



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Ramírez Cáceres, Juan Domingo; Erber Soto, Carolina
LA PRACTICA DE LA COMUNICACION EDUCATIVA CON NIÑOS DISCAPACITADOS VISUALES A
TRAVES DEL TEATRO
Estudios Pedagógicos, núm. 29, 2003, pp. 65-83
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

*LA PRACTICA DE LA COMUNICACION EDUCATIVA CON NIÑOS
DISCAPACITADOS VISUALES A TRAVES DEL TEATRO*

The practice of the educational communication with visually disabled children
through the theater

*Profs. Juan Domingo Ramírez Cáceres**
Carolina Erber Soto

Instituto de Comunicación Social, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile,
Casilla 567, Valdivia, Chile. jramirez@uach.cl, caroerb@hotmail.com

Resumen

Se presenta un estudio de casos realizado con un grupo de niños de la Escuela de Discapacitados Visuales Ann Sullivan de Valdivia, Décima Región de Los Lagos, donde se sistematiza el proceso de creación colectiva generado al interior del grupo, en el cual se puso en práctica el modelo dialógico de la comunicación, mediante la adaptación y desarrollo de 26 sesiones de taller de teatro. La investigación ofrece un enfoque comunicativo al proceso de educación y aprendizaje con niños no videntes. Comunicativo, por cuanto la adaptación de la metodología de taller de teatro desde la perspectiva comunicativa de la educación se presenta como herramienta idónea de generación de diálogo y participación en discapacitados visuales.

Palabras claves: comunicación educativa, modelo dialógico de la comunicación, taller de teatro, discapacidad visual, interacción.

Abstract

We present a study carried out with a group of children at the School of Visually Disabled Children Ann Sullivan of Valdivia, 10th Region of Los Lagos. The study sums up the collective process of creation generated inside a group of blind children, where the dialogic model of communication was put in practice by means of the adaptation and development of 26 theater shop sessions. The investigation offers a communicative approach to the process of education and learning with blind children. "Communicative", since the adaptation of the theater workshop methodology from the communicative perspective of the education, process is presented as a suitable tool of generation dialogue and participation in visually disabled children.

Key words: educational communication, dialogic model of communication, theater workshop, visual disabledness, interaction.

* Agradecemos a la comunidad educativa de la Escuela de Discapacitados Visuales Ann Sullivan, donde se realizó esta investigación, en especial a su director, don Edison Acosta, por su constante colaboración en la práctica desarrollada.

INTRODUCCION

El presente estudio considera como base distintos aportes teóricos relacionados con el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños visualmente discapacitados. De acuerdo a Bigelow (1994), la niñez es un período excitante para el descubrimiento del mundo circundante y, debido a que la visión juega un rol primario en el aprendizaje, se ha comprobado que los niños ciegos o disminuidos visuales enfrentan el riesgo de retardar su desarrollo sicomotor y cognitivo. Según este autor, los déficit más serios se manifestaban en las áreas de orientación espacial e imagen mental, dificultad en el equilibrio y coordinación, inexpressividad gestual y facial, entre otras. La representación mental depende de la motricidad, tonicidad, percepción, intencionalidad y conciencia (Guerra 1999).

Otra investigación realizada con infantes ciegos (Oxley 1998) demuestra que la falta, total o parcial, de la vista impide el proceso de percepción visual, sentido fundamental, ya que se considera que este entrega el 80% de la información del mundo externo de manera rápida y total. La autora señala que los niños que están impedidos visualmente parecen pasivos y desinteresados por el mundo externo, debido a la falta de estimulación visual, la cual motiva la interacción; por ello es necesario el trabajo sobre la conciencia corporal y la estimulación perceptual para minimizar estos aspectos.

En el área de la educación especial Guerra (1999) plantea que escasea la conciencia de la necesidad fundamental de comunicación, que se encuentra en la base de todo desarrollo personal y es la razón misma de la vida, por lo que ha de considerarse un derecho inalienable, como lo es el mismo derecho a la vida. La autora sostiene que crecimiento y comunicación se presentan por este motivo como procesos inseparables, en función del aprendizaje, y es así como urge en la educación especial desarrollar metodologías activas de aprendizaje basadas en la comunicación.

Sobre estas bases, se llevó a cabo una experiencia de *Práctica de la comunicación educativa con niños discapacitados visuales, a través del teatro*¹, que tiene por objetivo sistematizar el trabajo de campo realizado con un grupo de niños no videntes, orientado a reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje en niños visualmente discapacitados. El desarrollo de esta investigación considera la premisa esencial del paradigma dialógico, aplicando el énfasis de Kaplún (1998), en torno a avanzar en una pedagogía centrada en la relación comunicativa, que trate de potenciar a los educandos como emisores y receptores a la vez. Se trata de un modelo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, y que explica la posibilidad del cambio social, a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas (Ayuste *et al.* 1999).

Esta investigación supone una adaptación y aplicación de la metodología del taller de teatro a los problemas comunicativos que presenta la discapacidad visual, por ello las sesiones de desarrollo son la base del estudio. Las actividades artísticas, en general, constituyen un recurso didáctico muy valioso para la educación, siendo el teatro una de las disciplinas más atractivas, puesto que integra diversas áreas creativas como la música, la danza, el canto y las artes plásticas (Cañas 1992). De acuerdo a Rosales *et al.* (1996), las experiencias en escuelas donde se han aplicado estas metodologías dan cuenta de educandos mucho más seguros y relajados en sus comportamientos, ya que el teatro es un canal de expresión que entrega al alumno un conocimiento más profundo de sus potencialidades.

¹ El trabajo corresponde a la tesis de grado de la autora Carolina Erber Soto, por la que obtuvo el grado de Licenciada en Comunicación Social y el título de Periodista, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.

De acuerdo a Reyes (1994), experiencias realizadas por la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) con adultos no videntes demuestran que el objetivo de esta práctica no es el teatro, sino lo que ellos llaman “reinserción social”. La autora sostiene que se trata de demostrarse –y demostrar al mundo– que nada les es ajeno, que no son distintos, que están insertos (o que deberían estarlo) en un mismo universo, en una misma condición humana.

La Escuela Especial para Discapacitados Visuales Ann Sullivan. Según el Ministerio de Educación del Estado chileno (MINEDUC 2002), las escuelas especiales “son aquellos establecimientos educacionales que imparten enseñanza diferencial o especial a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad y que poseen para ello un equipo de profesionales especialistas”. La ceguera y la baja visión son deficiencias sensoriales que producen discapacidad visual. El Decreto Supremo N° 2505, en su artículo 3°, define las deficiencias sensoriales como “aquellas deficiencias visuales, auditivas o de la fonación, que disminuyen en al menos un tercio la capacidad del sujeto para desarrollar actividades propias de una persona no discapacitada, en situación análoga de edad, sexo, formación, capacitación, condición social, familiar y localidad geográfica” (FONADIS 2002).

Sin embargo, de acuerdo a la UNICEF (2001), el sistema escolar chileno discrimina a los niños con discapacidad y les dificulta la tarea de integrarse con sus pares para educarse en igualdad de oportunidades, por un conjunto de razones que van desde los problemas económicos hasta la falta de preparación de los docentes y de metodologías activas de aprendizaje.

Esta investigación se realizó el año 2001 en la Escuela Especial para Discapacitados Visuales Ann Sullivan, ubicada en Valdivia, Décima Región de Chile. La elección de este establecimiento se fundamenta en que es el único centro educativo para impedidos visuales de la ciudad y de la Décima Región. Fundado el año 1982, se encuentra autorizado para impartir Educación General Básica Especial, con el funcionamiento de un Curso de Integración Escolar denominado: “Integración del niño y niña discapacitado visual en cursos comunes de educación Prebásica, Básica y Media” (2001, cuenta pública anual).

Los alumnos atendidos en este centro educativo representan una población escolar muy heterogénea. Las características del grupo se pueden observar en los cuadros 1 al 5.

Cuadro 1

Características Escuela de Discapacitados Visuales Ann Sullivan Valdivia

Tipo de enseñanza	Educación General Básica Especial.
Discapacidad que atiende	Ciegos, Discapacitados Visuales, con o sin déficit agregados.
Niveles que atiende	Estimulación a temprana edad, Prebásica, Laboral, Media.
Jornada escolar	Completa.
Modalidades de atención	En el establecimiento, integración en escuelas o liceos comunes.
Docentes	8, más instructora en taller de panadería.
Alumnos matriculados	50 alumnos (2001).
Alumnos integrados	30 alumnos integrados en escuelas comunes equivalente al 56 por ciento. Distribuidos en Educación Básica y Media.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2

Situación socioeconómica de los niños atendidos en la Escuela

Estratos socioeconómicos	Nº Alumnos	Porcentaje
Alto	1	2
Medio	12	24
Bajo	22	44
Extrema pobreza	15	30
Total	50	100

Fuente: Cuenta Pública Escuela Ann Sullivan, 2001.

Cuadro 3

Discapacidad visual y ceguera alumnos año 2001

Nivel discapacidad	Ciegos	Baja visión
Año	2001	2001
Hombres	8	16
Mujeres	13	13
Total	21	29

Fuente: Cuenta Pública Escuela Ann Sullivan, 2001.

Cuadro 4

Distribución de cursos y alumnos por sexo año 2001

Cursos	Hombres	Mujeres	Total curso
Prebásica	2	3	5
1° - 2° Básico	4	4	8
4° - 5° Básico	4	2	6
Taller Laboral	1	2	3
Curso integración	13	15	28
Total	24	26	50

Fuente: Cuenta Pública Escuela Ann Sullivan, 2001.

Cuadro 5

Infraestructura y talleres del establecimiento

Infraestructura disponible	Talleres que se imparten
Máquinas braille	Folclor
Biblioteca braille	Panadería
Instrumentos musicales	Ecológico
Impresora braille	Manualidades
Gimnasio de 8.80 m x 5.60 m	Computación

Fuente: Cuenta Pública Escuela Ann Sullivan, 2001.

2. METODOLOGIA

2.1. *El taller como método de trabajo.* La mayoría de los autores que exponen el taller como método de acción participativa propone una cantidad de alumnos que no supere los doce niños, dependiendo del nivel escolar. “El taller no deja de ser una experiencia de alcance limitado, tanto más cuanto que sólo nos proponemos trabajar en un campo restringido. Están destinados a una determinada cantidad de niños, dependiendo de cuántos sean los monitores. Las limitaciones las pondrá el guía, aunque se recomienda trabajar con números pares que no superen los 12 alumnos, si se trata de un solo monitor” (Vallon 1984: 59).

A partir de este criterio y una vez observada la problemática, se seleccionaron doce alumnos, entre 6 y 11 años, con distintos tipos de discapacidad visual. Se escogieron aquellos alumnos que, de acuerdo a la Dirección del establecimiento, tenían trastornos motores en el lenguaje y alteraciones emocionales derivadas de su discapacidad. Asimismo, durante la primera etapa de prealimentación se conversó con los niños para recoger las opiniones de aquellos alumnos que deseaban participar del taller. En el cuadro 6 se resumen las características de los niños.

Cuadro 6

Distribución por sexo, edad y discapacidad visual

Sexo	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	Ciegos	Remanente visual	Total
Hombres	1	1	–	–	3	2	3	5
Mujeres	2	2	–	1	2	3	4	7
Total	3	3	–	1	5	5	7	12

Fuente: Elaboración propia.

Se trabajó con este caso durante seis meses con un grupo de doce niños discapacitados visuales en su contexto natural, entendido el grupo como un caso en su totalidad. Como señala Stake (1999), el caso no es habitualmente el objeto de estudio, sino el espacio, grupo o situación. Esto implica que el objeto de estudio de esta investigación esté conformado por el proceso de interacción comunicativa y la creación colectiva generados a partir de la aplicación del taller de teatro.

La opción por el taller se basó en las características esenciales que hacen del taller el método de trabajo idóneo para alcanzar los objetivos educomunicativos propuestos. Los principales fundamentos de esta metodología son: la interacción social y aprendizaje cooperativo, entreaprendizaje en la acción y aprendizajes significativos (MINEDUC 2001).

2.2. El teatro: herramienta y método. A partir de las características que respaldan el taller como método de acción participativa, se rescató el Taller de Teatro como instrumento de acción, para potenciar la autoexpresión de los niños ciegos, y porque se sustenta por sí solo como método. La adaptación y creación de los talleres aplicables a niños no videntes se realizó sobre los criterios propuestos por diversos dramaturgos, entre ellos Vallon (1984), Cañas (1992), Díaz y Genovese (1996). Estos criterios se refieren a determinar límites, espacio y periodicidad de los talleres, elaborar los contenidos y actividades de los talleres a base de juegos de libre expresión, contenidos y actividades flexibles y evolutivas, trabajo de equipo y considerar el paisaje cultural en que se encuentran inmersos la escuela y los niños.

2.3. Aplicación del modelo dialógico. Desde la perspectiva comunicativa, se consideraron los tres ejes para la construcción de material educomunicativo propuestos por Kaplún (2001). De acuerdo a este autor la creación o adaptación de un material educativo es una triple dimensión: Conceptual, Pedagógica y Comunicacional. Para determinar el eje conceptual, es decir, acordar cuáles serían las ideas o temas centrales que el taller abordaría, el primer paso fue conocer el contexto de la Escuela Ann Sullivan y así acercarse a la realidad de los niños ciegos, lo que en palabras de Kaplún se denomina "Prealimentación".

Los ejes pedagógico y comunicacional se construyeron durante el desarrollo de las sesiones, considerando el paisaje cultural de los niños ciegos, esto es, sus códigos comunicativos y sus concepciones previas sobre el teatro y la comunicación. Así se determinó un itinerario pedagógico mediante un proceso de construcción individual y colectiva, determinado por las ideas constructoras de los niños, las preguntas generadoras y guiados por el comunicador como facilitador del proceso comunicativo.

En base a los criterios antes mencionados se diseñaron y adaptaron 26 sesiones de taller de teatro, correspondientes a 2 horas semanales, ejecutadas los días lunes y miércoles. Estas sesiones se aplicaron durante los meses de mayo y septiembre del 2001. Cada sesión se subdividió en momentos diversos considerando las etapas evolutivas propuestas por los dramaturgos citados anteriormente. Debido a que las técnicas teatrales existentes están pensadas sólo en videntes, se realizó una adaptación en base a juegos sensoriales. Así se construyó una ficha para cada sesión, la cual contiene la adaptación comunicativa para niños no videntes.

Cuadro 7

Temas y tópicos de las sesiones

Temas centrales distribuidos en distintas sesiones	Tópicos canalizados en tres etapas evolutivas
<ul style="list-style-type: none"> • El taller de teatro como instrumento de comunicación y creación grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos de Sensaciones y Libre Expresión Creadora. • Juegos de Dramatización. • Creación Colectiva.
<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo y la participación como base para la formación de un taller. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo y voz, herramientas para una comunicación efectiva. 	
<ul style="list-style-type: none"> • La importancia de potenciar los demás sentidos en niños ciegos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Los juegos dramáticos pretenden conocer mejor la realidad para transformarla. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Todos tenemos un determinado paisaje cultural, hay que respetarlo y aprender a conocerlo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • La creación colectiva de una obra de teatro sirve para comunicar lo que sentimos y deseamos. 	

Fuente: Elaboración propia.

2.4. *Sistematización como técnica de la investigación.* A base de los criterios de una sistematización², esta investigación la utilizó como técnica para documentar la práctica educomunicativa realizada, donde se integran y estructuran todos los elementos y etapas del proceso, dando sentido y significado al trabajo desarrollado. Para sistematizar la experiencia se utilizó como técnica la observación participante y la observación dirigida por el investigador, empleando el registro audiovisual de las sesiones como material de apoyo para la recolección de datos. Las grabaciones fueron utilizadas durante la marcha de la experiencia como base para describir el proceso desarrollado. En las fichas propuestas para cada sesión se incluyó un ítem de observaciones que contiene las consideraciones de cada taller.

² La sistematización es un ejercicio que se desarrolla sobre experiencias prácticas con objeto de documentar su evolución de forma que puedan servir como referente. De acuerdo a Oscar Jara, Coordinador Regional de la Red de Educación Popular Alforja (2001), en la sistematización de las experiencias se parte por reconstruir lo sucedido y ordenar los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de la propia experiencia.

3. PRESENTACION DE RESULTADOS

3.1. *Prealimentación inicial.* La idea de hacer teatro con niños discapacitados visuales se materializó a principios de mayo de 2001. Los primeros encuentros permitieron observar y ratificar en terreno cosas tan relevantes como que los ciegos parten de una necesidad tan básica de orientarse o reconocerse a sí mismos y al otro en el espacio. Por ejemplo, escasa proyección del movimiento, poca movilidad de la musculatura de su rostro; en fin, poca variedad en la expresividad cotidiana del cuerpo.

Después de observar las múltiples posibilidades que los niños ofrecían y lo motivados que estaban por participar en un taller de teatro, se convocó a un primer encuentro, a través de una invitación oral. Esta invitación fue bastante especial, puesto que se invitó a toda la comunidad educativa. Durante el encuentro se explicó que, aunque este taller estaría integrado por doce alumnos, eso no significaba que los demás no fueran parte del proceso.

Definidos quiénes serían los integrantes, se inició el proceso hacia la creación. Tal como se había propuesto, antes de desarrollar las actividades es conveniente explorar lo que los niños saben o conocen sobre la materia, lo que significaría desarrollar el *Eje Pedagógico*. ¿Qué sabían ellos sobre teatro? ¿Alguna vez habían presenciado una obra? Es más: ¿Qué significado tenía para ellos el taller? Necesitábamos charlar, investigar, opinar libremente. Sentados en la zona de encuentro, cada niño se presentó, dijo su nombre y dio a conocer su visión sobre el teatro. Algunos de sus comentarios fueron:

Es cuando actúan en una telenovela ... Es cuando los niños se disfrazan, se ponen máscaras, se pintan la cara y hablan mucho ... Es contar un cuento pero en voz alta ... En la novela "Romane"³ hacen teatro, porque todos hablan como gitanos ... La otra vez mi primo hizo una obra en el jardín y se disfrazó de oveja ... El teatro es cuando las personas son actores y se presentan en un gimnasio.

Se observó que los niños conocían el teatro por referentes mediáticos y novelas, más que por haber asistido a una representación. Entonces el comunicador les contó el significado del teatro como instrumento de comunicación –el que se convertiría en el principal *Eje Comunicacional*– a través de la representación de una obra, haciendo partícipes a los niños con preguntas generadoras. Como se trata de niños ciegos, se adaptó la historia utilizando el tacto y algunos elementos de percusión como principales recursos. Lo generado fue:

Comunicador: (Dramatizando) Yo cuando era pequeñito como este granito de arroz (se les pasa un arroz), tenía mucha vergüenza de decirle a mis papás que no me gustaba cuando los niños de la escuela me decían gordito, aunque tenía la panza del porte de este globo (se les entrega globo)... ¿A ustedes les pasa algo parecido?... ¿Qué es lo que menos les gusta?...

Niños: ... Cuando me gritan muy fuerte...

...A mí me da vergüenza que me traten como niño chico...

...A mí en la escuela donde estoy integrado me molestan y son malos...

...A mí me da rabia cuando me sacan la mochila, donde yo la dejo...

³ Telenovela transmitida en ese momento por Televisión Nacional de Chile.

Comunicador: A todos nos da rabia o pena cuando nos molestan o nos dicen algo que no nos agrada... Pero, saben, un día una amiguita me invitó a un taller de teatro. Yo fui y comenzamos a jugar que éramos ancianos, profesores, flacos, gordos, en fin... Cada uno contaba historias y tenía derecho a opinar libremente sobre lo que sentía... así se me fue pasando la vergüenza y comencé a comunicarme mejor con mis compañeros. Incluso creamos una obra donde yo representaba un payaso de nombre Perimpimpollo.

Poco a poco se construyó el eje pedagógico y comunicacional. El camino se diseñaba en conjunto; faltaba tener un nombre que identificara al grupo. Después de trabajar el concepto se denominaron *Compañía de Teatro Las Estrellitas* y su consigna fue: *¿Quiénes somos? Las estrellitas. ¿Qué nos gusta? El teatro.* La etapa de prealimentación, entendida como un todo integrado entre textos, contextos y sujetos, fue determinante para diseñar y adaptar cada una de las sesiones del taller, sin por eso ser rígida o estática. Por lo tanto, los tres ejes del taller se encontraban insertos dentro de un proceso y presentes en cada una de las sesiones.

3.2. *Desarrollo de las sesiones.* Diseñados los talleres, se comenzó a trabajar una segunda etapa de comunidad comunicativa, que consideró los criterios descritos en el cuadro 8:

Cuadro 8

Criterios de la comunidad educativa

Espacio creativo	Aromas, texturas y sonidos funcionalmente dispuestos para crear referencias, utilizados de modo creativo. Siempre en la esquina izquierda se encontraba el radio desde donde los niños elegían diferentes canciones, junto a una mesa con instrumentos tales como panderos y bombos, incorporables a la acción. Realización de ejercicios a partir del espacio vacío, partiendo a base de la representación del propio cuerpo hacia el espacio exterior. Se trata de un “espacio comunicativo”, donde a través del juego se generan instancias para aprender colectivamente.
Caja de sorpresas	Contiene distintos elementos comunicativos dependiendo del contenido de la sesión. Por ejemplo, para Aromas y Sabores que Comunican, se podían encontrar frascos con diversas fragancias, plumas, flores, hojas de la naturaleza y frutas. Para Construir Personajes, todos aportaban prendas y artículos para ser utilizados durante los juegos de dramatización.
El árbol de Las Estrellitas	Este se diseñó junto con los niños, donde cada uno representaba una estrella, hecha con relieves y con determinado aroma. El árbol se ubicó en el fichero central del gimnasio, escrito en Braille, las etapas evolutivas que se recorrían. Al finalizar cada sesión los niños se acercaban al fichero, tomaban su estrella y la ubicaban en el lugar del contenido realizado.

Fuente: Elaboración propia.

La tónica de cada sesión se sustentaba en el diálogo y en la participación grupal, tal como se describe a continuación:

- El diálogo: No significaba decir “sentémonos a reflexionar”, se generaba durante los juegos creativos, las dramatizaciones, las improvisaciones. En estas instancias se concebía el verdadero diálogo, donde no sólo la fuerza de la voz y las palabras generaban comunicación, también el cuerpo dotado de sentidos, tacto, olfato y gusto permitían una comunicación intensa. El lenguaje que se utilizaba era siempre descriptivo, con ubicación espacial del interlocutor.
- Participación grupal: Durante el proceso de creación colectiva, cada niño manifestaba sus ideas en torno al tema, los personajes, el espacio, de manera de llegar a los acuerdos más universales posibles. Así se producía “interacción espontánea”, donde el comunicador actuaba como un articulador del proceso.

JUEGOS DE SENSACIONES Y LIBRE EXPRESION CREADORA

Esta etapa consideró cuatro sesiones, cada una de las cuales se dedicó a trabajar en torno a determinado sentido: Táctil, Gustativo-Olfativo y Auditivo, además de la voz y el cuerpo como medios de comunicación.

- La magia del tacto: Consistió en aprender a tocar y explorar para obtener información. Primero los niños reconocían la constitución de su cara con las manos. Luego recorrían la cara de su compañero con distintas texturas pidiéndoles que describan las sensaciones que les producía el objeto. En el juego “La ciudad de las esculturas” los niños realizaban esculturas con su propio cuerpo y moldeaban el de un compañero, de manera de construir distintas posturas significantes desde lo más simple a lo más complejo. Después se integraba a un tercero que adivinaba qué figura había creado su compañero. Mediante el juego táctil, se descubrieron movimientos expresivos del rostro: cerrar un ojo, fruncir un ceño, sonreír, apretar los labios, arrugar la nariz.
- Aromas y sabores que comunican: A través de este eje comunicacional se estimula la expresión gestual y dramática. Este juego fue una variante del anterior, donde ahora se exploraban a través del olfato y el gusto distintas fragancias y sabores. A partir de ellos el comunicador invitaba a los niños a socializar su experiencia y sus emociones por medio de los aromas y sabores, por ejemplo: poner cara de alegría, rabia, sueño, etc.
- Descubriendo sonidos: Su eje pedagógico es “aprender a escuchar”. Para ello se realizaron diversas actividades tales como acostarse en una colchoneta y escuchar los sonidos que emite el propio cuerpo, luego los del exterior. Se les invitó a escuchar diversos sonidos grabados, que los niños diferenciaban e intentaban reproducir con su propia voz. También se escuchó un radioteatro, para que los niños relataran la historia que habían escuchado.
- La orquesta del cuerpo: Se complementaban todos los sentidos antes trabajados, agregándoles la voz como nuevo elemento de comunicación. Se realizaron ejercicios de respiración, dicción, entonación y articulación, mediante juegos onomatopéyicos.

La voz y la palabra son moduladas por el cuerpo, para ello es necesario que el cuerpo se movilice y module la intención. La movilización corporal se establecía mediante el tacto y contacto, y más tarde realizando movimientos oportunos a la intención que se quería producir. Al compás de la música se ejecutan diferentes movimientos corporales. Por ejemplo, se les invitaba a los niños para que caminaran esbeltos y que a la vez emitieran sonidos. Luego que se transformaran en distintos elementos a base de expresiones físicas relativas a emociones y señales convencionales. Se integró la sonoridad del tacto, una de las posibilidades de la sensibilización táctil es dar información sobre texturas, consistencias, formas y temperaturas. Con su propio cuerpo los niños comenzaron a crear ritmos, coreografías en el espacio, con los pies, las palmas de las manos, deslizamientos, saltos, convirtiendo sus diversos toques en percusión y ritmo que sale de su propio cuerpo. Esto permitía que los niños se ubicaran y contactaran auditivamente con el otro en el espacio, a través del toque de las manos con objetos, el propio cuerpo y luego la emisión de la propia voz.

JUEGOS DE EXPRESION DRAMATICA

De acuerdo a los dramaturgos Díaz y Genovese (1996), la segunda etapa de un taller de teatro debe contemplar juegos de expresión dramática, donde se les entregan a los niños herramientas básicas para la representación de situaciones o acciones específicas a través del ejercicio lúdico. Son actividades y ejercicios destinados a descubrir los signos, los códigos y las formas para representar dramáticamente la realidad o situaciones de ficción.

- Diferenciar la ficción de la realidad: En este nivel los niños hacían sugerencias referidas a su entorno real. De alguna forma este objetivo ya se empezó a plantear en los juegos de sensaciones cuando se jugaba a la ciudad de las esculturas. Para desarrollar este objetivo se le sugerían ejercicios tales como que cada niño cuente el proceso desde que se levantó hasta que llegó al taller. Cada uno de los niños describía su historia. Veamos una de las historias que surgió:

Mi mamá me gritó: Pablo, despierta, y yo no me quería levantar. Después no podía encontrar mi punzón, así que el furgón me tuvo que esperar hartito... ¡Ah! me tomé súper rápido la leche y después salí... Don Raúl me dijo que si había traído la cooperación para la once que teníamos y yo le dije que sí. Después tuvimos clases con la tía Rosita de lenguaje y matemáticas con don Julio, y me saqué un 6.5...

- Elaborar la ficción para transformar la realidad: Luego de socializar distintas experiencias el objetivo es desarrollar esa situación, ampliarla, aunque no necesariamente darle forma de obra, con el final planeado de antemano para conseguir resultados. A partir de las experiencias socializadas se comenzaban a diseñar ideas ficcionadas. El educador les invitaba a transmitir a través de estímulos sensoriales sus imágenes y estados de ánimo, sus sueños y experiencias de vida. Esto se trabajó sobre el eje pedagógico que plantea Kaplún, es decir, que a partir de sus ideas se construyeran pequeñas historias ficcionadas que reflejaran su realidad. Veamos algunos de los resultados:

Estímulo: Una mañana ideal.

–Hola, ¿cómo estás?

–¡Súper bien!, ¿y tú?

–Súper contento, porque hoy día cuando me levanté había un regalo en mi pieza...

–¿Qué tenía el regalo?...

–Era un perrito súper lindo.

–Qué bueno. ¿Cómo era el perrito?

–Chiquitito y bien juguetón...

–¿Cómo se llama?

–Perjane, igual que el de la novela Romané...

- Aparición paulatina del tema: No se trata de un argumento de peso para crear una obra, sino sólo una idea que inspira el juego. “La espontaneidad lúdica apunta a algo, y ese algo ya lo tienen consciente los niños y ellos mismos querrán sacarle el mayor provecho posible” (Díaz y Genovese 1996). Así, por ejemplo, se generó durante una sesión el tema “Una historia en el bosque”. Los niños comenzaron a socializar sus ideas respecto a este contenido. Señalaban cómo les gustaría que fuera una Navidad “ficcionalada” en el bosque.

...Podríamos jugar a que estábamos en la Saval⁴ y de repente había una tormenta y todos los árboles se caían, y de repente llegaba un superhéroe.

...Había una familia con sus hijos y el papá; el superhéroe llegaba a salvarlos de una tormenta.

Podríamos jugar a que éramos enormes árboles que una lluvia estaba por botarnos y podíamos caer y matar a toda la familia.

Entonces llegaba el superhéroe y los salvaba a todos.

- Aparición paulatina de los personajes: De acuerdo a la historia planteada se comenzaron a construir personajes. Un par de niños sería la familia; otros, los superhéroes, los árboles, etc. De acuerdo a los dramaturgos Díaz y Genovese (1996), estos comportamientos y los juegos deben ser coherentes con la situación general y el tipo elegido (características externas, pero no la copia vacía de los personajes adultos), manteniendo la espontaneidad.

Estímulo: el comunicador va narrando la historia de acuerdo a lo proyectado dándole pie a los niños para que actúen:

– **Narrador:** Era una tarde calurosa, poco habitual en la ciudad, había 40 grados de temperatura. Una familia disfrutaba comiendo un asado en la ciudad...

– **Niños:** Mmm, qué rico el asado, hace tiempo que no lo pasaba tan bien...

– **Niños:** Cuidado con los juegos no se vayan a caer...

– **Narrador:** De repente comienza a llover fuertemente... Un ruido estruendoso...

– **Niños:** Emiten diversos sonidos...

– **Niños:** Gritan y lloran de miedo...

– **Narrador:** Cuando los árboles se comenzaron a mover y estaban a punto de caer aparecen tres superhéroes...

– **Niños:** Somos las súper estrellas y nosotros los ayudaremos...

⁴ Parque público de la ciudad de Valdivia, Chile.

- Transformación del espacio a través de la acción dramática: En los juegos de libre expresión creadora, los niños tomaban conciencia del espacio. En los juegos de expresión dramática, los niños transformarán el espacio como resultado del desarrollo del juego. Siguiendo con el mismo ejemplo, en este caso los niños imaginaban que había un árbol que estaba al lado derecho y otro en el izquierdo. Los superhéroes aparecen por el lado derecho y la familia se ubicaba al lado del narrador tocando un bombo, de manera que los niños tuvieran un referente sonoro.

3.3. *La creación colectiva.* La última etapa es la del proceso de creación colectiva que, al igual que las anteriores, se enmarca dentro de un proceso evolutivo, considerando los criterios propuestos por los dramaturgos citados. La ejecución de las sesiones de expresión dramática sirvió de base para trabajar esta etapa, a la cual se dedicaron 15 sesiones lectivas.

Sesiones de radioteatro: Consistió en escuchar y luego reflexionar sobre las historias narradas en formato radioteatro. Estas sesiones tenían por objetivo que el educando discapacitado visual aprenda a contextualizar una obra, a diferenciar entre un texto dramático y otras formas de narrativa en prosa y principalmente descubrir la importancia que tiene realizar una creación colectiva que nazca de sus propios protagonistas. Para ello se seleccionaron radioteatros narrados por niños, que al igual que ellos alguna vez habían creado una obra.

Ambiente y espacio: Es un bosque con hartos pajarillos. (Se invita a los niños a imitar ruidos de pájaros, animales, etc.).

- ¿Quién eres tú? (tacto y contacto con los niños).
- Yo soy PERIMPIMPOLLO (contacto con los niños para que conozcan la nariz de payaso).
- ¿PERIMPIM quuuéee?...
- PERIMPIMPOLLO. ¿Entiendes ahora?
- ¡Síiii, te llamas PERIMPIMPOLLO!
- Claro, Isabel...
- ¿Y cómo sabes que yo me llamo Isabel?
- Porque yo soy un muñeco que todo lo sabe y todo lo escucha, y lo que no sabe y no escucha lo crea...

Elección del tema: Una vez que se conocían los elementos fundamentales para crear y estructurar una obra de teatro se comenzó a trabajar a base de improvisaciones, desde las cuales aparecerían paulatinamente los temas tentativos para construir la historia. Como dicen Díaz y Genovese (1996): "Improvisar es hacer algo de manera imprevista, es una técnica de elaboración del juego dramático, no preparado de antemano". La creación colectiva, al igual que las otras etapas anteriores, estuvo inserta en un proceso evolutivo, juego, juego dramático, improvisación espontánea e improvisación corregida. Para incentivar a los niños se trabajó a base de una contextualización, formando grupos de cuatro niños, donde el monitor interactuaba entregando sugerencias. La siguiente es una de las improvisaciones:

- **Contexto:** Un bosque lleno de aromas y texturas diferentes (música con sonidos de la naturaleza). Todos somos distintos elementos de la naturaleza: flores, árboles, la luna, el sol. Empezamos a sentir una suave brisa y comenzamos a movernos muy lentamente. De repente estos elementos despiertan de un largo sueño. Veamos algunas de las improvisaciones que surgieron:
- **Niño 1:** Que hace calor hoy día.
- **Niño 2:** Sí, pero igual podemos aprovechar para tomar un poco de sol.
- **Niño 1:** Yo prefiero ponerme debajo de un árbol.
- **Pájaro:** ¿Quiénes son ustedes?
- **Niño 2:** Carmen y Pablo. ¿Y tú?
- **Pájaro:** Yo soy un pajarito.
- **Niño 1:** ¿Qué te pasa, por qué lloras?
- **Pájaro:** Porque mi hermano está enfermo.
- **Niño 2:** ¿Qué le pasó?
- **Pájaro:** Alguien le tiró una piedra.
- **Niño 2:** No te preocupes; nosotros te ayudaremos.

Aportaciones colectivas al tema central elegido: Durante la etapa de selección del tema se comenzó a perfilar la obra, de manera que en cada sesión se realizaban aportaciones colectivas al tema central: la naturaleza y los sueños para construir un medio ambiente mejor. A base de los cuatro grupos formados inicialmente se trabajaba sobre esas improvisaciones, fijando logros creativos que emergían de ellas. Así se iban ampliando los diálogos y se comenzaba a estructurar el esqueleto de la historia.

Creación de la historia y los personajes: Después de realizar las improvisaciones respecto a los temas propuestos, se invitaba a los niños a dialogar en torno a ellas, donde todos se convertían en un público activo. Estos diálogos permitieron estructurar las situaciones dramáticas que luego conformarían la historia final. De acuerdo a las improvisaciones de cada uno de los grupos formados se generaron cuatro historias en torno al tema escogido, dividiendo la obra en cuatro actos:

1. “Los niños conocen el bosque”.
2. “Los alerces tristes”.
3. “La historia de la luna, el sol y el pez espada”.
4. “El baile de Las Estrellitas”.

El argumento de la creación sería la historia de dos niños ciegos que conocen el bosque y descubren los encantos de la naturaleza. Ellos imaginan que están en un sueño y que por ello pueden convertirse en superhéroes ecológicos que luchan por un medio ambiente mejor. Durante este sueño conocen a distintos seres de la naturaleza, entre ellos, dos alerces que están muy angustiados, porque un hombre prometió exterminar su ecosistema. Finalmente, los niños superhéroes logran hacer cambiar de opinión a este ser oscuro, el que se transforma en alegría. Así la obra culmina con un baile de sensaciones, donde los niños juegan a ser distintos elementos de la naturaleza.

Definida la estructura y el argumento se trabajó sobre las tres historias generadas, caracterizando a cada uno de los personajes. Reunidos en círculo, mencionan qué personaje les gustaría interpretar y finalmente se llegó a consenso. La distribución se determi-

nó democráticamente y fueron los mismos niños quienes sugerían a sus compañeros que interpretaran determinado personaje. Debido a que se trabajó con dos tipos de niños, algunos con ceguera total y otros con remanente visual, se definió que estos últimos debían ayudar a sus compañeros con ceguera; por lo tanto, se entremezclaron los personajes para lograr una mayor y mejor interacción.

Elaboración del libreto: Terminadas las versiones de la creación colectiva, definido el argumento, la estructura de los personajes y el esqueleto de las situaciones dramáticas, se escribió un preguión. Para llevar a cabo este trabajo, se optó por revisar las sesiones de creación colectiva grabadas en formato audiovisual, tomando como referencia las improvisaciones y los diálogos generados durante las sesiones.

Es necesario señalar que en esta etapa de creación colectiva es muy importante la participación de todos los niños; escrito el preguión, se realizó una sesión especial donde el monitor leyó a los niños la obra de teatro caracterizando cada una de las situaciones y personajes. Los niños intervinieron aportando algunas ideas y modificaciones, que serían claves para el libreto final.

Con la primera versión del trabajo creativo, el comunicador escribió el guión final. En la transcripción de este texto se intentó expresar en forma fiel las acciones, el espacio en el que se desarrollaban y los efectos no verbalizados, de manera que los niños ciegos pudieran desplazarse en escena sin mayores dificultades.

Grabación en formato radioteatro: Se optó por este formato y no por el Braille debido a que el establecimiento no contaba con los recursos suficientes para elaborar 12 libretos en braille, además de ser un proceso más largo y complejo. Por otro lado, se trabajó con algunos niños que cursaban primer año básico, que no sabían leer en Braille. La obra fue grabada por el comunicador, quien además de interpretar los diversos personajes, describía el espacio y los movimientos que se realizaban en cada acción. Posteriormente se reprodujeron 12 copias en casete, las que fueron distribuidas a los niños.

El proceso de preparación de la obra: Cuando cada niño tuvo su libreto grabado en una cinta, se realizó una sesión conjunta. A partir de esta audición, se comenzó a trabajar en la memorización de los diálogos. Se subdividieron grupos por unidades de acción, se escuchaba el diálogo y posteriormente los niños repetían sus parlamentos. Este proceso incluyó la caracterización de cada personaje; para ello se trabajó con los juegos de sensaciones, identificando un determinado estado anímico con un aroma, alguna textura o sonido.

Ensayos por unidades de acción: Se dedicaron cuatro sesiones para ensayar las unidades que conformaban la obra. Para ello se trabajó primero sobre cada personaje, luego por unidad de acción, y posteriormente las direcciones, formas y secuencias de movimientos individuales y luego colectivamente. Cabe destacar que existía libertad para desplazarse sobre el escenario, los pasos a seguir eran más bien sugerencias para que los niños tuvieran noción de cuándo entraba su compañero, en qué lado se ubicaba y cuáles serían sus movimientos. Para desarrollar la puesta en escena, se trabajó sobre la base de tacto y contacto con la comunicadora, es decir, se les proporcionaba información del exterior a través de la exploración del espacio.

Producción de vestuario y escenografía: Desde un comienzo se definió que la obra transcurría en un bosque y, como se trataba de un sueño, se optó por no incorporar elementos físicos. Además, el objetivo era que los niños ciegos pudieran expresarse libremente; por lo tanto, el utilizar artefactos en escena podía ser un estorbo. Sin embargo, los niños decidieron llenar de pétalos de rosas y otros elementos de la naturaleza como hojas de pino y plumas, para sentir que realmente estaban en un bosque. La música jugó un rol fundamental como referente sonoro, puesto que indicaba el cambio de acto y los pasos nuevos que transformaban de algún modo la escena. Además los niños durante la elaboración dramática se expresaban a través de la música, la que servía de estímulo para improvisaciones. Por ello se integró la música como parte estructural de la obra, que, por un lado, permitió caracterizar la obra y, por otro, ser utilizada como estímulo para la memoria emotiva de los niños.

Después de escoger el vestuario de los personajes, se decidió confeccionar máscaras o medias máscaras que permitieran a los niños hablar con comodidad. Como el objetivo era que ellos pudieran sentir sus personajes, las máscaras fueron diseñadas con diversas texturas y elementos.

A partir de juegos de sensaciones los niños comenzaron a expresar la forma de cómo imaginaban su máscara utilizando el tacto y el olfato. Por ejemplo, el señor sol se identificaría con el algodón, por la suavidad de sus rayos. Estas máscaras fueron confeccionadas en conjunto con los niños, quienes dieron las ideas de cómo imaginaban su personaje. Se hicieron 12 máscaras, las que se complementaron con un vestuario simple, creado con papeles y géneros de diversas texturas. El aporte creativo de cada niño en el diseño dio como resultado máscaras con relieve que al tocarlas tenían la forma que imaginaban.

Ensayos generales: De acuerdo con la planificación, se realizaron tres ensayos generales que implicaron repasar la obra, incorporando vestuario, música y todos los elementos necesarios. En esta acción, el comunicador bajó el nivel de presión de los niños, insistiendo en que lo importante era el proceso que se había generado y no el resultado final. Los ensayos se realizaban en orden, con un repaso del texto escuchando la audición; luego, los niños se vestían considerando que cada uno tenía una bolsa con una etiqueta que llevaba escrito el nombre de la persona en Braille. Finalmente se iniciaba el ensayo con todos los elementos que se considerarían en la presentación.

Días de representación: Se realizaron ocho exhibiciones en distintos establecimientos educativos de la ciudad de Valdivia, las que culminaban con una pequeña tertulia donde los niños espectadores comentaban sus visiones en torno al desarrollo de la obra. Estas instancias permitieron evaluar en conjunto el proceso desarrollado.

Durante las representaciones se vivieron instancias de real comunicación donde los niños ciegos a través del lenguaje táctil se conectaban con el público para sentir la presencia de quienes observaban la obra. Esta instancia se consideró significativa para el proceso, por cuanto los juegos de sensaciones desarrollados durante las sesiones se expresaron en su máxima potencia.

LOS NIÑOS REFLEXIONAN

La última instancia de este proceso de creación colectiva fue una suerte de “juego reflexivo” que se realizó en las dependencias del establecimiento. Aquí se invitó a toda la comunidad educativa para dialogar sobre la experiencia desarrollada. Los niños se mostraron satisfechos de sus logros y de haber conseguido crear la obra “Los Soñadores”. Las siguientes son algunas de sus impresiones:

A mí me gustó cuando jugábamos a ser lluvia, viento... me gustaría seguir con el grupo “Las Estrellitas” y hacer otra obra de teatro para que podamos hacer otros personajes. Lo que no me gustó fue haber hecho los talleres más en el gimnasio, porque podríamos tener en la Saval o la costanera. Belén, 7 años.

Yo cuando llegué al grupo no sabía que íbamos a jugar con máscaras y lo que más me gustó fue hacer del señor ecología, porque fue súper bacán poner ronca la voz (...) Si hiciéramos otro taller me gustaría una obra donde hagamos fantasmas y yo ser un fantasma como el señor ecología, pero como fantasma con voz más ronca y una máscara con sangre. Pablo, 10 años.

No sé, es que me gustó casi todo... yo creo que ese día que bailamos y después cada uno tenía que hacer como que era un animal y se acuerdan que yo hice un caballo y no sabía como gritaban los caballos y todos se rieron y yo también. Yoselin, 11 años.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Resulta importante consignar que esta investigación se presenta como un trabajo de construcción y reconstrucción de comunicación educativa, que se realizó con los niños en forma participativa. El hecho de haber asumido el modelo dialógico de la comunicación y la perspectiva constructivista del aprendizaje, no sólo en términos teóricos, sino desde la práctica, permitió realizar una adaptación de los talleres de teatro sobre la marcha, a partir del paisaje cultural del grupo de niños no videntes.

Se comprobó como efectiva la realización de una investigación previa o prealimentación, antes de estructurar y desarrollar los talleres de teatro, lo que en definitiva permitió conocer a la comunidad educativa, los códigos y parte del paisaje cultural de los niños. A partir de sus interrogantes e inquietudes, se elaboró el itinerario pedagógico y comunicacional. Durante esta primera etapa se comprobó que es importante partir del acto comunicativo, de las concepciones anteriores de los niños para luego determinar actividades y contenidos.

Entendiendo la perspectiva comunicativa como un proceso de interacción entre los participantes, el itinerario pedagógico se realizó sobre la marcha; es decir, si bien se asumió como diseño general de los talleres la propuesta de algunos dramaturgos, la real adaptación de estos se generó durante el desarrollo de las sesiones. La etapa de prealimentación permitió dialogar con los niños y llegar a acuerdos sobre los itinerarios pedagógicos. Así se trabajó un proceso flexible y lo más democrático posible.

Se ratificó durante la experiencia que desde los primeros encuentros hay que motivar el diálogo, y así poco a poco vendrá la participación. Esto se traduce en hacer uso de preguntas generadoras para que los niños elaboren ideas creativas. Preguntas tan simples

como: ¿Qué es lo que te gustaría hacer? ¿Qué es lo que no te gusta? En este sentido, se comprobó que aquellos ejercicios que potencian el tacto y el olfato como medios de expresión son la base para que el niño no vidente comience a codificar el significado del diálogo y la participación.

Los elementos comunicativos Diálogo, Participación y Consenso se canalizaron a través de entretenimientos lúdicos y de libre expresión creadora. Así se logró un espacio comunicativo conformado no sólo por el lugar físico, sino por las interrelaciones que se generaron. El diálogo estuvo presente en cada una de las sesiones y pasó de ser un diálogo inducido por el comunicador a un diálogo espontáneo, donde los niños opinaban libremente sobre el proceso del taller. Esto los llevó a ser reales partícipes del proceso, y terminaran creando la obra de teatro: "Los Soñadores", fruto del diálogo y la participación.

El desarrollo de esta investigación sobre el teatro con ciegos permitió descubrir sobre la marcha que el teatro es para los ciegos una escuela de vida, lo dispone ante la vida de otra manera. Basta sólo con sustituir las informaciones o estímulos visuales por táctiles para practicar los ejercicios. En cuanto a la voz su importancia para los no videntes reside en que apoyan su contacto con el mundo externo en los sonidos. Potenciar la voz como estímulo transmisor de información posibilita su seguridad en la comprensión de la comunicación con los demás. Esta seguridad la pueden trasladar al quehacer cotidiano desinhibiéndose como individuos y sintiéndose menos discriminados.

Desde esta perspectiva, la utilización del taller de teatro como método de aprendizaje y desarrollo en niños visualmente discapacitados se presenta con un doble valor. Como fundamento educativo, por cuanto permite al niño ciego descubrir zonas ocultas en la manera de orientarse, de percibir al otro, y de aprender en la acción. Y como medio de comunicación, puesto que el proceso de un taller de teatro supone siempre un pulso con nosotros mismos y con nuestra capacidad de transmitir lo que deseamos. Es así como el taller de teatro se expone como herramienta idónea de generación de diálogo y participación.

Los juegos de libre expresión y los juegos de dramatizaciones fueron etapas fundamentales para descubrir los intereses de los niños ciegos por determinados temas a desarrollar, como la naturaleza y los animales. Además, a través de la descripción de estas fases se pudo interpretar la participación y el interés por montar una obra de teatro que fuera creada por ellos. Fue precisamente en estas fases donde cada niño manifestó su interés por construir una obra propia que emergiera desde su mundo.

Para el aprendizaje del texto se comprobó como efectivo el traspaso del libreto a casetes; sin embargo, se observó que idealmente se deben traspasar tanto a cintas de audio como a Braille. Esto por cuanto permitiría enriquecer más el aprendizaje y por otro lado incentivar la lectura del Braille. Los recursos restringidos del establecimiento no permitieron transcribir los libretos en este sistema, situación que para algunos niños fue incómoda especialmente para aquellos que tenían ceguera total.

Sobre la base de lo descrito se hace necesario vivenciar en los niños y jóvenes ciegos o deficientes visuales metodologías participativas de comunicación, donde el teatro, como herramienta y método, se presenta como una de las alternativas más atractivas y de gran valor para el aprendizaje social en el ambiente escolar.

Finalmente, cabe hacer notar que –al margen de cualquier consideración teórica– esta investigación dejó en claro que toda acción comunicativa y educativa debe partir desde el otro, como un acto de amor y de fe.

BIBLIOGRAFIA

Libros

- AYUSTE, A., R. FLECHA, F. LOPEZ (1999). *Planteamientos de una Pedagogía Crítica: Comunicar y Transformar*. España: Editorial Grao.
- CAÑAS, J. (1992). *Didáctica de la Expresión Dramática*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- DIAZ, J., D. GENOVESE (1996). *Manual de Teatro Escolar*. Santiago: Editorial Salesiana.
- GUERRA, S. (1999). *La Integración Interdisciplinar del Deficiente*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- KAPLUN, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. España: Ediciones de la Torre.
- ROSALLES, C., X. MORANDE, P. MÖLLER (1996). *Teatro y Educación Ambiental*. Santiago: Ediciones CEA.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con Estudios de Casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- VALLON, C. (1984). *Práctica del Teatro Escolar*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Documentos

- CUENTA PUBLICA ANUAL (2001). *Escuela para Discapacitados Visuales Ann Sullivan Valdivia*.
- KAPLUN, G. (2001). Contenidos, Itinerarios y Juegos. "Producción de Material Educomunicativos". *Intersecciones*, Buenos Aires, Argentina.
- OXLEY, S. (1998). *Metodologías para la Integración Social y Escolar de los Alumnos con Discapacidad Visual*. Doc. N° 33281. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACION (2001). *Reflexión en la Acción*. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900). Gobierno de Chile.

Revistas

- REYES, L. (1994). El actor ciego. *Ade Teatro* 36: 27-41. Asociación de Directores de Escena, España.

Referencias de Internet

- BIGELOW, A. (1994). "El lenguaje en los niños ciegos: su relación con el conocimiento del mundo que les rodea". Red de la Discapacidad. www.interedvisual.es
- FONDO NACIONAL DEL DISCAPACITADO (FONADIS) (2002). "Ley de la integración social con personas con discapacidad". <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=7#centro>
- JARA, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de las experiencias. http://www.alforja.or.cr/sistem/dilemas_y_desafios.doc
- MINISTERIO DE EDUCACION CHILE (MINEDUC) (2002). La Educación Especial en Chile <http://www.mineduc.cl/convivencia/conclusiones.htm>
- FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) (2001). "La integración en discapacitados visuales". <http://www.unicef.org>.