Creatividad y Sociedad

Creatividad, Justicia Social y Sostenibilidad

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Nº 36 - Diciembre 2022

La mediación pedagógica de aprendizajes teatrales como estrategia de promoción y desarrollo de habilidades personales y sociales en adolescentes con discapacidades

The pedagogical mediation of theatrical learning as a strategy for the promotion and development of personal and social skills in adolescents with disabilities

Sara Torres
Universidad Rey Juan Carlos
torrespellicersara@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9439-5565

Ester Trozzo
Universidad Nacional de Cuyo
estertrozzo@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7042-8892

Luis Sampedro
Universidad Nacional de Cuyo
luissampedroactor@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6837-707X

Recibido: 10 de mayo de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Torres, S., Trozzo, E., y Sampedro, L. (2022). La mediación pedagógica de aprendizajes teatrales como estrategia depromoción y desarrollo de habilidades personales y sociales en adolescentes con discapacidades. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 35-55.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-3.pdf

Resumen

En este artículo compartimos algunos avances que forman parte de una investigación mayor, en relación a la educación artística y la discapacidad. Pretendemos contribuir a la visibilización de las estrategias que ponen en juego algunos y algunas profesoras de teatro para promover las habilidades personales y sociales de personas adolescentes con discapacidades.

El paradigma de la discapacidad ha evolucionado en las últimas décadas. Actualmente se considera que la exclusión social a la que están sometidas las personas con discapacidad es responsabilidad del contexto social que las diagnostica como cuerpos fallidos de acuerdo al esquema productivo de la sociedad de consumo. Aun así, este colectivo debe todavía ganar mucho terreno en el camino de la inclusión y la justicia social, entendida desde la triple dimensión de la distribución, el reconocimiento y la participación (Murillo y Hernández Castilla, 2014). Por otro lado, consideramos que la educación artística, como pedagogía humanista en sí misma, promueve en las personas la mejora de habilidades sociales, el fortalecimiento del auto-concepto y la posibilidad de ampliar el conocimiento propio y de la sociedad en la que se desempeñan. Por lo tanto, consideramos que la educación artística promovida por docentes de teatro, a través de una tarea de mediación pedagógica creativa puede ofrecer a las personas vulneradas por sus discapacidades, un espacio de reparación que fomente la justicia social y la inclusión.

Palabras clave

Mediación Pedagógica; Habilidades sociales; Discapacidad; Educación Teatral; Creatividad.

Abstract

In this article we share some advances that are part of a larger investigation, in relation to artistic education and disability. We intend to contribute to the visibility of the strategies that some theater teachers put into play to promote the personal and social skills of adolescents with disabilities.

The paradigm of disability has evolved in recent decades. Currently it is considered that the social exclusion to which people with disabilities are subjected is the responsibility of the social context that diagnoses them as failed bodies according to the productive scheme of the consumer society. Even so, this group still has to gain a lot of ground in the path of inclusion and social justice, understood from the triple dimension of distribution, recognition and participation (Murillo and Hernández Castilla, 2014). On the other hand, we consider that artistic education, as a humanistic pedagogy, promotes in people the improvement of social skills, the strengthening of self-concept and the possibility of expanding their own knowledge and that of the society in which they work. Therefore, we consider that artistic education promoted by theater teachers, through a task of creative pedagogical mediation, can offer people affected by their disabilities, a reparation space that promotes social justice and inclusion.

Keywords

Pedagogical Mediation; Social skills; Disability; Theater Education; Creativity.

1. Introducción

El trabajo que aquí se presenta forma parte de algunos avances realizados por un equipo de investigación y pretende contribuir a la visibilización de las estrategias que ponen en juego algunos y algunas profesoras de teatro para promover transformaciones positivas en las subjetividades vulnerables de personas adolescentes con discapacidades. Esta mediación pedagógica se sitúa cerca de lo que Jessica Cabrera Cuevas aborda conceptualmente y denomina *creatividad desde un enfoque complejo* (2021).

Las personas con diversidad funcional se enfrentan a una sociedad que, además de diagnosticar, excluye y margina. Por lo tanto, es fundamental para este colectivo trabajar en la superación de las dificultades para auto percibirse y desenvolverse socialmente (Nussbaum, 2012). Si bien cada persona con discapacidad es en sí misma un síndrome específico de causas y síntomas singulares, difícilmente clasificables con exactitud, hay algunos procesos en la construcción de sus personalidades que son relativamente comunes. Se tiende a ver en estas personas una patología, pero en realidad es más profundo que eso, es una persona que *está siendo* en el mundo de ese modo. Seguramente convive con una o más patologías, pero sobre todo *está existiendo desde esa singularidad* y es una persona que por encima de sus patologías. puede desarrollar y ejercer una manera propia de ser humano. Si aprendemos a construir las oportunidades que se merecen, nos ofrecerán también maneras diferentes de enriquecer el espectro de la vida humana, porque son parte de la humanidad.

2. Hipótesis y Objetivo

Consideramos que los aprendizajes teatrales mediados por docentes de teatro comprometidos tanto ética como estéticamente, pueden promover la mejora de las habilidades personales y sociales de adolescentes con discapacidades.

La mejora de la competencia social y de las relaciones interpersonales produce beneficios tanto afectivos como instrumentales y es fundamental que estas habilidades empiecen a ser promovidas desde la infancia por medio de apoyos en el entorno familiar, escolar e institucional (Puerto, 2019). Considerando que un desarrollo social armónico requiere lograr un balance entre la adaptación social y la capacidad para desarrollar una identidad personal, esperamos que trabajando a través del teatro con dinámicas que promuevan la autoestima y el autoconcepto sanos y la vinculación positiva consigo mismo y con el resto de personas, se mejorará el proceso de interacción con el entorno, y esto repercutirá en el buen desarrollo emocional del sujeto (Sánchez Fernández, 2018). Es por eso que nos proponemos observar un proceso didáctico teatral y analizarlo a través de una guía de indicadores observables eficaz para identificar y enunciar estrategias pedagógicas a través del teatro que promuevan la mejora de habilidades sociales en este colectivo. La finalidad es contribuir a la inclusión de adolescentes con diversidad funcional.

3. Fundamentación teórica

3.1. Discapacidad y vulnerabilidad

La discapacidad intelectual[1] se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa. Esto supone deficiencias en aspectos conceptuales (lenguaje, concepto de dinero y tiempo, etc.), sociales (habilidades interpersonales, autoestima, resolución de problemas sociales, comunicación, etc.), y prácticos (cuidado y autonomía personal, habilidades ocupacionales, responsabilidad social, etc.) (Arechavaleta, 2019).

Es importante considerar la evolución de las teorías sobre la discapacidad durante los últimos veinticinco años (Arrigoni y Solans, 2018) que han arribado al "Modelo Social de Discapacidad" situando los orígenes sociales de la discapacidad en la existencia de una sociedad organizada por y para gente no discapacitada (Lipschiz, 2009). Este último paradigma concibe a las personas como una unidad bio-pisco-social, en interacción con el entorno. Por lo tanto, la conducta de las personas, sus modos de hacer y resolver, así como su inteligencia y su pensamiento, se encuentran mediatizados por la cultura y el lenguaje.

En este sentido, vemos que existen diversos elementos, en el entorno físico o social de la persona que limitan o restringen su vida (barreras), como son: las actitudes, el lenguaje y la cultura, la organización y la distribución de los servicios de asistencia e instituciones, y las relaciones y estructuras de poder que constituyen la sociedad (French y Swain, 2001). Así pues, el modelo social concibe la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación en la vida social, que como una consecuencia de las condiciones particulares (de la naturaleza) del individuo. En otras palabras, la discapacidad está en parte constituida por el funcionamiento de un sujeto en relación a la sociedad en la que habita (Martín Criado, 2002). El modelo social se halla en oposición directa al hasta ahora predominante modelo individual biologista, donde la discapacidad es entendida bajo criterios médicos y enfocada como tragedia.

En cuanto a la vulnerabilidad, nos basamos en el enfoque sociológico que analiza el binomio sociedad-vulnerabilidad desde el punto de vista socio-político y socio-sanitario (Ferreira, 2008). A nivel socio-político, atiende al rol que cumplen el estado y los organismos internacionales a la hora de definir sujetos vulnerables y establecer políticas paliativas para ellos. A nivel socio-sanitario, se advierte que existe en la actualidad una demanda social explícita, tanto de cuerpos saludables y productivos (funcionales al sistema capitalista que demanda eficiencia y eficacia) como de cuerpos consumidores (Bourdieu, 2007).

A partir de la enunciación de estos dos puntales del enfoque sociológico podemos entrever la condición estructural de la vulnerabilidad y deducir que, en la mayoría de los casos, está generada por el sistema mismo, que va configurando la realidad de un modo que parece inmodificable (López González, 2016). Así, las personas con

1 La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) ha cambiado la antigua denominación "retraso mental" por "discapacidad intelectual".

discapacidad pertenecen a un colectivo marginado y excluido de una sociedad que ha construido un concepto en relación con los cuerpos, basado en la *ideología de la normalidad* (Lipschitz, 2009, p. 1) que se hereda, se reproduce y a su vez se construye, clasificando los cuerpos entre sanos y enfermos. Esto impacta en el modo de ser y estar en el mundo de las personas y da lugar a un *habitus*, un modelo inconsciente, una manera de concebir al otro y sus diferencias (Bourdieu, 2007). Este modelo de sociedad *discapacitante*, clasifica los cuerpos como funcionales o no funcionales al sistema productivo, incidiendo así en la construcción del autoconcepto y de la autoestima de las personas con discapacidad.

Desde el punto de vista psíquico, los sujetos con discapacidad requieren de un constante ajuste y resiliencia, para hacer frente a este *habitus* social de la discapacidad que los construye como sujetos negativos, inútiles o de poca valía. Y, si bien se han propuesto valiosas iniciativas ecológicas y de desarrollo humano que han dado lugar a legislaciones para establecer umbrales mínimos de bienestar, libertades y/o capacidades que los estados deberían garantizar para que los sujetos no sean vulnerables (Nussbaum, 2012), a la par se observa el funcionamiento perverso de un sistema que descalifica y excluye a aquellos cuerpos que tienen una "falla" para ser productivos (enfermedad, vejez o deficiencia). A esto se suma un sistema educativo que poco sabe qué hacer, además de contener y realizar intentos de inclusión (Santana Vega, Garcés Delgado y Feliciano García, 2018).

3.2. Habilidades personales y sociales

El auge de las habilidades personales y sociales, se produce a partir de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2019), que cuestiona el concepto tradicional de inteligencia. El autor distingue siete tipos de inteligencia: lógico-matemática, lingüística, cinético-corporal, musical, espacial, intrapersonal e interpersonal. Estas dos últimas se relacionan con la noción de habilidades sociales (Grasso, 2021). Se definen como "respuestas, tanto verbales como no verbales, que son utilizadas por las personas para expresar sus necesidades, derechos, opiniones, sentimientos o preferencias, de una forma no aversiva y sin necesidad excesiva, en un contexto interpersonal" (Grasso, 2021, p. 89). Son capacidades "adquiridas", por lo tanto, son resultado de aprendizajes y pueden ser desarrolladas por cualquier individuo. Y, por otro lado, son sociales ya que se aprenden, desarrollan y ponen en práctica en las interacciones con otros. En el caso de personas con discapacidades que son propensas a construir subjetividades vulnerables, el déficit de habilidades sociales aparece porque se les dificulta relacionarse de forma adecuada con los demás. Se caracterizan por ser personas con dificultades para expresar sus sentimientos o pensamientos, para controlar sus propias emociones y estados de ánimo, y para identificar cómo se deben comportan en cada situación y con diferentes personas (Arechavaleta, 2019).

Dado que, para los adolescentes, el dominio de habilidades sociales es complejo (Lorence, 2013), no escapan a estas dificultades generales los y las adolescentes con discapacidades. Viven las mismas dificultades, pero profundizadas. Durante el período de la adolescencia son especialmente vulnerables, (Estévez et al, 2020) pues viven cambios biológicos, psicológicos y relacionales, que se aparejan con cuatro aspectos fundamentales en el desarrollo adolescente. Estos son la reconstrucción de la identidad y de un nuevo esquema

corporal, la consolidación de la estructura cognoscitiva y la organización de los proyectos vitales (Valverde et al, 2001).

Podemos observar que para las personas con discapacidad las etapas evolutivas son un tanto diferentes, dado que la conciencia de sí aparece mucho más leve y más tardíamente. Eso provoca que se instalen en una etapa de eterna adolescencia. A esta realidad se la denomina *síndrome de Peter Pan*. Suele parecer que están siempre en un estadio entre los 12 y los 18 años. Aceptan que dependen, en última instancia, de sus madres/padres y tienen cierta tendencia a la aparente alegría perpetua. Esta conducta puede haber surgido como respuesta a la falta de conciencia de su realidad, ya que, en la mayoría de los casos han advertido su problema por la acción del medio antes que por el autoconocimiento (Lipschitz, 2009).

3.3. Teatro y mediación pedagógica

El binomio teatro-educación ha demostrado sobradamente su eficacia tanto en los enfoques instrumentalistas (el arte como herramienta subsidiaria en la adquisición de contenidos de otras asignaturas), en su enfoque expresivista (el arte como espacio de autoexpresión y de educación en valores), en su enfoque estructuralista (el arte como lenguaje codificado que tiene su alfabeto estético) y, dentro de su enfoque más contemporáneo, el teatro como una manifestación artística contextuada portadora de significado estético, ético y social (Torres, 2020). Numerosos estudios avalan el impacto positivo del teatro en el desarrollo social y emocional y en la eficacia en promover la construcción de una autoestima sana y una actitud resiliente (Motos, Giménez y Gassent, 2020). Las dinámicas vivenciales que propone el teatro como disciplina permiten poner en funcionamiento holísticamente el pensamiento, el sentimiento y la corporalidad. Esto provoca en las personas con discapacidades beneficios a nivel personal y social. En el primer caso, porque ofrece un espacio de juego y experimentación en donde se permite la exploración y el error a través del ensayo de situaciones homólogas a la vida. Y, socialmente, porque el trabajo en equipo crea pertenencia y compromiso, y otorga el status de ser creadores y creadoras de un producto a partir de sus singularidades, y, por lo tanto, promueve el respeto por la diferencia, la pone en valor y facilita la inclusión. En las dinámicas teatrales se ponen en juego aspectos actitudinales, se desarrollan dimensiones de la personalidad y se desarrollan habilidades de comunicación, gestión, negociación, y solución de problemas relevantes para el desarrollo de su creatividad (Benlliure y Motos, 2020, p. 20).

Ahora bien, las dinámicas teatrales son herramientas eficaces cuyo éxito dependerá de la calidad de la experiencia pedagógica. Las teorías constructivistas, afirman que cada persona se construye en la interacción con el medio, es decir que no nacemos "sujetos" sino que devenimos tales en y a través del juego social, como afirma Vygotsky (Arias Gallegos, 2013). Por lo tanto, el trabajo docente requiere, además de aspectos conceptuales y técnicos, de una disposición personal que dependerá de la capacidad para implicarse en todos los procesos que acontecen en la mediación. Una persona que se dedica a la docencia es una mediadora entre los sujetos que aprenden y los aprendizajes seleccionados. Por lo tanto, en los estilos de mediación, es relevante el equilibrio que permita atender con igual preocupación al sujeto que aprende, al objeto de conocimiento y a la calidad del sujeto que media entre ambos. En consecuencia, la persona mediadora de

saberes teatrales debe garantizar el dominio de competencias cognitivas, competencias artístico-estéticas y competencias pedagógicas y éticas.

El tema ético, como señala Morín (2003) es una responsabilidad personal y colectiva que debe teñir las prácticas docentes integrando los valores humanos a los procesos cognitivos. Sabemos que enseñar y aprender son tareas complejas y que requieren del mediador y mediadora docente un conocimiento y adaptación a la situación, una actitud reflexiva sobre las acciones a llevar a cabo, y un el ajuste, recreación y restructuración permanente. Pero, fundamentalmente, un modo de ser/estar en el mundo como ciudadano del planeta con consciencia ética (Cabrera, 2021). Por lo tanto, la práctica de la mediación docente debe ser una investigación que integra la reflexión y la práctica, transformando la experiencia en saber. Es vital que una persona mediadora de aprendizajes promueva la reflexión sobre la acción, acompañando estilos de pensamiento y promoviendo la inclusión social, desde una percepción compleja y creativa de la diversidad (Boltrino, 2010).

Si bien los hallazgos de la neurociencia, han profundizado, expandido y democratizado la información acerca del pensamiento divergente, también denominado pensamiento lateral en contraposición con el pensamiento lineal, lógico formal (De Bono, 2018), no resulta suficiente atender al desarrollo del pensamiento como si se tratara de un proceso mental que mejora al recibir más información. Es necesaria una mirada holística, que abordan la complejidad del desarrollo humano desde una visión más integral, implicando la espiritualidad y la ética como ejes indispensables de una evolución consciente. Por lo tanto, el eje ordenador que atraviesa transversalmente nuestro trabajo es la ética comprendida no sólo como un comportarse según las normas de convivencia, sino como un modo integral de ser, pensar, sentir, estar y accionar en el mundo. Una responsabilidad social y colectiva orientada al futuro, dando lugar a una ciencia más humanista, con valores que integran los fenómenos espirituales en la cognición, "la tolerancia cultural, la justicia social y la diversidad en contextos humanos y naturales" (Cabrera, 2021, p. 122).

4. Método

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo para posibilitar un enfoque múltiple de la realidad y la escucha de los agentes implicados en el objeto de estudio (Cotan Fernández, 2016).

Se realiza la observación de un proceso de creación colectiva de una obra de teatro durante un trimestre y se aplica una Guía de observación elaborada específicamente teniendo en cuenta las características de las personas participantes (adolescentes con discapacidad) (Butler, 2015), y las habilidades sociales que se pretenden observar.

PARTICIPANTES

- Docente de Teatro (DT)
- Observador/a: (O) persona que registra por escrito el proceso de cada sesión.

- Grupo de 14 jóvenes diagnosticados como *borderline*, (trastorno límite de la personalidad) que, si bien tienen entre 18 y 22 años, se comportan como adolescentes de 12, 13 o 14 años. Son seis mujeres y ocho varones. Son personas que están al margen de las vías habituales de inserción en el sistema laboral y han fracasado en la escolaridad. Estudiantes con diversidad funcional (EDF).

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- Guía de observación: se elaboró con los indicadores pertinentes teniendo en cuenta cuáles son las habilidades sociales que se quieren analizar y cuáles son las estrategias docentes empleadas en la mediación pedagógica.
- Diario de clases: una persona observadora realiza un registro escrito de cada una de las sesiones.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

a) Naturalización del mal trato

Consideramos que este eje es clave en los procesos de autoconstrucción, ya que es un silencioso corrosivo de la autoestima. Para abordarlo observamos y registramos:

- *Modos de relacionarse entre sí y con el/la docente*
- *Palabras con las que hacen referencia a sí y a sus propios cuerpos*
- *Estrategias de mediación docente en estos aspectos*

b) Vínculo consigo mismo/a y con sus pertenencias y con las demás personas y sus objetos

Consideramos que este eje nos da evidencias acerca del modo de ser y estar en el mundo del sujeto investigado y nos permite visualizar, a partir de los vínculos que establece, el lugar que se atribuye a sí mismo/a, a partir de su autoconcepto y, en consecuencia, el nivel de vulnerabilidad al que se siente expuesto/a. En este registro tuvimos en cuenta:

- *Formas de moverse, de hacer contacto y de manipular y utilizar objetos*
- *Palabras con las que hace referencia a los vínculos con las personas y las cosas*
- *Estrategias de mediación docente en estos aspectos*

c) Niveles de autonomía

El sujeto vulnerado se siente débil, temeroso, sin fuerzas ni estrategias de autocuidado, lo que disminuye su capacidad de auto resolución. Consideramos que podíamos observar las siguientes conductas para encontrar evidencias:

- *Modos de interaccionar (niveles de dependencia)*
- *Modos de resolver*
- *Estrategias de mediación docente en estos aspectos*

Se advertirá que, en los tres ejes, el tercer indicador no se refiere al sujeto en posible estado de vulnerabilidad, sino que gira la mirada hacia la calidad de la intervención del/la docente de teatro. Esto permitió obtener evidencias de utilización de estrategias concretas y conscientes, puestas en juego desde la mediación docente, en pos de la superación de los aspectos actitudinales y conductuales que alimentan la vulnerabilidad de las personas con discapacidad.

5. Inmersión en el campo

Se realizó el seguimiento, observación y análisis de todo el proceso que duró ocho sesiones (durante el cual fue creada la obra de teatro) y la muestra final para el público. En esta publicación compartiremos el registro de una de las clases como ejemplo. El procedimiento consiste en utilizar los datos obtenidos con el Diario de clases y, posteriormente, analizar cada sesión utilizando la Guía de observación que se ha confeccionado.

INSTITUCIÓN

Fundación privada en la que se cursan durante tres años diferentes asignaturas con la intención de ampliar posibilidades de empleabilidad.

TALLER DE TEATRO

Se desarrolla durante un trimestre con una periodicidad de una clase semanal de una hora y media de duración.

OBSERVACIÓN CLASE Nº8 (C8)

Se ensaya la creación colectiva que se presentará en una *Muestra* con público familiar. Para esta clase, que es la última, cada persona debía traer los elementos de vestuario y de utilería de su personaje.

a) Disponibilidad corporal: Exploración y juego con el vestuario y utilería del propio personaje

Para qué sirve:

- Explorar posibilidades del personaje a través de elementos de vestuario y utilería.
- Familiarizarse con los elementos que utilizarán en la obra

b) Desarrollo

Ensayo de las obras. El profesor ha acompañado este proceso de creación colectiva a lo largo de las sesiones anteriores, orientando la selección de situaciones dramáticas y promoviendo que se organizaran en dos grupos y se distribuyeran las situaciones que representaría cada grupo, tratando de que se hilaran con algún criterio. En la séptima clase las agruparon en “historias de risa” (comedia) y en “historias con problemas”, (drama). Así quedó conformado, para cada grupo, un guion de situaciones, no de diálogos fijos.

Para qué sirve (escrito en la pizarra entre todos):

- Ensayar las obras con el guion de situaciones para no olvidarlas y para que todos las recuerden y se puedan ayudar.
- Ensayar la canción grupal para que se escuche bien.
- Ensayar la coreografía grupal para que se vea bien y con ritmo.
- Aprender el ejercicio del ensayar las cosas para que salgan mejor.

Ejercicios:

- Se dividen en los dos grupos que se conformaron en clases anteriores. Se organizan en el espacio para tener diferentes lugares para ensayar. Por turnos, un grupo se queda con el docente y el otro grupo trabaja solo (con la presencia de la investigadora observadora).
- Ensayo de la canción final con su coreografía (los dos grupos juntos).

APLICACIÓN GUÍA DE ANÁLISIS

a) Naturalización del maltrato

- **Modos de relacionarse entre sí y con el docente**
  - Frente a un desafío tan grande como es la muestra final con público, están ansiosos/as, más irritables y apegados/as al profesor, pero tienen muy presente la importancia del autocontrol, por un lado, y de la tolerancia a las dificultades del resto. Es notable la evolución en esos aspectos.
  - El vínculo construido con el profesor es tranquilizador, se sienten aceptados/as y no expresan temor de ser reprendidos/as ante los errores.
  - Las situaciones de humor, ya no tienden a las burlas, sino a vivencias compartidas que resultan divertidas para todo el grupo.
- **Palabras con que hacen referencia a sí y a sus cuerpos**
  - "Estoy linda"; "Así me veo como un superhéroe"; "Con este sombrero van a creer que soy mi padre. Me queda igual"; "Yo nunca me había maquillado porque no soy normal, pero me gusta". Están preocupados/as por verse bien. El vestuario les entusiasma y entretiene. Exploran con emoción la posibilidad de ser "otra persona" por un rato y lo verbalizan.
- **Estrategias de mediación docente en estos aspectos**
  - El profesor, frente al alumnado, toma el tema de la muestra en público como muy importante Les alienta. Les recuerda responsabilidades. No les sobreprotege. Les exige en la medida de sus posibilidades. Les incita a que exploren posibilidades de maquillaje y vestuario.

b) Vínculo consigo mismo/a y con sus pertenencias y con las demás personas y sus objetos

- **Formas de moverse y hacer contacto y de manipular y utilizar objetos**
  - Aunque algunas personas no llevaron utilería y vestuario propios, fueron cuidadosas y responsables con lo que les facilitó el profesor.
  - Les costó prestarse elementos, pero, poco a poco, aprendieron a negociar y a "soltar". El profesor les recordaba que él también les estaba prestando vestuario.
  - Entusiasmo y alegría compartida por la experiencia que están por vivir. Se refieren entre sí con palabras agradables: "Me gusta cómo te queda". "Te ves muy bien". "Parecemos actores de verdad"
  - Emoción y orgullo por la presencia de sus familias.
- **Palabras con la que hacen referencia a los vínculos con las personas y las cosas**
  - En esta oportunidad hablan, sobre todo, de las cosas lindas que les dirán los familiares después de que actúen.
  - "Te ayudo?" "Quieres que te peine?" "¿Puedes abotonarme, por favor?". Estas acciones concretas fluidifican el contacto físico entre ellos de un modo natural que no los conflictúa.
- **Estrategias de mediación docente en estos aspectos**
  - Con sentido de oportunidad, provee una bolsa de elementos para aquellos que no llevaron vestuario ni utilería o necesitan completarlo. Es importante que haya esperado que la necesidad apareciera y que hubiera que resolverla.
  - Procura ayudar a superar vínculos infantilizantes y les refuerza permanentemente la importancia de hacerse responsables de los compromisos y tareas que les tocan.
  - Expresa permanente confianza en que todo saldrá bien.

c) Niveles de autonomía

- **Modos de interaccionar (niveles de dependencia)**
  - Les cuesta mucho resolver con autonomía, pero tienen permanentes oportunidades de ejercerla en los ejercicios y cada vez lo logran más.
  - Han comprendido que la toma de decisiones en un grupo debe ser consensuada y no unilateral.
  - Han incorporado palabras de gentileza en el trato entre sí.

- **Modos de resolver**
  - Resuelven con ayuda del docente que orienta, refuerza en positivo, pero no suplanta.
  - Cuando se les ocurre una idea quieren plantearla de inmediato, se angustian y les cuesta escuchar las propuestas del resto.
  - Reiteran sus planteos, una y otra vez, aunque sus compañeros/as no lo acepten.
  - La presencia del docente les tranquiliza, aunque no les diga nada y sólo les escuche discutir para resolver.

- **Estrategias de mediación docente en estos aspectos**
  - Acompaña y sugiere en la toma de decisiones. Enseña a buscar opciones
  - Diseña un proceso teatral y una muestra posterior muy respetuosos. En ningún momento los y las expone ni "utiliza" las situaciones para lucirse él como profesor.
  - Cuida la evolución del proceso creativo promoviendo siempre la escucha y protagonismo del grupo, la búsqueda de sentido (para que nadie sea un imitador/a que no sabe por qué hace lo que hace) y el disfrute estético.
  - De igual modo, atiende a que el producto tenga dignidad para ser mostrado.
  - No les pone en riesgo de pasar un mal momento porque construye siempre estrategias de apoyo por si aparece una dificultad
  - El docente basa su trabajo en el convencimiento de que se educa a partir de lo que las personas tienen y no desde lo que les falta.
  - Posee claridad para mantenerse en el eje de su tarea, enseñando para el desempeño en la vida social real y no para entretener y que se sientan contenidos/as por un rato. Mucho menos para complacer a familiares e institución con una puesta en escena en la que los y las adolescentes sólo obedezcan marcaciones escénicas de un profesor devenido en director teatral.

6. Resultados y Discusión

Este apartado se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se incluye un cuadro de cada uno de los tres indicadores que conforman la Guía de observación de las sesiones (naturalización del maltrato, vínculo consigo mismo/a, con el resto y con los objetos, y niveles de autonomía) que recoge los datos más significativos relevados durante las ocho clases observadas. Y, luego de cada uno de los cuadros, se desarrolla la discusión de esos datos en relación a los conceptos de habilidades personales y sociales.

Cuadro 1. *Síntesis de lo relevado durante las ocho clases observadas*

NATURALIZACIÓN DEL MALTRATO	
Modos de relacionarse entre sí y con el docente	• Son dependientes del profesor. Tienen temor de ser reprendidos/as. • Falta de tolerancia hacia las dificultades propias y del resto. • Se auto perciben como no inteligentes y consideran que los y las demás son inteligentes. • El grupo regula la situación. Cuando alguien trata mal a una persona, el resto interviene para tranquilizar y recordar el compromiso de tratarse bien. • Frente a un desafío tan grande como es la Muestra final con público, hay ansiedad, están más irritables y más apegados/as al profesor. • Piden repetidas veces reiteración de las consignas.
Palabras con que hacen referencia a sí y a sus cuerpos	• "No puedo", "No sé", "No me sale", "Es que soy así" "Soy un pesado", "Soy fea". • Hablan entre sí sobre su grado de discapacidad, en porcentajes, según los han diagnosticado. • Tras algunos ejercicios comentan: "Ella es inteligente para hacer los ejercicios"", "El escribe muy creativo", "Estoy hablando bien como locutor" y otras expresiones que ponen en valor algunas capacidades positivas, propias y ajenas. • Utilizan términos como "gordo, tonto, loco", al referirse a sí o a un compañero/a. • Con ayuda del profesor tienen cada vez más control del vocabulario que utilizan. Están preocupados/as por mejorar. • Tienen inhibiciones para mostrarse. • Estar caracterizado/as con vestuarios les da seguridad y les produce entusiasmo.
Estrategias de mediación docente	• Una participante, que dijo a dos compañeros: "Eres un pesado", luego del diálogo con el profesor y con sus compañeros, logró visualizar que su dificultad es el mal humor. • El trato del profesor es clave, porque exige siempre un poco más, mostrándoles que pueden. • Nunca expresa pena por las dificultades que presentan. Les invita siempre a enfrentarlas. • Interviene poniendo en valor el trabajo que van haciendo. Los fortalece en lo que sí pueden lograr. • No hace especial uso de los diagnósticos médicos. Trabaja desde la observación directa de las dificultades, limitaciones y conductas del alumnado. Y, fundamentalmente, rescata sus fortalezas. • Hace mucho hincapié en que no hay una sola forma de inteligencia. Destaca inteligencias de diferentes alumnos. Por ejemplo: ·Él es muy bueno inventando historias. Ella nos ayuda mucho a organizarnos. • El profesor reitera en cada encuentro una frase positiva: Cada uno tiene su manera de ser y cada uno es responsable de ser cada vez mejor persona. • Permanentemente cuida las palabras con las que se dirigen unos a otros. Ofrece una estrategia concreta para trabajar cada dificultad. Verbaliza sus propias dificultades. • Sus intervenciones son modelizadoras de aspectos de tolerancia. No trabaja desde la represión o el premio-castigo, sino desde la argumentación y la explicación directa y sencilla. No se infantiliza. • Los alienta. Les recuerda responsabilidades. No los sobreprotege. Les exige en la medida de sus posibilidades.

Resulta de gran interés observar las tres dimensiones de este eje: naturalización del maltrato. En las respuestas de autopercepción observamos palabras que descalifican, comparaciones con el resto y expresiones de incapacidad o falta de pericia frente a las tareas.

El maltrato se genera a muy temprana edad en este colectivo dado que, por la dificultad que se presenta en la autopercepción generalmente se les plantean los límites desde el exterior, con diferentes formatos: rechazo, restricciones, exclusión, bulling, descalificación y prejuicios, en lugar de colaborar en la formación de conciencia y desarrollo humano. Este déficit provoca que estas personas reciban una evaluación externa negativa continuamente, lo que supone convivir con una frustración que les cuesta interpretar. Por otro lado, al no poder ponerle palabras ni significado a esa respuesta hostil del medio, aparece la desconexión como defensa. No contribuye en absoluto el ser separados en instituciones y grupos "especiales", ya que modelizan siempre las mismas conductas. Esto remarca y perpetúa el modelo excluyente.

Los adolescentes con discapacidad se autoperciben como "un problema", en lugar de tomar conciencia de que tienen un problema y que deben esforzarse por encontrar estrategias para afrontar sus dificultades. Esto afecta la construcción de un autoconcepto saludable y, por lo tanto, complica el aprendizaje y la maduración. En vez de producir una conducta nueva, más elaborada, que implique una superación, simplemente sonríen o se someten para ser aceptados.

Por otro lado, se observa la presencia de conductas desinhibidas o, más exactamente, propias de una inhibición muy laxa que les permite expresar cosas que socialmente no están bien vistas. En ese terreno hay actitudes que tienen más que ver con la falta de educación y de límites, que con la discapacidad. Ante la falta de un criterio que discrimine uno de otro, el maltrato o el trato inadecuado se vuelve algo habitual. Esto se produce ante la dificultad de que haya adultos comprometidos que pongan los límites continuamente.

Observamos que el docente cumple con esta función en su manera de mediar ante los insultos o las descalificaciones que los adolescentes se profieren.

La normalidad con que aceptan que se les grite o se ponga en duda su valía, es cuestionada por el docente, quien en sus intervenciones reemplaza las debilidades o los fallos por palabras de aliento y de validación.

Algo parecido sucede en el uso del espacio, en donde se observa dificultad en la percepción de sus límites corporales y su espacio personal Esto se produce por un lado porque les cuesta tener en cuenta al resto de compañeros/as. Tienen una idea en la cabeza y les cuesta esperar su momento de intervención, y considerarse parte de un conjunto. El profesor insiste con paciencia en la importancia de escucharse y de sentirse parte de un grupo. A través de las consignas, el docente trata de que los y las alumnas adquieran una mejor conciencia de sí mismos como sujetos y como integrantes del grupo. El mediador trata de que una mayor sensibilidad hacía sí y hacia los otros se traduzca en comportamientos pro sociales tales como: saludar, ser sensibles a los sentimientos de los demás, comunicarse de forma diferente en situaciones diferentes, resolver los conflictos racional y razonadamente y ponerse en el lugar de los demás. En definitiva, promover la habilidad social como un hábito. Se trata de formar nuevos hábitos que configuren su forma de ser y de pensar lejos del maltrato.

Cuadro 2. *Síntesis de lo relevado durante las ocho clases observadas*

VÍNCULO CON SÍ MISMO/A, CON EL RESTO Y LOS OBJETOS	
Formas de moverse y hacer contacto y de manipular y utilizar objetos	• El contacto físico entre sí está muy regulado desde afuera. Las mujeres se arreglan el cabello entre ellas. Los varones se abrazan, se dan palmadas, se dan empujones, pero siempre se advierte que temen ser reprendidos/as. • Hay poco contacto físico entre varones y mujeres. En la Fundación se trabaja mucho en el tema para que puedan manejar sus "efusividades". • Mejora la autopercepción y la percepción de los compañeros. • Al comienzo muestran inseguridad con los elementos que usan en los ejercicios. Son torpes y un poco lentos/as. Procuran ser cuidadosos/as. Se observa mayor precisión progresiva en las clases. • Son celosos/as de sus objetos personales. Hay materiales que son comunes y, aunque costó, han aprendido que también hay que cuidarlos. • Muestran orden con sus pertenencias porque es una exigencia permanente del profesor. • Muestran preocupación por cuidar los elementos que utilizarán para la obra, porque mostrarse ante público, les parece muy importante, aunque algunas personas no llevaron la utilería y el vestuario propios. • La música les mueve. Les cuesta permanecer sólo escuchándola. Sin cantar, sin bailar. • Muestran entusiasmo y orgullo por cómo se ven con el vestuario. • Alivio de no ser ellos mismos/as por un rato
Palabras con la que hacen referencia a los vínculos con las personas y las cosas	• "No me sale, pero a él sí le sale. Se enoja porque soy tonto". "No me quiere porque soy así". • A medida que pasan las clases, aprenden a darse ánimo unos a otros. Se ayudan. Son más conscientes de sus dificultades para moverse y manejar objetos y contactos con suavidad y precisión. Verbalizan la intención de tener más control sobre sus movimientos. • Un logro es que ya todos hacen referencia a sí en primera persona "Yo" y no en tercera:" Él no puede" (refiriéndose a sí mismo.) • Cada vez se burlan menos de las deficiencias y los errores del resto. • Les resultó muy llamativo lo que el profesor explicó acerca de la utilización de las palabras soeces, luego de que uno de los varones dijera "coño" en una improvisación. Volvieron una y otra vez a preguntar acerca de las palabras que se pueden decir y las que no y por qué. • Se expresan con categorías absolutas "Siempre", "Nunca", "No se puede" • Hacen un importante esfuerzo por cuidar las palabras. • Hablan mucho de las cosas buenas que les dirán los familiares después de ver la obra.
Estrategias de mediación docente	• Se fomenta el auto reconocimiento, la auto aceptación, la toma de conciencia de que todos/as pueden trabajar sus dificultades para superarlas y de la importancia de ser más tolerantes con ellos mismos/as y con las demás personas. • El profesor interviene repitiendo consignas de cómo usar los objetos y cómo hacer los ejercicios, dando palabras de refuerzo positivo.

continúa

VÍNCULO CON SÍ MISMO/A, CON EL RESTO Y LOS OBJETOS	
Estrategias de mediación docente ***(continuación)***	• Siempre les pregunta por qué consideran que no les sale un ejercicio y les ayuda a verbalizar la situación para que puedan visualizarla. Les pide que se calmen, respiren, se concentren y lo repitan. • Pone bajo la responsabilidad de todo el grupo superar dificultades individuales. Ejemplo: "Sabemos que Nacho tiene problemas con su sonrisa inconsciente". Entonces se encargan de reforzar en positivo: "Hoy Carlos se rio menos", "Hoy casi no se rio." • Normaliza cuestiones que se vivencian como muy difíciles, por ejemplo, dudar o equivocarse y empezar de nuevo. • La energía de la presencia del docente es muy fuerte y llamativa. Es como si fuera, para el grupo, la garantía de que pueden y valen. Esto se advierte en la proxemia que utiliza; en la mirada, siempre buscando y sosteniendo el contacto visual con el alumnado; en el discurso pedagógico, enunciado siempre en positivo, aunque señale dificultades a corregir y superar. • La calidad del vínculo que promueve equilibra cariño y exigencia. Nunca con actitud permisiva y lastimosa. Por el contrario, hay cierta rigurosidad en su modo de intervenir que les hace sentir que lo que hacen es muy importante. • Promueve autoestima y tolerancia a la diversidad. • Les recuerda las reglas de la escucha, el silencio y la concentración. • Provee elementos para que todo el grupo pueda trabajar, pero siempre les refuerza la importancia de hacerse responsables. • Se muestra entusiasmado y seguro de que todo saldrá bien en la Muestra en público.

En relación con los vínculos consigo mismos/as se evidencian dificultades en cuanto a la autovalidación promovida por una sensación de inestabilidad emocional. Un aspecto tan complejo como indispensable para realizar una mediación eficaz es diferenciar entre los problemas que derivan de la discapacidad, de los problemas que derivan de la falta de límites. Nos referimos a los hábitos perjudiciales que estos adolescentes han ido formando por el abandono o la falta de profesionales idóneos y estructuras sociales adecuadas que los acompañen a crecer (Enríquez, 2007). Las instituciones que se dedican a trabajar con personas con discapacidad no están pensadas para ejercer un acompañamiento continuo.

Por otro lado, su corporalidad les produce sensaciones difíciles de gobernar, que en muchos casos son desagradables, y que, muchas veces no saben que las están padeciendo o cómo solucionarlas. En estas sesiones se observa dispersión, babeo, mareos, desconexiones, movimientos involuntarios, hábitos posturales, impulsos sexuales, tics de movimiento (revisarse las manos, mirar el suelo), dormirse, respirar mal, alteraciones y nerviosismo, no hacer silencio, entre otras.

En relación al vínculo entre compañeros y compañeras, las dinámicas de ensayo grupal para la muestra final promueven una oportunidad en cuanto a mejorar los vínculos en el trabajo conjunto. Ensayan todos juntos/as la canción final. Comienzan a diseñar una coreografía. Se entusiasman mucho y cuando les cuesta ponerse de acuerdo, la intervención del profesor debe mediar para encontrar puntos de acuerdo. Sugiere algunos mo-

vimientos coreográficos muy básicos, por ejemplo: asentir con la cabeza, negar con la cabeza, dos pasos a la izquierda, un paso a la derecha, y entre todos van componiendo una coreografía muy sencilla. El profesor comenta que el trabajo en grupo, si bien es de mucha complejidad y exigencia, es muy fértil y útil, porque es una manera de entrenar las inteligencias espacial, racional, kinestésica y musical. Considera que lo importante no es que quede estéticamente muy bien, sino priorizar el valor formativo de ese tipo de ejercicios.

Cuadro 3. *Síntesis de lo relevado durante las ocho clases observadas*

NIVELES DE AUTONOMÍA	
Modos de interaccionar (niveles de dependencia)	• Son obedientes y disciplinados/as. Prestan atención a las consignas y, al comienzo, dependen mucho de ellas por falta de confianza en sí mismos/as. • Requieren de preguntas y consignas concretas y ejemplificadas. Les cuesta esperar su turno. Tienen ansiedad por participar. • Según avanzan las clases se advierten avances en cuanto a opinar sobre su propio trabajo, ejercitarse para mejorar, preguntar razones para hacer esto o aquello, decidir si desean realizar el ejercicio frente al grupo o no. • Se observa mayor autonomía de trabajo. Toman los objetos sin que se lo pidan y comienzan a trabajar. Opinan sobre el trabajo propio y el del grupo sin burlarse, sino con intención de superación. • Se advierte mucho temor y fuerte dependencia del docente cuando sufren crisis. • Se observa autogestión al ayudar a un compañero/a a superar sus dificultades. • Aunque deben tener guía constante en cada ejercicio, se observa autocontrol para tratar de resolver. • Les cuesta mucho ensayar en soledad. Requieren de alguien que realice la toma de decisiones por falta de consenso ya que les cuesta ponerse de acuerdo para crear en equipo, pero lo intentan.
Modos de resolver	• Ante la duda y el miedo a fallar, se detienen y miran a los demás. La duda les paraliza. • Atienden al profesor, interrumpen la acción y le preguntan cosas que acaba de explicar. • Necesitan ejemplos concretos sobre los cuales asentarse. • A veces se van por las ramas o no pueden llevar el relato en forma coherente. • Les cuesta coordinar varias consignas al mismo tiempo. • Se apoyan en el ejemplo del docente. • Resuelven por etapas, en base a ensayo, error, toma de conciencia del error con guía y corrección del docente. • Cuando alguien sufre una crisis, la entrega y la confianza en el grupo y en su profesor son la medicina que necesitan para tranquilizarse y estar mejor. • Se angustian y les cuesta escuchar las propuestas del resto. • Reiteran sus planteos, una y otra vez, aunque el grupo no los acepten. • La presencia del docente los tranquiliza, aunque no les diga nada y sólo se les siente cerca o les escuche debatir para resolver.

continúa

NIVELES DE AUTONOMÍA	
Estrategias de mediación docente	• El profesor explica muchas veces, pero no les suplanta en las decisiones, les espera. • Interviene con paciencia. Repite consignas y les alienta a seguir. Ejemplifica con su cuerpo maneras de realizar el ejercicio. • Realiza preguntas orientadoras para que puedan seguir el relato que están inventando. • Les hace prestar atención o tomar conciencia, a nivel personalizado, sobre lo que deben ajustar. • Refuerza lo positivo. • Les trata siempre como si estuviera seguro de que podrán resolver, pero no con sobreprotección, al contrario, tratándolos como personas adultas. • Les guía por etapas de experiencia concreta, para que tomen conciencia del error y lo modifiquen. Les da confianza en sí mismo/as y les expresa permanentemente que pueden más. • En las situaciones de crisis, el profesor es una figura fuertemente segurizante. • Trabaja lo individual desde el vínculo grupal, mostrándoles siempre lo que les ocurre a los y las demás. • Les demuestra permanentemente que cree que pueden lograr lo que se propongan. • Trabaja con mucha profundidad y con ejercitación vivencial promoviendo el consenso. • Les argumenta todo lo que les propone para que lo hagan con comprensión y no por simple obediencia. • Toma las decisiones que le corresponden como profesor y promueve que cada cual tome las que les toca. • Les provee de movimientos simples para que diseñen una coreografía básica pero no la resuelve para que sólo imiten. • No provoca riesgos de pasar un mal momento porque construye siempre estrategias de apoyo por si aparece una dificultad.

El proceso planteado por el profesor es altamente promotor de autonomía y de autoestima. Apela a los aspectos más creativos y personalizantes de cada uno/a. Equilibra instancias individuales con instancias colectivas, otorgándoles igual valor. Al grupo le cuesta organizarse y ensayar solo. Lo intentan, pero se dispersan, hablan a la vez, muestran excitación con el vestuario y con la proximidad de la Muestra. Una adolescente que casi siempre está de mal humor y que suele ser más rápida para resolver que los demás, les grita, se queja e interrumpe el trabajo. El mediador insiste en la importancia de hacerse responsables de cada cosa: chequear que esté el vestuario, la utilería, la música, el maquillaje, botellitas de agua, crema desmaquilladora, etc.

Cada quien se ha vinculado de un modo muy diferente con la responsabilidad de traer vestuario. Algunas personas se han olvidado del vestuario o han traído el vestuario a medias, por lo que el profesor puntualiza lo importante de cada elemento que compone una obra de teatro y lo importante de ser responsables de sus propias

tareas en beneficio del grupo. Al comenzar la actividad, se dan cuenta de que quienes han traído el vestuario completo, tienen más elementos para crear, para jugar, se divierten, se cambian y sus personajes han cobrado más color. Entonces algunas personas se angustian. Intentan usar cosas que han traído sus compañeros/as, hay enfados, caminan por el espacio sin rumbo. Una jovencita se pone a llorar. Se observa la intervención del docente que les pide que dejen todo por un momento y se sienten, que se relajen y respiren como han aprendido en las clases anteriores. Todo el grupo respira con él. Es fundamental en la mediación acompañar los momentos de inestabilidad emocional y promover un clima de tranquilidad en donde el grupo pueda recuperar el clima de trabajo.

El docente los orienta y promueve la toma autónoma de decisiones también en el aspecto creativo. En relación a la muestra de teatro, el docente decide que no se va a fijar el texto para no correr el riesgo de olvidárselo. Se prioriza el aspecto lúdico, se minimiza el estrés y se promueve que cada persona encuentre su propia respuesta ante las dificultades. Esta forma de mediación promueve la autonomía y la autoconfianza, alejándose de los hábitos asistencialistas de algunas instituciones que pretenden conseguir en estas personas lo que consideran "normalidad". No contemplan, en general, que existan otras maneras de aprender y de que estos y estas adolescentes tengan su propia forma de ser inteligentes y de ser sensibles, por lo tanto, el camino para desarrollar su mundo interior será otro.

7. Conclusiones

Las personas con discapacidad son vulnerables a ser excluídas de la sociedad, y, muchas veces, hasta de su propia vida. El déficit en habilidades personales y sociales, agrava su experiencia cotidiana y les impide expresar sus necesidades y sus derechos, y desenvolverse mejor en el contexto social. La construcción subjetiva de personas con discapacidad plantea dificultades acrecentadas por los síntomas que experimentan, que las hacen especialmente sensibles. Y es el arte, en sus múltiples lenguajes, un canal específico para expresar ese mundo interior que muchas veces no tiene palabras.

El aumento de la autoestima, el autoconcepto, la autonomía y la capacidad de vincularse con los demás, mejora la calidad de vida de las personas con discapacidad y multiplica las posibilidades de que encuentren su propia manera de resolver su existencia.

El teatro es una herramienta que promueve de manera orgánica y lúdica estas habilidades sociales a través de una mediación pedagógica creativa.

El Teatro es una disciplina artística muy rica en experiencias visualizadoras del "yo interno", el "yo externo" y su entramado con la realidad. El/la adolescente podrá vivenciar, mediante representaciones, el "hacer- pensar-sentir" en las diferentes circunstancias que cada rol determine. Esto le permitirá experimentar situaciones y conflictos que, poco a poco, incidirán en las posibilidades de hacer efectiva su libertad personal. Además, el proceso por el cual la obra artística se produce, es decir, el trabajo que supone la creación colectiva de una obra

de teatro, posibilita que se pongan en marcha, además de dinámicas de autoconocimiento, socialización y expresión, procesos cognitivos útiles de asimilación-acomodación, que el sujeto puede aprender para extrapolar a otros contextos.

Aprender teatro puede resultar un facilitador del desarrollo del ser de forma integral. Seguramente las personas con discapacidad podrán encontrar en estos aprendizajes maneras singulares de interpretar la vida, de adaptarse a la sociedad y de lograr desarrollo personal.

En la experiencia de ocho clases que seleccionamos para este artículo, las personas participantes aprendieron a saber estar, a escuchar y esperar turno para hablar, a pronunciar mejor, a utilizar con mayor precisión el lenguaje, a mirar, a mirarse y concentrarse, a ejercitar la lectura fluida, a conocer y manejar las dificultades que presentan sus cuerpos, a pensar en situación y en contexto, a relacionar causa-consecuencia, a improvisar con acuerdos previos, a inventar con libertad, a hilar situaciones en una historia, a reconocer las emociones más fuertes que despierta cada situación, a seguir una coreografía, a cantar canciones, a exponerse frente a otras personas, a manejar objetos, a caracterizarse, a resolver imponderables, a actuar frente a público y brindarles un momento placentero, a ganar confianza, a trabajar en equipo, a ser más responsables, a aceptar las dificultades propias y ajenas y a tenerse confianza para superarlas, a quererse y cuidarse, a sí y mutuamente. También aprendieron una manera de moverse dentro de un conjunto de reglas, una manera de tener un objetivo individual y colectivo, una manera de entender las situaciones en constante modificación y de adaptarse a ellas.

Consideramos que todos los enunciados son aprendizajes vitales para que las personas con discapacidad desplieguen un proyecto de vida digno, autónomo y gratificante. Sin embargo, no son saberes que, en sí mismos, ofrezcan garantía de logros. Es el modo pedagógico humanista con que un profesor o profesora los gestiona lo que posibilita logros.

Las personas con discapacidades son mucho más capaces de lo que creemos, si se les brinda el trato y el ambiente propicios para serlo. Es nuestra obligación como sociedad que accedan a lo que necesitan para tener una vida plena y desenvolver su particular modo de ser y de sentir. Son personas con derechos que solo podrán asumir si la sociedad los custodia.

En relación con la justicia social, nos interesa mencionar que los nuevos enfoques distinguen que no solo es necesaria la distribución justa de recursos, también es imprescindible el reconocimiento de las individualidades y el derecho a la participación en los procesos sociales (Murillo y Hernández Castilla, 2014). En las estrategias de mediación docente que hemos identificado en las prácticas de este profesor de teatro, consideramos que se cumplen estas tres dimensiones de justica social propuestos: redistribución, reconocimiento y representación. Redistribución porque educan para un mundo y una realidad en la que cabemos todos. En la que también hay un lugar digno para estos adolescentes con discapacidades. Reconocimiento porque trabaja con lo que los alumnos tienen, y no con lo que les falta. Los reconoce y valora en su diversidad de posibilidades y los promueve con confianza en ellos. Representación porque, en lugar de acumular y ejercer poder frente a sus debilidades, los fortalece y potencia y les enseña a asumir y compartir la toma de decisiones y las iniciativas de resolución. Por lo tanto, afirmamos que la presencia d estos tres componentes en las mediaciones pedagógicas de personas con discapacidad garantizan, finalmente, la inclusión.

La creatividad, entendida como proceso complejo que integra componentes cognitivos, corporales, emocionales, espirituales y éticos (Cabrera, 2021) es el terreno idóneo para implementar estrategias holísticas en donde las personas con discapacidad superen el alto grado de autoexclusión y exclusión social en el que viven. En este terreno, estamos convencidos de que es la ética asumida como un compromiso de toda la sociedad, la que se pone en juego y atraviesa todas las dimensiones del ser humano.

La línea de la vida puede incapacitar a cualquier persona en cualquier momento. Todos y todas caminamos hacia la discapacidad o disminución de nuestras facultades en la vejez. Nadie está exento de esta posibilidad. Las personas con discapacidad también aportan a nuestra sociedad, sobre todo si encontramos alternativas de crecimiento interior para ellas/os. Finalmente diremos que ser un educador creativo también es para las personas que nos dedicamos a esta profesión, una oportunidad de crecimiento interior en la medida en que nos permite vincularnos amorosamente con nuestro alumnado y nuestra tarea.

8. Bibliografía

Arias Gallegos, W. (2013). Teoría de la inteligencia desde Vigotsky. *Cuadernos de Neuropsicología*. Panamerican Journal of Neuropsychology, *7*(1), 22-37.

Arrebachaleta, M. (2019). Habilidades sociales en la discapacidad intelectual. *Educación y futuro digital*, (19), 95-118. https://hdl.handle.net/11162/200206

Arrigoni, F. y Solans, A. (2018). Programa de promoción de las habilidades sociales (PHAS) para niños con discapacidad intelectual. *Revista RUEDES*, *8*, 65-85.

Benlliure, V. y Motos. T. (2020). Los jóvenes que hacen teatro son más creativos: ¿mito o realidad? *Creatividad y Sociedad*, (32), 10-27. Recuperado de http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Artículos/32/32.1.pdf

Boltrino, P. (2010). *Arte y diversidad. Intervención del Arte en la Educación Especial*. Colección Maestra. EDIBA.

Bordieu, P. (2007). *Espacio social y poder simbólico*. Gedisa.

Butler, J. (2015). *Cuerpos aliados y lucha política*. Paidós.

Cabrera, J. (2021). Creatividad y justicia social desde un enfoque de complejidad. *Polyphonía*, *32*(1), 118-138. https://doi.org/10.5216/rp.v32i1.67394

Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, *19*, 33-48.

De Bono, E. (2018). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Paidós.

Enríquez, P. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Revista Fundamentos Humanidades*, 8(15), 57-88.

Esteves, A., Paredes, R., Calcina Condori, C, y Yapuchura, C. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@cción*, *11*(1), 16-27. https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392

Ferreira, M.Á. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas*, *17*(1), 221-232.

French, S. and Swain, J. (2001). The relationship between disabled people and health and welfare professionals. In G. L Albrecht, K. D. Seelman, and M. Bury (Eds), *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks: Sage.

Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples.* Paidós.

Grasso-Imig, P. (2021). Habilidades Sociales: breve contextualización histórica y aproximación conceptual. *Revista Con-Ciencia EPG*, *6*(2), 82-98. https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.6

Lorence, B. (2013). *La adolescencia en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial.* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12214/La_adolescencia_en_contextos_familiares.pdf?sequence=2

Lipschitz, A. (2009). *Cuerpo, discapacidad y subjetividad.* XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina. https://cdsa.aacademica.org/000-062/2154.pdf

Martín, E. (2002). Hábitus. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario crítico* de *ciencias sociales*, *2*, 1427-1439.

Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa

Motos, T., Giménez, C. y Gassent, R. (2020). Efectos de la práctica de Artes Escénica. El pensamiento de los profesionales. *Transmigrarts,* (1), 51-65.

Murillo, J. y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 3*(2), 13-32. http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num2/art1.pdf

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano.* Paidós.

Puerta, V. E. (2019). Cartilla didáctica "Descubriendo un nuevo mundo". Estrategias pedagógicas desde el hogar para el autocuidado en personas con discapacidad intelectual. *Horizontes Pedagógicos, 21*(1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415990

Sánchez, L. (2018). Diseño de una propuesta de intervención para mejorar las habilidades sociales en alumnos con TDAH. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, *1*(1), 83–91. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8419284

Santana, L. E., Garcés, Y. y Feliciano García, L. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia*, (20). https://doi.org/10.17561/reid.n20.1

Torres, S. (2020). Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, (7), 66-87. http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/viewFile/778/609

Torres, S., Trozzo, E, y Soria, S. (2020). Educación artística y superación de las vulnerabilidades: El Teatro como herramienta en el trabajo con sujetos con discapacidad. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, 10*, (20). http://dx.doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20453