

# Educación artística y superación de las vulnerabilidades: El Teatro como herramienta en el trabajo con sujetos con discapacidad

*Educação artística e superação de vulnerabilidades: O Teatro como ferramenta no trabalho com sujeitos com deficiência*

*Art education and overcoming vulnerabilities: Theater as a tool in working with subjects with disabilities*

Sara Torres

Instituição: TAI Escuela Universitaria de Artes – Espanha

E-mail: [torrespellicersara@gmail.com](mailto:torrespellicersara@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9439-5565>

Ester Trozzo

Instituição: Universidad Nacional de Cuyo – Argentina

E-mail: [estertrozzo@gmail.com](mailto:estertrozzo@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-8892>

Soledad Soria

Instituição: Universidad Nacional de Cuyo – Argentina

E-mail: [soriamaria-soledad@yahoo.com.ar](mailto:soriamaria-soledad@yahoo.com.ar)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-0883>

## RESUMEN:

La identidad del sujeto discapacitado es construida también por la mirada social que lo estigmatiza desde un *habitus* discapacitante dictado por mandatos de economía y consumo. La práctica de las disciplinas artísticas aporta espacios de autoexploración, expresión, aceptación e inclusión y promueve actitudes de autoconcepto y autoestima saludables. Contribuye a superar estados de vulnerabilidad porque construye una

---

TORRES, Sara; TROZZO, Ester; SORIA, Soledad. 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. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20453>>

representación social de la discapacidad que valora la singularidad y el reposicionamiento social de la diversidad. El Teatro, entendido como una manifestación artística contextualizada, posibilita procesos de crecimiento personal y grupal. A través de la producción artística teatral, cada integrante, de acuerdo a sus capacidades, se siente constructor y, a la vez, es construido en una identidad empoderada.

Palabras claves: *Educación artística. Discapacidad. Vulnerabilidad. Teatro.*

#### RESUMO:

A identidade do sujeito com deficiência também é construída pela visão social que o estigmatiza a partir de um *habitus* incapacitante ditado pela esfera econômica e de consumo. A prática de disciplinas artísticas oferece espaços para a autoexploração, expressão, aceitação e inclusão, e promove atitudes saudáveis de autoconhecimento e autoestima. Contribui para a superação de estados de vulnerabilidade, porque constrói uma representação social da deficiência que valoriza a singularidade e o reposicionamento social da diversidade. O Teatro, entendido como manifestação artística contextualizada, possibilita processos de crescimento pessoal e grupal. Através da produção artística teatral, cada membro, de acordo com suas habilidades, adquire mais autonomia e, ao mesmo tempo, fortalece sua identidade.

Palavras-chave: *Educação artística. Deficiência. Vulnerabilidade. Teatro.*

#### ABSTRACT:

The identity of the disabled subject is also constructed by the social view that stigmatizes it from a disabling habitus dictated by mandates of economy and consumption. The practice of artistic disciplines provides spaces for self-exploration, expression, acceptance and inclusion and promotes healthy self-concept and self-esteem attitudes. It contributes to overcoming states of vulnerability because it builds a social representation of disability that values uniqueness and the social repositioning of diversity. The Theater, understood as a contextualized artistic manifestation, enables processes of personal and group growth. Through theatrical artistic production, each member, according to their abilities, feels like a builder and, at the same time, is built on an empowered identity.

Keywords: *Artistic education. Disability. Vulnerability. Theater.*

Artigo recebido em: 06/05/2020  
Artigo aprovado em: 22/09/2020

## El paradigma de la discapacidad

El paradigma de la discapacidad se ha modificado en los últimos 30 años. Inicialmente, los planteamientos esencialistas, basados en el determinismo biológico con una base natural (física, fisiológica o funcional), proponían un modelo que concebía al sujeto discapacitado como portador de un déficit y sostenían que el problema radicaba fundamentalmente en el individuo.

Posteriormente, tanto las propuestas del interaccionismo y del funcionalismo estructural como la influencia de las teorías materialistas de Marx y Engels definieron los enfoques sociopolíticos de la discapacidad. Sostienen que la discapacidad y la dependencia son la “creación social” de un tipo particular de organización basada en la economía y también producto del capitalismo industrial (LÓPEZ GONZÁLEZ, 2016). La construcción social de la dependencia y la discapacidad son una “función latente” que está al servicio del crecimiento de las industrias de servicios humanos (WOLFENSBERGER, 1989).

Este cambio de paradigma obedece también a otros factores. Por un lado, a la valoración positiva de la diversidad y de la implementación de políticas orientadas a la inclusión social de todos los sujetos sociales.<sup>1</sup> Por otra parte, está basado en los grandes avances de la neurociencia que han comprobado que el cerebro es flexible, plástico y dinámico; y que se puede desarrollar cada vez más, lo que le confiere posibilidades de transformación.<sup>2</sup>

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), elaborada por la Organización Mundial de la Salud (2001), aborda la discapacidad desde un enfoque biopsicosocial. La define como un estado de *funcionamiento* en el que interactúan la deficiencia en el orden de la salud y los factores contextuales (personales y ambientales) que inciden en su desenvolvimiento.<sup>3</sup> De acuerdo con el Documento de la OMS “CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud” (2001):

El concepto de funcionamiento se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones Corporales, Actividades y Participación; de manera similar, discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación (...) El funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud

(enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales (...)  
El "constructo" básico de los Factores Ambientales está constituido por el efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal.  
(OMS, 2001, p. 19).

Podemos ver, entonces, que la discapacidad está en parte constituida por el funcionamiento de un sujeto en relación a la sociedad en la que habita y, a la vez, por las condiciones y oportunidades que esa misma sociedad genera en relación a la cuestión de la discapacidad.

## **El habitus de los cuerpos. Producción y consumo.**

El *habitus* es el principio generador de las prácticas sociales, conjunto de esquemas, estructuras y subjetividades en función a la propia posición social, que modela nuestra percepción del mundo y nuestras prácticas en él (BOURDIEU *apud* MARTÍN CRIADO, 2009). Es incorporado (in-corporado) de forma inconsciente (inconsciente colectivo) y reproducido por cada sujeto social. El *habitus* determina las prácticas sociales de un sujeto a nivel individual y de la sociedad en su conjunto. Es un proceso por el cual se reproduce y se naturalizan valores y comportamientos. En palabras de Bourdieu:

El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles – estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes – que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (BOURDIEU *apud* MARTÍN CRIADO, 2009, p. 2).

El sistema capitalista (y su consecuente sociedad) que tiene una lógica de eficiencia y productividad refuerza ese *habitus*, que quita entidad (status, poder, respeto, inclusión, acceso al trabajo, etc.) a aquellos cuerpos que tienen alguna dolencia, enfermedad o discapacidad (ya sean estas permanentes o temporarias). Esta mirada negativa lleva a percibir a estos colectivos como cuerpos anormales, inútiles, no productivos, feos y hasta malos (ya sea el cuerpo propio como el cuerpo del otro). Dice Bourdieu:

Las propiedades corporales, en tanto que productos sociales, son aprehendidas a través de categorías de percepción y de sistemas sociales de clasificación que no son independientes de la distribución de las diferentes propiedades entre las clases sociales: las taxonomías al uso tienden a oponer, jerarquizándolas, las propiedades más frecuentes entre los que dominan (es decir, las más raras) y las más frecuentes entre los dominados (...) La mirada social no es un simple poder universal y abstracto de objetivación, como la mirada sartriana, sino un poder social que debe en parte su eficacia al hecho de que encuentra en aquél al que se dirige el reconocimiento de categorías de percepción y de apreciación que él le confiere. (BOURDIEU *apud* ÁLVAREZ URÍA; VARELA, 1997, p. 185-186).

Vemos, pues, que la valía de los seres humanos está determinada por un *habitus* social que es funcional y, de la misma forma, producto de un sistema económico de producción y consumo de bienes y servicios. Esta valía del ser humano para el sistema económico se ratifica con la Teoría Del Capital Humano, definido por la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico como "El conocimiento, las competencias y otros atributos que poseen los individuos y que resultan relevantes a la actividad económica" (OECD: 1998). Según esta definición, se considera capital humano a la acumulación de inversiones anteriores en educación, formación en el trabajo, salud y otros factores que permiten aumentar la productividad. Es decir, que aquellos sujetos que posean mayor capital humano serán cuerpos más útiles y productivos a la sociedad.

Ahora bien, vinculados a la productividad y utilidad de los cuerpos, aparecen dos aspectos intrínsecos a la corporalidad: la performatividad y lo relacional. Butler nos llama la atención sobre la dimensión dual de la performatividad: estamos invariablemente actuando mientras actúan sobre nosotros, y esta es una razón por la que la performatividad no puede reducirse a la idea de performance libre, individual (BUTLER, 2015, p. 14), una vez que describe tanto los procesos en los que nos representamos y somos representados como las condiciones y posibilidades para actuar. Las normas que actúan sobre nosotros implican que somos susceptibles a su acción, vulnerables a ciertos nombres y atributos desde el principio. Basta con considerar los efectos citacionales por parte de las instituciones médicas, legales y educativas en prescripción de la discapacidad y la integralidad del sujeto.

Por otro lado, la relacionalidad incluye la dependencia de condiciones infraestructurales y de legados del discurso y del poder institucional que nos preceden y

condicionan nuestra existencia. Nos parece interesante resaltar la noción de lo infraestructural vinculada a los cuerpos. Por condiciones infraestructurales se entiende al entorno, relaciones sociales y redes de apoyo y sustento (BUTLER, 2015, p. 11). Podríamos indicar que la misma corporalidad requiere de un mínimo de condiciones para que pueda operar. No podemos hablar de un cuerpo, y con mayor razón de un cuerpo de una persona con discapacidad, sin saber qué sostiene a ese cuerpo y cuál puede ser su relación con ese sostén.

## **Habitus social de la discapacidad**

Existe un *habitus* social de la discapacidad que parte de una ideología de la normalidad (LIPSCHIZ, 2009, p. 1) y que ve con una mirada negativa a la persona con discapacidad. Ese *habitus* de la discapacidad incluye prácticas discapacitantes que son causa y efecto constitutivo de la condición de discapacidad, tales como “barreras a su integración en diferentes ámbitos, tanto a nivel socio cultural (mito, ocultamiento, discriminación, negación, etc.) o físico (arquitectónicas, urbanísticas, del transporte, de la tecnología o de la comunicación) que restringen su participación”. (PANTANO *apud* FERRANTE, 2007, p. 2).

Los cuerpos de las personas con discapacidad son percibidos y entendidos como no productivos, inútiles, enfermos, malos, feos. Las personas con discapacidad se consideran y también son consideradas inferiores y no merecedoras de los privilegios de los cuerpos considerados como no discapacitados: del libre tránsito, del amor de pareja, del placer, de la sexualidad compartida, de socializar.

A nivel de regulaciones del Estado, se crean leyes con fines de inclusión que luego se cumplen a medias o no se cumplen, se segrega a las personas con discapacidad en escuelas especiales o en espacios especiales. Las escuelas de educación especial son los espacios en donde día a día se procura transformar las subjetividades de los sujetos para que puedan tener un autoconcepto más saludable sobre la propia valía y, por ende, una autoestima alta, haciendo frente a ese lugar en que los posiciona la sociedad y frente a los que ellos mismos se posicionan. Pero el hecho de que deban asistir a una escuela “especial” perpetúa la separación de los otros niños y adolescentes.

Teniendo en cuenta esto, cabe destacar que la discapacidad incluye también la construcción de la autopercepción y subjetividad de los sujetos con discapacidad en relación a la misma. Es decir, "(...) cómo son llevadas a reconocerse a sí mismas como discapacitadas, el modo que experimentan y viven esa forma de ser y el valor o disvalor que a la misma le confieren". (PÉREZ BUENO *apud* PANTANO, 2008, p. 11).

Este autoconcepto, por supuesto, viene dado por el *habitus* de la discapacidad que forja una única identidad posible. Esta identidad está construida y asumida sobre la falta, que opera en términos de repetidos incumplimientos de una serie de capacidades mínimas requeridas para ser funcional en el sistema. Señala Miguel Ferreira (2008), reconocido investigador sobre los aspectos sociológicos de la discapacidad:

El discapacitado "se da cuenta" de su diferencia, no la construye. La diferencia es definida por el otro y, a su vez, la identidad que de ella surge no es una según la cual la discapacidad constituye un hecho propio diferenciador, sino la ausencia de rasgos identitarios respecto de otro. Es una identidad heterónoma y en negativo; es una identidad excluyente y marginalizadora. Es una no-identidad. Es la identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía". (FERREIRA, 2008, p. 6).

Podemos apreciar, entonces, que la formación de la identidad y su autopercepción necesitan de un acompañamiento muy estimulado de una sociedad que favorezca su integración de manera multidimensional. Se necesita la construcción de un *habitus* de la discapacidad superador del *habitus* imperante. Alicia Fainblum (2004) señala que aquellos

que se centran en el tratamiento del déficit exclusivamente, significan enfrentar a la persona que lo padece sólo con su limitación, sólo con el "no puedes". La propuesta de ir más allá de la sintomatología implica privilegiar las capacidades orgánico-funcionales y las potencialidades subjetivas, generando un espacio posibilitador desde el cual el sujeto, progresivamente y por caminos propios e imprevisibles, despliegue sus posibilidades. (FAINBLUM, 2004, p. 27).

## Vulnerabilidad y discapacidad

La Real Academia Española define a la vulnerabilidad como adjetivo para hacer referencia a una persona o cosa que puede ser dañado o recibir lesiones, bien sea físicas o morales. La palabra de origen latín *vulnerabilis* está formada por *vulnus* que significa "herida" y el sufijo *-abilis* que expresa "posibilidad", por lo tanto, es la posibilidad de ser herido.

Al descifrar la vulnerabilidad como la posibilidad de ser herido o estar expuesto a una herida, podemos ampliar la visión del concepto que ha sido explorado, tal como señala Nahçxhelli Ruíz Rivera en su escrito *La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque Normativo* (2011, p. 64), desde campos de conocimiento muy diversos como la antropología, la sociología, la ecología política, las geociencias y la ingeniería. El argumento principal de este trabajo apunta a comprender cómo se construyen socialmente las condiciones objetivas de vulnerabilidad y los parámetros adecuados para definir si un grupo social específico es vulnerable. De este modo, la vulnerabilidad deja de ser una propiedad de las personas para ser una situación enmarcada en determinado tipo de relaciones que, por su variabilidad, resultan complejos sus captura y abordaje.

Esta variabilidad implica la existencia de diferentes enfoques de estudio sobre la vulnerabilidad. El enfoque psicológico hace referencia a las facultades psicofísicas individuales y grupales de los sujetos para sobreponerse a circunstancias adversas (resiliencia) y para evitar situaciones de riesgo. Asimismo, se establecen algunas definiciones necesarias para entender las construcciones subjetivas, como el autoconcepto y la autoestima.

Este enfoque sobre la vulnerabilidad hace hincapié principalmente en las capacidades personales que tiene un sujeto para superar estados de vulnerabilidad. Esta es encuadrada como un estado que constituye subjetividades. En la constitución de la subjetividad hay un punto de inflexión, un antes y un después, que es la propia asunción como sujeto (pensante, crítico, en liberación permanente, cognoscente, sensible, etc.).

Ruiz Rivera (2011) señala que el análisis de la construcción de la vulnerabilidad tiene dos fases: en primer lugar, se llevan en cuenta las condiciones del sujeto *antes* de una situación de estrés, que la hacen más o menos propensa a una pérdida específica (susceptibilidad). En segundo lugar, las formas desarrolladas por la unidad de análisis para enfrentar una situación de estrés, una vez que esta ha ocurrido y que se relaciona con la capacidad de ajuste (FRASER, 2003).

Las instancias de protección y reacción inmediata (ajuste) se asocian al homeostasis, proceso celular que busca el equilibrio. Esto es, ante un riesgo que nos desequilibra o desestabiliza, se activa la homeostasis para reaccionar de forma que encontremos nuevamente otro equilibrio. Esa capacidad de ajuste está profundamente relacionada al concepto de resiliencia – un concepto tomado de la Física; se refiere a la elasticidad de los cuerpos para volver a su estado de normalidad, tras haber recibido un estímulo. Así, las ciencias sociales y humanas se refieren a la resiliencia como la capacidad que posee un sujeto a la hora de realizar ajustes y adaptaciones frente a situaciones adversas y/o traumáticas para recuperar el equilibrio psíquico y físico. En los estudios psicológicos sobre la vulnerabilidad, se evalúa la resiliencia de un sujeto para superar estados vulnerables. Es decir que, para las instancias de reconstrucción y recuperación, es necesario dicho proceso donde el sujeto enfrenta la situación de vulnerabilidad y sigue progresando en su vida, a pesar del sufrimiento, trauma o dificultad. Ana María Foschiatti encadena estas capacidades de acción, los factores de homeostasis y la resiliencia para presentar la constitución de la *resistencia* ante la vulnerabilidad, expresada como “la exposición al riesgo y la capacidad de cada unidad para enfrentarlo a través de una respuesta”. (FOSCHIATTI, 2004, p. 6).

Además, hay el enfoque sociológico el cual parte del *habitus* social de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Este concepto se concentra en el rol del estado, de los organismos internacionales y de la sociedad como productores y reproductores de un *habitus* de la discapacidad, que se traduce en situaciones que vulnerabilizan a las personas con discapacidad y perpetúan una subjetividad colectiva de mirada y status negativo hacia ellas, lo que conlleva prácticas de exclusión.

Finalmente, encontramos los denominados enfoques ecológicos y enfoque del desarrollo humano: básicamente establecen umbrales mínimos de bienestar que varían de acuerdo a cada autor, y que consideramos poder servirnos de punto de partida para trabajar el desarrollo de capacidades básicas a través del teatro.

## Exclusión social. Discapacidad y vulnerabilidad

La Declaración de Brasilia de la XIV Cumbre Judicial Iberoamericana (2008) define la vulnerabilidad como "condición", estado o situación especial en que se halla una persona determinada por ciertos factores, tales como: edad, discapacidad, pertenencia a pueblos indígenas, victimización, migración y refugio, pobreza, género, pertenencia a minorías, privación de libertad y diversidad sexual.

Observamos que en esta Declaración la instancia de vulnerabilidad se presenta como inextirpable, por eso hay que "repararla y reconocerla". Aún, de acuerdo a esta definición, las personas con discapacidad serían doblemente vulnerables.

Autores críticos como Judith Butler nos advierten sobre los usos políticos que "vulneran" la vulnerabilidad. Existen críticas políticas legítimas a algunos de sus usos. Fundamentalmente, hay quienes arguyen que la vulnerabilidad no puede ser la base para una identificación grupal sin que refuerce el poder paternalista. Una vez que los grupos son etiquetados como "vulnerables" dentro del discurso de los derechos humanos o los regímenes legales, esos grupos acaban siendo redificados, devienen "vulnerables" por definición, quedan fijados en una posición de indefensión y falta de agentividad. Todo el poder pertenece al estado y las instituciones internacionales, que a día de hoy se supone que han de ofrecerles protección y apoyo.

En la actualidad, existe la intención de integrar a la gran mayoría de las personas con discapacidad a las escuelas comunes, acompañadas de maestros integradores, a pesar de ser un proceso estructural muy lento. Fainblum (2004) explica:

Entendemos la exclusión y la segregación como la expresión de un mecanismo defensivo que se pone en juego a nivel social al igual que la actitud contraria: compasión y protección, formaciones reactivas frente al rechazo, determinantes de una condición de "inferiorización" del sujeto "objeto" de protección y cuidados. (FAINBLUM, 2004, p. 28).

En función a lo expuesto, surge un interrogante que cada cual puede responder en el ejercicio de analizar dónde y cómo vive la población de la cual forma parte. Las preguntas son: ¿en qué situación se encuentra cada persona con discapacidad en el sistema productivo? ¿Está siendo funcional,

a-funcional o disfuncional? ¿Cómo es su construcción subjetiva al respecto? Consideramos que estos planteos pueden ser útiles al momento de analizar el autoconstrucción de los sujetos con discapacidad.

Vinculado al sistema productivo, además de exigir a los sujetos que posean cuerpos sanos, bellos y buenos, existe una presión para el consumo de bienes y servicios que condiciona la pertenencia a determinado grupo social. Hay un temor generalizado a la exclusión que experimentan todos los sujetos de la sociedad, que los hace vulnerables a una cultura que les demanda “ser” en función de tener, y de *tener ya*. Este temor se ve potencializado en sujetos con discapacidad, pues tienen una profunda necesidad de *pertenecer* y de ser aceptados. Lipchitz (2009) reflexiona:

Siguiendo esta perspectiva podemos pensar qué sería en la discapacidad un cuerpo socialmente apto y qué características singulares presenta la expropiación de ese cuerpo en apariencia no productivo. El cuerpo discapacitado, primariamente excluido de las relaciones de producción reingresa en forma de mercancía- como sostiene Oliver (2000), como materia prima de la industria de la rehabilitación. (LIPCHITZ, 2009, p. 3).

La resiliencia difícilmente representará un objetivo válido de desarrollo social, a menos que incorpore un contenido normativo específico. De la misma manera que las mediciones de la intensidad de la pobreza no pueden fundamentarse en la capacidad de los pobres para ajustarse a su condición de privación, las mediciones de vulnerabilidad no pueden sustentarse en la flexibilidad de las personas y grupos sociales para recuperarse de los efectos destructivos de un desastre. Sin duda, las capacidades individuales y colectivas para mitigar las amenazas y responder rápidamente a un evento de peligro son importantes. Sin embargo, no son de manera alguna suficientes para comprender, definir y medir la vulnerabilidad social.

Desde el enfoque normativo de la vulnerabilidad se desarrolla una crítica a la noción de resiliencia, dado que esta se ha convertido en uno de los objetivos asociados a las políticas de atención a la vulnerabilidad social. Se critica el concepto de resiliencia como elasticidad de un sistema, lo que implica que el estado normal o funcional del mismo (dominio de estabilidad) es el estado deseable al que hay que retornar después de un evento crítico de desastre, el cual se conceptualiza como una perturbación.

Lo anterior tiene dos consecuencias muy importantes. Una, acorta de manera importante la comprensión de la causalidad de la vulnerabilidad, reduciéndola a la idea de exposición a una perturbación ajena a un supuesto funcionamiento "normal" del sistema socioecológico, sin problematizar las condiciones propias del sistema que forman parte de los mecanismos causales de la vulnerabilidad (WISNER *et al.*, 2004, p. 9-10). Segundo, nos obliga a pensar la vulnerabilidad como una condición multidimensional, que, si bien se asocia de alguna manera con la pobreza, implica la afectación objetiva de un conjunto más amplio de aspectos de la vida social, materiales, ambientales y relacionales, de los cuales es necesario dar cuenta.

Entre las críticas al sistema que produce sujetos vulnerables y que construye subjetividades vulnerables, encontramos las teorías del bienestar objetivo y del desarrollo humano, que demandan la garantía de umbrales de bienestar por parte del estado. Así, las teorías del bienestar objetivo parten de la existencia de un conjunto limitado de "necesidades universales" indispensables para que cualquier persona tenga una vida digna. Este conjunto de necesidades son discutidos y postulados por autores como Amartya Sen (1979), Max Neef *et al.* (1989),<sup>4</sup> Doyal y Gough (1991),<sup>5</sup> Nussbaum (2000).<sup>6</sup>

En 1979, Amartya Sen, economista indio, amplía categorías para medir el desarrollo humano, señalando que el éxito de una sociedad está dado por las libertades fundamentales de las que gozan sus miembros. Y estas libertades, consideradas como derechos humanos, vendrían a estar dadas por la "igualdad de capacidad básica", o sea, la oportunidad de desarrollar capacidades que le permitan elegir opciones para su propia vida, en sus múltiples dimensiones: salud, conocimiento, actividades sociales, expresiones y producciones culturales y políticas, etc.

El Informe sobre Desarrollo Humano elaborado por Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo em 1990 define:

El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo lo que Adam Smith llamó la capacidad de interactuar con otros sin sentirse "avergonzado" de aparecer en público. (PNUD, 1990, p. 33).

Vemos, de esta manera, que el desarrollo humano está vinculado a las oportunidades, por ende, depende de factores ecológicos y normativos que debe garantizar el estado. Es un concepto multi-dimensional del desarrollo, en detrimento de las teorías del bienestar, que solo se circunscriben a la dimensión económica.

## **Autoconcepto y autoestima. Sujetos útiles y sujetos inútiles**

Consideramos necesario aclarar dos conceptos que son construcciones subjetivas, que a veces suelen confundirse: autoconcepto y autoestima. Mientras el autoconcepto es la imagen que uno tiene de sí mismo, la autoestima es un aspecto del autoconcepto, es la valoración que se hace sobre la propia imagen.

El autoconcepto es uno de los pilares de la personalidad integral. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) indican que esa idea corresponde a

las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y el ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos, así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones causales (SHAVELSON; HUBNER; STANTON *apud* NÚÑEZ PÉREZ *et al.*, 2006, p. 273).

Otra definición de autoconcepto más ampliada que la definición anterior es la que realiza Núñez (2006) junto a otros investigadores:

la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar. (NÚÑEZ, 2006, p. 272).

De las dos definiciones anteriores, destacamos cuatro aspectos relevantes, en tanto construcción del autoconcepto: en primer lugar, la influencia y el feedback del medio y de los otros significativos; en segundo lugar, la forma que tiene el sujeto de procesar la información; en tercer lugar, la alta dosis de afectividad que hay involucrada en el proceso; por último, su carácter dinámico.

Podemos apreciar que la autoestima está estrechamente vinculada a la situación social de la persona y a la mirada social. Señala Aaron Lipschitz (2009, p. 3) que, en el caso de las personas con discapacidad, tal imagen del propio cuerpo – fantasmática, inconsciente, desplegada por las familias (y agregamos, por la sociedad) – es tomada por los sujetos y puede ser de imposibilidad y de cuerpo fragmentado (en contraste con los cuerpos tomados como normales), o bien esta visión de cuerpo fragmentado puede ser resuelta e integrada de mejor manera.

Por otra parte, la autoestima de los sujetos con discapacidad está vinculada estrechamente con dos factores que se complementan mutuamente. A saber, con el *habitus* social respecto a los cuerpos útiles – productivos, “sanos, bellos y buenos”, según Bourdieu – y a sus consecuencias políticas, sociales y a nivel individual. Por consiguiente, con las presiones de un sistema capitalista orientado al consumo de bienes y servicios, con sus efectos sobre la psiquis y las conductas de los individuos en relación a cuatro variables relacionadas entre sí: tener-poder-ser-pertenecer.

De lo dicho anteriormente, comprendemos que inevitablemente los sujetos producirán sus prácticas de acuerdo con la interiorización de las estructuras en las cuales ha sido educado. Por lo tanto, un sujeto con discapacidad estará determinado por la mirada social que de ellas reciba más que por sus capacidades.

## **Las disciplinas artísticas y la discapacidad**

Tomando como punto de partida el enfoque de Desarrollo Humano de Amartya Sen, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum desarrolla el Enfoque de las capacidades, siendo estas, a su criterio, fuente de los principios básicos de justicia de una sociedad libre. Propone diez capacidades fundamentales para el desarrollo de una vida digna con carácter universal: la vida misma; la salud física; la integridad corporal; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones; la razón práctica; la adscripción social o afiliación; la relación con la naturaleza («otras especies»); el juego y el control sobre el propio medio. (NUSSBAUM, 2012).

Nuestro enfoque adhiere a este nuevo paradigma de las propuestas ecológicas y del desarrollo humano que se desmarca de las teorías hegemónicas capitalistas, las cuales consideran exitoso al ser humano si es productivo y buen consumidor, que miden la calidad de vida de un país de acuerdo a marcadores económicos.

Coincidimos con Nussbaum y consideramos que las capacidades propuestas como básicas pueden ser desarrolladas a través de la práctica adecuada de las disciplinas artísticas y contribuir, así, a la construcción de nuevas subjetividades que superen estados de vulnerabilidad en personas con discapacidad.

Es importante destacar que el enfoque de las enseñanzas artísticas debe estar centrado en un paradigma constructivista del sujeto de aprendizaje. Menciona Eisner (2002) que históricamente la educación artística se ha centrado en los individuos y en el cultivo de la individualidad, descuidando el potencial educativo del grupo y de la comunidad en la práctica. El autor insiste en la importancia de los procesos grupales. "El trabajo en las artes resulta favorecido cuando es sostenido por una constelación de miembros de la comunidad". (EISNER, 2002, p. 52).

La Educación Artística constituye una pedagogía humanista en sí misma. Trabajar desde este enfoque promueve el desarrollo de una capacidad de reflexión permanente y sistemática no solo sobre las propias experiencias internas sino también sobre las propias producciones y las de otros. Paralelamente, opera sobre la capacidad de reconocer y diferenciar los distintos lenguajes artísticos que sirven para la representación, la expresión y la comunicación.

Las posibilidades que ofrecen las disciplinas artísticas para incidir sobre la formación emocional de las personas se relaciona con su carácter experiencial. Dewey, uno de los ideólogos de la "educación por el arte", abordó extensamente el tema del "arte como experiencia". En este sentido, el arte, además de ser una forma de expresión personal, también es un medio para transformar la propia vida y la de la sociedad. (EFLAND, 1990).

Las disciplinas artísticas aprovechan las apetencias lúdicas y las capacidades de desinhibición que prevalece en las personas con discapacidad. En este campo, el “uso educativo del juego favorece el desarrollo integral del sujeto, ya que la capacidad lúdica se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales, no sólo cognitivas, sino afectivas y emocionales, con las experiencias sociales que cada uno tiene”. (NAVARRO SOLANO, 2007, p. 163).

El proceso de aprehender la realidad comienza desde exploraciones sensoriales a partir de las cuales se construyen imágenes mentales en relación con el entorno. Así se construye el pensamiento, que luego es socialmente compartido. Este proceso puede incentivarse a través de vivencias estéticas que permitan al sujeto conocerse más a sí mismo y al entorno. En el caso de las personas con discapacidad, estas vivencias estéticas pueden orientarse a producir hipótesis de interpretación personal positivas, reparadoras y de respeto por las diferencias y también el desarrollo del pensamiento según las particularidades de cada individuo.

## **La expresión artística. Autoconcepto**

Cuanto a trabajar con personas con discapacidad, nos surge la siguiente pregunta: ¿qué significa para una persona implicarse en formas artísticas de pensamiento?

Históricamente, la sociedad ha constituido un *habitus* en relación a 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. Con respecto a estos estigmas, el Teatro propone un abordaje del trabajo corporal a partir de la libertad y del autoconocimiento sin juicios. Promueve un espacio para la exploración de las diferencias y la aceptación de la singularidad propia y del otro. Entendiendo el valor de la diversidad, se produce la verdadera posibilidad de integración y, en definitiva, de inclusión.

Creemos que la autoexpresión es una necesidad legítima del ser humano; no es una mera descarga de afecto, no es una experiencia catártica, es la posibilidad de condensar una idea, imagen o sentimiento que se consolida, así cada uno construye desde su interior hacia el exterior su vida pública a través del arte. Al usar su imaginación, uno está entrenando la capacidad de imaginar nuevas posibilidades para responder a las demandas de su realidad. (EISNER, 2002).

Como hemos señalado anteriormente, la autoestima deriva del autoconcepto mientras interactúa en forma dialéctica con él, pues se refuerzan e influyen mutuamente. Y es importante tener en cuenta que en el concepto de autoestima actual consideramos dos dimensiones: la colectiva y la personal. A través del Teatro se puede trabajar para transformar en forma positiva construcciones de autoconceptos negativos y de baja autoestima en las personas con discapacidad, ya que el Teatro es una forma diferente de la usual para procesar la información y también involucra la afectividad al trabajar de manera integral con el ser.

La potenciación (empoderamiento) de los sujetos con discapacidad entraña que en el curso de la vida cotidiana ellos puedan participar en la adopción de decisiones que afecten a sus vidas. Un sujeto que se ve envuelto de forma pasiva en las decisiones que otros toman sobre su vida genera aún más patrones de discapacidad sobre su propia valía. Por lo tanto, el trabajo que a través del Teatro debe profundizarse es el referido a potenciar que estas personas sean agentes activos de su propio desarrollo. Afianzar en ellos, como individuos y como colectivo, la seguridad de que nadie sabe mejor que ellos cuáles son sus necesidades, cuáles son las mejores opciones para resolver sus problemáticas y de qué modo deciden hacerlo, tanto respetando sus capacidades específicas como no respondiendo a la comodidad del resto de la sociedad que se ha erigido de forma hegemónica como la "normal".

Asumir la diferencia como algo propio de la humanidad es uno de los objetivos que debe tomarse en cuenta en un taller de Teatro. Existen experiencias de escuelas artísticas en donde la integración de personas con discapacidad es "la norma". De esta manera la integración comienza primero por la aceptación de la diversidad desde el trabajo artístico.

Afirma Jiménez (2009):

Se trataría de partir de la premisa de que la diversidad es constante y nos traspasa en cada momento. Aceptar que dependiendo de cada contexto y de cada punto de mira se reconfigura un "otro" distinto con respecto a mí, que soy siempre un factor que entra en la comparación y que me obliga a explicitar desde dónde y en qué términos estoy hablando. (JIMÉNEZ; AGUIRRE; PIMENTEL, 2009, p. 39).

Nuestra mirada del arte la posiciona como una necesidad primaria y que representa una posibilidad de ofrecer a la sociedad una manera más humana de plantear las relaciones y las interacciones. La Educación por el Arte entiende que, a través de experiencias artísticas, los sujetos, cada uno con su singularidad, sus capacidades y sus dones, atraviesan nutritivos procesos de expresión e integración que los fortalece como individuo y les da pertenencia al grupo.

## **Las dinámicas teatrales posibilitadoras de Inclusión**

Como hemos mencionado, el *habitus discapacitante* exige un cuerpo saludable y atractivo, lo que se transforma en una presión para ser incluido y *pertenecer*. Esta inclusión está fuertemente relacionada con el *tener* que en la sociedad de consumo genera un autoconcepto como ser poderoso.

El Teatro tiene mucho que aportar en la tarea de trabajar en la inclusión, pues el aprendizaje puede ser abordado desde una perspectiva integradora, acercando a los sujetos a la realidad, en un proceso dinámico que les permita interactuar con los demás y con las cosas, de un modo vivencial y original. Las dinámicas teatrales son un recurso expresivo que favorece la libre expresión y el desarrollo del pensamiento divergente, promueve procesos de ejercicio de la libertad responsable y fortalece actitudes de solidaridad y cooperación. (TROZZO; SAMPEDRO, 2004).

A nivel intangible, las barreras a la integración vienen dadas por mitos, prejuicios, desconocimiento... todos ellos derivados del *habitus*. Entonces, nos preguntamos en qué medida el Teatro contribuye a mitigar los efectos del *habitus* social de la discapacidad. En qué medida puede trabajarse sobre la mirada que las personas con discapacidad tienen sobre sí mismos y sobre los otros.

Dice Abad (2007), sobre el juego, que

las múltiples posibilidades que ofrece en el ámbito educativo, para reconocernos a nosotros mismos en los otros al compartir significados y finalmente, planteamos la participación como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos, entendiendo que comunicar no es informar sino generar inclusión, haciendo común lo que antes era particular y aislado. (ABAD, 2007, p. 2).

mos visto que la performatividad es ese espacio operativo donde se construye la corporalidad. Nos interesa destacar que en él actúa la norma, pero también hay un espacio para la acción del sujeto y la puesta en crisis de la norma. Por lo tanto, es un espacio posible donde operar sobre diferentes posibilidades de superación del estado de vulnerabilidad.

En relación a la inclusión de personas con discapacidad, observamos que, por su propia naturaleza, el arte promueve la singularidad y la celebra como rasgo distintivo de cada uno. La humanidad ha buscado espacios de expresión desde sus orígenes. Ha encontrado en el arte un espacio donde manifestar sus creencias, sus costumbres, sus miedos, etc... en suma, su ser propio y genuino. El espacio que proporciona el arte para la autoexploración permite escapar de los cánones establecidos que pretenden igualar a todos los individuos. De esta manera, contribuye a la promoción e integración de los grupos minoritarios, movilizándolo a los mismos interesados a liderar su propia identidad a través del empoderamiento personal.

Sabemos que la vida de los seres humanos está íntimamente ligada a su experiencia sensorial (ARNHEIM, 2006). Por lo tanto, por medio del trabajo de la autopercepción y de la percepción del otro y del entorno, se abre un camino fértil para que el sujeto construya una nueva manera más sana y constructiva de relacionarse con la realidad. Las técnicas que proporciona la Educación Artística son herramientas eficaces para colaborar en esta construcción de un entorno menos hostil en el que viven los sujetos con discapacidad.

Ejercitando, por medio del ensayo, la cualidad del accionar sobre el entorno para aprender, no quedan dudas de que el Teatro es una disciplina artística muy rica en experiencias visualizadoras del "yo interno", el "yo externo" y su entramado con la realidad. El sujeto podrá vivenciar, mediante representaciones, el "hacer- pensar- sentir" en las diferentes circunstancias que cada rol determine. Esto le permitirá experimentar roles que, poco a poco, incidirán en las posibilidades de hacer efectiva su libertad personal.

La práctica del Teatro hace con que el sujeto se esfuerce por comprender situaciones ajenas que debe representar. De esta forma, deben desarrollarse necesariamente habilidades de empatía. Esta será la base de conductas respetuosas porque están basadas en el conocimiento real de otros sujetos y de otras circunstancias. Además, mediante dinámicas lúdicas y ficcionales, se podrá explorar cada situación entrenando la capacidad de tolerancia a las diferencias.

De cara a trabajar la inclusión con este colectivo, cobra sentido la idea de enseñar a partir de los intereses y del contexto de cada grupo humano, sin distinguir entre qué tipo de capacidades son las “normales”. El aprendizaje del Teatro enfocado de este modo permite que cada sujeto explore, descubra y potencie sus propias posibilidades expresivas.

Nos interesa especialmente considerar que la metodología de trabajo que propone el aprendizaje del teatro es el taller. El taller como herramienta metodológica garantiza un proceso cooperativo que, por un lado, respeta las diferencias y capacidades de cada sujeto, y, por otro, abre un espacio de entrenamiento en la toma de decisiones a favor de un objetivo común: el producto artístico. Este objetivo común opera como un fuerte orientador de las capacidades individuales y hace que esas se trasciendan en función de un proyecto mayor al que todos pertenecen y que, a la vez, contiene a todos y a cada uno.

## **El teatro. Proceso de autoconocimiento y producto artístico. Autoestima**

Consideramos que el enfoque metodológico que necesita un trabajo serio de inclusión debe contemplar una mirada contemporánea del sujeto. Las corrientes más recientes consideran que el arte es un campo de conocimiento con contenidos propios y, por lo tanto, la Educación Artística requiere una metodología específica para su enseñanza.

Nuestro enfoque epistémico considera que el Teatro es, ante todo, una manifestación artística. Como lenguaje artístico, tiene un código propio y una sintaxis particular. Y como manifestación de los sujetos productores de este hecho, participa de un contexto social que lo determina y le da entidad. Es a través de este contexto que el arte puede ser decodificado. Su carácter de “manifestación artística contextualizada” le otorga singularidad y universalidad.

Este enfoque artístico y social del Teatro posibilita una comprensión del mundo más holística, global y sistémica. Sin embargo, el Teatro, como arte, incorpora todos los elementos de otras disciplinas artísticas de una forma integradora, que enfatiza el todo en vez de las partes. Así, promueve la interconexión, la interdependencia y la interconectividad de todos los elementos estéticos. (MOTOS, 2009).

Ahora bien, debemos considerar entonces que el Teatro ofrece posibilidades en una doble vertiente, considerando el hecho o producto artístico y el proceso por el cual la obra se produce. (AKOSCHKY *et al.*, 1998).

En relación al proceso de creación, las dinámicas teatrales crean un espacio en el que uno aprende a expresar y, por ende, a gestionar emociones y sentimientos. Se posibilita la creación de puentes entre la realidad circundante, la realidad personal y la realidad simbólica, y se promueve procesos de asimilación-acomodación, transferibles a lo que cada sujeto vivirá en el mundo. El Teatro, como juego simbólico organizado, posibilita el afianzamiento sistemático de una modalidad reflexivo-expresiva que tiene como soporte a la acción. Se compromete el cuerpo en el proceso de aprendizaje, pues el teatro es una actividad lúdica colectiva que se vive en el aquí y el ahora. Se aprende desde el hacer concreto, y permite el ensayo de procesos de relación complejos y la exploración de códigos comunicacionales alternativos. (TROZZO *et al.*, 2004).

Dado el carácter ficcional del Teatro, este es un promotor de la creatividad. La ficción que cada sujeto crea está íntimamente ligada a su autopercepción. Por ello, el trabajo sobre la construcción que cada uno tiene de sí mismo (autopercepción) puede ser un territorio fértil para expresar y reparar aspectos del autoconcepto.

Existe una relación interesante entre autoestima y competencias expresivas porque la educación artística involucra el reconocimiento y el aprecio por otras formas de sensibilidad y de expresión distintas a la propia, lo que promueve la autoapreciación y el respeto por la diversidad.

En relación a la producción de una obra, las disciplinas artísticas permiten un alto grado de creatividad, puesto que sus modos de representación no requieren reglas altamente formalizadas, lo cual favorece un alto margen de libertad en relación a las posibilidades de ordenación y combinación. (AKOSCHKY *et al.*, 1998).

Teniendo en cuenta que uno de los requisitos para el desarrollo adecuado del carácter es la auto-disciplina, que se basa en el autocontrol, afirmamos que el trabajo de producción teatral opera positivamente sobre un rasgo fundamental del carácter: la capacidad de motivarse y guiarse uno mismo. El trabajo de autoregulación en los sujetos con discapacidad se ve favorecido, pues en el trabajo en equipo se supedita la propia gratificación a la consecución de un objetivo común. Se estimula el control y la canalización arbitraria de los impulsos, habilidad emocional fundamental para el afianzamiento de la voluntad. (GOLEMAN, 1996).

En consecuencia, creemos que el proceso de creación de una obra de Teatro nos ofrece un espacio para que el sujeto con discapacidad pueda sentirse integrado desde sus propias singularidades en un proyecto que opera positivamente sobre su autoestima y amplía sus posibilidades de inclusión en un equipo que trascienda su estigma personal.

Consideramos que el arte opera creando significado y significando. De la misma forma, los sujetos, por intermedio de la creación teatral, se transforman en creadores de significado y poseedores de significado. (BAUMAN, 2002).

## Consideraciones finales

El cambio del paradigma de la discapacidad que han producido las últimas contribuciones científicas nos revela la importancia que tiene la mirada social a respecto del *habitus discapacitante* que oprime a este colectivo. Esto habilita un nuevo territorio de trabajo donde las disciplinas artísticas tienen mucho que aportar.

Una cuestión fundamental a tener presente es el enfoque epistémico que se tiene de la Educación Artística. Ya no se la concibe como “espacio de esparcimiento” sino como una significativa oportunidad cognitiva de construir conocimientos (perceptivos, emocionales y conceptuales) que no se logran desde otros espacios de saber.

Las concepciones contemporáneas del arte consideran que es de vital importancia comprender que la aceptación de la diversidad es uno de los desafíos imperantes del siglo XXI. La diferencia es constitutiva de la humanidad y, por ello, las disciplinas artísticas deben estar al servicio de promover, respetar y valorar las singularidades de cada sujeto.

En la sociedad actual cohabitan numerosas vulnerabilidades desde dimensiones ecológicas, políticas, sociales, económicas, religiosas, sexuales; y entendemos que la vulnerabilidad de un ser no es producto de la limitación en la capacidad del individuo, sino el resultado de un sistema que está generando sujetos que quedan desvinculados de los círculos de pertenencia de la sociedad, quedan desprotegidos o desfavorecidos.

Nuestra propuesta va en la línea de negar las posturas fatalistas que estacionan y determinan a las personas para toda su vida. No debemos colaborar con la persuasión de determinados sectores económicos que estigmatiza a colectivos vulnerables y decretan la imposibilidad de hacer algo para transformar su realidad. El arte posibilita un espacio que promueve la libertad, la expresión y la capacidad de comprender y transformar la realidad.

Entendiendo el Teatro como una manifestación artística contextualizada, creemos que nos ofrece herramientas poderosas para la construcción de una subjetividad potenciadora del sujeto con discapacidad, ya que propone la revisión del autoconcepto y la reparación de la autoestima y favorece la valoración y la integración de las diferencias, que es la base de una verdadera inclusión.

Velando por la superación de subjetividades vulnerables, creemos necesario enmarcar que estas aproximaciones a las significaciones en torno a la vulnerabilidad han estado guiadas por una identificación ideológica de la subjetividad para la transformación social promovida por Paulo Freire. Con su frase particular “el mundo no es, el mundo está siendo”, asumimos que las interpretaciones son sociales, por lo tanto, dinámicas.

Así, el mundo está en continua modificación (LENS, 2016, p. 52). Nuestra mirada apuesta por un espacio que promueve los cambios y apela a la voluntad sociopolítica de los agentes a asumir el compromiso de una transformación favorable para los colectivos vulnerables.

pós:

## REFERENCIAS

- ABAD, Javier. Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración. *In*: RUIZ, Susana Montemayor (Coord.). **La educación artística como instrumento de integración intercultural y social**. España: Ministerio de Educación y Ciencia, 2007. p. 37-76. Disponible en: <<https://www.oei.es/historico/artistica/articulos01.htm>>. Acceso el: 29 out. 2020.
- ALVAREZ URÍA, Fernando; VARELA, Julia. **Genealogía y sociología: materiales para repensar la modernidad**. Madrid: La plaqueta, 1997.
- AKOSCHKY, Judith; BRANDT, Ema; CALVO, Marta; CHAPATO, María Elsa; TERIGI, Flavia; KALMAR, Mariana, Déborah; WISKITKI, Judith. **Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística**. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte y percepción visual**. Madrid: Alianza, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **La posmodernidad y sus descontentos**. Madrid: AKAL Colecciones, 2001.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos aliados y lucha política**. Barcelona: Paidós, 2015.
- CARRADA, Mariana. Neurodesarrollo infantil y aprendizaje: atención, funciones ejecutivas y afectividad, su relación con el rendimiento escolar. *In*: CONGRESO PEDAGÓGICO MARISTA – Educando para los bicentenarios, 2017, Mendoza. Materiales de exposición del **Congreso Pedagógico Marista**. Mendoza: Marista, 2017.
- DÍEZ DEL CORRAL PÉREZ-SOBA, Pilar. **Una mirada a la Educación Artística desde el paradigma del desarrollo humano. 2006**. Tesis (Doctorado en Didáctica de la Expresión Plástica) – Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, 2006. Disponible en: <<https://eprints.ucm.es/7251/>>. Acceso el: 29 out. 2020.
- DOYAL, Len; GOUGH, Ian. **La teoría de las necesidades humanas**. Londres: Mc Millán, 1991.
- EFLAND, Arthur. **Una historia de la educación del arte**. Barcelona: Paidós, 1990.
- EISNER, William. Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, anejo I, p. 47-55, 2002. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A>>. Acceso el: 29 out. 2020.
- FAINBLUM, Alicia. **Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis**. Honduras: Tekné, 2004.

FARRÉ, Luis. Los valores estéticos en la filosofía aristotélica. In: CONGRESO NACIONAL DE FILOSOFÍA, 1., 1949, Mendoza. **Actas do I Congreso Nacional de Filosofía**. Mendoza: UNCuyo, 1949. Disponível em: <<http://www.filosofia.org/aut/003/m49a1445.htm>>. Acesso em: 23 set. 2019.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Laura. Patrones de integración social: el uso del Facebook y el Twitter en adolescentes y el impacto en su autoestima. **PSOCIAL – Revista de Investigación en Psicología Social**, Buenos Aires, v. 1, n. 2, p. 51-67, 2015.

FERRANTE, Carolina. Discapacidad y cuerpo. In: JORNADAS PRE-ALAS. SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES – conflictos y desafíos transdisciplinarios en América Latina y el Caribe, 2007, San Martín. **Ponencias de las Jornadas Pre-Alas Sociología y Ciencias Sociales. San Martín**: Universidad Nacional de San Martín-CONICET, 2007.

FERREIRA, Miguel Ángel. La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. **Nómadas**, Madrid, v. 17, n. 1, p. 221-232, 2008. Disponible en: <<https://eprints.ucm.es/35130/>>. Acceso el: 29 out. 2020.

FOSCHIATTI, Ana María. Vulnerabilidad global y pobreza: consideraciones conceptuales. **Geográfica Digital**, Chaco (Argentina), n. 2, ano I, p. 1-20, 2004. Disponible en: <<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/geo/article/view/2589/2290>>. Acceso el: 29 out. 2020.

FRASER, Evan. Social vulnerability and ecological fragility: building bridges between social and natural sciences using the Irish Potato Famine as a case study. **Ecology and Society**, Wolfville (Canadá), v. 7, n. 2, p. 1-9, 2003. Disponible en: <<https://www.ecologyandsociety.org/vol7/iss2/art9/print.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 1996.

NÚÑEZ PÉREZ, Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio; GONZALEZ-PUMARIEGA, Soledad; GARCÍA GARCÍA, Marta. Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. **Psicothema**, Oviedo, v. 9, n. 2, p. 271-289, 2006. Disponible en: <<http://psicothema.com/pdf/97.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

JIMÉNEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol; PIMENTEL, Lucía (Coords.). **Educación artística, cultura y ciudadanía**. Madrid: Santillana, 2009.

LENS, José Luis. **Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema**. Buenos Aires: Yagüe Ediciones, 2001.

LIPSCHITZ, Aarón. Cuerpo, discapacidad y subjetividad. In: XXVII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA; VIII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UBA, 2009, Buenos Aires. **Actas de la VIII Jornadas de Sociología de la UBA**. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponible en: <<http://cdsa.academica.org/000-062/2154.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

LÓPEZ GONZÁLEZ, María. Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. **Docencia e Investigación**, Ciudad Real, n. 16, año XXXI, 2a época, ene.-dic. 2016. Disponible en: <<https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8063>>. Acceso el: 29 out. 2020.

MARTÍN CRIADO, Enrique. Habitus. In: **Diccionario crítico de ciencias sociales**. Madrid; Ciudad de México: Plaza y Valdés, 2009. Disponible en: <<http://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>>. Acceso el: 29 out. 2020.

MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino. El habitus: una revisión analítica. **Revista Internacional de Sociología**, Córdoba (España), v. 75, n. 3, e067, p. 1-13, jul.-sep. 2017. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>>. Acceso el: 29 out. 2020.

MAX-NEEF, Manfred; ELIZALDE, Antonio; HOPENHAYN, Martín. **Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro**. Santiago de Chile: CEPUR, 1986.

MOTOS, Tomás. El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. **Pirineos**, Andorra, n. 7, p. 60-71, 2011. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296346>>. Acceso el: 29 out. 2020.

NAVARRO SOLANO, María Rosario. Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. **Cuestiones Pedagógicas**, Sevilla, v. 18, p. 161-172, 2006-2007. Disponible en: <<http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

NÚÑEZ PÉREZ José; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio; GARCÍA RODRIGUEZ, Marta *et al.* Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. **Psicothema**, Oviedo, v. 10, n. 1, p. 97-109, 1998. Disponible en: <<http://www.psicothema.com/pdf/146.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

NUSSBAUM, Martha. **Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano**. Madrid: Paidós, 2012.

OMS. **Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF)** – Versión abreviada. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001. Disponible en: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf)>. Acceso el: 29 out. 2020.

PALACIOS, Lourdes. El valor del arte en el proceso educativo. **Reencuentro – Análisis de problemas universitarios**, Ciudad de México, n. 46, p. 36-44, ago. 2006. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103148/valor.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

PANTANO, Liliana. Discapacidad: conceptualización, magnitud y alcances. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad. **Centro de Investigaciones Sociológicas (UCA)**, Buenos Aires, p. 1-13, 2008. Disponible en: <<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/127521/630945/file/Discapacidad%20%20conceptualizaci+%C2%A6n,%20magnitud%20y%20alcances.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

---

TORRES, Sara; TROZZO, Ester; SORIA, Soledad. **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**. v.10, n.20: nov.2020  
Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20453>>

PNUD – PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO HUMANO. Desarrollo Humano: **Informe 1990**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1990. Disponible en: <[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_1990\\_es\\_completo\\_nostats.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf)>. Acceso el: 29 out. 2020.

RUIZ RIVERA, Nahçxhelli. La definición y medición de la vulnerabilidad social: un enfoque normativo. **Investigaciones Geográficas – Boletín del Instituto de Geografía (UNAM)**, n. 77, p. 63-74, 2012. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/igeo/n77/n77a6.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

SEN, Amartya. **Desarrollo y Libertad**. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2000.

TROZZO, Ester; SAMPEDRO, Luis. **Didáctica del Teatro I**. Mendoza: Instituto Nacional del Teatro; Facultad de Artes y Diseño UNC, 2004.

TROZZO, Ester; TAPIA Gloria; GONZALEZ, Graciela *et al.* **Didáctica del Teatro II: una didáctica del teatro para el nivel polimodal**. Mendoza: Instituto Nacional del Teatro; Facultad de Artes y Diseño UNC, 2004. [Colección Teatro y Pedagogía].

VYGOTSKI, Lev. **Psicología del arte**. Barcelona: Paidós. 2006.

WISNER, Ben; BLAKIE, Piers; CANNON, Terry; DAVIS, Ian. **At risk: Natural Hazards, People's Vulnerability and Disasters**. 2 ed. Londres: Routledge, 2004.

WOLFENSBERGER, Thomas. **Superar las barreras de la discapacidad**. Madrid: Morata, 1989.

## NOTAS

---

1 Si bien tienen más derechos (normativas para sujetos definidos vulnerables), las políticas en relación a las personas con discapacidad continúan con la lógica del habitus de la discapacidad, que privilegia el asistencialismo, la segregación en entidades especializadas y los diagnósticos médicos como principal nomenclador clasificatorio de las personas con discapacidad.

2 El neurodesarrollo es el estudio científico de los procesos sistémicos de cambio y estabilidad de las personas y posee tres ámbitos: el desarrollo físico, el desarrollo cognitivo y el desarrollo psicosocial. En concordancia con las investigaciones realizadas años atrás por Lev Vigotsky, cobra fundamental relevancia el entorno, en tanto el individuo está en permanente interacción con él. Uno de los objetos de estudio del neurodesarrollo son las denominadas funciones ejecutivas: conjunto de capacidades cognitivas que controlan y regulan el comportamiento, las emociones y el conocimiento. Ellas son la memoria, la autorregulación (inhibición conductual e inhibición de la atención), la flexibilidad cognitiva, la planificación y la organización. (CARRADA, 2017, p. 2).

3 Los factores personales son aquellas características y circunstancias específicas del individuo: sexo, etnia, modo de vida, profesión, etc. Los factores ambientales son aquellos tales como el entorno natural, cambios en el entorno, sistemas, políticas, apoyos, servicios, productos, tecnología, actitudes, etc.

4 Las necesidades propuestas por Max-Neef son subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. (1989, p. 33).

5 Las necesidades propuestas por Doyal y Gough (1991, p. 170) se dividen en básicas (salud física y autonomía) e intermedias (alimento y agua nutritivos y adecuados, habitación protectora, ambiente de trabajo libre de riesgo, cuidados a la salud, seguridad en la infancia, relaciones primarias significativas, seguridad física, seguridad económica, control de la natalidad y educación básica).

6 Las capacidades centrales propuestas por Nussbaum (2000, p. 78-80) son vida, salud, integridad corporal, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, relación con otras especies, juego, control material sobre el propio ambiente.