

REFLEXIONES PARA UNA PRÁCTICA ESCÉNICA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

REFLECTIONS FOR A SCENIC PRACTICE IN INTELLECTUAL DISABILITY

Matías Gabriel Lona¹

Facultad de Artes
Universidad Nacional de Córdoba
matiasgabrielona@gmail.com

Resumen

El artículo invita a reflexionar sobre la potencialidad del teatro en personas adultas con discapacidad intelectual. Las artes escénicas deben ser flexibles a las singularidades de las personas. Las realidades son complejas y heterogéneas, y la Teoría Fundamentada es una herramienta metodológica que permite la flexibilidad ante la experiencia para proyectar una transposición didáctica acorde a las necesidades educativas y terapéuticas de los centros de día. La complejidad radica en que es casi imposible encontrar grupos homogéneos en los ámbitos de la educación especial, así como prácticas que den cuenta de todas las situaciones. El carácter inductivo de la Teoría Fundamentada permite analizar la experiencia de una forma que potencie las singularidades y la reflexión basada en pruebas y errores. También se invita a una visión multidisciplinar; enriquecer lo ya establecido y probado para encontrar otras perspectivas que nazcan de la propia especificidad de las prácticas teatrales. Siempre desde la humildad de reconocer los estudios y reflexiones de otras ciencias, pero reconociendo a su vez otras potencialidades que abran nuevos horizontes. Discutir y problematizar es uno de los aportes que se pueden realizar desde una visión multidisciplinar, y este aporte solo puede concretarse cuando se parte desde un saber disciplinar específico y con su propio lenguaje. La formación actoral potencia el vínculo de la persona adulta con el mundo exterior, todo artista siempre trabaja y explora su universo expresivo desde esta singularidad que lo define y posiciona ante el mundo, y esta reflexión intenta acercar a los artistas/profesores de las artes escénicas a conectarse con estas realidades desafiantes.

Palabras clave: Discapacidad intelectual – Teatro – Prácticas actorales – Educación especial – Teoría fundamentada

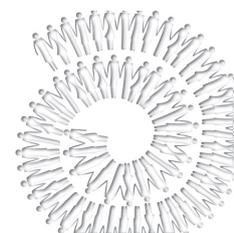
Abstract

The article invites us to reflect the potential of the theater on the intellectual disability of adults. Performing arts must be flexible to people's singularities. The realities are complex and heterogeneous, and the Grounded Theory is a methodological tool that allows flexibility in the face of experience to project a didactic transposition according to the educational and therapeutic needs of day centers. The complexity lies in the fact that it is almost impossible to find homogeneous groups in the fields of special education, as well as practices that account for all situations. The inductive nature of Grounded Theory allows us to analyze the experience in a way that enhances singularities and reflection based on tests and errors. A multidisciplinary vision is also invited; enrich what has already been established and proven to find other perspectives that arise from the specificity of theatrical practices. Always from the humility of recognizing the studies and reflections of other sciences, but recognizing other potentialities that open new horizons. Discussing and problematizing is one of the contributions that can be made from a multidisciplinary vision, and this contribution can only be specified when starting from a specific disciplinary knowledge and with your own language. The acting training enhances the bond of the adult person with the outside world, every artist always works and explores his expressive universe from this uniqueness that defines and positions him before the world, and this reflection tries to bring the artists / teachers of the performing arts closer to connect with these challenging realities.

Keywords: Intellectual disability – Theater – Performances practices – Special education – Grounded theory

Recibido: 9-09-19

Aceptado: 10-03-19

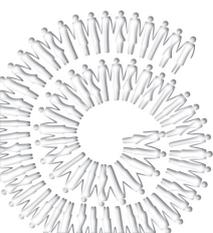


INTRODUCCIÓN

Reflexionar el teatro con la discapacidad intelectual tiene como objetivo enriquecer las prácticas teatrales y sus abordajes educativos y terapéuticos en centros de día. Sería fructífero que artistas y profesores de teatro se interesen por esta problemática para ir construyendo prácticas, teorías y experiencias que enriquezcan los conocimientos ya establecidos en otras ramas de la ciencia o se puedan discutir y problematizar muchos de estos supuestos. Las prácticas escénicas pueden aportar a la socialización de los individuos adultos que asisten a centros de día y siempre que se realice una transposición didáctica. Lo que implica una transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza (Verret, 1975). Esta transformación debe ser acorde a las necesidades singulares y grupales, así como afin al saber disciplinar de las artes escénicas para poder realizar una contribución que realmente potencie, enriquezca o deconstruya lo establecido.

Se parte de estudios previos sobre la discapacidad intelectual, ya que se necesitan de estas investigaciones para aplicarlas a la formación artística con fines recreativos y terapéuticos, máxime si el profesor o docente no es especialista en el tema. Estos estudios pueden sintetizarse según la relación del sujeto con el saber y el acto de la repetición estereotipada de comportamientos y hábitos. Son personas capaces de repetir un mismo acto y sin agotarse, lo que supone un carácter “complaciente” de la persona que lo realiza (Peusner, 2010). Por otro lado, Pierre Bruno (1986) encuentra que es Lacan quien revierte el principio de la “debilidad mental” anulando las definiciones deficitarias para encontrar en estas un malestar del sujeto con respecto al saber. Encontrando, inclusive, que este malestar se traduce en una resistencia incesante, pudiendo llegar a la genialidad, contra todo lo que pueda anular la verdad del Otro (Bruno, 1986). Estas concepciones han ido evolucionando hasta centrarse en la vida general de la persona, postulando un enfoque holístico y multidimensional de la discapacidad intelectual (Alonso, 2017). Esta visión multidimensional contiene las habilidades conductuales, la conducta adaptativa, las interacciones sociales, la salud y el contexto (Alonso, 2014). Estos nuevos enfoques hacen énfasis en los apoyos para mejorar la calidad de vida de las personas, como la familia y los profesionales, las organizaciones sociales y de servicios, así como la política administrativa (Alonso, 2017). Sin embargo, en este artículo nos centraremos en aquellos actos repetidos y estereotipados que describe Pierre Bruno (1986) para referirnos a un posible abordaje pedagógico para enfocar y cultivar acciones físicas teatralizadas o en vistas de una representación.

Existen otros valiosos estudios sobre la discapacidad intelectual dando cuenta de cómo el teatro puede fortalecer; el desarrollo corporal, el desarrollo cognitivo y la interacción social (Raidán y Betancur Uricoechea, 2017). Estos estudios previos son herramientas



valiosas para la reflexión, pero también se necesitan miradas y perspectivas nuevas que posibiliten otras experiencias posibles o impensadas hasta el momento. Los profesores y profesoras de artes escénicas pueden aportar a estas nuevas posibilidades debido a que se trabaja desde y con la singularidad de la persona adulta en centros de día y su mirada subjetiva con respecto al mundo.

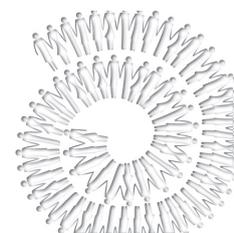
La experiencia es la base del trabajo actoral y, en este sentido, es que se tiene como referencia la pertinencia de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) para ir construyendo miradas y perspectivas nuevas. Este diseño metodológico permitiría realizar descubrimientos de nuevas teorías debido a que se basa en datos de campo siempre abiertos a discusión y a la crítica (Plouffe, 2011). Explorar aquellos fenómenos humanos sin encerrarse en teorías preconcebidas y permitiendo que emerjan nuevas interpretaciones del tema de investigación (Plouffe, 2011) es la base de su pertinencia en el área de la discapacidad intelectual y su relación con el teatro.

La reflexión se centra en dos cuestiones centrales; a) la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) como método investigativo para construir teoría en relación a la práctica actoral y la discapacidad intelectual; b) la formación actoral como herramienta pedagógica y terapéutica. Las reflexiones apuntan a posicionarse como sujeto pedagógico e investigativo, concluyendo que ambos posicionamientos deben estar en juego para la reflexión situada.

Los datos de la experiencia y la flexibilidad necesaria

Antes de continuar se aclaran dos cuestiones fundamentales; a) me referiré específicamente a la formación actoral, prácticas actorales y formación expresiva, pero no significa que no se puedan extrapolar estas reflexiones hacia otras prácticas de las artes escénicas como el mimo, clown, acrobacias etc.; b) hablar del abordaje pedagógico en la discapacidad intelectual es imposible sin estar atravesado por necesidades terapéuticas. Es parte de la demanda, más allá de la especialidad del profesional. En lo que radica la diferencia es cuando se enfatiza sobre un contenido pedagógico determinado o un contenido debido a sus cualidades terapéuticas. Cuestiones que estarán sujetas a la formación específica del profesional y el taller que enmarca la propuesta pedagógica, terapéutica y artística que este imparte.

Si se piensa en incursionar en la discapacidad intelectual se debe saber que no todos los diagnósticos clínicos ni psicológicos realizados en centros de día pueden ser analizados de manera homogénea. Al conocer a las personas atravesadas por esta realidad, en el campo pedagógico e institucional concreto, se evidencia la enorme heterogeneidad que tienen los diagnósticos clínicos y psicológicos de los profesionales de la salud. Entre estas observaciones se encuentran aquellos actos estereotipados que constituyen

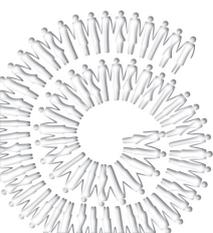


la personalidad de los individuos y los hábitos de conducta no socializadores de la persona. Pero ante esta situación, la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) es una herramienta que permite la construcción de una pedagogía que se organice desde la visión específica de la disciplina artística para así enriquecer otras perspectivas posibles sobre la persona con discapacidad intelectual. Las personalidades de los individuos conforman la verdadera materia prima con la que se trabaja en el campo expresivo del arte. La personalidad y sus singularidades son los pilares del vínculo pedagógico y terapéutico con el artista-docente situado en un contexto determinado. No basta con intentar sostener ciertas actitudes y valores personales, sino de ir construyendo una sistematización que permita facilitar una construcción pedagógica y artística aumentando la especialización de artistas y profesores de las ramas del arte.

Debido a esta enorme variedad es que se propone abordar la complejidad con herramientas de análisis que permitan reflexionar la trayectoria educativa desde una posición siempre situada. Esta reflexión, e inflexión, de la práctica educativa artística va a partir desde la metodología científica de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) como enfoque de investigación y reflexión. Es la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), como forma de posicionarse ante este desafío pedagógico, la que puede permitir al artista-docente dar cuenta de este dinamismo complejo de la discapacidad intelectual. Aquí es necesario hacer un paréntesis y volver a enfatizar que la formación actoral puede nutrirse de estas realidades debido a que se parte de la singularidad para construir la expresividad. Todas las artes en general deben tomar las singularidades para construir un vínculo pedagógico con el beneficiario. Ver la potencia en vez de la carencia es tomar otra perspectiva de la situación.

La postura epistemológica, subyacente a la teoría fundamentada, permite explorar fenómenos humanos, sin resultados presupuestos o teorías preconcebidas, y permite que surjan nuevas interpretaciones del tema de investigación [...]. Este paréntesis tenía la intención de fomentar un espíritu de apertura y descubrimiento frente a los datos de campo, todo el proceso siempre debe permanecer abierto a la crítica y a la discusión. (Plouffe, 2011, p. 60)

Cuando no existen recetas ni fórmulas preestablecidas se presenta la oportunidad de crear nuevos contenidos que den respuesta a las deficiencias pedagógicas o para reforzar aquellas que tienen excelentes resultados. La Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) es un análisis inductivo que permite construir teoría a partir de los datos que da el mismo campo de estudio. Es un procedimiento general mediante el cual el investigador debe revisar continuamente las decisiones que toma vinculándolos con nuevos datos que emerjan en situación. Recopilar y analizar datos es la base que sustenta este análisis inductivo; es un movimiento reiterativo, en espiral, tiene una trayectoria helicoidal, que siempre permite la revisión de los datos y las relaciones



que van conformando para la construcción de una hipótesis. En los ámbitos sociales, la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) se sustenta a partir de un fenómeno social indocumentado. Desde esta perspectiva se busca un enfoque metódico abierto a la exploración y que se alimente de la propia experiencia. Con datos que provengan de lo sensorial, como de la interacción con los sujetos. También implica la inspección de datos confrontándolos y adaptándolos a los análisis consecuentes. La teoría surge de los datos y mientras se está inmerso en la experiencia, implica direccionar constantemente esta misma práctica siempre en situación.

Ello exige del investigador comparar contenidos de diversos episodios de entrevistas o de observación con los conceptos teóricos nacientes del esfuerzo de identificar los temas fundamentales [...]. Se notan así las diferencias y las similitudes de los datos, lo que conduce a la derivación de categorías teóricas que pueden ayudar a comprender el fenómeno en estudio. (Páramo Morales, 2015, p. 8)

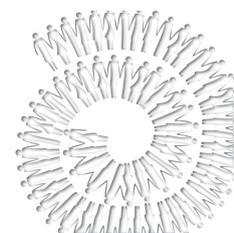
Esta flexibilidad ante los datos puede quebrar preconcepciones personales sobre las personas con discapacidad intelectual, también modelos conductistas irreflexivos y patologizar en exceso. Decir que es necesario enfatizar en los datos que dan la experiencia es crear una apertura a lo que ocurre en cada situación singular y en cada grupo singularísimo. Permite la apertura metódica hacia la personalidad que es la punta del ovillo para ir hilando y tejiendo una práctica educativa en las artes escénicas.

Una salvedad, es conveniente reconocer el aporte de estudios previos tanto teóricos como sus instancias prácticas sobre la problemática de la discapacidad intelectual, ya que se parte de ciertas premisas para establecer cuándo hay una discapacidad y cuándo no, cuyas conclusiones permiten identificar ciertas características psíquicas sobre las cuales se basan las expectativas y transposiciones didácticas necesarias.

Esta transposición implica no solamente un trabajo de separación y de transformación, sino también de selección. La transmisión didáctica va en efecto a privilegiar el logro, la continuidad y la síntesis [...]. Los titubeos, los tanteos y los fracasos de la investigación serán de esta forma ahorrados o evitados a los alumnos [...]. La continuidad, porque la transmisión didáctica no tendrá en cuenta las interrupciones y la huella del tiempo sobre las investigaciones [...]. La síntesis, porque en la transmisión de los saberes a los alumnos, los momentos fuertes de la investigación serán detenidos o reservados. (Gómez Mendoza, 2005, p. 84)

Para esta transformación del contenido es necesario aprender a observar de otro modo para poder evaluar estas selecciones. Para ello es necesario resignificar el acto de observación como una herramienta hacia la reflexión:

La observación es un proceso que precisa atención voluntaria y selectiva en función del objetivo que se quiere lograr. Se trata, entonces, de un proceso que requiere de algún instrumento cuya función es la de recoger información sobre el objeto o situación que se desea considerar. (Anijovich, 2009, p. 63)



De este modo, se pueden enriquecer las perspectivas y aportar nuevos enfoques, tanto a nivel terapéutico como pedagógico, y que surjan desde el campo artístico. Es necesario realizar una adecuación general para luego ir dando cuenta de otras potencias que no se hubieran tenido en cuenta si solo se queda anquilosado en el diagnóstico generalizado. Existen posibilidades de clausura sobre las prácticas en función de ciertos discursos cristalizados sobre la discapacidad intelectual, por lo que se hace necesario la constante exploración de los fundamentos teóricos y las aplicaciones prácticas que resultan de estos discursos legitimados. De allí es que a partir de cierta apertura investigativa se intenta nutrir la labor docente hacia la exploración. Especialmente en el ámbito artístico, el cual requiere de la constante ruptura de lo establecido como lo “normal”, lo “conocido” o lo “común” interiorizado por los aprendientes. En este sentido, un método inductivo permite crear reflexiones con respuestas más abiertas a cada situación. Pero siempre reconociendo los límites y propósitos de cada disciplina.

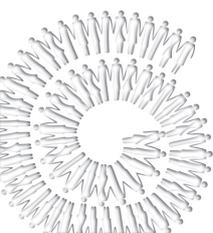
Para finalizar este apartado, se hace necesario remarcar que el docente dedicado a la formación artística suele trabajar con grupos diagramados por especialistas que fundamentan sus decisiones según la información recolectada. La apertura para armar cada clase debe partir de estos datos particulares, de cada problemática específica de la persona, de cada grupo y su dinámica. A partir de estos datos cada artista-docente recogerá otros datos pertinentes para abordar su disciplina específica, por ello es que la reflexión siempre será constante y situada. De no ser así, y en tanto se acuda a ciertos recetarios o se estructure una planificación solo a partir de rasgos poblacionales generales como los anteriormente descritos, la transposición didáctica tendrá serias dificultades para ser implementada.

La repetición como sistema pedagógico

En el infierno Sísifo fue obligado a empujar una piedra enorme cuesta arriba por una ladera empinada, pero antes de llegar a la cima de la colina la piedra siempre rodaba hacia abajo, y Sísifo tenía que empezar de nuevo desde el principio. Esto, por toda la eternidad. (Peusner, 2010, p. 47)

Este mito griego de Sísifo permite dar cuenta de este eterno acto de la repetición en la discapacidad intelectual. A partir de allí se puede reflexionar sobre las posibilidades expresivas a ser trabajadas a nivel corporal, pensando cómo a partir de esta característica se puede ir construyendo la formación actoral y expresiva utilizando el acto de la repetición de conductas estereotipadas como germen del trabajo exploratorio. La pregunta sería: ¿cómo es posible encauzar actos creativos en centros de día y que estos permitan la emergencia de una subjetividad que flota?

Lacan dice que se puede definir a la debilidad mental a partir de su posición espacial respecto de los discursos. Y allí utiliza la expresión estar à coté de la plaque. [...]



significa algo así como ‘errar el tiro’, ‘pifiar el tiro’, y por extensión ‘desviarse’ –por eso traduje libremente como “estar un poco desviado”–. Entonces, podríamos suponer que el débil mental pifia cuando intenta apresar el verdadero asunto, equivocándose profundamente. (Peusner, 2010, p. 16)

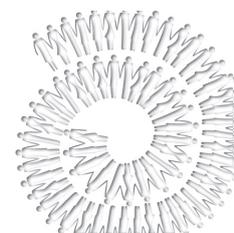
Nunca se anclan completamente en la cadena discursiva, sino que se anclan parcialmente; este “parcialmente” permite dar cuenta de una posibilidad para ir construyendo un diálogo que virtualmente puede parecer imposible, debido a que no leen entre líneas, sino que todo lo construyen de manera literal. Cualquier conocimiento que se construya en una planificación nunca puede ser manejado a partir de la línea únicamente discursiva, sino que debe ser ampliado por nociones experienciales y corporales utilizando aquellos hábitos que ya forman parte de la estructura psíquica. La vivencia corporal, la experiencia del cuerpo; esto es lo que puede permitir el acercamiento hacia alguna línea discursiva, incluso con palabras concretas, pero siempre en conexión con la experiencia vivida. Estos paradigmas y conceptualizaciones generales pueden funcionar como eje hacia reflexiones y sistematizaciones más rigurosas.

Para aquella persona no familiarizada con las artes escénicas, tanto las performativas como las de representación, hablar de la repetición como sistema de aprendizaje puede sonarle extraño. Es una práctica habitual de todo artista escénico la exploración constante del movimiento dando cuenta de la expansión y la contracción, siguiendo aquí algunas ideas de Mijáil Chejov (1941) y la relación de expansión y contracción de la conciencia con respecto al mundo.

Todas las criaturas entienden la dinámica del crecimiento y la contracción. El cuerpo y sus partes se mueven de la misma manera; músculos, pulmones, ojos, oídos, vasos sanguíneos, se expanden y se contraen. La vida emocional también se encuentra en un flujo controlado por estas fuerzas. El mundo del pensamiento depende de estar abierto a ciertas cosas y cerrado a otras. (Petit, 2010, p. 21)

Es un cerrarse y abrirse al mundo exterior, una tensión consigo mismo, con los objetos y las propias tensiones musculares y dinámicas del movimiento. Es decir, que ya sea la performance una escena teatral, realista o simbolista, todas estas parten de una reflexión sobre el movimiento constante; así como también de una intuición que se tiene del movimiento, que a veces se vuelve automático para luego ir construyendo otras posibles conexiones con otros movimientos nuevos que surgen de la exploración, que en principio era meramente mecánica.

De allí que conviene reflexionar en cómo invitar a la persona con discapacidad intelectual a que experimente su propia repetición para luego, desde esta exploración, encontrar otras conexiones con el propio movimiento. El acto estereotipado le sirve de base a la persona con discapacidad intelectual para poder interactuar con el mundo exterior, esto no cercena la singularidad, porque esta se encuentra en el acto estereotipado



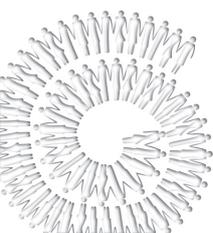
en sí mismo que siempre es único e irrepetible de cada persona. El diagnóstico de su existencia puede patologizar, pero no su existencia en sí misma debido a que siempre va a ser singular y única. Se debería partir de este hábito para convertirlo en germen de la exploración que, en modo de entrenamiento, potencie otras experiencias posibles. La duración de este entrenamiento actoral-corporal puede durar años, meses o días para que surja lo nuevo de la experiencia exploratoria del cuerpo y el movimiento, allí se encuentra la heterogeneidad de las personas y su posible modificación a partir de su auto percepción. El tiempo es prolongado para ver progresos y avances, por lo que aquí sería muy importante la obstinación pedagógica. Pero no por ello se limita la propia experiencia de la persona a la que se le debe dar el protagonismo y relevancia para ir construyendo esta pedagogía del movimiento y la experiencia corporal singular.

La teoría fundamentada en acción

Desde esta exploración del cuerpo en movimiento, y a partir de la identificación del acto repetitivo que vincula a la persona con el mundo, se está construyendo con el artista-docente la experiencia teatral. Independientemente de que los individuos puedan usar la palabra o no, se desarrollará la comunicación ya sea a partir de los gestos o señalamientos corporales. Dada la complejidad de los perfiles de los aprendientes, la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) es útil para el abordaje de la labor docente en estos contextos sociales, ya que podría utilizarse como un método para enriquecer las teorías ya establecidas, mediante la recolección de datos que provengan de la misma experiencia de las personas. Cuando se trabaja con la experiencia como base de la tarea educativa, los diagnósticos se suspenden momentáneamente para aportar nuevas herramientas que permitan a los sujetos desarrollarse y reconocerse, en la medida de lo posible y teniendo en cuenta cada caso, como sujetos autónomos. Estos diagnósticos son útiles para un primer abordaje y una planificación acorde con las expectativas y exigencias, pero no deben ser los que restrinjan los ejercicios con los cuales se impartirá la educación artística. Lo que se intenta por este método es la comprensión más que el entender.

Llamamos comprensión al proceso por el cual conocemos un interior por medio de signos percibidos desde el exterior por nuestros sentidos [...] llamamos entender el proceso por el cual sabemos algo psíquico con la ayuda de signos sensibles que son la manifestación de ello. (Dilthey, 1944, p. 320-322)

La comprensión implica cierto nivel interpretativo que tiene en cuenta las variaciones de los fenómenos que se estudian. Esta comprensión debería implicar las propias expresiones de las personas participantes que funcionan como dato para enriquecer y crear una pedagogía artística en el arte escénico. Estas interpretaciones deben poder encontrar lo fundamental de un fenómeno, lo esencial, para ir construyendo hipótesis



y pedagogías teatrales posibles y que se desarrolle un aprendizaje. Estos datos, que van nutriendo una práctica, deben partir de la experiencia situada para encontrar así la verificación de una idea o hipótesis. Se propone que a partir de esta experiencia que parte de tomar la palabra, las sensaciones y vivencias de las personas, se vayan construyendo las planificaciones de cualquier disciplina artística. Estas manifestaciones pueden estar dentro del acto estereotipado, pero aun así es una expresión de deseo, rechazo, conflicto o amor de una persona necesitada de expresarse.

Muchas de estas reflexiones pueden y deberían ser objeto de un análisis más profundo. La sistematización permite dar cuenta de la identificación de lo esencial de estas experiencias y, dándole voz a las personas con discapacidad intelectual, lo que puede potenciar las prácticas pedagógicas artísticas más significativas.

Formación actoral y discapacidad intelectual

Al seguir estas reflexiones se puede pensar en la formación actoral misma y su posible potencialidad en la discapacidad intelectual. Es necesario pensar que la complejidad de la práctica está atravesada por exigencias que transforman constantemente la propia experiencia artística y su estética. En todo artista la expresión es siempre singular y las demandas y necesidades son variables de acuerdo a la persona. Los emergentes se suceden según el contexto y el grupo de personas inmersas en una experiencia sensorial. Citando a Dewey (1940), se puede comprender que lo que ocurra es necesario captarlo para potenciarlo hacia una experiencia estética que tenga un significado para la persona.

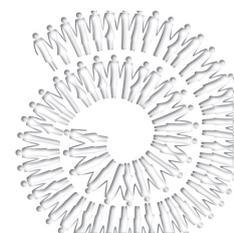
La condición básica son las relaciones sentidas entre el hacer y el padecer, cuando están en interacción el organismo y el ambiente. La posición expresa la disposición proporcionada de la criatura viviente para enfrentarse al impacto de las fuerzas circundantes, para afrontarlas y así soportarlas, y persistir, para extenderse y difundirse mediante el arrostramiento de las fuerzas mismas que, independientemente de su respuesta, son indiferentes y hostiles. (Dewey, 1940, p. 240)

Tampoco es aconsejable ninguna especie de *romantización* sobre las formas de expresión de este grupo de personas. Ya que esto puede no crear los obstáculos y exigencias que todo artista en potencia debe tener para su práctica.

El abordaje del taller se puede hacer desde dos ejes fundamentales:

- a) Tiempo y espacio: un desarrollo desde la idea de entrenamiento del cuerpo “dilatado”.
- b) Representación y/o psicodrama: la expresión como forma de comunicación.

Pasamos a ver posibles reflexiones de cada uno para dar cuenta de algunas experiencias, así como futuras reflexiones para seguir indagando:



a) Tiempo y espacio: la mejor manera de encontrar nuevas maneras y caminos posibles a la expresividad es partiendo desde las nociones básicas de espacio-tiempo y desde un tipo de desplazamiento con y desde el cuerpo. La meta es la misma experiencia de estímulos extracotidianos en espacios y tiempos cotidianos. Al cronotopo cotidiano transformarlo en una realidad posible de ser modificada, es volver a reinventar el contexto cotidiano desde lo más rudimentario: responder al tiempo como estímulo y explorar el espacio desde un cuerpo activo.

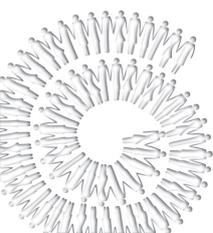
Anotar formas de desplazarse, qué actos y movimientos se repiten constantemente o qué actos novedosos o formas de expresarse dispares se presentan durante la jornada. Observaciones que deberían nutrir la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), como ya se ha señalado en los primeros párrafos.

Este espacio-tiempo se articula con las nociones y técnicas de la práctica actoral de Eugenio Barba (1994):

Una deformación de la técnica cotidiana de caminar, de desplazarse en el espacio, de mantener el cuerpo inmóvil. Esta técnica extra-cotidiana se basa en la alteración del equilibrio [...]. Rechazando el equilibrio “natural” el actor interviene en el espacio con un equilibrio “de lujo”: complejo, aparentemente superfluo y con alto costo de energía. (p.39)

Aclarando que por “desequilibrio” se entiende también por “natural” de cada persona. Al percibir la complejidad y monotonía de cada cuerpo para desplazarse y alterar sus propias formas debido a realidades fisiológicas que se lo impiden. Asimismo, pueden existir dificultades psíquicas o de conducta para mantener la atención. Por ello, se debe recurrir siempre a la obstinación pedagógica con la cual encontrar el enlace entre un ritmo y un desplazamiento necesario que facilite la modificación e incorporación de ciertos movimientos corporales de manera paulatina. Lo que se busca es que se produzca un desequilibrio de los movimientos automáticos, conocidos por los individuos por formar parte de su percepción corporal cotidiana, para facilitar una exploración de otros movimientos y desplazamientos novedosos, que resulten de la interacción entre el docente y la persona con discapacidad. Para favorecer ese diálogo, el docente debe estar atento a las reacciones de los individuos, evitar imponer un efecto inmediato y mantener una actitud flexible ante lo que ocurra. El objetivo es alterar las tensiones musculares cotidianas en busca de un cuerpo “dilatado”, con capacidad para la expresión; lo cual implica abordar cada cuerpo de manera singular.

Las técnicas extra-cotidianas dilatan, ponen en visión para el espectador y vuelven por lo tanto significativo un aspecto que en el accionar cotidiano está sumergido. Hacer ver es hacer interpretar. (Barba, 1994, p. 47)



Esta finalidad es usual en cualquier práctica teatral, pero cuando se trabaja con personas con discapacidad, que tienen una relación y una percepción con sus cuerpos mucho más rígidas, se vuelve crucial la agudeza de esta observación sobre la singularidad de manera desafiante.

En resumen, las técnicas teatrales posibles para trabajar siempre deben ser pensadas teniendo en cuenta las realidades de cada persona y grupo, manteniendo la búsqueda general de cómo construir un cuerpo preparado para la expresión.

b) Representación y/o psicodrama: la representación permite el acceso al campo de lo simbólico, es la parte más compleja de la práctica teatral. El drama puede servir como un entrenamiento para las interacciones sociales y los comportamientos debidos e indebidos, es decir, permite un acercamiento a hábitos de socialización. También sirve para articular las emociones en los procesos de interacción y no solo los puramente cognitivos. Se desprende de esto que la representación permite un desarrollo de las habilidades socioemocionales en los beneficiarios.

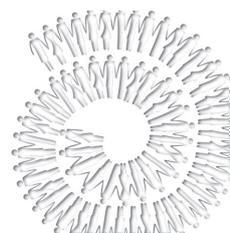
A modo de ejemplo, se enumeran algunas de las nociones que se pueden trabajar en esta práctica, acomodando cada uno de los ítems a las realidades de cada grupo:

- ilustrar historias usando sonidos y gestos. Significados de las expresiones en general;
- descubrir diferentes calidades de movimientos: fluido, tempo, ritmo, agilidad, entre otros;
- expresar emociones mediante la expresión corporal y expresiones no verbales;
- desde la ocupación de un rol ajeno que permita dar cuenta del otro;
- desde una historia personal, construirse uno mismo como objeto reflexivo.

Es necesario no solo resaltar el desarrollo de las actividades cognitivas, sino que enfatizar sobre los elementos transformadores de las emociones y los sentimientos, y el drama puede direccionar este desarrollo.

Los participantes ilustran historias que usan sonidos, gestos y movimientos. Descubren diferentes características del movimiento: fluidez, tempo, ritmo, agilidad. Los participantes aprenden a expresar la emoción en todos los movimientos del cuerpo, así como medios de comunicación no verbal. (Szafranzka, 2014, p. 183)

Estas prácticas de la representación permiten construir la socialización a nivel psico-emocional en las personas con discapacidad intelectual. Es decir, que su valor no es solo terapéutico, al utilizar historias pasadas, sino que también se construye una incipiente socialización desarrollando la empatía.



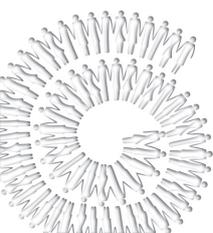
En cuanto a las técnicas de la formación actoral, se puede trabajar utilizando algunos fundamentos teóricos del teatrista-vanguardista cordobés Francisco Daniel Giménez (Paco), debido a que su método se ajusta a tres nociones que pueden ser desarticuladas para producir otras más complejas. Además, permite un entrelazado orgánico con otras nociones más rudimentarias pertenecientes a la comunicación en general. Se trata de una tríada escénica que sirve como herramienta para construir escenas durante las clases y una elaboración paulatina de las bases comunicativas. Lo que permite dar cuenta de la comunicación en su totalidad, en la cual el cuerpo y el gesto están comprometidos. Esta tríada contiene:

- lo que muestro,
- lo que hago,
- lo que digo.

Lo importante no es la calidad de un movimiento, sino el movimiento en sí, teniendo en cuenta ese “otro” que me está viendo, de hecho, vale la singularidad de ese movimiento que enriquece la estética teatral. La figura del espectador tiene un fuerte potencial en la discapacidad intelectual debido a esta posibilidad comunicativa que se potencia cuando se hace, dice o muestra algo. También se hace necesario evitar la imitación. La meta debe ser la propia experiencia del individuo con su cuerpo.

Se relaciona directamente la práctica teatral del actor con formas de comunicación en la vida real. Incluso cuando se describe la práctica teatral como una mentira a ser observada por un espectador que debe interpretar lo que se vio en escena. La práctica de observación del espectador se trabaja en clase preguntando a cada participante, que hizo de espectador, lo que pudo entender de la escena. En esta instancia se vuelve a recolectar datos de las manifestaciones de cada beneficiario, la forma en que asociaron lo que vieron y sintieron, etcétera, para ir construyendo y mejorando futuras planificaciones.

La construcción de escenas debe ser abierta. Las acciones pueden basarse en abstracciones que solo ellos puedan crear desde la propia singularidad, no es necesario convertir esa expresión en algo comunicable desde algún grado de socialización que uniforme la expresividad de cada persona. En todo caso esta construcción se hará en otras instancias, pero no en las exploratorias. Como docente del arte escénico se debe estar atento a estas formas de expresión, las cuales son de una gran riqueza si se lo piensa incluso en términos estéticos. La expresividad también va de la mano con cierta necesidad para la catarsis. Las historias pueden ser complejas; las emociones, la necesidad de expresarse pueden ser vitales.



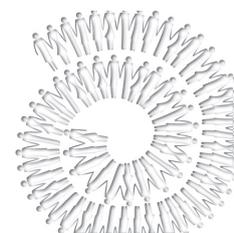
CONCLUSIONES

La Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y la repetición como acto pedagógico deberían ser utilizadas en provecho no solo de una clase, sino también de la creación artística misma. Las posibilidades son infinitas si se lo piensa de manera más flexible, incorporando los interrogantes que surgieron durante la práctica docente. El desafío es siempre del docente y de la persona con discapacidad intelectual, del vínculo emergente las potencialidades. El diálogo debe mantenerse en la misma práctica, las personas con discapacidad intelectual necesitan del arte, así como el teatro necesita de estos potenciales actores para explorar nuevas formas de expresión del cuerpo y el gesto.

Ir más allá de lo establecido, de lo que otras prácticas dieron por hecho, es lo que puede enriquecer la experiencia teatral en personas con discapacidad intelectual, y esto sin dejar de reconocer todo el esfuerzo que se hace desde las disciplinas especializadas. Humildad y a su vez confianza en la disciplina de las artes escénicas deben estar fuertemente arraigadas en las reflexiones. Y siempre pensando que cuando se dice “discapacidad” se intenta evidenciar la socialización necesaria para empoderar a una persona hacia su autonomía, pero no implica “discapacidad” para sentir y expresarse, por ello es necesario evidenciar que la “discapacidad” se encuentra en los vínculos para superar las diferencias y cambiar así las perspectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R; Cappelletti, G; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Alonso M. A. V. (2018). *Conceptos clave que explican los cambios en la provisión de apoyos a las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España*. Siglo Cero, 49(1), 35-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184913552>
- Alonso A. C. (2014). *Habilidades comunicativas en discapacidad intelectual*. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28515/6/TFM%20Aida%20Collazo%20Alonso.pdf>
- Barba, E. (1994). *La Canoa de Papel: Tratado de antropología teatral*. Catálogos Editorial, Argentina.
- Bruno, P. (1986). Al margen sobre la debilidad mental. *Ornicar? Revue de Champ freudien*, 37, 38-65.
- Chejov, M. (1941). *Lecciones para el actor profesional*. Alba Editorial.
- Dilthey, W. (1944). *El mundo histórico*. Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1940). *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica.



- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (*Grounded Theory*), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 39, p. vii-xiii.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Mendoza, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 83-115.
- Petit, L. (2010). *The Michael Chekhov Handbook. Forms The Actor*. Routledge.
- Peusner, P. (2010). *Reinventar la Debilidad Mental: Reflexiones psicoanalíticas en torno a un concepto maldito*. Recuperado de <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2016/07/pablo-peusner-reinventar-la-debilidad.html>
- Ploufee, M. J. (2011) *La Pratique Theatrale des Personnes Handicapées*. Recuperado de <https://archipel.uqam.ca/5082/>
- Raidán, H. y Bentancur Uricoechea, J. (2017). *Elementos de la improvisación teatral para la construcción de las habilidades psicomotrices en discapacidad cognitiva* (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7939/TE-20073.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Szafrańska, K. (2014). Drama for Persons with Intellectual Disabilities. *Proceedings AIDP*, 2(41), 182-186.
- Salamanca H. M. R. y Uricoechea, J.C.B. (2017). *Elementos de la improvisación teatral para la construcción de habilidades psicomotrices en alumnos con discapacidad intelectual*. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Librairie Honoré Champion.

¹ Profesor en teatro. Realiza talleres de teatro en centros de día y centros educativos y terapéuticos para personas con discapacidad intelectual. Escritor de cuentos, novelas y obras de teatro.

