoba en el año 2006. En ese momento, organizamos dos sesiones con cada uno de los grupos; en la primera se propuso discutir alrededor de un conjunto de tópicos relacionados con la problemática investigada, con la intención de generar una situación de interacción grupal, discursiva y comunicacional propicia para la reconstrucción y re-ordenamiento del sentido social (Canales y Peinado, 1995). No obstante, en incursiones previas habíamos

advertido algunas limitaciones de esta aproximación no sólo en razón de lo que Valles denomina como “artificialidad” (1999, p. 305) del espacio conversacional sino también porque el centramiento en la palabra deja poca apertura para captar la gestualidad y corporalidad que en las y los jóvenes es de particular relevancia. Es por ello que optamos, en aquel momento, por combinar la técnica de discusión grupal con la dramatización de situaciones cotidianas, que operara como disparadora de sentidos permitiendo a los sujetos interactuar y expresarse no sólo a través de la palabra sino también mediante el lenguaje corporal. Así, en la segunda sesión de los grupos de discusión, luego de sintetizar lo discutido en la sesión anterior, se les pidió que representaran situaciones de conflicto entre compañeros/as y luego entre docentes y alumnos/as. Cada escena fue observada por el resto de compañeros que no participaba de la representación y luego se estableció un espacio de diálogo en el cual el coordinador-investigador solicitaba la expresión de comentarios sobre las escenas expresadas. Se buscaba objetivar ciertas realidades escolares mediante la dramatización de situaciones cotidianas con miras a producir luego un trabajo de reflexión sobre las mismas.

Este dispositivo resultó ser más productivo para captar la emocionalidad ligada a distintas situaciones, dimensión insoslayable en la exploración de sentidos. Se entiende que estos, en tanto remiten al orden de la subjetividad, no se reducen a la dimensión cognitiva sino que se ligan con vivencias emocionales. Esta modalidad de trabajo, que creaba un espacio cercano a lo lúdico, poco convencional al interior de la escuela ya que invitaba a salirse de la lógica predominante de quietamiento del cuerpo, se evidenció entonces como más productiva para captar significaciones y sentidos encarnados. Pudimos así advertir la necesidad de mirar al cuerpo como sedimentación de significaciones o, como lo plantea Judith Butler (2001), como materia significativa que conlleva significados y los lleva de modo dramático.

A partir de estas experiencias exploratorias y desde la inquietud del equipo de investigación por pensar otros modos de acceder a los universos de sentidos de los jóvenes, propiciando un acercamiento a las expresiones corporales y emocionales, construimos un dispositivo que combina una técnica dramática con la conformación de un espacio conversacional.

A continuación nos proponemos describir y analizar esta construcción metodológica ya que consideramos que es propicia para posibilitar la producción de sentidos en

diversos registros al mismo tiempo que promover la reflexividad de los sujetos participantes sobre las relaciones establecidas en la cotidianeidad escolar.

Un diseño de intervención a partir de la investigación colaborativa

Concebimos nuestro quehacer como un espacio de producción que mixtura las tres funciones de la universidad pública: actividades de investigación, extensión y docencia. Así, nuestro quehacer investigativo se alimenta de experiencias de intervención, nuestras intervenciones extensionistas son diseñadas desde el bagaje de conocimientos que emergen de lo producido en investigación; así como también hay producciones que se generan entre ambos quehaceres a partir de un diálogo entre saberes. Consideramos necesario aportar en la comprensión de la emergencia de conflictos en las escuelas secundarias y promover propuestas institucionales de abordaje construidas en forma local con los participantes, con carácter autogestivo y no tecnocrático.

En ese sentido, al desplegar espacios de participación de los jóvenes para conocer sus puntos de vista y representaciones sobre lo cotidiano escolar y sus conflictos favorece el diálogo con los otros, no entendidos como sujetos investigados, sino situados como protagonistas capaces de enunciar sus perspectivas sobre la problemática. También nos permite poner en tensión nuestros desarrollos previos en la investigación sobre la problemática incluyendo de otro modo estas miradas y voces de los jóvenes.

La concepción del conflicto como construcción social nos lleva a considerar fuertemente el punto de vista de los propios actores, aspecto que para algunas perspectivas psicosociológicas es un elemento vital por el cual se organizan las experiencias y se regulan las relaciones entre quienes participan en un determinado ámbito de acción (Ball, 1989; Bardisa Ruiz, 1997). En este marco, entendemos que aproximarse a la perspectiva de los actores supone acceder a sistemas de categorías e interpretaciones que operan como una constelación de alternativas que pueden ser utilizadas para dar sentido a una situación particular y accionar en ella. Pero entendemos que este proceso de elaboración de sentido, que comporta negociaciones variadas en las relaciones intersubjetivas, se realiza siempre desde las posiciones institucionales, generacionales, de género y de clase social, entre otras, de los actores sociales involucrados.

La opción de un diseño de investigación cualitativo se funda en que buscamos recuperar la perspectiva de los y las participantes sobre la conflictividad en la escuela y comprender los sentidos de las acciones puestos en juego en los procesos institucionales.

La estrategia metodológica también se sustenta desde un posicionamiento en la investigación colaborativa, lo que implica la construcción de relaciones dialógicas con el colectivo de actores de cada caso, tendiendo a la cooperación del equipo de investigación universitario con demandas institucionales específicas.² A partir de las mismas han surgido proyectos particulares que abordaron situaciones conflictivas que expresan la tensión entre la inclusión-expulsión de jóvenes estigmatizados como repetidores o violentos promoviendo formas alternativas de operar en los conflictos entre los alumnos y con los educadores³.

Asumimos con Tomás Ibañez (1994) que es inherente al proceso de producción de conocimiento el incidir sobre las realidades sociales que se pretende conocer; por ello buscamos deliberadamente desarrollar líneas de trabajo que combinen la investigación cualitativa y la elaboración de dispositivos de intervención específicos para favorecer, más que la transferencia de resultados, espacios de intercambio dialógico sobre diferentes saberes acerca de la problemática (saberes académicos, saberes institucionales, saberes de los actores sobre sus prácticas).

En nuestro recorrido por las escuelas secundarias se constata que una de las dificultades más recurrentes detectadas en los agentes educativos tiene que ver con la distancia social y generacional que muchas veces impide que se relacionen adultos y adolescentes sino es a través de relaciones autoritarias o mediante formas permisivas que no favorecen el aprendizaje y la convivencia.⁴ En la búsqueda de formas alternativas de acercamiento al mundo juvenil para poder favorecer espacios de encuentro intergeneracional, hemos desarrollado formas de intervención que nos permiten proponer otros modos de expresión de los jóvenes para luego convocar a

2 Esto incluye la devolución oral de informes a los actores y la articulación con proyectos de intervención a través de Becas de Extensión Universitaria y el Servicio de Extensión PRO-CONVI (Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas) de la Facultad de Psicología.

3 Los proyectos de extensión realizados dentro de la línea de investigación fueron: "Una modalidad de gestión cooperativa de conflictos entre pares" (2007); "Promoción de la convivencia escolar con alumnos y docentes de nivel medio en un contexto de inclusión-expulsión" (2007); "Promoción de la convivencia inclusiva en un contexto escolar de vulnerabilidad institucional" (2008) y "La convivencia inclusiva en el proceso de recreación de un proyecto educativo en situación de vulnerabilidad institucional" (2009), SEU-UNC.

4 Si bien aparecen fenomenológicamente como formas permisivas, son significadas por los y las jóvenes como indiferencia de los docentes respecto de sus situaciones particulares como sujetos y como falta de compromiso con su función y tarea docente.

educadores y a alumnos a un abordaje institucional de dichas expresiones. A continuación presentamos una experiencia de trabajo basada en un dispositivo de representaciones teatrales y fundamentamos la propuesta no sólo como dispositivo de intervención sino como alternativa metodológica en el estudio de los sentidos.

Fundamentos del dispositivo

Las representaciones teatrales o dramáticas han sido empleadas como recurso pedagógico (Viviescas, 1991; Trozzo de Severa, 1998, García Huidobro, 2000; Martínez Cobo, 2007), como herramienta de intervención o terapéutica (Úcar Martínez, 1999; Retuerto Mendaña, 2009) y como técnica de investigación (Rosales, 1999; Leibovich de Figueroa, Schufer, Cassullo, Coghlan, Gonzalez, Maglio, Marconi, Minichiello y Aranda Coria, 2005). Las referencias habituales muestran que los usos de las actuaciones dramáticas en la investigación cualitativa han venido de la mano de las tradiciones de la investigación participativa, del Teatro Popular y del Teatro del Oprimido. La justificación de su inclusión en una estrategia de investigación acción por ejemplo, radica en que permite otro modo de recuperar temas de interés, analizar condiciones y causas de una situación que involucra a los sujetos y en lo posible intenta contribuir a acciones de cambio (Conrad, 2004).

En nuestro caso, nos proponíamos diseñar un dispositivo de acercamiento a distintas problemáticas de las relaciones en la escuela secundaria, que favoreciera en los jóvenes participantes otros modos de expresión más allá del plano conversacional. Además, la realización de registros fílmicos posibilita realizar un análisis más sistemático de las discusiones grupales ocurridas en los talleres y de las escenas dramatizadas; esto nos permite contar con un material documentado que favorece mayores posibilidades de revisión y comparación con los hallazgos generados en otros casos en estudio.

En octubre de 2009 se realizó en la Ciudad Universitaria, Córdoba, un encuentro con estudiantes de escuelas medias al que asistieron cerca de mil jóvenes. Nuestro equipo trabajó con noventa jóvenes de 14 a 17 años convocados a una jornada de trabajo con modalidad de taller titulada "Luz, cámara y acción: ¿Qué nos pasa en el cole?". Se desarrollaron cuatro talleres en forma simultánea que constaban de tres momentos: 1) En pequeños grupos se convocaba a los participantes a expresarse sobre las relaciones cotidianas y la convivencia en la escuela; luego se elegían algunas situaciones y se preparaban para presentarlas mediante una representación teatral

breve. 2) Dramatización de las escenas elaboradas en cada grupo ante el colectivo de jóvenes. 3) Plenario y comentarios finales.

La realización de los diversos talleres en una jornada de trabajo, se realizó bajo un diseño programado de intervención, que implica acciones discutidas, consensuadas y elaboradas por un equipo de trabajo con formación en la coordinación de grupos⁵. Al tratarse de un diseño programado se hace necesario acordar previamente objetivos y las secuencias del taller, las pautas de observación y registro, es decir, construir y acordar el diseño al interior del equipo. Se especifican los tiempos de los diferentes momentos del taller, las consignas a transmitir, y los modos y elementos necesarios a tener en cuenta en la construcción de las representaciones teatrales. Son estas pautas las que guían los momentos de la jornada y crean condiciones para favorecer la expresión de significaciones sobre el tema/problema a trabajar en el dispositivo grupal. Así como también posibilitan que el trabajo en talleres simultáneos aborde problemáticas comunes a los fines de un posterior trabajo de análisis y reconstrucción de líneas de sentido.

Al respecto, Ana María Fernández señala “parecería una paradoja, pero sabemos desde siempre que cuando se trabaja con muchas coordinaciones de talleres simultáneos uno de los modos de garantizar la diversidad es pautar lo más posible el dispositivo de base” (2007, p. 140).

En cuanto a la coordinación grupal en la intervención psicosocial, nos posicionamos desde posturas más relativistas acerca del grado de impacto del “saber” del coordinador sobre el devenir de los grupos. En ese sentido, recuperamos de la tradición de la Escuela de Psicología Social Operativa de Enrique Pichón Rivière, la actitud indagativa del operador que pone en tensión su saber con el texto grupal que producen los miembros de los grupos, a partir de la escucha y lectura de los procesos grupales no predeterminada desde un único sentido posible (Paulín, Bonvillani y Tomasini, 2003).

⁵ En nuestra formación para la intervención ha sido clave la teoría y técnica de Grupos Operativos siguiendo la escuela de Psicología Social de Enrique Pichón Rivière (1977) junto con reformulaciones críticas realizadas en el encuadre de coordinación de grupos por Ana María Fernández (1989 y 2007) y sus aportes desde el dispositivo de multiplicación dramática, en el marco de los procesos formativos de la Cátedra de Psicología Social, UNC, coordinada por la Profesora Titular Ana M. Correa. También hemos incorporado el registro etnográfico en la observación de los procesos grupales y la dinámica de talleres como instancias de producción grupal desde las experiencias de educación popular e investigación- acción en Latinoamérica (Paulín, 2002).

Por ello, se trata de ofrecer espacios de expresión desde una posición de coordinación que favorezca la apertura y escucha a los diversos sentidos existentes asumiendo que no será lo mismo:

Si su atención está puesta en el desarrollo de un sentido cuya direccionalidad ya está prevista en función de las contradicciones que se espera se desplieguen, que si su escucha se abre a la multiplicidad de sentidos que allí se anudan (Woronowski, 1992, p. 117).

METODOLOGÍA

El dispositivo en acción: "Luz, cámara y acción: ¿Qué nos pasa en el cole?"

Se desarrollaron cuatro talleres realizados en forma simultánea, participando entre 15 a 20 alumnos/as en cada uno. Cada taller fue llevado a cabo por dos coordinadores y un/a observador participante. Con los participantes sentados en círculo, se introdujeron los objetivos del taller, se invitó a que cada uno se presentara y se dio comienzo al primer momento de trabajo.

Los talleres que formaron parte del diseño programado tuvieron como principales objetivos:

1. Propiciar la expresión de los estudiantes sobre la problemática de los conflictos en la convivencia escolar;
2. Documentar y analizar situaciones e incidentes críticos en el ámbito educativo desde el punto de vista de los y las estudiantes;
3. Promover la reflexión sobre acciones y actitudes que favorezcan el cuidado, la solidaridad y la cooperación en los vínculos.

Primer momento: Construcción de constelaciones semánticas

Se invitó a los participantes a expresarse sobre las relaciones con otros en la escuela y se solicitó que cada uno escriba una palabra que asocien o los remita a esa cuestión. Luego cada participante mostraba en alto cada palabra y a partir de la lectura de los carteles del resto del grupo se los invitaba a escribir una segunda palabra en otro cartel y se volvía a socializar la producción. Finalmente se invitó a que coloquen cada cartel en un espacio determinado (pizarra, afiche, etc.) de acuerdo a las relaciones que los/as jóvenes consideran consideraran más apropiadas. Se fue así construyendo

una “constelación” de palabras, a partir de la cual se puede resignificar en forma grupal los términos inicialmente planteados en forma individual. El/la coordinador/a posibilita la identificación colectiva de las recurrencias y de aquellos aspectos que llamen la atención favoreciendo la construcción de interrogantes del grupo sobre las producciones de sus compañeros/as.

Tanto la consigna planteada como la dinámica desarrollada permitieron el despliegue de una multiplicidad de líneas de sentidos puestos en juego por parte de los/as jóvenes sobre su experiencia escolar, posibilitando a los/as coordinadores/as trabajar con esta producción, distinguiendo insistencias, puntuando un deslizamiento o poniendo en visibilidad la configuración de otros sentidos. Inquiriendo sobre significados que aparecen como obvios, así como también por aquellos que no aparecen mencionados o se vislumbran solapados en otras significaciones. Es así que la construcción de estos campos semánticos se evidencia adecuada para indagar una multiplicidad de líneas de sentidos que se juegan en las prácticas escolares y sociales de los/as jóvenes. Esto alude a la producción de significaciones y a los procesos interpretativos por medio de los cuales se organizan las experiencias y se le asigna un sentido a distintas situaciones.

A modo de ejemplificación, ante la consigna inicial: “¿Cómo me siento en el cole? ¿Cómo son las relaciones en el cole?”, en uno de los talleres surgieron tres conjuntos de palabras: 1) molesto, tenso, enojado, denso, complicado, malas, difícil, pésima, conflictivo; 2) aceptable, pasable, tratable, normal; 3) diversión, alegría, amistad, agradable, compañerismo.

Cuando se empieza a interrogar sobre los términos escritos se tensan distintas significaciones sobre la cotidianeidad escolar: es un tiempo y un espacio difícil pero desafiante; aburrido pero en él se divierten con los compañeros; espacio donde los adultos a veces tienen una presencia autoritaria, a veces están ausentes y en otras ocasiones operan como referentes. También es un lugar en el que vivencian situaciones de discriminación y se manifiestan diferencias sociales y culturales que operan como barreras en sus relaciones con los compañeros pero donde también es posible construir relaciones de amistad con otros en quienes respaldarse en situaciones difíciles (en “las malas”).

Señalábamos en trabajos anteriores (D'Aloisio, García Bastán y Sarachú Laje, 2010) que:

En las distintas prácticas discursivas generadas por los sujetos, atendiendo a la diversidad de situaciones y contextos en que éstos puedan hallarse, emergen y se producen sentidos que pueden dar pistas acerca de los discursos sociales en que los mismos estén anclados. Los sentidos no emergen del vacío, ni se constituyen como prácticas discursivas aisladas sino que, por el contrario, se encuentran imbricados en procesos históricos y culturales (p. 100).

En las distintas prácticas discursivas se producen sentidos que dan pistas acerca de representaciones e imaginarios sociales que incluyen significaciones hegemónicas y alternativas. Cuestión que abre visibilidad a procesos de significación contradictorios y no transparentes para una interpretación lineal que busque la correspondencia significante-significado. Es posible entender la construcción de sentidos como procesos que se desarrollan en marcos intersubjetivos, inscriptos en un momento social e histórico constituyendo una práctica social dialógica que implica el lenguaje en uso, es decir el lenguaje como práctica (León Vega, 1999; Spink, 2000).

Segundo momento: Las representaciones teatrales

La construcción de las escenas parte de las producciones del primer momento, es decir, de la posibilidad de asociar con palabras sus vivencias cotidianas en la escuela. Este disparador crea un marco adecuado para identificar situaciones específicas en la "experiencia escolar"⁶ en que esos sentidos se hacen cuerpo, a partir de la consigna "¿Qué situación o anécdota les gustaría representar y compartir con sus compañeros/as a partir de lo que hemos estado charlando?". Se recrea la posibilidad de construir y representar teatralmente las situaciones más significativas y recurrentes con el fin de contar y compartir con otros/as jóvenes sus experiencias cotidianas.

En sentido amplio se puede pensar la representación teatral en experiencias de investigación participativas como una actuación en la que se emplean gestos, acciones y palabras que permiten mostrar elementos para el análisis de cualquier tema basándonos en situaciones de la vida real. Entendemos que no existe una linealidad entre aquello re-presentado y la "situación de la vida real" ya que en esa re-presentación se pone énfasis en determinados temas, se parodian otros, se asumen

6 La configuración institucional escolar adquiere relevancia como ámbito socializador a partir de las relaciones con los pares y como ámbito de expresión de identidades y condiciones juveniles diversas, que muchas veces entran en tensión con las regulaciones escolares. Esto plantea un escenario complejo que, de acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), constituye la "experiencia escolar" como trabajo subjetivo para situarse activamente en el entramado de expectativas familiares, en el orden de las jerarquías escolares y en el interjuego de los grupos de pertenencia.

posiciones y argumentaciones que contienen una intencionalidad. Es decir que cobran sentido en la medida que se trata de determinados actores sociales, en determinado contexto institucional local, situado y relativo a un proceso histórico social y cultural.

En nuestro dispositivo, el momento de la representación teatral fue pensado como un momento performativo de la realidad de los y las jóvenes que pusieron en juego situaciones relativas a un determinado contexto socio institucional. Los y las participantes provienen de sectores socioeconómicos bajos y medios bajos y de escuelas secundarias de gestión estatal emplazadas en contextos urbanos barriales de la ciudad de Córdoba.

Los y las jóvenes se pusieron en situación de representar aquello decidido en la discusión grupal previa, lo que implicó la puesta en actos de sus propias singularidades enfatizando determinados aspectos de la escena, utilizando la parodia en algunos casos y recreando posturas corporales y modos de hablar, especialmente en la referencia a las figuras adultas.

El proceso de construcción de las escenas puede pensarse como momento en sí mismo y requiere una orientación específica de los/as coordinadores/as ya que, si bien no se pretende que la escena sea construida en base a una estructura rígida previa, es necesario incorporar algunos elementos estructurantes a los fines de una mejor comunicación sin que ello incida significativamente en la espontaneidad y creatividad de la producción de los jóvenes. Por ello, se plantean orientaciones en torno a:

1. La distribución de personajes.
2. La definición de los momentos en que cada personaje intervendrá.
3. La identificación del lugar/es y el momento/os en el que se desarrolla la situación.
4. La construcción de un título de la escena que represente lo que se quiere transmitir.
5. La representación teatral.

Se utiliza este dispositivo de construcción de escenas porque se considera que la posibilidad de adentrarse en otros modos de expresión constituye una herramienta viable y adecuada para el trabajo en estas temáticas que implican para los jóvenes expresarse con el cuerpo y los gestos, además de la palabra y permite la

reconstrucción de sentidos desde un rol protagónico. El hecho de representar teatralmente crea un espacio entre ficción y realidad que abre la posibilidad de objetivar cuestiones familiarizadas debido a los procesos de naturalización que son propios a la conciencia práctica de los actores sociales.

Las técnicas dramáticas ofrecen un escenario de “como sí” que habilita el juego dramático, posibilitando asumir distintos roles propios de las relaciones humanas y explorar las diversas emociones que ello suscita (Trozzo de Servera, 1998; Martínez Cobo, 2007; Retuerto Mendaña, 2009). Retuerto Mendaña (2009) advierte que:

Situarse de lleno en esta experiencia, vivenciar el juego con todos los sentidos, relacionarse por un momento con determinados temas y sensaciones desde el “como si”, nos saca del plano de la racionalidad y permite a nuestra mente, cuerpo y sentidos transitar por caminos distintos, menos estructurados (p. 86).

Siguiendo a Martínez Cobo (2007), en el juego de la corporalidad se comunica mucho más de lo que se dice literalmente: pueden explorarse diversos significados connotados en las escenas según los comportamientos, emociones y tonos implicados en las situaciones representadas.

Tercer momento: Los plenarios, oportunidad de análisis y reflexión

En el plenario se convocan todos los participantes a un espacio en común y se solicita pasar a un escenario donde muestran sus producciones dramáticas. La representación de las distintas escenas por parte de los diferentes grupos da apertura al tercer momento del dispositivo en el cual se busca tomar distancia de las perspectivas naturalizadas de los conflictos y complejizarlas a través del análisis de escenas y comentarios de los asistentes que se van situando alternativamente como actores y público.

Luego de las sucesivas representaciones relativas a las relaciones de los jóvenes entre sí y con los adultos en la escuela, se busca complejizar las visiones sobre los conflictos a través del análisis de las escenas y comentarios de los asistentes a modo de auditorio. El dispositivo implementado intenta ingresar en el universo de sentidos de los jóvenes, generando intercambios discursivos que se constituyen en otro modo de ingresar en la dimensión del sentido que se juega en sus prácticas escolares.

El plenario permite a los participantes de la jornada apreciar la diversidad de producciones de los talleres. Aquí cobra relevancia la dimensión de lo colectivo del trabajo realizado por todos/as los/as participantes. Se produce una complicidad entre aquellos/as que representan y el público espectador (aplausos, risas, comentarios), generando una potencia colectiva. Asimismo, al abrir un espacio de comentarios, permite re-significar aquello producido, abrir a nuevos interrogantes, producir un nuevo movimiento (Fernández, 2007).

Entre quienes actúan y quienes ofician de espectadores se abre un espacio dialógico que posibilita la construcción de sentidos sobre lo representado. El significado de lo que se dramatiza es polisémico y contextual, no está dado de antemano sino que se elabora entre quienes lo representan y quienes lo observan por las movilizaciones acontecidas en ambos (Viviescas, 1991; Trozzo de Servera, 1998; Martínez Cobo, 2007).

Los participantes se convierten en voceros protagonistas quebrándose el anonimato institucional. El espacio, tiempo y ritmo escolar se modifica produciéndose otros modos de apropiación de la experiencia escolar mediante su puesta en análisis. Se produce en los participantes un modo distinto de estar al del cotidiano escolar, son ellos los que construyen sentidos posibles y por ello el dispositivo permite, habilita y dispone a la interpretación colectiva.

En las escenas se evocan situaciones y experiencias vividas comunes, en tanto experiencias escolarizadas, que habrán funcionado como un pre-texto cuya representación dará lugar a la construcción de un nuevo texto cuya asignación de sentidos se realiza en la relación dialógica actores-audiencia.

Este momento de intercambio supone una nueva posibilidad de tomar distancia de las situaciones cotidianas, para así poder identificar similitudes en el modo en que emergen y se abordan distintos conflictos en el escenario escolar.

Asimismo, constituye un momento propicio para señalar la importancia de actitudes y acciones que implican lazos de cooperación, cuidado y solidaridad que puedan haberse representado en las escenas pero que, muchas veces, suelen quedar ocultas detrás del tratamiento de situaciones conflictivas.

A continuación, presentamos una de las producciones grupales a modo de ejemplo de las posibilidades de generación de múltiples sentidos y su expresión condensada mediante las escenas representadas sobre la experiencia en la escuela.

RESULTADOS: ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES GRUPALES

“Un día en el cole”⁷

En uno de los grupos una de las primeras expresiones que surge es la vivencia de la “incomodidad”, dicho como, “sentirse incómodo en la escuela”. Este primer sentido lo trae un alumno y luego reaparece junto con otros en la lluvia de palabras que se les solicita a los jóvenes para construir una constelación semántica.

Algunas de las palabras escritas en la primer ronda fueron: “obligación, compañerismo, incomunicación, amistad, compañerismo, amistad, alivio, comprensión, respeto, compartir, confraternizar, cariño, chistes, juegos, compañerismo, convivencia, amistad, diferente, confianza, compañerismo, incómodo, discriminación, discriminación”.

En una segunda ronda de palabras, la mayoría comienza a escribir enseguida, se leen las palabras escritas, de donde surge: “respeto, respeto, integración, convivencia, compañerismo, no-discriminación, responsabilidad, diferencia, charlas, solidaridad, conflicto, compañerismo, amor, juegos, risas, alegría, alegría, nuevo, compañerismo, buena onda, amistad, maltrato, perdidos”.

Uno de los jóvenes pide pasar primero, y ubica “incómodo” en el centro del afiche y “amistad” en la parte superior izquierda del mismo. Otro alumno agrega “maltrato” debajo de “incómodo” y “obligación” hacia la derecha del afiche. Las palabras se van ubicando cerca o lejos de otras palabras que ubican sus compañeros/as y estas distancias van conformando líneas de sentido diversas, a veces contradictorias y a veces complementarias.

Así se va completando el afiche, hasta que antes de comenzar a leer todas las contribuciones, uno de los chicos pide un fibrón y una hoja, y escribe signos de interrogación “¿?” que ubica en el centro de la producción debajo de “incómodo”.

7 Las restantes representaciones se denominaron: “Discriminación + Violencia= Injusticia”, “Las diferencias”, “Roces” y “Embarazo en la escuela”.

Sus compañeros le preguntan “¿qué significa eso?”, y responde: “fue una ocurrencia que tuve porque no sabía qué poner cuando pidieron escribir una palabra... el signo de pregunta también es porque ¡¿qué quiso decir con “incómodo”?!”

Esta contribución habilita la interrogación y produce un conjunto de explicitaciones de parte de varios integrantes del grupo que narran distintas vivencias de incomodidad en la escuela, a las que se agregan vivencias de incomunicación, maltrato verbal y faltas de respeto de los adultos a los jóvenes.

Escenas de la obra “Un día en el cole”

A partir de allí, el grupo se organiza y construye una escena para dramatizar que incluye tres actos. El primer acto los alumnos lo titulan “Se arma el quilombo”⁸. Se desarrolla en el aula, los alumnos están sentados en sus bancos y entra el profesor a la clase, saluda y comienza a explicar su clase. El conflicto comienza a partir de una pregunta que realiza una alumna al profesor referida a lo que está explicando, ante la cual el profesor al comienzo le pide que no lo moleste y luego hace callar a la alumna: “No me moleste señorita, estoy explicando”; al insistir la alumna, el profesor dice: “Cállese la boca, estoy explicando, todavía no terminé”, la alumna le dice “cómo quiere que siga la explicación si no entiendo” (el resto de los alumnos se ríen). Comienza la discusión entre profesor y alumna, y el profesor dice, “no me falte el respeto, hable más bajo” a lo que alumna responde a los gritos: “Usted no me falte el respeto, si yo le pregunto bien, por qué me contesta así”, se sube el tono de voz, comienzan a insultarse y terminan a los gritos. La alumna sale del aula con gestos de enojo y gritando, pide a los compañeros que la acompañen a hablar con el director. Se suman dos compañeros de la alumna, de los cuales uno tenía encendido su teléfono móvil con música y discute con el profesor por la forma en que se dirigió a su compañera. El profesor dice con enojo y levantando el tono de voz “váyase, váyase, que me importa a mí (...) se van a dirección”.

El segundo acto se titula: “No dan bola”⁹. Esta parte se desarrolla en la preceptoría¹⁰. Se muestra al preceptor leyendo el diario muy distendido. En ese momento llegan los tres alumnos enojados, saludan y piden hablar con el director. El preceptor pregunta:

8 Expresión que significa que se arma un desorden o lío entre algunas personas.

9 Expresión que se usa cuando alguien no presta atención a otras personas.

¹⁰ En Argentina, se llama “Preceptoría” a la oficina de trabajo de los preceptores, actores educativos que cumplen funciones similares a los inspectores, como el control del cumplimiento de reglamento escolar, seguimiento de puntualidad y asistencias, cuidado del alumnado en horas no áulicas (recreos, actos).

“¿qué asunto es?”, los alumnos quieren hablar acerca del problema con el profesor y el preceptor los interrumpe: “Eh..., escucha, estábamos en la clase de matemáticas y...” Preceptor: “Pará!, pará!...”, la alumna responde: “...no, pará!, ¡el viejo me insultó!”. Otro alumno también responde al preceptor y éste señala: “así no, vos estás muy exaltado”. La alumna se pone nerviosa por no poder explicar la situación y comienza a levantar la voz, el preceptor le pide que baje la voz y habla en defensa del profesor diciendo: “yo no puedo creer lo que me decís, si es muy buen profesor, nunca hemos tenido quejas de él”. Llamaron a la vice directora, entra en escena y pregunta: “¿qué pasa?”, los alumnos tratan de explicar de nuevo la situación; la vice directora y el preceptor hablan entre ellos desacreditando lo que dicen los alumnos y la alumna dice: “pero me faltó el respeto”, el preceptor dice: “yo no lo puedo creer, si tienen alguna queja se van a Dirección”.

Finalmente, el tercer acto se titula “En Dirección”. En la escena se encuentra el director hablando por celular. Entran los alumnos, lo saludan y éste les hace seña que esperen ya que está hablando por teléfono. Después de un rato, corta la llamada y como ignorándolos pregunta: “¿Qué pasa ahora?”. Los alumnos hablan todos juntos tratando de explicar la situación, el director golpea la mesa y ordena, levantando el tono de voz, pidiendo que hablen de a uno. La alumna explica la situación. El director pide llamar al profesor porque no cree lo que dicen los alumnos. Entra el profesor, éste dice que quiere poner sanciones disciplinarias a los alumnos porque se “sublevan” en clase, le faltaron el respeto; los alumnos comienzan a discutir con el profesor levantando el tono de voz, la alumna dice: “usted no deja hablar... usted es el que se subleva”. El director vuelve a preguntar qué pasó, les exige a los alumnos que se sienten mientras habla con el profesor, éste da su versión de lo que pasó y dice que se merecen una sanción. El director pide hablar con los alumnos, sale el profesor. Los alumnos le explican nuevamente la situación y dicen que el profesor no los escucha y que los “trata de ignorantes”, el director expresa que va a hablar con el profesor porque les quiere poner amonestaciones, dice: “no les prometo nada, voy a tratar de convencerlo de que no los sancione, pero si el profesor lo decide van a correr las sanciones o suspensiones”. Los chicos se enojan y luego piden “por favor” que no los suspenda; el director les pide que se retiren.

Se encuentran en el escenario Profesor y Director. El Director plantea la situación que relatan los alumnos, y le pregunta al Profesor si cree que los alumnos se merecen sanción por lo ocurrido, el profesor dice: “Yo vengo, doy clases y si no quieren

escuchar que se vayan... les tuve que pedir por favor que apaguen el móvil". Con enojo y sin mirar al director, sigue hablando sobre las interrupciones en clase de la alumna y persiste en la idea de poner sanción. El director le explica que con otra sanción la alumna queda libre del cursado, pregunta si no hay otra medida. Finalmente, acuerdan entre ambos que la próxima clase se tomará una evaluación y dice el profesor: "En las notas de calificación se verá".

DISCUSIÓN

En esta presentación, hemos tratado explicitar los alcances y las posibilidades que adquiere el trabajar con el dispositivo de representación teatral como parte de una estrategia general de investigación cualitativa, que al mismo tiempo apunta a promover la reflexividad de los sujetos participantes sobre las relaciones establecidas en la cotidianeidad escolar.

Tal como apunta Vizer (2006), el sentido se produce en el interjuego entre las experiencias vividas, las creencias y las acciones. Es a partir de considerar lo anterior que pensamos que el dispositivo de representación teatral puede constituirse como una aproximación que, en la clave propuesta por el autor, permita acceder al registro de la acción en la producción de sentidos, más próxima a las vivencias y las emociones ligadas a éstas, que no es susceptible de abordarse en otros dispositivos de producción discursiva. Además, la inclusión de un contexto de intersubjetividad buscando el análisis conjunto de las producciones dramáticas, permite ingresar la dimensión de lo colectivo en la construcción social de sentidos hacia un camino de resignificaciones posibles entre los/as participantes.

En este punto se considera necesario aclarar que el dispositivo propuesto no emerge en reemplazo de otras técnicas (observación participante, entrevistas, grupos de discusión) de las que hacemos uso en nuestras prácticas investigativas. Es precisamente la confluencia multimetódica lo que caracteriza a una construcción de datos que asuma la complejidad de los fenómenos sociales que abordamos en la investigación cualitativa.

Por ello entendemos que, en particular, aporta a la indagación de sentidos la posibilidad de considerar al cuerpo como sedimento de significaciones; incluyendo un espacio interactivo en donde los jóvenes construyen significaciones, que se recrean y resignifican en el interjuego con otros con los que se evocan situaciones comunes de

la experiencia escolar. De este modo, estas evocaciones y representaciones se constituyen en otros textos en el proceso mismo de asignarle sentidos y actuarlas en el dispositivo de construcción de escenas. Textos que adquieren relevancia en tanto construcción de datos para la investigación, como así también, como posible instancia de reflexividad con los actores.

Además, consideramos que constituye un artificio que logra desarmar las modalidades habituales de relacionarse de los adultos con los/as jóvenes en la escuela, principalmente a través de mecanismos de disciplinamiento o interpelaciones reflexivas que no contemplan formatos dialógicos. Por lo cual pensamos que predispone de otra manera a los participantes, constituyendo espacios colectivos de circulación de saberes y creando otros modos de enunciación posible donde los y las investigadores intervenimos con nuestras conjeturas para aportar a la discusión sobre la conflictividad escolar desde posiciones que nos alejan del lugar de expertos.

También consideramos que el dispositivo abre a la visibilidad de situaciones naturalizadas, crea condiciones para la identificación de líneas de sentido por parte de los mismos actores y permite en su re-visión por parte de los adultos la reflexión sobre las prácticas socioeducativas con los jóvenes. Las escenas se construyeron a partir de la emergencia de sentidos por lo que, al decir de Ana María Fernández: "el dispositivo no pre-viene, no prescribe sino que dis-pone a la invención de los participantes" (2007, p. 154).

Debemos atender asimismo a que los talleres se implementaron en la universidad; creándose un espacio conformado especialmente para el intercambio entre estudiantes de diferentes colegios y hasta de distintas ciudades. Un espacio que escapaba a las reglas de experiencia escolar, que posibilitó márgenes de acción y discurso diferentes que si hubieran sido realizados en la propia institución escolar. Un encuentro con otras reglas, con otros actores, con otros espacios; una posibilidad de objetivación con su cotidianeidad a partir del encuentro con la cotidianeidad de otros, que permitió encontrar semejanzas y diferencias e interrogarse por las mismas.

Este tipo de dispositivos, al convocar de otra manera a jóvenes que comparten experiencias provenientes de diferentes contextos institucionales, permite configurar un espacio de multiplicidad de voces que pueden reconocer matices de diferenciación y similitudes sobre aspectos del cotidiano escolar que de no ser tematizados se naturalizan, como las relaciones de compañerismo, amistad y noviazgo, las relaciones

con los adultos, la presencia de intereses diversos en la escuela, las relaciones de poder, las prácticas disciplinarias y distintas violencias.

Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.
- Conrad, D. (2004). Exploring risk youth experiences: Popular theatre as a participatory, performative research method. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1). Article 2. Disponible en http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/html/conrad.html
- D'Aloisio, F., García Bastán, G. y Sarachú Laje, P. (2010). La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje. *Diálogos. Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud*, 1(2), 97-108. Disponible en: http://www.dialogos.unsl.edu.ar/files/la_reconstruccion_de_sentidos_en_ciencias_sociales.pdf
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). California: Sage Publications.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García-Huidobro, V. (2000). Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la educación artística. *Revista Educarte*, 21(2), 5-9. Extraído el 10 de marzo de 2011 desde: <http://www.educartechile.cl/articulos/articulo2.htm>

Haynes, F. (2002). *Ética y escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Buenos Aires: Gedisa.

Ibáñez, T. (1994). La dimensión política de la Psicología Social. En B. Jiménez (Coord.), *Psicología Social Construcionista* (pp. 281 - 297). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Leibovich de Figueroa, N., Schufer, M., Cassullo, G., Coghlan, G., Gonzalez, M. A., Maglio, A., Marconi, A., Minichiello, C. y Aranda Coria, E. (2005). La representación teatral: Implementación de un dispositivo de evaluación en contextos socioculturales con precariedad psicosocial [en línea] *Anuario de Investigaciones, XIII*, 267-272. Extraído el 12 de marzo de 2011 desde <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v13/v13a27.pdf>

León Vega, E. (1999). *Usos y discursos sobre la vida cotidiana*. México: Anthropos.

Martínez Cobo, A. (2007). La Casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE. *Revista Foro de Profesores de E/LE, III*, 143-154. Extraído el 12 de marzo de 2011 desde http://www.uv.es/foroele/foro3/Martinez_Cobo.pdf

Paulín, H. (2002). Psicología Social y escuela: Supuestos y líneas de trabajo en los problemas de disciplina y convivencia. En H. Paulín y M. Rodigou (Eds.), *Cuadernos del campo psicosocial: Hacer/es en Psicología Social 1* (pp. 67 -83). Córdoba: Brujas.

Paulín, H.; Tomasini, M. y Bonvillani, A. (2003). Aportes de la construcción de grupos operativos en la instituciones educativas: Relecturas y precauciones. En A. M. Correa (Ed.), *Notas para una Psicología Social como crítica a la vida cotidiana* (pp. 135-146). Córdoba: Brujas.

Paulín H. y Tomasini M. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: Diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Pichon-Rivière, E. (1977). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Retuerto Mendaña, I. (2009). Propuesta metodológica para un trabajo teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados. *El Observador, Revista especializada en temas de infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores, 5(12)*, 83-116. Extraído el 10 de marzo de 2011 desde: http://www.sename.cl/wsename/otros/observador5/el_observador_5.pdf

Rosales, H. (1999). Los aportes del teatro y la comunicación para la investigación intercultural. Ponencia presentada en *X Encuentro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación*. La Trinidad, Tlaxcala, 23 al 25 de abril de 1999. Extraído el 10 de marzo de 2011 desde <http://132.248.35.1/cultura/ponencias/pon4.htm>

- Spink, M. J. (2000). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. San Pablo: Cortez Editora.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE.
- Trozzo de Servera, E. (1998). Teatro como contenido curricular. Encuadre pedagógico. En G. González de Díaz Araujo (Comp.), *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente*. Buenos Aires: Aiqué.
- Úcar Martínez, X. (1999). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 11, 217-255. Extraído el 16 de febrero de 2011 desde http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2852/2887
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Viviescas, V. (1991). Mirando la butaca desde el escenario. *Revista Educación y Pedagogía*, 6. Extraído el 10 de marzo de 2011 desde <http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/numero6/Teatro.htm>
- Vizer, E. (2006). *La trama (in)visible de la vida social: comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires: La Crujía.
- Woronowsky, M. (1992). ¿Tiene vigencia el grupo operativo? En M. Woronowski y G. Jasiner (Eds.), *Para pensar a Pichón* (pp. 97-122). Buenos Aires: Lugar.