

TEATRO Y DEFICIENCIA MENTAL

ÁNGEL MARTÍNEZ LEÓN
LAURA ROMERO CALAVIA

RESUMEN

El teatro y la dramatización vienen siendo desde hace mucho tiempo una herramienta educativa para trabajar con los alumnos en las escuelas ordinarias. Con esta práctica se pueden abordar aspectos del desarrollo de la persona desde muchos puntos de vista trabajando desde una concepción interdisciplinar. A través de este artículo hemos pretendido reflejar y examinar algunas experiencias de estas disciplinas con personas con retraso mental; así como justificar el porqué de dichas actividades y el beneficio que aporta para la persona, sobre todo en el caso de las personas con necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

Theatre and creative drama have been an educative tool for school children for a long time. We can work every facet of personal development with these skills. We have tried to examine and reflect on some experiences of these disciplines with the mentally disabled, and we want to justify these activities for people with special educative needs.

PALABRAS CLAVE

Teatro, Retraso mental, Dramatización.

KEYWORDS

Theatre, Mentally retarded, Creative drama.

1. INTRODUCCION

Este artículo es el fruto de un trabajo realizado en la asignatura de Deficiencia Mental, en la Escuela de Magisterio de La Universidad de Zaragoza, bajo la dirección del profesor Santiago Molina García.

Tenemos una motivación hacia esta área ya que nos dedicamos a dirigir grupos de teatro infantiles. Creemos firmemente en las posibilidades educativas que presenta esta actividad, y por lo tanto nos interesaba contrastar las investigaciones y experiencias de este arte en relación a la deficiencia mental y sus posibilidades.

Al recoger el tema tuvimos en cuenta la dificultad que implicaba el hecho de que no hubiese, al menos desde nuestro conocimiento, nada escrito sobre el teatro y la deficiencia mental. A pesar de esto confiamos en encontrar estudios e iniciamos la búsqueda.

Antes de continuar, nos gustaría mencionar que el teatro está compuesto por cuatro niveles de expresión diferentes (corporal, lingüística, rítmico-musical y plástica).

De estos niveles de expresión, de forma individual, hemos hallado algo de información. Estos datos constituyen un buen complemento de cara a conocer las ventajas del teatro, al menos de forma desmenuzada.

Aun con todo valoramos la necesidad de, junto a lo indicado anteriormente, encontrar investigaciones del tema que estamos tratando.

Sabíamos que no sería fácil, pero lo cierto es que ha sido prácticamente imposible.

Esto nos extraña porque sobre dramatización y teatro infantil, en general, sí que están proliferando los materiales; pero sin embargo este terreno está completamente olvidado.

La búsqueda de artículos e investigaciones al respecto la hemos realizado por diferentes vías. Por un lado las bibliotecas, bases de datos de revistas españolas, librerías, etc. Pero todos estos caminos fueron fallidos.

El siguiente paso que dimos fue acudir a internet, al menos dicen que allí hay de todo; pero los resultados fueron prácticamente nulos. En internet utilizamos los más potentes buscadores, y no sólo generales sino específicos de educación. También pusimos mensajes en foros especializados en educación y teatro. De esta búsqueda el único resultado que obtuvimos fue la dirección de una asociación que imparte teatro a deficientes mentales. Pero ésta no contiene información de investigaciones ni estudios de interés, y tampoco respondieron a nuestra petición.

Otro frente que nos planteamos fue buscar en las bases de datos que la Universidad tiene del Centro Superior de Investigaciones Científicas. En este caso el campo de búsqueda lo ampliamos mucho, pero los resultados fueron una vez más nulos.

Por último, recurrimos al Centro de Documentación de la Universidad de Zaragoza. En este lo que hicimos fue solicitar una búsqueda tanto en lengua inglesa como española. Nos aseguraron que saldrían muchísimas referencias, pero el resultado se redujo a nueve, aspecto que les extrañó a ellos mismos. De estas nueve referencias seleccionamos dos artículos y un libro que contiene varias investigaciones. Finalmente, con este material hemos completado el conseguido inicialmente sobre los cuatro niveles de expresión por separado.

Reiteramos que el primer aspecto que ha desvelado nuestro trabajo es lo poco que está atendido este terreno en cuanto a investigaciones y publicaciones, siendo la mayoría de lo obtenido alrededor de la década de los años setenta. Esto contrasta con la evolución del teatro infantil en general.

2. IDEAS PREVIAS ANTES DE LA CONSULTA DE LA BIBLIOGRAFÍA

En relación al teatro consideramos que ha habido diferentes enfoques. Por un lado se ha planteado este arte en muchas ocasiones (Cervera, 1982a), siendo los niños actores. Por lo tanto estos han estado supeditados a un texto y una representación cerrada para llegar a la obra de teatro de cara al público. En estos casos se ha dado más importancia al producto o resultado final que al proceso.

En Cervera (1982a y 1982b) se señala que ha habido una evolución al respecto, llegando al punto de plantear al teatro, sus recursos y niveles de expresión al servicio de los niños y jóvenes; no al revés como en etapas anteriores de la historia.

En esta última época, desde nuestro punto de vista, incluso se ha llevado al extremo esta idea. Dejando como válido cualquier tipo de manifestación espontánea que se produzca en torno a un escenario y a un contexto dramático.

Cervera (1982a) aporta una idea o vía, que es lo que denomina “llegar al texto”, por el que los propios niños elaborarán a través de un proceso creativo propio un texto que después será la base de la representación.

Tanto Cervera (1982a) como Tejerina (1994) apuntan que todo proceso de dramatización en la escuela ha de ser guiado por la conciencia de los cuatro niveles de expresión (corporal, lingüística, rítmico-musical y plástica).

Sin querer entrar en más disyuntivas ideológicas sobre las diferentes concepciones y modelos de procesos que se siguen para el proceso del teatro, sí queremos reseñar la coincidencia en todos los campos de estos cuatro niveles.

Consideramos que en muchas ocasiones se plantean vicisitudes en torno a cómo poder lograr un nivel de expresión óptimo con los niños, pero sobre todo este planteamiento se hace con los deficientes mentales a los que se busca una alternativa a las normales.

Tenemos que tener en cuenta que el teatro aún hasta cuatro niveles de expresión y valorando la conveniencia de métodos globales con estos alumnos por su sincretismo, consideramos que el teatro o la dramatización sería un buen método y sistema para trabajar con los alumnos.

Hemos de darnos cuenta que incluso el alumno que se niega a trabajar con nosotros en una actividad y se cruza de brazos poniéndose en un rincón está empleando un nivel de expresión corporal. Si nosotros sabemos aprovechar esto y canalizarlo hacia el teatro en el aula estaremos aprovechando este recurso del alumno.

Todo este planteamiento, actual del teatro infantil, es decir, dejando de lado los planteamientos cerrados y formales del teatro como se hacía hace tiempo, se ha de plantear desde el punto de vista del juego. Consideramos que, como apunta Tejerina (1994), es fundamental el aspecto lúdico del juego para la actividad cognitiva de los individuos “el motivo de esto es que la función simbólica es la clave para la transición de la inteligencia práctica del niño sensiomotora a la inteligencia conceptual”. Este aspecto, que consideramos más complejo en el caso de los deficientes mentales, podrá ser reforzado con el teatro.

También Tejerina (1994) apunta a ejemplos concretos de manifestaciones teatrales, como es la representación de roles que “constituyen una gozosa actividad espontánea que impulsa la maduración cognitiva y el aprendizaje lingüístico” así como “una forma de explotación de la realidad” “expresión de afectos y rechazos”, etc. Consideramos que estos aspectos serán importantes a trabajar con los chicos y chicas deficientes mentales.

Otro de los objetivos de nuestra labor educativa debería ser el lograr una integración social de estos alumnos. En relación a este ámbito, Tejerina (1994) asegura que las interacciones sociales de los alumnos son importantes agentes de socialización que potencian no sólo el desarrollo social sino también el desarrollo cognitivo.

El juego simbólico también se apunta a que es fundamental para la adquisición del lenguaje y la ampliación de la comprensión lingüística.

Respaldando esto, Jerome Bruner (1984), citado por Tejerina (1994), apunta a que las relaciones de juego-pensamiento y lenguaje son muy reveladoras.

La creatividad hoy en día es fundamental para lograr un mayor grado de implicación y expresión por parte de los niños. De esta forma creemos que si en la labor educativa del mismo se podrán canalizar y estudiar los sentimientos de los alumnos a los que normalmente nos cuesta llegar más.

3. ANÁLISIS DE LA LITERATURA SOBRE EL TEMA

Antes de entrar a desglosar los componentes del teatro y de sus aplicaciones de las diferentes áreas que abarca (cuatro niveles de expresión y creatividad e improvisación), vamos a evaluar los usos del arte dramático de forma global como métodos de reeducación o terapéutico para retrasados mentales.

Hemos de reseñar que las investigaciones que hemos encontrado respecto al tema abordan diferentes logros a conseguir. Unas investigaciones se centran en lograr una mayor autonomía e independencia, otras en el avance en cuanto a habilidades sociales, etc.

En un artículo de Morgan (1977) se puede recoger la definición y acercamiento a determinados términos a manejar durante todo el artículo.

Se define la creatividad dramática como la actividad de un grupo de experiencia en el cual cada individuo es orientado a expresarse así mismo para la diversión de creación improvisada del drama, a través de su trabajo y juego con otros.

Este término encajaría prácticamente con la definición que da Cervera (1982a), sobre el término de dramatización. Al igual que éste, Morgan (1977) afirma que es más importante el proceso que el mismo resultado. En este proceso será necesario un buen equilibrio entre el individuo y su experiencia y el apoyo que suponga el grupo y su trabajo.

Otro término al que cabe acercarse es la improvisación (valga la redundancia): se improvisan diálogos y movimientos recreando escenas creativas.

Randy Routon y Michael Schneider (1977) presentan sus investigaciones en cuanto al drama y los retrasados mentales. Las edades con las que trabajaron estaban entre los 17 y 28 años.

En este estudio se plantea como horizonte de estas terapias y proyectos en la normalización, y desinstitucionalización, es decir, el logro de una mayor independencia. Plantean la dramatización como un elemento de actividades y dimensiones recreativas y lúdicas.

El proceso que se llevó a cabo estuvo consensuado y sometido a votación la evolución y los contenidos del mismo.

Según Ricardo Pereira (en el curso impartido en Zaragoza en Julio de 1988 bajo el título Dramatización en la Educación Primaria), en el teatro se han de distinguir en sus obras o representaciones los siguientes elementos: tema, título, argumento, conflicto, espacio, tiempo y personajes.

Routon y Schneider (1977) trabajaron en su primer momento aspectos como el argumento, el título y el tema. Por lo tanto establecieron una prioridad sobre el conjunto de los citados anteriormente.

Trabajaron también las distribuciones concretas del argumento, así como la plasmación por escrito (siendo de esta forma trabajada la expresión lingüística). De la misma forma se trabajaron los vestuarios y decorados, modulados por piezas (expresión plástica).

Con todo el proceso llegaron al público (realizando publicidad y otros menesteres).

Las líneas que se apuntan en esta investigación como recomendables en esta actividad son el mayor grado de participación posible por parte de todos, y procurar que sean cortas las representaciones si con eso se gana en calidad. Es decir, poco, pero bueno.

Se postula por los autores como válido este método de terapia porque los retrasados mentales en pocas ocasiones tienen la posibilidad de mostrar sus talentos teniendo como resultado una retroalimentación positiva. Esta posibilidad la da de una forma automática el teatro. Iría en la línea de lo que apunta Bissounier (citado por Piantoni, 1997) en su trabajo sobre el tema.

La segunda razón que se apunta es la posibilidad de participar e intervenir en el proceso, lo que les hace cobrar una cierta autonomía, incluso para quien deciden invitar a su representación. Es decir, uno de los objetivos era la búsqueda de una autonomía y de ahí la delegación de todas las tomas de decisión en ellos.

Otro aspecto importante que reseñan Routon y Schneider (1977) fue el descubrimiento por parte de los actores que no hace falta comprar nada para lograr su satisfacción, es decir, que ellos, que ellos mismos con su trabajo se pueden divertir y lograr satisfacciones.

Se considera como importante, tanto en este trabajo de Routon y Schneider (1977) como en el de Goodwin (1985), la grabación de las sesiones y actuaciones con una videocámara para su posterior contrastación y valoración de lo hecho y aprendido.

Dorothy A. Goodwin (1985) en otra investigación apunta el hecho de que los programas e investigaciones sobre la enseñanza de habilidades sociales para retrasados mentales, utilizando el drama creativo, se ha centrado sobre todo en la práctica de la técnica del role-playing. El role-playing, como recoge Cervera (1982a), es una parte más de otras muchas técnicas y actividades de la dramatización.

Siguiendo en esta línea, Goodwin (1985) considera que además del role-playing está la improvisación adoptando un role, la pantomima, ejercicios de movimiento, rítmico, etc. El considerar todos estos aspectos, como se ve en la experiencia descrita por Routon y Schneider (1977), sí que implican trabajar la dramatización de esta forma completa. Es decir, no aprovechar parte de un nivel de expresión, sino utilizar todos los factores importantes en este arte.

El estudio de Goodwin (1985) se centró en individuos que vivían en una residencia, de los cuales siete eran empleados de un centro de trabajo para personas adultas; y los otros cuatro eran jóvenes residentes que iban al colegio en esa misma institución.

La actividad del teatro, al igual que plantean Routon y Schneider (1977) se enfocaba desde el punto de vista del tiempo libre y el ocio.

En la presentación del estudio se presentan las características de los individuos que se han estudiado, dando de forma concreta y pormenorizada los datos de los mismos. Goodwin (1985) utilizó un estudio de casos por sus características naturalistas. Se plantea la temporalización y características de esto, partiendo de la base de la búsqueda de una observación e indagación individual.

Junto a este tipo de actividades hay otra en la que la base está en la experimentación de diferentes papeles en la actividad.

Se plantean también actividades desde la calma hasta las discusiones.

Coloquialmente diríamos que el movimiento se demuestra andando. De forma más formal se puede apuntar, como afirma Viola Spohlin (1965) en su libro *Improvisación para el teatro*, que nosotros aprendemos a través de la experiencia y experimentando, y no de una forma de enseñanza más directa. Ésta es una base en la que reside esta concepción de enseñar a los deficientes mentales, determinadas conductas y actuaciones a través del teatro, o la práctica de disponer y administrar una cierta autonomía.

Entre las limitaciones que se plantea está la falta de tiempo. Se considera también que había que acompañar verbalmente muchas de las actividades.

Otra de las limitaciones en esta área, para Goodwin (1985) (que nosotros también consideramos importante), es la observación de que a los chicos y chicas les costaba mucho utilizar la imaginación. Hemos de recordar lo que comentábamos en la introducción a propósito de las ideas de Tejerina (1994). Ésta en su libro apoya el teatro como una

posibilidad de que potencie el aspecto simbólico y abstracto de la inteligencia y la mente. Por este motivo creíamos, desde nuestro punto de vista, que era de mucho interés para estos alumnos que pueden presentar esta “laguna” el trabajo del teatro. Como íbamos diciendo, Goodwin (1985) afirma que ellos normalmente no eran capaces de creer, y por lo tanto de representar, algo que no hubiesen podido ver, sentir u oír. Con esto se apoya que las ideas abstractas estaban lejos de la comprensión de muchos de estos alumnos. Estas actividades se podrán afrontar desde sesiones de improvisación.

Se observó que los chicos y chicas cogieron el camino para comportarse como adultos al animarse en las actividades, aunque después se producía un retroceso.

Otro de los problemas reflejados es la existencia de numerosas distracciones durante las intervenciones, la distracción era muy fácil en estos alumnos, rompiendo la concentración.

En lo que no hay lugar a dudas, ni en este trabajo ni en el de Routon y Schneider (1977), es en la ilusión e implicación puesta en juego por las personas involucradas en la actividad. Se observó como conclusión en el trabajo de Goodwin (1985) el efecto positivo en los individuos, apreciando un cambio en la conducta.

A pesar de comentar que no se puede generalizar en cuanto al trabajo con los chicos y chicas, la autora de la base de poder elaborar unas recomendaciones elementales al respecto.

Algunas de ellas resultaron más útiles cuando separaban a los participantes deficientes mentales, teniendo en cuenta sus niveles funcionales. Fijarnos sobre todo en una conducta, es decir, centrar un poco más la acción. Procurar plantear las actividades que acojan a los más posibles y el mayor campo posible.

Hacer la programación con una cierta perspectiva, ser preciso cuando se solicite una ayuda sobre lo que se espera de ellos, o sobre qué deseen hacer.

Observar a los individuos y trabajar por y para ellos, huir de la rutina, etc.

Entre las recomendaciones por la experiencia que se tiene y que se hace a los profesionales estaría el incorporar las actividades cuando sea posible, ser ejemplo vivo y activo en las actividades que se desempeñan, se sugiere también que si alguien se involucra en el grupo y su presencia es negativa para la consecución en los deficientes mentales se deberá llegar a excluirlo de las mismas. Utilizar la improvisación cuando sea posible, se debe ser flexible y alegre, evitar lo que pueda distraer y se debe ser apropiado y observador de las acciones.

Junto a los estudios que hemos relacionado, inspirados en esos mismos principios, Morgan (1977) se refiere a la adaptación del drama para participantes retrasados mentales. El método en cuestión se denomina Orff-schulwerk, y se ha aplicado sobre todo en escuelas alemanas.

Lo cierto es que el origen de este método emana de la música y danzaterapia, aunque se asegura por Morgan (1977) que muchos de los supuestos de Orff-schulwerk están implícitos en la dramatización creativa, improvisación de teatro. Se considera que

junto a estos colectivos la creatividad dramática es muy afectiva para los retrasados mentales.

Tanto las escenas creativas como las improvisaciones se pueden incluir en el método Orff-schulwerk. Por lo tanto, creemos que éste es un modelo didáctico en el que tendrán cabida las actividades de teatro y similares.

El método que se plantea comienza con una idea, y ésta se tomará y trabajará a través de cuatro procesos. Estos son: improvisación, selectividad, cumplimiento y el cierre.

La idea inicial puede ser simplemente una palabra, una frase o una historia más compleja.

Uno de los ejemplos que nos aporta Morgan (1977) para el proceso de Orff-schulwerk era comenzar con el término fuego, como nombra en un artículo Bitcon (1969).

El motivo de haber cogido este término era debido a que se había declarado un gran fuego en su ciudad. Uno de ellos comentó el tema y a partir de ahí se pudo hacer una pantomima de cómo se crea el fuego, y cómo sería el recorrido del cuerpo.

Esto que pertenece al área de expresión corporal se completará con otros niveles de expresión. Por ejemplo, el rítmico-musical. También comenta la posibilidad de crear llamas de papel (con lo que se estaría trabajando la expresión plástica) y se plantea también actividades dentro de este proceso de añadir personajes.

Considera de la misma forma el autor que es ventajoso el abordar otros temas o aspectos, es decir, hacer un planteamiento más global de la actividad.

Un dato curioso es que en el caso de la metodología de Orff-schulwerk, al contrario que la mayoría de los métodos, es que llegan al argumento después de la acción y la dramatización.

Considera que dependiendo del nivel de retraso mental de los participantes hará la actividad más o menos sencilla.

Otro de los aspectos, al margen de la representación que contiene el método, es el que hace referencia al trabajo en torno a la prensa y el fuego simbólico. Una vez más la idea sigue siendo la creación de personajes y situaciones (con actividades como ésta, trabajaremos el nivel de expresión lingüística).

Por último, otra de las actividades que se propone siguiendo las que hay en el Orff-schulwerk es la denominada concierto. Hay muchas variables de esta actividad según Morgan (1977). Dicho autor relaciona la experiencia que le ha resultado válida para el caso de niños deficientes mentales. Esta variable tiene la base y el fundamento en la combinación con la pantomima.

Consiste en hacer una especie de play-back, pero con determinados motivos parodias. El caso expuesto hace referencia a los diferentes modos de trabajar, o variaciones que sean posibles.

Con esta actividad se trabajará también la expresión rítmico-musical y la corporal e incluso la plástica.

Este método y sus adaptaciones tiene contrastada su efectividad con retrasados mentales.

Una vez vistas estas investigaciones generales y a la luz de la importancia otorgada a los diferentes niveles de expresión, hacemos referencia a estudios que tratan estos aspectos de forma pormenorizada e individual, centrándolos en una expresión concreta.

En primer lugar nos centraremos en la expresión artística. A través del teatro se puede trabajar mucho esta área con juegos artísticos, realización de títeres, decorados, etc.

Según afirman Alfred y Françoise Brauner “a través del dibujo dichos niños dan curso libre a sus ideas o sus problemas”, por lo tanto lo utilizaríamos por una parte como medio para conocerles mejor pudiendo, como dicen los citados autores “realizar un intento de definir la enfermedad, estudiando e interpretando los aspectos patológicos de aquellos que el niño nos entrega, aspecto éste que incumbe sobre todo a psiquiatras o psicólogos.

Pero también podemos observar estas obras para descubrir en ellas sus rasgos positivos y sanos que servirán de punto de amarre al cable de socorro. Aquí está ante todo la tarea de los educadores”.

A través de la realización de decorados podremos trabajar dicha expresión artística. Para ello tendremos que tener en cuenta varios factores, entre los que cabe destacar los materiales y las técnicas que facilitaremos al alumno que, sin duda alguna, favorecen el éxito como apunta Doreen Blumhardt (citado por Piantoni, 1997, p. 50) “El niño necesita medios variados para llegar a expresarse perfectamente”, ya que la utilización prolongada de un medio bloquearía su poder creativo.

En este sentido indica Piantoni (1997, p. 51), “al acercar un niño a un medio nuevo se percibe un entusiasmo y una alegría de producir que parecían adormecidas hace tiempo”. Pero además de estimular al niño desmotivado, perezoso y escasamente expresivo, el cambio del medio favorece también a aquellos alumnos acostumbrados a copiar o usar plantillas, aspecto éste que hace que se pierda la motivación y la creatividad. Sin embargo no se debe caer en el exceso contrario, ya que se produciría una gran dispersión, reduciendo toda la actividad del niño a una experimentación vacía.

Por último, constatar que los materiales que se han utilizado con niños discapacitados no difieren mucho de los que se han utilizado con niños sin discapacidades.

Otra de las variables que hemos considerado oportuna es la metodología, ya que, aunque las dificultades del discapacitado en el campo de la expresión plástica tiene menos dificultades, en ocasiones nos podemos encontrar con sujetos irremediabilmente bloqueados, de aquí la importancia de una ayuda personalizada. Para el “Ontario of Education”, citado por Piantoni (1997), este tipo de apoyo se configura en una “técnica educativa por medio de la cual el profesor ayuda a los niños a expresar todo lo que tienen que decir, en la forma que dé más eficacia a su expresión”.

Por otra parte, como afirma Piantoni (1997), hay que hacerle descubrir las normas en el momento apropiado, es decir, primeramente debemos dejar que aflore la exigencia de la pregunta, ya que debemos hacer que el alumno perciba estas normas como una ayuda y no como algo rígido que condiciona su expresión. Este aspecto está en sintonía con los estudios anteriormente mencionados, pero sobre todo con el de David Morgan (1977).

Después de todo lo anteriormente expuesto hemos creído convenientemente centrarnos fundamentalmente en la realización de decorados y títeres.

Respecto a los decorados, decir que deberemos de tener en cuenta todo lo anteriormente dicho, al igual que tenemos la obligación de creer mucho en sus capacidades respetar la exigencia creativa, no intentar imponer un determinado decorado sino valorar el proceso, y la importancia que tiene en el desarrollo del niño, como opina Morgan (1977), ya que son muchas las ocasiones en las que, por obtener un resultado mejor, desperdiciamos muchos aspectos del teatro que, sin duda, son esenciales para el desarrollo pleno de la persona como menciona Cervera (1982a).

Respecto a los títeres, pese a que todo lo anteriormente dicho es igual de válido, deseamos extendernos más, ya que, por una parte, hemos tratado con mayor detalle el tema del dibujo y, por otra, porque sobre dicho tema del dibujo hay mucha más bibliografía, al igual que es algo más trabajado en los colegios habitualmente. Creemos fundamental, como dice Piantoni (1997), el guiñol o teatro de títeres, ya que es un motor capaz de impulsar toda una serie de procesos positivos y está sobradamente demostrado que la exigencia de dar vida a un muñeco o a un objeto, y hacerle asumir papeles concretos, es fundamental porque el niño se proyecta en esos personajes, identificándose con ellos en una forma de ilusión consciente.

Alfred y Françoise Brauner afirman que los niños aciertan a expresarse a través de los rostros y los cuerpos de sus muñecos pero, sin embargo, añaden que les resulta difícil comunicarse por medio de ellos en lugar de usarlos como un objeto o un arma.

No obstante, consideramos que aquí es fundamentalmente donde debe incidir el trabajo del educador para conseguir que un niño sea capaz de expresarse y comunicarse mediante los títeres. Se trata por tanto de un objetivo fundamental que tenemos que tener presente, ya que, como se pregunta Bissonier, citado por C. Piantoni (1997, p. 27), “¿cuántos discapacitados callan porque carecen de un medio donde se les oiga? Ni que decir tiene que nosotros debemos ser ese medio, eliminando cuantos obstáculos se interpongan entre ellos y nosotros.

Hay muchos medios con los que el ser humano puede expresarse, en función de las distintas necesidades, intereses y capacidades de las personas, y que varían notablemente en su complejidad. Entre esos diferentes medios se encuentran los títeres.

Además la creación del personaje –títere– requiere en cada ocasión una observación de los distintos caracteres que se pueden leer en los rostros de quien vive cerca de los niños.

Por otro lado, mediante las marionetas o títeres se crea un verdadero proceso de identificación con sus personajes y se pueden eliminar ciertas reacciones negativas y de pánico, al igual que pueden descargar su agresividad, de forma que se reduzcan dichas conductas.

Al igual que, como afirma Elaine Polc (citado por Piantoni, 1997), la representación de títeres tiene una gran importancia en el diagnóstico.

También se ha observado que algunos casos de defectos de habla, acompañados de una escasa coordinación muscular de manos y ojos, han quedado resueltos, o paliados, mediante la fabricación y utilización de títeres.

En cuanto a la expresión lingüística, creemos que el teatro tiene un papel fundamental en dicha expresión. En un primer lugar podemos vincularla a la expresión anterior, ya que como observa Gentile (citado en Piantoni, 1997, p. 140), “la imagen y la palabra son los ejes de la dialéctica a través de la cual el hombre madura: La dialéctica entre lo abstracto y lo concreto. Lo que significa que detrás de la palabra siempre hay una imagen que la constituye en una fase evolutiva anterior y que la alimenta constantemente y viceversa, significa que detrás de la imagen siempre está la palabra que la perfecciona y continuamente la condensa”.

Por ello, a través del teatro podemos realizar constantemente una relación palabra-imagen. Además de lo anteriormente expuesto no cabe duda de que el teatro es un medio de expresión lingüística perfecta ya que, como señala Parry (citado por Tejerina, 1994), una buena enseñanza del teatro y una buena enseñanza de la lengua tienen los mismos fines: desarrollar las facultades creadoras de los niños para que puedan adueñarse de la realidad de las palabras, las conductas, las emociones.

El teatro contiene en sí mismo una pedagogía activa de la expresión y de la comunicación. Como dice Tejerina (1994), “el teatro exige un compromiso en la acción simulada de todo el ser, pone en acción la plena capacidad que el niño posee –recursos verbales y de otros lenguajes conscientes e inconscientes– y crea una situación de aprendizaje más estimulante para ampliar su competencia lingüística”.

Por otro lado consideramos que el teatro es un medio motivador que despierta el interés de la mayoría de los alumnos, además tiene en cuenta el sentido social de la comunicación y compromete la personalidad entera de quienes participan. No podemos olvidar algo que a priori podría parecer evidente, pero no lo es tanto, en cuanto a la concepción por parte de Routon y Schnider (1977), Morgan (1977), etc, en cuanto a la necesidad del grupo para llevar a cabo las actividades propuestas y experimentadas por ellos. Como afirma Tejerina (1994), “posibilita un aprendizaje sensible, no teórico, y vivido que beneficia el lenguaje oral, el escrito y el gusto por la lectura”. En esta misma línea inciden Lallias y Cabet cuando indican que “se trabaja la lectura sin que les resulte interesante lo que leen, sin permitir que digan lo que piensan a través de un medio atractivo”.

El teatro no es un método rígido y dogmático, sino que, por el contrario, permite una flexibilidad para adaptarse a todos y cada uno de los alumnos, deviene así en un medio muy adecuado para un niño deficiente mental, debido a su tipo de pensamiento sincrético.

Por otra parte, consideramos, basándonos además de en nuestra propia experiencia en lo que demostró, en la investigación realizada sobre la memoria del público el Théâtre des Jeunes Années de Lyon, que cuando ha existido animación pedagógica los niños han conservado un mayor número de recuerdos sobre los distintos elementos del lenguaje teatral. Esto mismo dijeron que ocurría en los niños deficientes mentales durante las jornadas sobre deficiencia mental (Madrid, Nov. 1987). Sin duda alguna se trata, por tanto, de un buen medio para ampliar su vocabulario de forma significativa.

Asimismo consideramos que a través del teatro se puede trabajar bien el esquema corporal y la orientación espacial, factores que tienen un gran peso para un aprendizaje exitoso en la lectura, como queda reflejado en el método de lecto-escritura "La Escalera", de Santiago Molina (1985), aunque dicho autor, en su Tesis Doctoral observo que, pese a la importancia innegable que tenía ese factor, era menor de lo que se había destacado en investigaciones anteriores, procedentes de análisis clínicos y estadísticos basados en niños disléxicos.

Otro de los niveles es la expresión corporal, según la definición de Stokoe (citado por Tejerina, 1994), conlleva la capacidad de recibir impresiones del mundo externo e interno y, asimismo, de manifestar y comunicar respuestas personales de estas impresiones por medio del lenguaje corporal.

Pese a que el ser humano posee múltiples y variados medios de expresión, sin duda alguna uno de los fundamentales es la utilización de su propio cuerpo. Como dice Bissonier (citado por Piantoni, 1997), el ser humano recurre a su cuerpo cuando le falta la palabra. Se sirve de gestos frecuentemente vagos y torpes, ya que proceden de un organismo falto de la costumbre y de la cultura normal de la expresión. De esta forma, el niño, para hacerse entender, se sirve de su propio cuerpo.

Así también hacemos nosotros cuando tratamos de comunicarnos con una persona que habla un idioma diferente al nuestro, cuando la distancia nos impide oírlos, etc.

Por todo lo anteriormente expuesto se deduce que es fundamental educar al niño, y en particular al niño deficiente mental, en este aspecto. Para ello el teatro y su mímica es un medio sumamente adecuado.

En este nivel de expresión no ahondamos de forma más intensa por dos razones: en primer lugar, porque las investigaciones respecto a este tema son muy escasas en relación con la deficiencia mental y, en segundo lugar, porque los métodos y experimentos indicados al principio de este artículo incluyen actividades de este tipo.

Entrando en la expresión rítmico musical, creemos importante centrarnos en la musicoterapia y en las danzas. Durante casi toda la historia del hombre, la música y la terapia han estado estrechamente vinculadas, con frecuencia de modo inseparable. A menudo se ha atribuido a la música poderes terapéuticos, místicos, incluso creían que la música curaba las enfermedades ahuyentando los malos espíritus... Lo que sí es cierto, afirma Argueda Carmona (1984), es que la música puede ofrecer a los niños deficientes mentales numerosas formas de integración y puede adaptarse también a la etapa de desarrollo en que se encuentra. A través de ésta los niños, al igual que mediante las expresiones plástica o corporal, se desahogan emocionalmente, integran experiencias

emocionales, físicas y mentales. Según el citado Argueda Carmona (1984), entendemos por musicoterapia el uso dosificado de la música en el tratamiento, la rehabilitación, la educación y el adiestramiento de adultos y niños que padecen trastornos físicos, mentales o emocionales. Por tanto, es el uso científico de la música con finalidad terapéutica.

A través de ésta se pueden conseguir distintos objetivos como: desarrollar las habilidades motrices de los alumnos mediante el tono muscular, la actitud postural, la coordinación motriz, etc.; ampliar el sentido rítmico; fomentar la comunicación y representación de vivencias por medio de la expresión corporal y musical, etc.

Siguiendo nuevamente, a Argueda (1984), la música es el lenguaje de la afectividad, por ello nada mejor para que el niño aprenda a captar el medio circundante, ya que le prestará la emoción y la vitalidad de la que carece la palabra, la lógica y el razonamiento. Además es un factor fundamental para la maduración emocional de un niño deficiente mental, sobre la que tiene un papel relevante el maestro. Por otra parte, es muy importante de cara a la integración, ya que favorece la participación y el desarrollo social del niño. Una investigación citada por Argueda (1984), realizada en este sentido –esto es, en la que se trabajó mucho la musicoterapia–, puso de manifiesto que los niños que realizaron esta experiencia se sentían superiores a aquellos compañeros suyos que no la habían realizado.

Respecto a las danzas, según las investigaciones de Alfred y Françoise Brauner, indicar que se practica casi siempre por grupos de imitación. En muchos centros hay una preferencia por la rítmica. Las danzas son fundamentales por cuanto mediante ellas el niño coordina tres elementos: el sonido, la palabra y el ritmo.

A través de las danzas, como apunta Tejerina (1994), se puede trabajar la improvisación de movimientos libres sobre un fondo musical, aprender y practicar distintos tipos de bailes y valorarlos como apoyos expresivos, imitación de ritmos del entorno con el cuerpo, etc.

Al margen de los cuatro niveles de expresión hay métodos del proceso que consideran como fundamental trabajar los aspectos de la improvisación, como ya hemos visto en las investigaciones de Routon y Schneider (1977), Goddwin (1985) o Morgan (1977). La improvisación en el fondo no deja de ser una creatividad libre más o menos centrada hacia un fin.

Esta creatividad los niños emplearán en los cuatro niveles de expresión.

En relación a los deficientes mentales, sobre el teatro y la creatividad hay varios estudios relacionados con estos aspectos. Se pueden nombrar a Tisdall (1962), Stern (1964), Kelson (1965), Rouse (1965), Smith (1967), Pollack and Tuffli (1973) y Sheril y Row (1975), todos ellos citados por R. Cox y C. Sherrill (1977). Estas investigaciones apuntan de forma unánime a dos líneas, en primer lugar se asegura que los niños de inteligencia normal han sacado resultados significativamente más altos que los niños retrasados en relación a los aspectos verbales de la creatividad (es decir, expresión lingüística). Por otro lado se afirma que esta diferencia prácticamente desaparece entre los normales y los retrasados en las áreas de expresión no verbal.

Sherrill y Cox (1977) escriben que reporta mejores resultados para los retrasados mentales las actividades de dibujo y los movimientos del cuerpo.

En nuestra opinión el efecto de las actividades creativas en los deficientes mentales no consiste en hacer a los niños felices, sino en dotarlos de la capacidad para sacar el máximo rendimiento de su facultades en su vida diaria.

Ya que el niño necesita aprender a comunicarse urgentemente, los profesores deben utilizar una gran variedad de métodos para despertar el potencial en tales niños.

Las actividades creativas en estos niños favorecen la coordinación verbal, la comunicación verbal y la imaginación creativa que ayudarán a los niños deficientes mentales a tener una sensación de seguridad y libertad.

4. CONCLUSIONES GENERALES

Lo cierto es que en este apartado de las conclusiones no pretendemos hacer una relación de las ideas y hallazgos que los diferentes autores han logrado en sus estudios. Toda esta información es la que completa el apartado anterior del artículo y se encuentra perfectamente desglosado.

En lo que sí nos gustaría reincidir es en nuestra impresión de que este tema ha sido poco trabajado de forma seria y formal. En investigaciones y recensiones españolas lo único que hemos encontrado, de los últimos tiempos, es trabajos sobre los niveles de expresión que componen el teatro.

Respecto al tema en general del teatro y trabajos específicos de esta área la existencia (desde lo que hemos podido indagar) en España es nula; y las pocas investigaciones que hemos localizado provienen de Canadá y datan de la década de los setenta o a lo sumo de los años ochenta. Es curioso cuando menos que una realidad cultural como el teatro esté tan olvidada en este terreno de la educación especial.

En cuanto a conclusiones generales de los artículos e investigaciones si que se puede afirmar que en todos ellos se consideran los beneficios del arte dramático y el teatro para el desarrollo y avance en varios aspectos de los deficientes mentales.

Lo que nos ha llamado la atención es que dos de las investigaciones se han centrado en objetivos diferentes de sus estudios; buscando una mayor creatividad, una mayor autonomía o una mejor enseñanza de habilidades sociales. Creemos que todos y cada uno de los fines son positivos, y nos ha sorprendido la amplitud de miras con la que se trata este tema, y esta forma de trabajar con los chicos y chicas. Nosotros en un principio partíamos de la base del beneficio del teatro para el desarrollo de pensamiento simbólico, de las relaciones con los demás, de conocimiento de ellos mismos en todos los aspectos. Pero sin embargo no se nos había ocurrido recalcar en la importancia que pueda tener el teatro para el desarrollo de la autonomía de estos, que en ocasiones puede ser un problema del que adolecen.

Otra de las impresiones que nos hemos llevado es que el planteamiento de las actividades con las personas deficientes mentales con las que han trabajado, en su esencia

son básicamente similares a las empleadas en grupos de teatro con alumnos normales. De todas formas aunque la base sea la misma sí que hemos apreciado modificaciones en las actividades y el proceso del mismo.

Creemos de todas formas importante la confirmación de lo que suponíamos en un principio en cuanto a lo que realmente tiene importancia en estas experiencias. Siempre ha de estar por encima el proceso que el propio resultado. Es más, excepto en una de las investigaciones realizadas, en el resto ni tan siquiera se comenta si se llegó a realizar una representación de cara al público. Creemos que es muy importante este extremo, ya que cuando el teatro se plantea como un espectáculo el niño-actor está al servicio de la representación de que guste a un público. Cuando importa el proceso se busca extraer los aspectos del teatro que pueda beneficiar e importar para el desarrollo de la persona.

En todas las experiencias con las que hemos trabajado de forma general el teatro, no tanto en los diferentes niveles de expresión, hemos contratado que el enfoque en cuanto al marco de acción de las actividades ha sido delimitado al tiempo libre. Creemos que esta exclusión del aspecto formal de la educación deja de ser sorprendente, no sólo en las investigaciones sino en el propio contenido de la reforma educativa en nuestro país. Estamos convencidos de que el teatro enriquece a todos, y creemos que sería importante que estas actividades llegasen a todos los alumnos en un momento u otro de su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGUEDA, M.F. (1984). "Importancia de la música-terapia en los deficientes mentales, sordos y caracteriales". *Siglo Cero*, 92, 50-58.
- BRAUNER, A. y BRAUNER, F. "Las actividades artísticas de los niños deficientes". *Siglo Cero*, 50-53.
- CASTILLO, M.; DURÁN, M. y MAESTRE, A. (1987). "El juego dramático como vía de integración". En J.L. González (Coord.), *Actas de I Jornadas sobre deficiencia mental y cegueras asociadas* (pp. 135-143). ONCE, Madrid.
- CERVERA, J. (1982a). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Cincel-Kapelus, Madrid.
- CERVERA, J. (1982b). *Historia crítica del teatro infantil español*. Nacional, Madrid.
- COX, R. y SHERRILL, C. (1977). "Personnel Preparation in Creative Arts for the Handicapped: Implications for Improving the Quality of Life". En C. Sherrill (Coord.), *Creative Arts for the Severely Handicapped* (pp. 1-9). ERIC, Springfield (Virginia).
- GOODWIN, D.A. (1985). "An Investigation of the Efficacy of Creative Drama as a Method for Teaching Social Skills to Mentally Retarded Youth and Adults". *Children's Theatre Review*, v. 34, n. 2, 23-26.
- MORGAN, D. (1977). "Orff-Schulwerk: An Adaptation for Drama for Retarded Participants". En C. Sherrill (Coord.), *Creative Arts for the Severely Handicapped* (pp. 58-64). ERIC, Springfield (Virginia).
- PIANTONI, C. (1997). *Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social*. Narcea, Madrid.
- ROUTON, R. y SCHENEIDER, M. (1977). "Drama for the Mentally Retarded". En C. Sherrill (Coord.), *Creative Arts for the Severely Handicapped* (pp. 54-58). ERIC, Springfield (Virginia).
- TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI, Madrid.
- TILLEY, p. (1978). *El arte en la educación especial*. CEAC, Barcelona.