

Teatro del oprimido y sociograma. Acción colectiva contra la deserción universitaria

José-Manuel Romero-Tenorio, Davide Riccardi y Fernando de Yzaguirre

RESUMEN

Analizamos la deserción universitaria en las dinámicas de grupo del aula mediante el sociograma. Poniendo el énfasis en las interacciones, esta técnica cualitativa reveló la emergencia de liderazgos que reproducen y ejercen violencia institucional sobre ciertas subjetividades menos alineadas con la organización educativa. De las entrevistas se desprendieron que estas últimas son más propensas a abandonar el currículum. En una segunda fase, de intervención, se aplicó el teatro del oprimido de Augusto Boal, con el fin de desbloquear la circulación de la palabra. Esta epistemología decolonial evita revictimizar al estudiante por desertar, debido a su situación social o económica endémica. Lo erige, por el contrario, en actor que transforma su realidad social. La acción dramática restañó alianzas y liberó todo el potencial epistémico de los alumnos.

Palabras clave: abandono universitario, teatro del oprimido, epistemologías del Sur, sociograma, vulnerabilidad escolar.

José-Manuel Romero-Tenorio

josemromero@mail.uniatlantico.edu.co

Español. Doctor en Filosofía y Artes por la Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Francia. Es profesor titular del Programa de Sociología, Universidad del Atlántico, Colombia. Temas de investigación: etnoeducación, comunicación comunitaria de las comunidades indígenas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0088-6246>.

Davide Riccardi

driccardi@unicartagena.edu.co

Colombiano. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad del Norte, Colombia. Es profesor del Instituto Internacional de Estudios del Caribe, Universidad de Cartagena, Colombia. Temas de investigación: etnoeducación, decolonialismo, educación afrodescendiente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5936-3648>.

Fernando de Yzaguirre

fernandodeyzaguirre@mail.uniatlantico.edu.co

Español. Doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, España. Es profesor titular del Programa de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Atlántico, Colombia. Temas de investigación: sociología clínica y deserción. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1411-0991>.



Teatro dos Oprimidos e sociograma. Ação coletiva contra a evasão a universidade

RESUMO

Analisamos a evasão universitária nas dinâmicas de grupo em sala de aula por meio do sociograma, enfatizando as interações. Essa técnica qualitativa revelou o surgimento de lideranças que reproduzem e exercem violência institucional sobre certas subjetividades menos alinhadas à organização educacional. Pelas entrevistas, descobriu-se que estes últimos têm mais probabilidade de abandonar o currículo. Em uma segunda fase, de intervenção, foi aplicado o teatro dos oprimidos de Augusto Boal, com a finalidade de desbloquear a circulação da palavra. Essa epistemologia decolonial evita revitimizar o estudante por abandonar os estudos, devido à sua situação social ou econômica endêmica. Pelo contrário, ela a ergue como um ator que transforma sua realidade social. A ação dramática restaurou alianças e liberou todo o potencial epistêmico dos estudantes.

Palavras chave: abandono universitário, teatro dos oprimidos, epistemologias do sul, sociograma, vulnerabilidade escolar.

Theatre of the oppressed and sociogram. Collective action against university dropout

ABSTRACT

In this article, the authors analyzed college dropout rates within classroom group dynamics using a sociogram, with an emphasis on interactions. This qualitative technique revealed the emergence of leadership figures who reproduce and exercise institutional violence against certain individuals who are less in line with the educational organization. The interviews showed that these individuals are more likely to drop out of the program. In a second, intervention phase, Augusto Boal's Theater of the Oppressed was applied to free up the flow of speech. This decolonial epistemology avoids revictimizing students for dropping out due to their endemic social or economic situation. Instead, it elevates them to the status of actors who transform their social reality. The dramatic action forged alliances and unleashed the full epistemic potential of the students.

Keywords: university dropout, theater of the oppressed, epistemologies of the south, sociogram, academic vulnerability.

Recepción: 26/2/25. **Aprobación:** 8/3/26.



Introducción

Se presentan algunos de los resultados de la aplicación del teatro del oprimido al fenómeno de la deserción en una institución pública colombiana, la Universidad del Atlántico de Barranquilla,¹ en el programa de licenciatura de Educación Especial, por presentar una tasa de abandono elevada. Se buscó conocer y comprender las motivaciones que podrían llevar a los estudiantes principiantes a desistir de su proyecto académico.

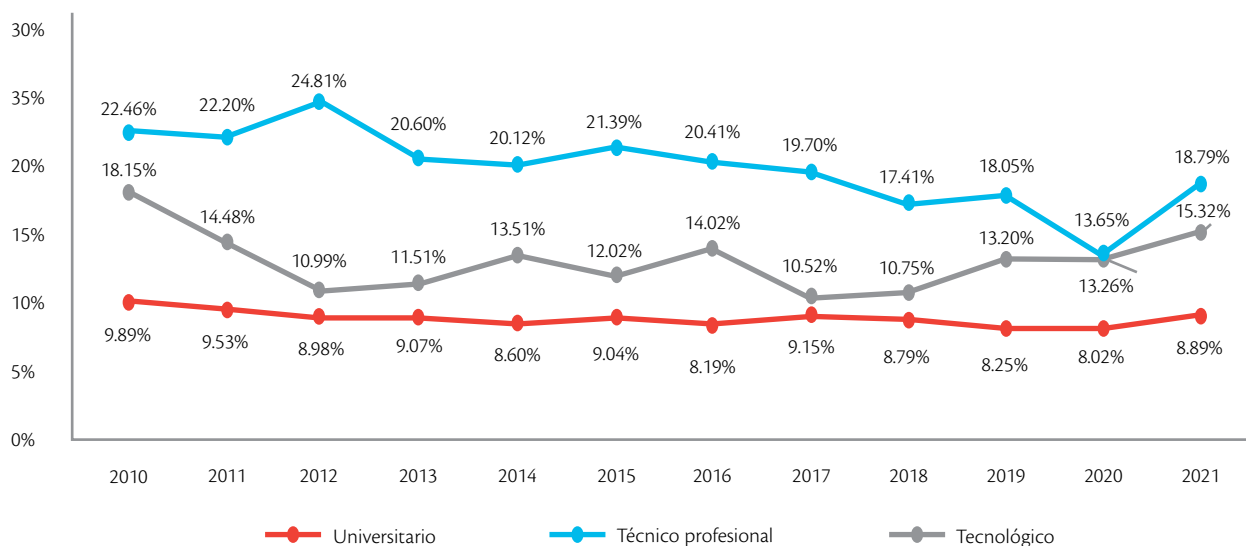
A pesar de que las políticas públicas encauzadas a la mitigación de la deserción se posicionan como eje de acción fundamental del Ministerio de Educación (MEN) colombiano, a la fecha, 2025, no suministra datos actualizados, remontándose los últimos a 2021. Se estima que la tasa de deserción anual universitaria, en este último corte, es de 8.89 % (gráfica 1).

El histórico de deserción de la Universidad del Atlántico, como podemos observar en la gráfica 2, sigue la tendencia nacional.

Los datos estadísticos, aunque son útiles para un diagnóstico general, no pueden desentrañar un fenómeno como la deserción “cuya naturaleza es compleja, multicausal, y de difícil previsión” (Rué, 2014: 288). En este sentido, Barraza aboga por evaluar

Varios sistemas que afectan el crecimiento de una persona, como el microsistema [familia, los pares y el entorno escolar]; el mesosistema [conexiones entre microsistemas como el vínculo entre familia y escuela]; el exosistema [factores externos como recursos, políticas y medios comunitarios]; y el macrosistema [contexto cultural y social] (Barraza, 2023: 19).

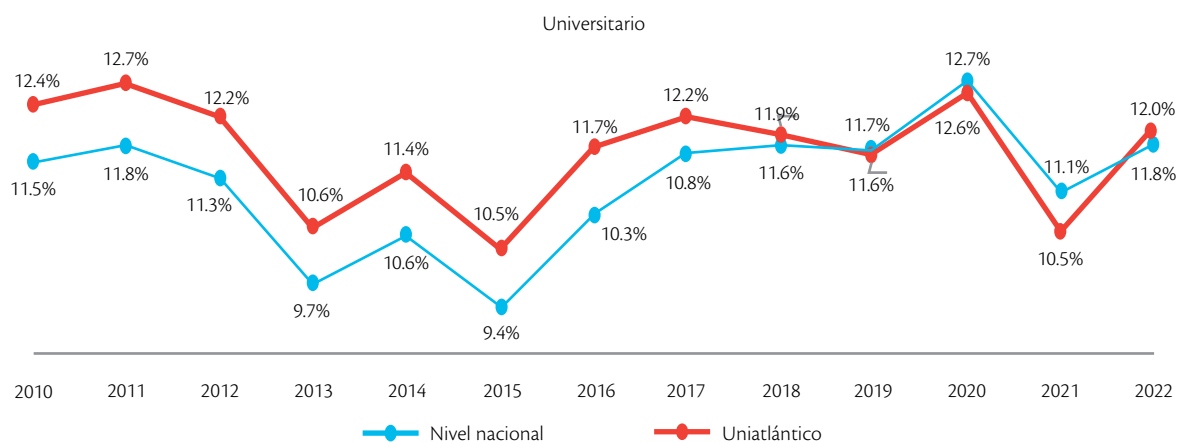
Gráfica 1. Tasa de deserción anual según nivel de formación



Fuente: MEN (2021).

¹ Este artículo forma parte de los resultados de la investigación Proyecto ACOMPREDDES 2023 Investigación-intervención Mediante Acompañamiento Socioclínico para Prevenir la Deserción en los Programas de la Universidad del Atlántico con más Índice de Deserción, financiada por la Universidad del Atlántico (código CH604-PS2023).

Gráfica 2. Comparación deserción anual de la Universidad del Atlántico con la nacional



Fuente: elaborado por el profesor Mario Barraza de la Universidad del Atlántico.

En el contexto de América Latina y el Caribe, la educación tiene un papel fundamental en la gobernanza contra la pobreza (Parra *et al.*, 2023) y el desarrollo (Valencia *et al.*, 2023). Pérez (2019) ilustró la importancia de la formación profesional en la reducción de la marginalidad. El progreso económico tiene mucho que ver, también, con la capacidad de las políticas públicas para crear entornos que estimulen el aprendizaje (Preciado *et al.*, 2022). Otros autores como Barbosa *et al.* (2021) demostraron, en un estudio cuantitativo, que los estudiantes que sufren el abandono económico del Estado, especialmente por una mala política de becas (Salazar, 2022), tienen más probabilidades de caer en la deserción. Behr *et al.* (2020) llevaron el análisis al entorno familiar: cuanto más es vulnerable, más es acuciada la tendencia a dejar el currículum.

En cuanto a los modelos explicativos de los causales del abandono educativo, Villegas y Núñez (2024:) los reconducen a tres:

- *Modelo sociológico*: en el que se sostiene que “la falta de integración social puede ser un motivo de deserción, ya que interactúa con la satisfacción y el compromiso institucional”.
- *modelo de motivación psicológica*: según el cual el

individuo transita por cuatro etapas: “atribución, actitud-conducta, autoeficacia y afrontamiento-conductual”. Este modelo individualista asume unas características psicológicas con las que el alumno ingresa a la institución, que influyen en la interacción con el entorno, donde cada individuo realiza un autoanálisis con dos resultados posibles: si es positiva, el éxito académico está asegurado, si no, “se produce una pérdida de motivación y confianza, lo que puede concluir en la deserción”.

- *Modelo de motivación económico*: una suerte de balance que reduce el fenómeno de la deserción a determinar si los ingresos pueden soportar los egresos (Villegas y Núñez, 2024: 4-7).

A este rompecabezas se le puede añadir el enfoque pedagógico. Castellanos-Páez y Vergara (2021) le dan prevalencia a la falencia en los sistemas de orientación preuniversitaria como determinante esencial. Burgos *et al.* (2022) dirigen su atención al rendimiento académico que, cuando es bajo, repercute negativamente en la biografía académica de los estudiantes. Lama *et al.* (2022) hacen intervenir un elemento institucional original: los lineamientos de la universidad, que obligan a los estudiantes a seguirlos, por encima de sus habilidades y vocaciones, lo



que les empuja a renunciar a esta parte importante de su subjetividad si quieren tener éxito. La academia premiaría a quien se sometiese a la misma, desmotivando a aquellos que tienen una serie de virtudes que no corresponden con la política. Fonseca *et al.* (2022) sitúan el nudo gordiano de la deserción en la alienación del currículum con el proyecto de vida. Moreira *et al.* (2022) abogan por adaptarlo a la realidad de cada estudiante, teniendo en cuenta la inmadurez con la que entran en la academia. Las capacidades cognitivas serían otro determinante que marca el devenir de un estudiante (Gómez *et al.*, 2021). A esto hay que añadir la inserción de las nuevas tecnologías en los escenarios pospandemia, en el cual Herreño *et al.* (2024) identifican un componente de desigualdad en el acceso que condicionaría el bienestar del estudiante en la institución.

También se ha introducido el género en la reflexión sobre el abandono estudiantil. Rodríguez *et al.* (2018) estiman que el mayor porcentaje de deserción masculina sobre la femenina se debe a la menor tolerancia a la frustración de los primeros. Ortiz *et al.* (2023) desarbolan los prejuicios sobre la deserción femenina, atribuyéndola al entorno competitivo en el que se ven envueltas las mujeres y a la falta de empatía y formación de los profesores en cuestión de género. Otras autoras, como González y Molina (2020), evidencian la dificultad de las madres universitarias para conciliar los estudios con su familia, convirtiéndose en un factor para la deserción.

Un paradigma emergente que analiza la deserción es la sociología clínica. Se entiende que proviene de la hermenéutica al facilitar la comprensión de los conflictos por parte de un sujeto que, ante “la imposibilidad de afrontarlos” (Yzaguirre, 2024: 11), necesita generar respuestas y mediaciones colectivas. Las intervenciones socioclínicas sobre la deserción en las universidades de Latinoamérica y el Caribe reproducen los mismos modelos eurocéntricos propios de la sociología de las organizaciones, donde se incubó la sociología clínica. La praxis de estas intervenciones

tiende a mitigar el malestar de los miembros de la institución, contribuyendo a la perpetuación y la legitimación de la violencia burocrática. Gaulejac, uno de los fundadores de la sociología clínica, va en esta línea cuando asume que la historia de cada individuo y está determinada socialmente y que “los destinos individuales, cualquiera que sea su irreductible singularidad, están condicionados por el campo social en el cual se inscriben” (Gaulejac *et al.*, 2006: 44).

Si le damos vuelta al mapamundi, en los sures encontramos una pluralidad de paradigmas por medio de los que el individuo se subleva ante la opresión de un sistema al que se le busca alternativas. Por ejemplo, la investigación Acción Participativa de Fals Borda (Ribero, 2020) reconoce la autonomía de las comunidades y sus procesos, para que se empoderen y sean conscientes de la riqueza heurística que atesoran. Si se da transformación social, es por medio de sus propias herramientas. Se parte de la idea de que los colectivos no precisan de un *deus ex machina* para apuntalar sus procesos. Antes bien, los actores vuelcan su imaginación sociológica en las luchas ontológicas de los oprimidos que reivindican “un mundo en el que quepa muchos mundos [...] y cuya meta es promover un pluriverso” (Escobar, 2016: 13).

También en los países del Sur encontramos en el teatro del oprimido de Boal (1989) una praxis hacia una *ética de la sublevación* (Didi-Huberman, 2021), que lleve a los estudiantes a imaginar y a fabricar sus propias herramientas con las cuales superar la deserción, tomando el sentido de Didi-Huberman de *soulever* (elevarse). Se evita la problematización de sus malestares pues constituiría una revictimización. Tampoco le da herramientas para reducir su sufrimiento con el fin de que permanezcan en la carrera universitaria. Se busca ensanchar la imaginación sociológica, dinamitar las estructuras que solidifican las dinámicas de grupos por unos liderazgos estudiantiles que constituyen el caballo de Troya de la violencia institucional. Y lo esencial: que la escena la ocupen los *nadies* que, según el poema homónimo de

Eduardo Galeano, son aquellos invisibilizados por el reparto de la palabra. En definitiva, el uso del sociograma en esta investigación realiza una tomografía, capa por capa, de la configuración de grupos por liderazgos y sus subsecuentes silenciamientos.

Diseño metodológico

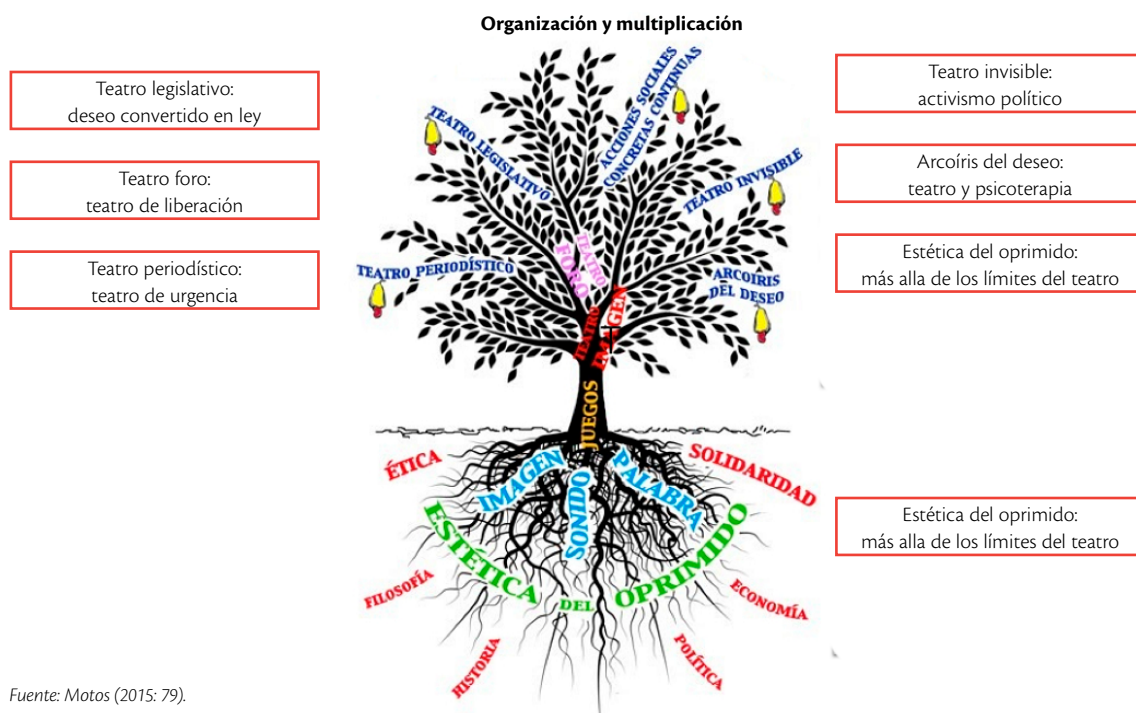
Para catalizar las sensibilidades de los estudiantes —que intervienen en el ecosistema de la deserción— hacia el cambio social se tomó como referencia la dramaturgia del oprimido de Boal en una de sus ramificaciones, el *teatro foro*, tal como se observa en el árbol de la estética del oprimido que imaginó el autor brasileño (gráfica 3).

Cada hoja pertenece al árbol como el árbol a cada hoja en la medida en que alcanzan, juntos, el aire y la tierra. El fruto caído produce multiplicación: el oprimido que se desvanece es una *semilla*, la solidaridad entre los individuos, la savia. Los juegos enarbolan la columna vertebral. Mediante los mismos, se despoja de mecanicidad a las trayectorias discursivas del poder que recorren las anatomías para esclerotizarlas.

Danzar equivale a hacer saltar por los aires esos circuitos implementados sobre la corporalidad con el propósito de conectarla a la creatividad solidaria de lo humano.

El diseño de la acción colectiva con los 107 estudiantes de los dos primeros semestres de la licenciatura de Educación Especial tomó el siguiente itinerario. Los primeros ejercicios escénicos están enfocados en deconstruir el concepto de teatro y volver “al canto ditirámico: el pueblo libre cantando al aire libre” (Boal, 1989: 13). Las clases dominantes se apropiaron y establecieron muros por medio del teatro y, de esta manera, ejercieron una acción política por la cual, “dividieron al pueblo, separando actores de espectadores” (Boal, 1989: 13), propiciando el adoctrinamiento coercitivo. Se transformó al espectador de ser pasivo en *espect-actor* y protagonista de la acción dramática, estimulándolo a reflexionar sobre su pasado, modificar la realidad en el presente y crear su futuro. El espectador ve, asiste; el *espect-actor* ve y actúa o, mejor dicho, ve para actuar en la escena y en la vida. Las fases pueden verse en la gráfica 4.

Gráfica 3. El árbol de la estética del oprimido



Fuente: Motos (2015: 79).



Gráfica 4. Diseño teatro foro



Fuente: elaboración propia.

Primera fase. Consistió en la representación del espectáculo pieza antimodelo. Dividimos a los estudiantes en varios círculos engrazados de tal manera que rotaban. En los estos, expresaron sus experiencias vividas para llegar a una subjetividad colectiva sobre la deserción. El consenso fue representar el primer mes en la universidad y las dificultades que pueden ocurrir y, en segunda instancia, el desconocimiento del perfil del educador.

Segunda fase. Tuvo como eje la construcción y la preparación de herramientas de apoyo y documentación, que consistieron en la elaboración de las evaluaciones escritas con sus respectivas preguntas, el enunciado del encargo del dibujo antes y el dibujo después y las preguntas por realizar a los estudiantes en el *verbatim* de los dibujos (los explican con palabras). Todas estas actividades fueron realizadas con el propósito de obtener información precisa que se plasmó en los informes realizados por los facilitadores.

Tercera fase. El momento central corresponde al desarrollo del teatro foro que se subdivide en varias etapas. La primera fue la introducción, que consistió

en una breve explicación del teatro foro por parte de los facilitadores. Seguidamente se indicó el orden en el cual se desarrollaría la actividad. También se pidió a los estudiantes que realizaran el denominado *dibujo previo*, en el cual reflejaron las dificultades, los miedos o los obstáculos que se presentaban en ese primer mes de ingreso a la universidad y su ignorancia sobre el profesional del educador.

La segunda etapa coincide con la puesta en escena del teatro foro en tres momentos: a) la escena uno, que fue preparada con anterioridad por los facilitadores del proyecto, y fue presentada como ilustración del proceso de teatro foro, con el fin de que los estudiantes visibilizaran la actividad; b) inmediatamente, los espectadores tomaron parte de ella, pues el teatro foro rompe la cuarta pared: el público es partícipe activo de la obra, al mostrarse en una escena un conflicto social —que en este caso aludía a las dificultades u obstáculos de los estudiantes en primer semestre de licenciatura en Educación Especial—; c) subieron al escenario y actuaron dentro de la escena dando una solución que

habían pensado y encontrado como alternativa a la situación problemática expuesta.

Se dio la oportunidad de escenificar otros puntos de vista sobre las problemáticas que espontáneamente surgían; es decir, en una o varias ocasiones por escena, los estudiantes intervinieron con la sustitución de un personaje de la obra, planteando una solución, desde su perspectiva, a la problemática teatralizada. A esta parte la denominamos *cambios*, muy en sintonía con el *sistema comodín*, de Boal (1989: 13), para quien “hay que eliminar la propiedad privada de los personajes por los actores”.

Tras presentarse la primera escena, realizada por los facilitadores, y acometerse las subsecuentes modificaciones, se abrió el espacio para que fueran los mismos estudiantes los que expusieran sus problemáticas y dificultades vividas en el primer mes de estudio en la universidad, vía el recurso de la improvisación teatral. Siguiendo la misma dinámica, en la segunda escena los alumnos representaron la temática que habían considerado como la más pertinente de exponer con sus demás compañeros y el equipo del proyecto, la cual propusieron y prepararon en el transcurso de la actividad, dentro de los grupos asignados a cada facilitador (de cuatro a siete estudiantes). Al finalizar la escena se repitió el mismo ciclo anterior: se dio la oportunidad a la generación de tres cambios nuevos y, por último, se culminó esta parte central con una tercera y última escena y sus respectivas modificaciones.

Cuarta fase. A continuación, se diseñó el cierre o la coda. Los facilitadores asignaron al grupo que coordinaban la elaboración del dibujo posterior. En este, los estudiantes esbozaron, en un nuevo diseño, el impacto del procedimiento del teatro foro sobre la percepción que tenían frente a sus dificultades y obstáculos, coloreada por una imaginación sociológica que proyectaba cambios posibles, expuestos en las escenas del teatro. La iconicidad facilita la

representación de situaciones vividas. Posteriormente, se entregó a los actores una hoja a modo de evaluaciones escritas, que nos sirvieron para generar un diagnóstico a partir de las opiniones y calificaciones que los estudiantes hicieron de la actividad.

Quinta fase. Finalmente tuvo lugar el momento posterior, que se acometió días después de haberse realizado la actividad, en el cual los alumnos, junto con sus facilitadores y en los grupos correspondientes, explicaron el significado de sus dibujos, el previo y el posterior. Se denomina a esta parte final el *verbatim* de los dibujos.

La intersección del individuo en la colectividad se visualiza en sociogramas diseñados *ad hoc* para esta investigación, radiografías en movimiento de los vínculos sociales. Esta herramienta se utiliza en trabajo social para entender jerarquías y relaciones en una organización, limitándose a establecer si son mutuas o no, para prever conflictos. Aquí no partimos de individualidades que después se conectan. Por el contrario, pensamos en un ser que ya es social (gráfica 5).²

El sociograma cuenta con tres elementos básicos, representados por sendos iconos (*triángulos, líneas arqueadas y anillos de borde serrado*). Ahora bien, su alcance va más allá de un simple esquema: se trata de una radiografía dinámica del complejo universo de interacciones que se observó en el aula de clase. Los símbolos pretenden no tanto fijar relaciones o posiciones de los actores en el espacio, sino captar ontologías en tránsito.

Los triángulos representan cambios, posibilidades de transformación e iniciativa enfocados por el estudiante (y no por una subjetividad situada) y les llamamos *semillas*. A continuación, cartografiamos la capacidad de esas *semillas* de transmitir entusiasmo por las transformaciones en el pathos del aula mediante vectores, que llamamos *olas*, las cuales indican la dirección y la intensidad de la propagación

² Todas las gráficas siguientes son de elaboración propia.



de influencias entre *semillas*: si estas *olas* provocan genuino entusiasmo, se observa un derramamiento de colores por el sociograma. Por su parte, los *anillos serrados* señalan zonas de obstrucción o concentración discursiva que representan, de forma explícita, una barrera para la circulación de la palabra y delimitan zonas donde determinadas intervenciones no encuentran resonancia y donde la legitimidad discursiva se concentra en pocas *semillas*, dificultando la expansión de otras voces.

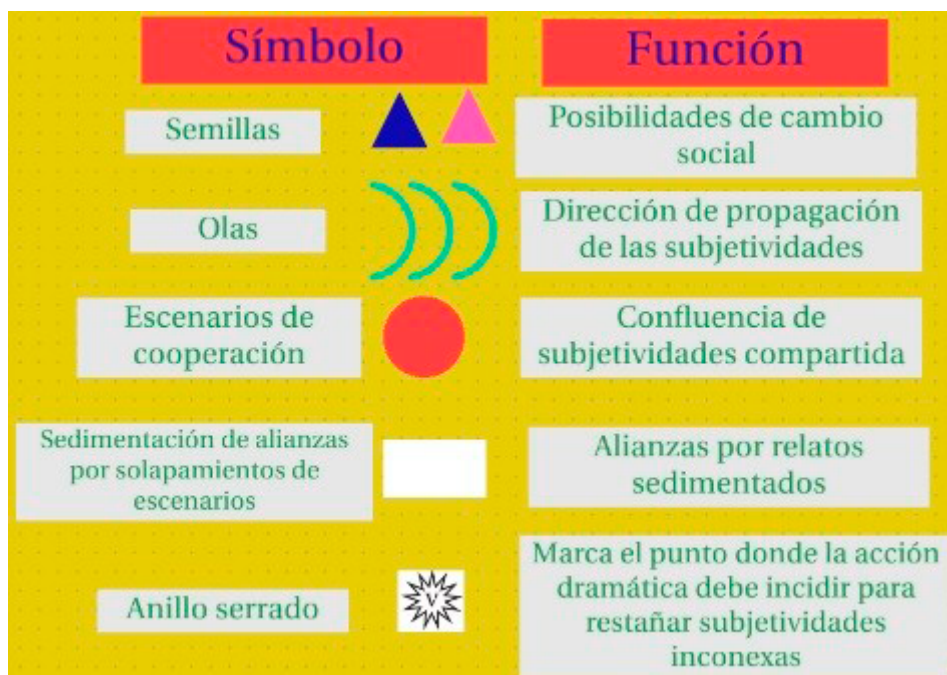
Es importante destacar que la capacidad de acción de una *semilla* no está dada ni por su posición en el sociograma ni por su grado de influencia sino, por el contrario, por su carácter subversivo (Calambas *et al.*, 2023) y por formas de expresión que no pasan por el acaparamiento de la palabra. Hablamos de ternura, de silencios, de palabras no paridas, de (auto) marginación. Esta complejidad del tránsito de una subjetividad a otra se refleja en las contaminaciones cromáticas: no hay contornos unívocos donde la experiencia se personalice. De hecho, esta cooperatividad profunda se sedimenta en *ecosistemas*

(simbolizados por los rectángulos blancos) propicios o recalcitrantes a las transformaciones. Aquí no se impone una bifurcación entre tránsitos y obstrucciones o *anillos serrados* los cuales, si bien estrangulan el fluido de los *ecosistemas*, lo hacen para llevarlos a su contorno de posibilidades, allí donde actúa la imaginación sociológica. En suma, la lectura se realiza atendiendo a la posición relativa de las *semillas*, a la densidad de las *olas* y a la configuración de *ecosistemas* de cooperación.

Análisis y discusión de resultados

Los resultados se presentarán con el apoyo de los sociogramas. Esta estrategia nos permite romper con la linealidad de la secuencia del diseño del teatro foro —presentación, primera escena, cambios, cierre o coda, *verbatim* de los dibujos—, en el que cada etapa arroja unos hallazgos. La inmediatez icónica de este instrumento desnuda las conexiones y pone el foco en los tránsitos y obstrucciones que conforman el tejido social y los retos de la imaginación sociológica para pensarlos desde el cambio.

Gráfica 5. Símbolos del sociograma



La interpretación de los sociogramas se realiza a partir de coordenadas teóricas que conciben el conocimiento como práctica situada y la escena como espacio de transformación colectiva. Por un lado, la dramaturgia del oprimido permite leer los tránsitos y obstrucciones como configuraciones dinámicas de poder en disputa (Boal, 1989). Por otro, las epistemologías del Sur orientan la mirada hacia la producción de saber encarnado en la experiencia de los sujetos, reconociendo su capacidad de agencia frente a estructuras institucionales que tienden a homogeneizar (Escobar, 2016). Esta doble perspectiva articula los hallazgos empíricos con un marco crítico que desborda la mera descripción de dinámicas grupales.

La soledad de los no lugares

Uno de los *ecosistemas* en el que confluyó la imaginación sociológica de los estudiantes que se propusieron buscar alternativas fue el sentimiento de soledad hacia la ciudad que cobija a aquellos que vienen de los pueblos. Metodológicamente, los dos primeros

aspectos plasmados en el sociograma concierne a la espontaneidad del ensamblaje social y la configuración de los primeros círculos de palabra. El constructo, en este caso, es colectivo, no se impone por una persona en particular. La disposición en el espacio de las *semillas* —representadas por los triángulos azules para chicos y rosa para chicas— en círculo y la propagación por *olas* multidireccionales testimonian de este sentimiento comunitario de soledad (gráfica 6).

En esta parte del sociograma no hay centro ni periferia, pero la dirección de las *olas* y las fuentes (*semillas*) nos permite desentrañar la fuerza de los liderazgos femeninos, tanto para marcar tendencias como para una difusión radial, lo que refleja el tono democrático. Se van creando escenarios de cooperación grafitados por los círculos y dramatizados por las contaminaciones cromáticas en el solapamiento de los mismos, que calibran el grado de sedimentación de las alianzas y que denominamos *ecosistemas* (gráfica 7).

Gráfica 6. Primer esbozo del sociograma representando la soledad de los estudiantes en primer semestre



Gráfica 7. Segundo esbozo del sociograma que representa la soledad de los estudiantes en primer semestre



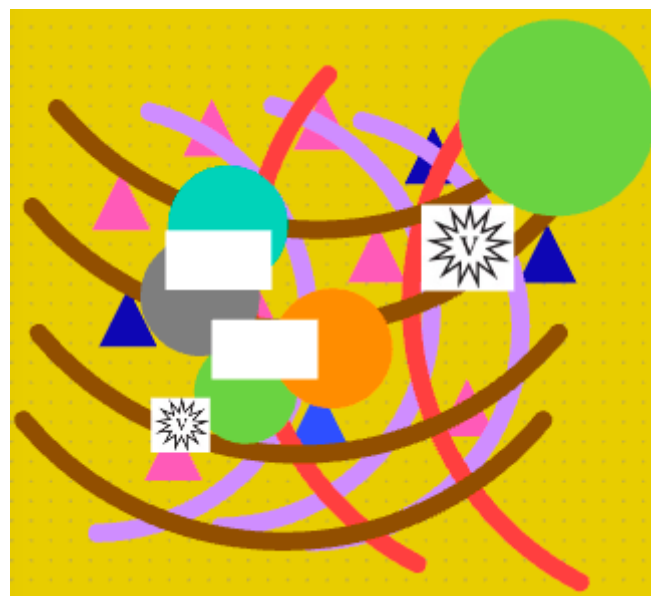


En el centro se producen tránsitos de subjetividades que se anudan en *ecosistemas*; en cambio, en la periferia las tendencias son centrífugas. Esto denota la predominancia de los círculos de palabras activos en detrimento de aquellos marginales. No hay un reparto equitativo en el sociograma. Es importante que la palabra se distribuya por todo el espacio de modo que los equilibrios estén presentes en los desequilibrios y viceversa. De ahí que la dramaturgia tiene que percutir en el costado donde los *ecosistemas* carezcan de pregnancia, es decir, que no generen alianzas. Los liderazgos ya tienen herramientas para el cambio social, toca que la voz se derrame de las bocas silenciadas de los *nadies*. Ilustramos estas áreas desgarradas, en las que la dramaturgia tiene que hacer danzar las anatomías, con *anillos serrados*, un signo-acción: la silueta zigzagueante desgarrar la piel del sociograma que se fijó en una dinámica de grupo con predominancia de las relaciones de poder, mostrando que de los *nadies* surge una imaginación sociológica menos estructurada por discursos estereotipados, propios de los liderazgos que toman la centralidad con razonamientos enfrascados (gráfica 8).

Visualmente este sociograma (gráfica 8) que radiografía un sentimiento colectivo de soledad está construido por pliegues (*olas*). A partir de ahí comenzamos a desgarrar su tejido por medio de la dramaturgia del oprimido. Mientras que los liderazgos transmitían ideas interesantes, pero prefabricadas —la universidad tiene que generar espacios de sociabilización, por ejemplo— el hecho de ubicar los *ecosistemas* de acción en las periferias nutrió el metarrelato con sentidos sorprendentes: el pliegue es metáfora del imaginario urbano de Barranquilla. La región abigarrada del sociograma propuso acciones a modo de mitin, mientras que en la parte de los *anillos serrados* se construía desde los bordes. Los pliegues no eran propuestas sobre propuesta: desataban una imaginación aérea, sin el objetivo de afianzar liderazgos por la toma de palabra.

Se desató la siguiente dramaturgia polifónica en los contornos: en el norte, corredor universitario, donde se sitúa la universidad, “me da la sensación de que la ciudad se organiza en pliegues que nos hacen transitar de marginalidad en marginalidad”, escenifica una *nadie*, Magda. Puentes donde yonquis

Gráfica 8. Configuración final del sociograma que representa la soledad de los estudiantes en primer semestre



comercian, circunvalares, túneles. Cada pliegue que promete otro lugar nos restituye, antes aun, el sentimiento laberíntico e impersonal de un mismo escenario. Augé (1992) reflejó en sus etnografías urbanas el anonimato de esos no lugares. Venezolanas ofrecen, en cada trancón, agua; se montan personas vendiendo artículos, desde cepillos de dientes con capuchón para evitar el contacto con cucarachas hasta dulces o espectáculos de magia. “Me da risa la artimaña comercial de ese señor”, introduce Juan. El investigador que no conocía la ruta se embarcó y contribuyó a la narración con su sensación: “Siento que no viajo de un punto a otro”. Se va engarzando los relatos introduciendo los sucesivos cambios en el teatro, incluso el propio.

Surgió un autor, Deleuze (1988), que describe este efecto del pliegue en el Barroco, que se contrapone al cartesiano Renacimiento, cuya perspectiva y ruptura del espacio se consigue por líneas rectas que constituyen un único punto de vista del espectador. La curva, sin embargo, le otorga un carácter móvil, lo que define el espacio que se pliega. Los objetos se generan en función de un continuo movimiento de fuerzas plásticas y elásticas que se expanden y contraen. La fachada barroca que se tuerce evoca la infinidad del movimiento en el finito de materia, como si lo espiritual asaltara una materia que no termina por tomar forma. Esta frase de Deleuze (1988: 35) la tornó eslogan María: “El pliegue infinito separa o se mueve entre la materia y el alma, cuarto y fachada. Lo expresado no existe fuera de su expresión”. Como Mariana en la Revolución Francesa, enarbola esa bandera mientras que Ana toca el tambor.

A su manera Barranquilla es una ciudad que se puede definir barroca: carreteras que no nos conducen de un punto a otro, en las que la marginalidad va cobrando diferentes texturas por efecto de un mismo pliegue. La larga circunvalar, la avenida Circunvalación, separa dos mundos, antes que unirlos. Algunos

estudiantes transmiten esa sensación de inabarcable que experimentan al solo contemplar la posibilidad de ir al centro, por ejemplo, para realizar cualquier gestión administrativa, a pesar de estar más cerca que la universidad. Mediante una dramaturgia compartida se llegó a la comprensión de que el espacio era subjetivo, emocional.

Esta conciencia de ciudad enriqueció la experiencia de cada estudiante e impulsó un escenario de colaboración llamado Deshojar Barranquilla. De comenzar con una imagen vetusta, ya que el pliegue se asemejaba a las arrugas o heridas de una ciudad, se transformó en pétalos: Barranquilla es una flor que hay que desflorar capa por capa, por medio de quedadas los fines de semana para conocer los barrios. Se creó una red de colaboración para explorar los sectores y entender la riqueza patrimonial y cultural.

La acción Deshojar Barranquilla puede leerse, además, como la encarnación práctica de una epistemología situada. En sintonía con las epistemologías del Sur, el conocimiento emerge aquí de la experiencia territorial compartida y no de la aplicación de marcos externos predefinidos (Escobar, 2016). La iniciativa no fue diseñada verticalmente ni orientada a la adaptación al entorno urbano; antes bien, surgió como elaboración colectiva desde la vivencia de extrañamiento. En este sentido, la intervención dramática permitió que el grupo produjera saber sobre su propio habitar la ciudad, activando formas de agencia que remiten a la tradición participativa latinoamericana (Fals Borda, 2002). La evolución de esta sensibilidad se ve reflejada en el dibujo de antes y después (imagen 1).

En el *verbatim* el estudiante en el primer dibujo se sentía sólo en medio de los demás; su cara es de un *nadie*, sin pelo u ojos ni boca. En el segundo, el rostro tiene vida: se siente arropado por la colectividad, después de alumbrar conjuntamente la acción Deshojar Barranquilla.



Imagen 1. Dibujos antes y después que refleja la evolución del sentimiento de soledad



Fuente: actora del proceso de dramaturgia del oprimido.

La metáfora de la caja

El sociograma pone el foco en la constitución subjetiva del *aparato grupal* (Kaës, 2010). Intervienen dinámicas tácitas de poder, liderazgos construidos y silentes. Estos últimos son los que nos interesa identificar para la construcción del metarrelato, tanto porque sus utopías no están dirigidas a alcanzar la centralidad como por la arquitectura de un pensamiento más propenso a alianzas simbólicas en los contornos. Mientras que la formación del anterior grupo tendía a la dispersión en el espacio, la segunda oportunidad para el cambio, que concierne el ágape hacia la carrera de licenciatura de Educación Especial, tendió a implosionar (gráfica 9).

Lo que revela la genealogía de la composición de grupo es que las periferias, que se definen más por sus desconexiones que por su posición en el espacio, conquistan una irrisoria centralidad. Es decir, no se solidifican en escenarios de colaboración ni forman ecologías, de ahí que ubiquemos el *anillo serrado* en

esa posición para rasgar y restañar el tejido social. La posibilidad de transformar el ágape hacia la carrera terminó reorganizando las dinámicas discursivas del grupo en torno a relatos sustentados en lugares comunes sobre la vocación y el compromiso social. Estas narrativas adquirieron centralidad y funcionaron como matriz de legitimación de ciertos liderazgos, relegando a posiciones periféricas a quienes expresaban percepciones más críticas o ambivalentes sobre la licenciatura.

Lo que resonó de la configuración del grupo por los relatos es que el grado de implicación con la licenciatura era proporcional al compromiso con la extensión ética y moral de la misma. Amar la licenciatura en Educación Especial se tornó sinónimo del buen liderazgo social, de tal manera que cualquier resquicio de crítica suponía estigmatizar una figura enaltecida. El campo social del sociograma se dispersó a los costados y los escenarios de colaboración periféricos denotaron el encerramiento de los que no comulgan con esos discursos.

En este punto se hace visible la reproducción de una forma de violencia institucional que actúa mediante mecanismos de legitimación diferencial de las intervenciones. Las narrativas alineadas con la misión y la visión del programa adquirieron un estatuto de autoridad moral que otorgaba reconocimiento y centralidad simbólica a quienes las encarnaban, mientras que las voces que expresaban ambivalencia, incertidumbre o crítica quedaron asociadas implícitamente a una falta de vocación o compromiso. Esta asimetría en la validación de la palabra organizó la distribución del capital simbólico en el aula y generó silenciamientos sutiles, perceptibles en la escasa resonancia de ciertas intervenciones y en la fragilidad de los *ecosistemas* periféricos. La caja trajo esa metáfora en el dibujo de una de las *semillas* centrales inconexas (imagen 2).

Ante tanta exaltación moral de los atributos hacia la carrera y el valor de repercusión social, algunos

actores se sentían atrapados. Los líderes relataban, en las dinámicas de grupos, sus logros apoyados en la visión del programa de licenciatura de Educación Especial, sintiéndose aquellos que no tienen acceso al capital simbólico de impactar sobre comunidades, excluidos. Tan jóvenes, esos actores más influyentes se sentían identificados plenamente con las políticas institucionales, misión y visión de lo que tenía que ser un educador, convirtiéndose en capital simbólico valorizante (Bourdieu, 1979). Lo que acució esta situación comunicacional fue que esas *semillas* pre-valetantes no provocaron ninguna ola de empatía hacia esos actores: eran ignorados. De ahí la posición del *anillo serrado* en el sociograma y su función de cortafuegos que frena discursos totalizadores y propicie relatos sentidos. Las voces se silenciaban ante tanta carga moral. Hubo que trabajar aparte el metarrelato con las *semillas* aisladas y encerradas en una posición central ilusoria.

Gráfica 9. Sociograma que ilustra el espacio físico y emocional de las dinámicas del grupo en torno al ágape hacia la carrera

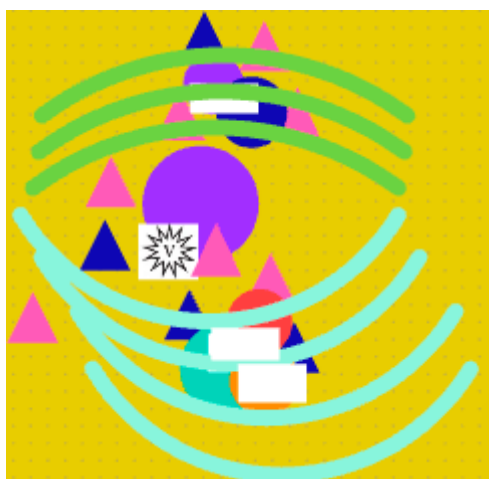
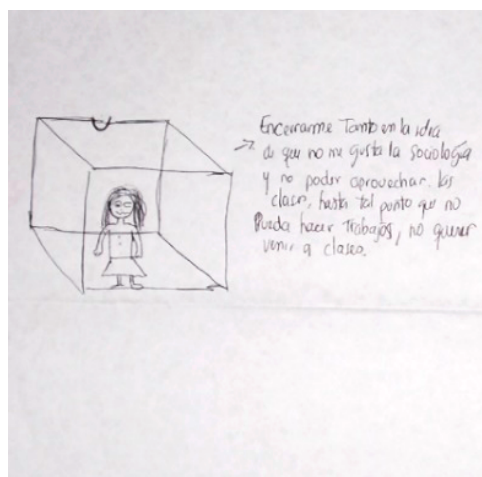


Imagen 2. Dibujo que transmite la sensación de encierro al abordar el tema del amor hacia la carrera: la actora se siente encerrada por los discursos de los líderes



Fuente: actora del proceso de dramaturgia del oprimido.



La serie de mutaciones en la dramaturgia compartida nos acercó a la comprensión del sentido de la licenciatura en sus existencias: no era cuestión de compartir ciertos valores (seudo)filantrópicos: estas *semillas* disueltas se aglutinaron ante la idea de una evolución fáctica de la carrera en sus trayectorias vitales. Si para los liderazgos era una suerte de vello-cino de oro que los enaltecían, los actores expulsados de las ecologías, en cambio, necesitaban ver los estudios como procesos en sus existencias.

¿Cómo perciben las *semillas* centralizadas su encierro en el sociograma? La dramaturgia escenificó el vacío: Valentina agarró y escondió en su bolsillo una llave que alguien había dejado en la cerradura que sirve para abrir un habitáculo que es el aula impersonal, fría y que no cobija. Si la primera *semilla* llegó por azar, la segunda lo hizo por astucia. La consiguió en un descuido de un compañero al que se la sustrajo. La tercera actora la obtuvo solicitándosela a la administración. Esta composición no engendra interpretaciones psicológicas ni semióticas: detona la maquinaria de la subjetividad. Ya sea por azar, astucia o trámite, la institucionalidad tiene que ingresar a un espacio con guardianes del umbral. Una vez accedido al mismo, su posición es de *voyeur*: ocultados por la indiferencia, observan a los otros sin interactuar, desde fuera y con la frustración de no participar en las dinámicas, porque se sienten, según las palabras de Paula, “ajenos”. “Es estar y no estar”, relata Jesús. Todos tienen acceso y, paradójicamente, ninguno se encuentra. El entramado de cuerpos y espacios metaforiza la imposibilidad de comunicación.

Esta configuración dramática dialoga directamente con la propuesta de Boal (1989), quien distingue entre el espectador pasivo y el *espect-actor* que interviene en la escena que habita. Las *semillas* que se encuentran en esta posición liminar encarnaban inicialmente la figura del observador sin incidencia. El dispositivo del teatro foro habilitó el tránsito hacia una posición activa, no orientada a la

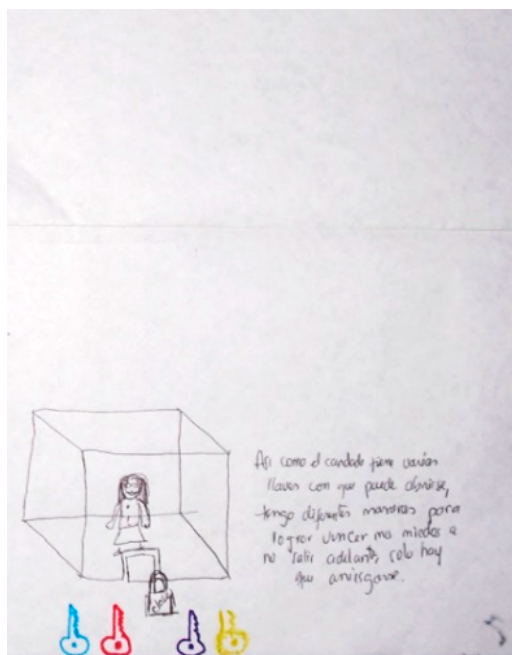
integración acrítica en la dinámica dominante, sino a la reconfiguración del espacio simbólico desde sus propios términos. La escena dejó de ser un lugar de contemplación para devenir territorio de disputa y resignificación.

La complejidad de esta conarración sobrepasa los estereotipos de los discursos que asientan liderazgos y, aun así, los primeros son más susceptibles de ser expulsados, ya que la institución busca la alineación. Un teatro realmente liberador y subversivo no debe forzar la adaptación a una estructura neoliberal, a mitigar el sufrimiento de quienes no se integran. Como hemos visto en el esquema de propagación de *olas*, los líderes son prolongaciones del brazo burocrático. Las llaves que le permitirían abrir la puerta están fuera del rango de estos actores sentipensantes, tal como aparece en la imagen 3.

Poner en juego esta herramienta nos llevó a cuestionar la eficacia de la misma para, al menos, no silenciar o adaptar las voces que se sublevan y no fungir así de engranaje de un sistema al que lo que más le inquieta son las estadísticas y que no quiere que deserten al costo de mermar su potencialidad disruptiva. El hiato entre la externalidad de esas llaves y las *semillas* en el interior proyecta, como única alternativa, encajar esas llaves, obtenidas como ya fue descrito, en el candado. La dramaturgia descerrajó la situación y transportó su imaginación política hacia un contorno de posibilidades que pasa por una exoinstitucionalidad o exterior.

Las *semillas* invisibilizadas, que según Boal cayeron del árbol, forjaron alianzas para emprender un proyecto de educación popular para la soberanía alimentaria en una comunidad anfibia (Fals, 2002) situada en la isla Pensilvania, bajo el antiguo puente que atraviesa el río Magdalena. Una de las estudiantes tiene conocimiento sobre huertas urbanas y propuso capacitar a estas compañeras para ir a dicha isla y enseñar a niñas y niños, por medio del cultivo, la importancia de la autonomía alimentaria (imagen 4).

Imagen 3. Dibujo que transmite que las llaves para abrir el candado están fuera del alcance de la actora



Fuente: actora del proceso de dramaturgia del oprimido.

Imagen 4. Evidencias del proyecto de educación popular para la soberanía alimentaria



Fuente: fotografías de Andrés Chaparro, archivo de la investigación.

Conclusiones

Los procesos de intervención propuestos desde las instituciones —educativas, organizaciones no gubernamentales— del Norte global provocan desequilibrios en las comunidades —indígenas, afro, educativas— del Sur, que tienen recursos y resortes propios e incompatibles con esa forma de injerencia que algunos autores asocian al neocolonialismo (Quijano, 2000). Con el sociograma pusimos el foco en esos quiebres en el tejido comunicativo y buscamos en la pluralidad de voces de ese colectivo educativo, herramientas propias.

Constatamos que esos procesos se enfocan en gestionar el sufrimiento al interior de una institución con lógicas neoliberales cuyo único interés es la tasa de deserción y otras cuestiones de naturaleza estadística. El análisis de las *semillas*, su propagación

por *olas*, la sedimentación en *ecosistemas* y las alianzas mostraron las dinámicas de las situaciones e interacciones sociales antes de que se solidifiquen.

El sociograma compone una radiografía en movimiento de la formación del grupo atendiendo a los desequilibrios que provocan los liderazgos y subsecuentes silenciamientos, lo que complejiza el análisis socioeducativo. Liberar el potencial epistémico implicó reconocer la capacidad del estudiantado para producir interpretaciones propias sobre su experiencia universitaria y traducirlas en iniciativas colectivas, como la exploración territorial o el proyecto de soberanía alimentaria. Restituir alianzas supuso recomponer vínculos debilitados por dinámicas competitivas o jerarquizadas, propiciando formas de cooperación que no dependían de la centralidad discursiva de los liderazgos, sino de la reciprocidad y el



reconocimiento mutuo. Este es uno de los aportes de la investigación: proponer un concepto de grupo en movimiento y no de un bloque ya formado.

Esto propició entender que esta sedimentación, ilustrada en el sociograma por *ecosistemas*, suele organizar el tejido social por acciones de liderazgos. Hallamos que desde este andamiaje se vertebran los grupos con unas jerarquías que tienden a silenciar a lo que hemos llamado, tomando en préstamo el concepto de Eduardo Galeano, *nadies*, representados por las *semillas* inconexas.

Los relatos de los líderes se solapan con la institucionalidad y de esta manera contribuyen a empobrecer el campo discursivo del grupo. Con el *anillo serrado* marcamos los puntos en los que tenemos que provocar dilataciones obstétricas en ese tejido social puesto al servicio de los intereses de los liderazgos.

En términos prácticos, estas dilataciones se tradujeron en acciones orientadas a ampliar la participación efectiva en los círculos de palabra, redistribuir los turnos de intervención y favorecer la formación de redes de apoyo mutuo entre *semillas* periféricas. Se trató de generar condiciones para que voces habitualmente marginalizadas encontraran eco y se consolidaran en nuevos *ecosistemas* de cooperación. Es así que se desencadenó, en los círculos dramáticos de palabra, un pensamiento sociológico sentipensante —que combina la razón y las emociones sin separación entre ambas (Fals, 2002)— y subversivo.

La convergencia entre sociograma y teatro foro ofrece una vía metodológica aplicable a otros escenarios educativos que busquen activar saberes situados y cuestionar jerarquías discursivas, proyectando su pertinencia hacia realidades institucionales diversas dentro y fuera del Sur global. ■

Referencias

- Augé, Marc (1992), *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, París, Seuil.
- Barbosa, María, García, Antonio y María Ridaó (2021), “Inequality and dropout in higher education in Colombia. A multilevel analysis of regional differences, institutions, and field of study”, *Mathematics*, vol. 9, núm. 24, DOI: <<https://doi.org/10.3390/math9243280>>.
- Barraza, Mario (2023), “La teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner como marco para comprender la deserción universitaria”, *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-24, DOI: <<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol10num2.2023.3823>>.
- Behr, Andreas, Marco Giese, Herve Tegum y Katja Theune (2020), “Dropping out of university: a literature review”, *Review of Education*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-39, DOI: <<https://doi.org/10.1002/rev3.3202>>.
- Boal, Augusto (1989), *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*. México, Nueva Imagen.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La distinción*, París, Éditions de Minuit.
- Burgos, Carmen, Verónica Aliaga, Viviana Tesmer y Katherine Pavez (2022), “Causales del abandono estudiantil, dónde, cómo y cuántos: el caso de la Universidad de Atacama”, *International Journal of Educational Research and Innovation*, vol. 18, pp. 1-17, DOI: <<https://doi.org/10.46661/ijeri.4484>>.
- Calambas, Tunubala, Alba Marleny, Carolina Buitrago Echeverry y José Manuel Romero Tenorio (2023), “Recorrer-hilar es resistir: subjetividades etnogenéricas y luchas de las indígenas misak (Colombia) contra la desposesión violenta de tierras y el epistemicidio”, *Etnográfica*, vol. 27, núm. 2, pp. 429-446, DOI: <<https://doi.org/10.4000/etnografica.13784>>.
- Castellanos-Páez, Virgelina y Ladis Vergara (2021), “Diseño y validación del cuestionario percepción del profesor sobre la deserción universitaria (CDUp)”, *Psicogente*, vol. 24, núm. 45, pp. 1-20, DOI: <<https://doi.org/10.4000/psicogente.13784>>.

- doi.org/10.17081/psico.24.45.4128>.
- Deleuze, Gilles (1988), *Le pli. Leibniz et le Baroque*, París, Les Éditions de Minuit.
- Didi-Huberman, Georges (2021), *Imaginer. Recommencer. Ce qui nous soulève*, 2, París, Les Éditions de Minuit.
- Escobar, Arturo (2016), “Sentipensar con la tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur”, *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 11, núm. 1, pp. 11-32, DOI: <https://doi.org/10.11156/aibr.110102>.
- Fals Borda, Orlando (2002), *Historia doble de la costa*, t. 1 Mompox y Loba/Bogotá, Carlos Valencia Editores.
- Fonseca, Gonzalo, Jesús Gabalán y Fredy Vásquez (2022), “Tipologías de estudiantes que permanecen y abandonan la Universidad: aproximación comprensiva desde el currículum y el proyecto de vida”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, vol. 65, pp. 5-30, DOI: <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n65a2>.
- Gaulejac, Vincent, Susana Rodríguez y Elvia Taracena (2006), *Historia de vida. Psicoanálisis y sociología clínica*, México, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Gómez, María, Alfonso Palazón y Juan Gómez (2021), “Identifying students at risk to academic dropout in higher education”, *Education Sciences*, vol. 11, núm. 8, DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11080427>.
- González, Diana y Ana Molina (2020), “Condiciones socioeconómicas y afectivas de jóvenes universitarias madres de familia”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 11, núm. 31, pp. 179-198, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.713>.
- Herreño-Munera, Martha, Jennifer Mejía-Ríos, Wanda Román-Santana y José Romero Tenorio (2024), “Deserción estudiantil en educación superior. Tendencias y oportunidades en la era post pandemia”, *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, vol. 9, núm. 18, pp. 165-186, DOI: <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i18.4201>.
- Kaës, René (2010), *L'appareil psychique groupal*, París, Dunod.
- Lama, Paula de la, Marco de la Lama y Alfredo de la Lama (2022), “La paradoja de la presión académica excesiva aplicada en algunas escuelas de educación superior. Una explicación desde la teoría de probabilidad de la deserción estudiantil de las universidades, que afirman ser de excelencia”, *Ciencias Sociales y Educación*, vol. 11, núm. 21, pp. 220-233, DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a10>.
- MEN (2021), *Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES)*, Bogotá, <https://spadies3.mineducacion.gov.co>.
- Moreira, Diogo, Eduardo Solteiro, Arsénio Reis, Paulo de Moura y João Barroso (2022), “Forecasting students dropout: A UTAD University study”, *Future Internet*, vol. 14, núm. 3, DOI: <https://doi.org/10.3390/fi14030076>.
- Motos, Tomás (2015), “El teatro del oprimido de Augusto Boal”, en Tomàs Motos y Domingo Ferrandis (eds.), *Teatro aplicado, teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*, Barcelona, Octaedro, pp. 67-166.
- Ortiz, Gabriela, Patricia Vásquez, María Ruiz, Mónica Delgado, Danna Conejo y Jorge Membrillo (2023), “Analysis of the retention of women in higher education STEM programs”, *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 10, DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01588-z>.
- Parra, Juan, Ingrid Torres y Carmen Martínez (2023), “Factores explicativos de la deserción universitaria abordados mediante inteligencia artificial”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 18, pp. 1-17, DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e18.4455>.
- Pérez, Boris (2019), “Comparación de técnicas de minería de datos para identificar indicios de deserción estudiantil, a partir del desempeño académico”, *Revista UIS Ingenierías*, vol. 19, núm. 1, pp. 193-204, DOI: <https://doi.org/10.18273/revuin.v19n1-2020018>.
- Preciado, Julia, Josefina Huerta, José Vera y Rosa Corral (2022), “Causas asociadas a la deserción escolar en educación superior. Una revisión sistemática del 2010 al 2020”, *Ra Ximhai*, vol. 18, núm. 1, pp. 83-101, DOI: <https://doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.04.jp>.
- Quijano, Aníbal (2000), “Colonialidad del poder; eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander



- (ed.), *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 777-832.
- Ribero Balaguera, Daniel (2020), “De 1951 a 1978: un rastreo desde la ruptura con el estructural funcionalismo hasta el materialismo histórico como filosofía de la historia en la vida y obra de Orlando Fals Borda”, *Collectivus Revista de Ciencias Sociales*, vol. 7, núm. 1, pp. 53-64, DOI: <<http://dx.doi.org/10.15648/Coll.1.2020.5>>.
- Rodríguez, Arturo, Jaime Espinoza, Leonardo Ramírez y Angélica Ganga (2018), “Deserción Universitaria: nuevo análisis metodológico”, *Formación Universitaria*, vol. 11, núm. 6, pp. 107-118, DOI: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600107>>.
- Rué, Joan (2014), “El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 2, pp. 281-306, DOI: <<https://doi.org/10.4995/redu.2014.5649>>.
- Salazar, Víctor (2022), “Determinantes de pérdida de becas universitarias en un programa social de Perú dirigido a estudiantes procedentes de familias pobres y vulnerables”, *Relieve*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-23, DOI: <<https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23794>>.
- Valencia, Alejandro, Salim Chalela, Marcela Cadavid, Ada Gallegos, Martha Benjumea y David Rodríguez (2023), “University dropout model for developing countries: A colombian context approach”, *Behavioral Sciences*, vol. 3, núm. 5, DOI: <<https://doi.org/10.3390/bs13050382>>.
- Villegas, Bryam y Luis Núñez (2024), “Factores asociados a la deserción estudiantil en el ámbito universitario. Una revisión sistemática 2018-2023”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 14, núm. 28, DOI: <<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1923>>.
- Yzaguirre, Fernando (2024), *Sociología clínica, sujeto y apropiación. Introducción a la perspectiva socioclínica en ciencias humanas, sociales y de la salud*, Oviedo, Saper Aude.

Cómo citar este artículo:

Romero-Tenorio, José-Manuel, Davide Riccardi y Fernando de Yzaguirre (2026), “Teatro del oprimido y sociograma. Acción colectiva contra la deserción universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XVII, núm. 49, pp. 184-202, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2026.49.1985>.