assitej españa

12/2017

BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO

PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

assitej españa

BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO
PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

NÚMERO 12 / 2017

ASSITEJ España
Tel. 912061741
email: assitejespana@assitej.net
www.assitej.net

Edición: ASSITEJ España
Asociación de Teatro para la Infancia y la Juventud
Coordinación de publicaciones: Juan López Berzal
Diseño gráfico: Borja Ramos
Impresión: Aventura Gráfica, S.L.
Depósito Legal: GU-193-2017
ISSN: 0210-9182

El Boletín Iberoamericano
es independiente en su línea de
pensamiento y no acepta necesariamente
como suyas las ideas vertidas en
los artículos firmados.

ÍNDICE

IV FORO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y CRÍTICOS DE TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES

Introducción 15

Prólogo 19
Nora Lía Sormani, Lita Llagostera

CONFERENCIAS INAUGURALES

Teatro para jóvenes en el siglo XXI: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Para quién es? La meta–pregunta 25
Manon van de Water

Creciendo como espectadores: del inicio de la simbolización a la autonomía creativa 35
María Elsa Chapato

CONFERENCIA MAGISTRAL

Ser humano —El primer teatro 55
Asaya Fujita

PONENCIAS

Reflexiones sobre el Teatro para bebés desde la psicología del desarrollo 65
Guillermo A. Dillón

Experiencia ITO. Teatro para bebés 75
Carla Rodríguez

Storyworks: Una alquimia de edad, lenguaje y estética en el teatro educativo para construir relaciones 89
Kate Bessey

Hay que saber frotar el mundo para hacerlo brillar. La pesquisa como herramienta pedagógica en el teatro para adolescentes. Teatro y adolescencia 103
Flavia Gresores Lew

¿Qué es el teatro para los adolescentes finlandeses? 115
Marianna Metsälampi

Obra Edad Abierta. Fundamentos comparados entre dos espectáculos de títeres «para cada edad» 125
Ivo Siffredi

El teatro para bebés: un encuentro genealógico 137
Fernanda Alvarenga Cabral

Palabras, sonidos e imágenes... 147
Marianela López, Alida Estela Vega

El nacimiento del teatro para bebés en México 159
Michelle Guerra Adame

El desarrollo psicosensorial del niño en el teatro para jóvenes espectadores 171
María Sepúlveda Balabán, Layla Raña

La liminalidad en el teatro para bebés 183
Nora Lía Sormani, Jorge Dubatti

1001 obras de teatro que hay que ver antes de crecer. Algunos apuntes sobre el problema de la infancia y la cultura 193
Cristian Palacios

El teatro y los adolescentes del siglo XXI 205
Lita Llagostera

El teatro como elemento integral en el desarrollo del pensamiento creativo 213
Loreto Cruzat

Niños sin infancia, pensar el teatro en el estado de Chiapas 223
Yoloxóchitl García Santamaría

MESAS DE DEBATE

Teatro para bebés

El teatro para bebés viene mal parido 235
Carlos de Urquiza

¿Por qué trabajo para los más pequeños? 245
Katariina Metsälampi

Proyecto UPA —Teatro para bebés 253
Gabriela Hillar

Teatro para bebés en Mar del Plata —Historia de una experiencia que sigue creciendo 259
Sandra Maddoni

Teatro para adolescentes

El trabajo con adolescentes en la Compañía Paidéia de São Paulo 273
Amauri Falseti

La Compañía Mafalda 281
Teresa Rotemberg

Vamoh a pegarno como animaleh 289
Enrique Olmos de Ita

El teatro es crear y participar 295
Kenjiro Otani

CONCLUSIONES
Notas de cierre 299
Manon van de Water

IV FORO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y CRÍTICOS DE TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES

PROYECTO ASSITEJ

Buenos Aires (Argentina)

Julio 2016

INTRODUCCIÓN

El *IV Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes* tuvo lugar del 26 al 30 de Julio de 2016 en el Instituto de Artes del Espectáculo de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Como en sus tres ediciones anteriores, el IV Foro fue organizado por la Asociación de Teatristas Independientes para Niños y Adolescentes (ATINA), en colaboración con la Asociación Argentina de Investigación y Crítica Teatral (AINCRIT) y la Red Internacional de Investigadores de Teatro para Niños y Jóvenes (ITYARN), y con el auspicio de la Asociación Internacional de Teatro para la Infancia y la Juventud (ASSITEJ).

Con el objetivo de estimular la investigación en el campo del Teatro para Niños y Jóvenes, este IV Foro se propuso realizar un aporte teórico a los profesionales del teatro que estimulara el desarrollo de nuevas tendencias, discutiendo el rol de la teoría en la práctica y de la práctica en la teoría como una plataforma para el intercambio.

El IV Foro tuvo como eje temático central «Del Teatro para Bebés al Teatro para Adolescentes. ¿Hay un teatro para cada edad?».

El teatro para niños y jóvenes, en tanto disciplina artística, porta en su mismo nombre el valor del receptor. Bebés, niños pequeños, niños en edad escolar, preadolescentes, adolescentes y jóvenes, constituyen una gama de grupos etarios que lo enriquecen y complejizan. Si bien tanto estudiosos como artistas adhieren a la idea de un teatro como acontecimiento artístico de carácter universal y destinado a todos los seres humanos, la práctica con niños y adolescentes pone en evidencia que hay diferentes formas de crear y diversos productos estéticos según sea la etapa de la edad del receptor. En tiempos en que se ha avanzado tanto en los estudios del Teatro para Niños y Jóvenes, estas «franjas de edades», lejos de ser rígidas o erróneamente impuestas, pretenden ser flexibles y no pensadas como categorías estancas, sino como aproximaciones a los diferentes intereses y formas de estar en el mundo del niño/adolescente, según sea la etapa que transite. Dichas etapas, ¿determinan diferentes tendencias estéticas o especiales producciones artísticas que atienden especialmente a la edad de su receptor, o pueden ser ignoradas?

Durante el Foro se leyeron ponencias de profesionales del teatro e investigadores de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay.

Asimismo, el Foro contó con la presencia de María Elsa Chapato (Tandil–Argentina–AINCRIT) y Manon van de Water (Estados Unidos–ITYARN) a cargo de las Conferencias Inaugurales; Asaya Fujita (Japón) a cargo de la Conferencia Magistral; Enrique Olmos de Ita (España/México); Amauri Falsetti (San Pablo, Brasil); Kenjiro Otani (Japón) y Teresa Rotemberg (Suiza), quienes debatieron sobre el Teatro para Adolescentes; Sandra Maddoni

(Argentina), Gabriela Hillar (Argentina), Katariina Metsalämpi (Finlandia) y Carlos de Urquiza (Argentina) debatieron sobre Teatro para Bebés.

Como parte de las actividades se ofreció una programación teatral con obras seleccionadas dentro de la cartelera teatral de Buenos Aires que contribuyeron al desarrollo del debate.

Todo el material presentado durante el Foro ha sido recopilado en esta publicación realizada, una vez más, por ASSITEJ España en el marco de los proyectos de cooperación que mantiene la Red Iberoamericana de Teatro para Niños y Jóvenes de ASSITEJ.

Los Foros anteriores tuvieron como tema central «Los temas tabú en el TNJ» (2008), «El humor en el TNJ» (2010) y «La estética en el TNJ» (2012), y recibieron los siguientes reconocimientos: Trabajo destacado por los Premios Teatro del Mundo (Universidad de Buenos Aires, 2010); Proyecto declarado de Interés Cultural por la Honorable Cámara de Diputados de la Nación (2012).

El material de los Foros anteriores puede encontrarse en la web de ATINA: atina.org.ar y de ASSITEJ España: assitej.net

Nuestro agradecimiento a todos aquellos que hicieron posible este Foro: organizadores, colaboradores, participantes, invitados, oyentes y compañías teatrales. Esperamos que esta publicación sea de su interés y que abra la puerta a nuevos debates sobre el Teatro para Niños y Jóvenes.

EQUIPOS DE TRABAJO

Organizadores

ATINA
- Solange Perazzo
- Paz Begué
- Sebastián Perazzo
- María Inés Falconi

AINCRIT
- Cristina Quiroga
- Nora Lía Sormani
- Lita Llagostera

ITYARN
- Manon van de Water

Jurado de selección

Lita Llagostera
Nora Lía Sormani
Patricia Lanatta
Manon van de Water

Traducciones

Juan Martín Prodanov

Corrección

Celeste Martínez

Edición

María Inés Falconi
Juan Berzal

PRÓLOGO

Nora Lía Sormani
Lita Llagostera

Los estudios de teatro para niños y jóvenes vienen pisando fuerte dentro del campo general de las investigaciones teatrales. Nuevos centros de estudios, nuevas carreras universitarias y grandes instituciones internacionales como ASSITEJ e ITYARN van asentando sus logros en esta materia, los exponen y los comparten. Hay una evolución del pensamiento referido a la praxis del teatro para niños y jóvenes resultado de años de esfuerzos por posicionar esta disciplina en el lugar que se merece. Los artistas vienen presentando, para los espectadores menores de 18 años, obras que marcan hitos de calidad y que son ejemplo de que se puede hacer el mejor teatro para estas etapas previas a la adultez.

Si bien puede resultar repetitivo a esta altura, es necesario volver a afirmar que los niños y adolescentes son espectadores ampliamente capacitados para disfrutar del arte de la escena en todos sus registros y posibilidades. El Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes —que se viene realizando bianualmente desde 2008— es un hito más a

nivel mundial. Invita a pensar, desde distintos enfoques, marcos teóricos, tendencias y líneas de estudios, qué está pasando con el teatro para niños, adolescentes y jóvenes a nivel global. Los resultados los desgranará detenidamente el lector de este libro, ya que reúne todos los trabajos leídos en el IV Foro realizado en 2016.

Esta nueva edición significó una continuidad respecto a los foros anteriores. En esta oportunidad la temática se centró en un tema poco transitado: *Del Teatro para Bebés al Teatro para Adolescentes. ¿Hay un teatro para cada edad?*. Tal como afirmó en sus conclusiones Manon Van de Water, hemos instalado como ejes del foro dos nuevos temas para su profundización: el teatro para bebés y el teatro para adolescentes.

En efecto, las recientes manifestaciones del llamado «teatro para bebés» nos inducen a explorar, estudiar y desglosar este nuevo fenómeno escénico. Es decir, estamos frente a un nuevo objeto de estudio que implica nuevos presupuestos, nuevas hipótesis y que pone en movimiento y revoluciona las categorías que se manejan desde siempre en todo el espectro del teatro para niños, demanda otros posicionamientos, otras miradas.

Y en cuanto al «teatro para adolescentes», si bien no estamos ante un nuevo campo de estudio, quienes organizamos el Foro creímos firmemente que este fenómeno merecía observaciones y planteos más profundos para su estudio y comprensión. El teatro para adolescentes, dado el grado de evolución que adquirió en los últimos años, por su riqueza e importancia, demanda nuevos enfoques, otros acercamientos. Era necesario «aggiornarse» en cuanto a los estudios específicos sobre el tema.

Entendimos también que esos dos polos, bien observados, podían aportarnos nuevos saberes respecto del tránsito, del pasaje

de un teatro al otro, atravesando por otras instancias de estudio: el teatro para todos los públicos, las edades de los espectadores y su influencia en las estéticas de los artistas, la liminalidad y las dificultades para pensar en categorías estancas, el bebé espectador, el joven espectador y el joven artista, y otros.

La reunión de los especialistas en un territorio, en este caso la Ciudad de Buenos Aires, permitió un intercambio que significó el fortalecimiento de cada una de las miradas respecto de estos temas y marcó el desafío de próximos encuentros para seguir debatiendo, dialogando y compartiendo. Deseamos que las lecturas de estas páginas puedan reflejar los contenidos que se expusieron en la ocasión y ayuden a dejar memoria de aquel encuentro, huellas para seguir explorando. Que sea, en suma, una contribución amplia y abierta para pensar el arte escénico destinado a los bebés, los niños y los adolescentes.

CONFERENCIAS INAUGURALES

TEATRO PARA JÓVENES EN EL SIGLO XXI: ¿QUÉ ES? ¿CÓMO ES? ¿PARA QUIÉN ES? LA META-PREGUNTA

Manon van de Water
Vilas-Phipps Distinguished Achievement Professor
Universidad de Wisconsin–Madison (Estados Unidos)
Miembro del Comité Ejecutivo de ASSITEJ

Después de una década y media del Siglo XXI es claro que el panorama del TNJ (Teatro para Niños y Jóvenes) ha cambiado en el mundo. En parte debido a que el tiempo ha cambiado y también la juventud. El niño del siglo XX no es el mismo del siglo XXI, y mi infancia fue muy diferente de la de mis hijos que a su vez es diferente a la de los bebés de hoy. En ese sentido, como ya lo he dicho alguna vez, nosotros, los adultos, vamos siempre por detrás, puesto que tan pronto como nos ponemos al día con las experiencias y el mundo emocional, físico y cognitivo de nuestros jóvenes, ellos ya habrán dejado todo eso atrás y estarán avanzando hacia nuevas experiencias.

Con el paso del tiempo, el Teatro para Jóvenes en sí ha cambiado. Mientras que en el siglo XX era definido como teatro hecho *por* adultos *para* niños y jóvenes, el Siglo XXI ha cuestionado todos los términos que esta definición abarca. Y en muchas formas, entiendo, esto presenta un panorama más interesante, diverso e inclusivo de las experiencias teatrales para un grupo más grande

de audiencias. Esto también contribuye a un campo de investigación académica y a un discurso especializado más rico.

Me gustaría empezar esta charla desglosando la definición de TNJ*, comenzando con *Teatro* como generalmente se entendió durante el siglo XX: un producto orientado, mayormente basado en un texto escrito, que incluye elementos teatrales tales como escenografía, luces, vestuario y sonido. El texto escrito es reinterpretado por un director que llega a un concepto, que es comunicado a los diseñadores y toma forma en el diseño y durante el proceso de ensayo. El producto terminado es compartido con una audiencia que percibe el espectáculo y eventualmente decide si la experiencia fue un éxito o no. Este modelo está simplificado, por supuesto, y tiene algunas excepciones, pero de esta manera es como se ha presentado y representado el TNJ en festivales internacionales y en el discurso de ASSITEJ, la Asociación Internacional de Teatro para la Infancia y la Juventud, a través de su documentación y publicaciones.

Durante la década pasada, sin embargo, este modelo tradicional se ha ampliado, ocasionando una grieta entre los líderes y fundadores de ASSITEJ del siglo XX y la «nueva guardia» del siglo XXI. Dejaré de lado los detalles de la controversia, pero, por cierto, pocas producciones de las que vi en Berlín en el 50 aniversario de ASSITEJ durante el Festival Aeugenblick Mal, en 2015, y aún menos en el On the Edge Festival, este mes en Birmingham, confirman la definición de teatro del siglo XX que mencioné

* Las siglas generalmente utilizadas para referirse al Teatro para Niños y Jóvenes o Teatro para la Infancia y la Juventud suelen ser TNJ en español y TYA (Teatro para jóvenes audiencias o Teatro para público joven) en inglés. [N. del E.]

anteriormente. Primero, ninguna de las obras que vi en Birmingham estaban basadas en obras ya existentes. Por lo menos dos reconocían en el programa que estaban basadas en algo escrito. *Wot? No Fish!!* presenta la verdadera historia de una familia judía, pero el autor de la historia, si lo hay, no es mencionado. *A Feast of Bones* da a entender que tomó su inspiración en una obra del mismo título escrita por Henny Penny, y la convirtió en una performance de cabaret, que es probable sea distinta respecto al trabajo original.

De hecho, muchas de las obras en Birmingham eran teatro... y algo más. *The Curious Scrapbook of Josephine Bean* es teatro de objetos, cuentacuentos y un unipersonal en el que a través de un álbum de recortes el público descubre paso a paso la verdadera historia de Josephine Bean. *Boing* apenas tiene texto, pero es una performance activa de dos hermanos tratando de dormir para que Papá Noel pueda visitar su hogar. En *Losha*, Losha colecciona memorias de cosas perdidas a través de la poesía, juego de sombras, proyección y títeres. La ausencia de un texto escrito pre-existente, la inserción de música, danza, títeres, narración y vídeos amplía la definición de teatro a la de experiencia perfomática, que incluye mucho más que la estrecha definición presentada al comienzo de este capítulo, afectando a la totalidad de la producción, las experiencias de los actores, el equipo de producción y el público. Estos cambios también afectaron a los agentes del teatro para niños y jóvenes o a quienes, en realidad, hacen y crean los espectáculos. Si la definición tradicional implicaba un dramaturgo, un director y un grupo profesional de actores, vemos que ha aumentado la cantidad de producciones de una persona (*The Curious Scrapbook* o *Losha*, por ejemplo), a veces escritas y creadas por esa misma persona. Estas producciones, naturalmente, reflejan las destrezas artísticas

del artista individual y con frecuencia, no están basadas en textos. En performances de grupo (*Boing* o *A Feast of Bones*) los actores no necesariamente tienen que estar entrenados profesionalmente. Pueden ser en primer término músicos, bailarines o artistas visuales. Pueden, a su vez, incluir a niños y jóvenes con habilidades diferentes, aumentando así la diversidad del espectáculo tanto como la de la audiencia a la que va dirigida.

El Qué y el Cómo en la primera parte de la definición del TNJ *(Teatro hecho por adultos)* ha cambiado, pero la última parte, la de *para niños y jóvenes* o *para públicos jóvenes* literalmente, es desde luego el tema de este IV Foro de Investigadores y Críticos y de lejos el aspecto más interesante. La pregunta de para Quién son las producciones del TNJ ha sido enormemente expandida en el siglo XXI junto a las de Qué y Cómo.

Cuando empecé mi investigación en TNJ como estudiante graduada, en los años 90, la discusión era cómo identificar el campo. Pasábamos de «Teatro para niños» a «Teatro para jóvenes audiencias o público joven» y en los Estados Unidos, al menos, esa definición era todavía completamente fluctuante.

Como investigadores, tuvimos que redefinir el campo en cada ponencia o publicaciones como TYA (Teatro para jóvenes audiencias), Teatro hecho por adultos para niños, en un esfuerzo de desafiar el estereotipo del «teatro no teatro» al cual estaba asociado el Teatro de los niños, la impresión de «trabajo infantil», el estatus de ciudadano de segunda clase, la noción de TNJ como un paso al teatro «real» (en realidad el teatro para adultos).

Además de esto, y no cuestionado realmente dentro del campo en sí, el target del público joven era la edad escolar con,

siguiendo el paradigma soviético y de Europa del Este, producciones para niños de seis a diez años, de once a catorce y de quince a dieciocho las cuales, al menos en EEUU, hicieron del TNJ algo así como una actividad educativa, sobre una experiencia artística.

Nunca había escuchado hablar sobre el teatro para bebés hasta que estuve en Kristiansand con varios investigadores y teatristas en 2006, para discutir el estatus de la investigación en TNJ, una discusión que dio origen a la fundación de ITYARN, la Red Internacional de Investigadores del Teatro para Públicos Jóvenes. Al mismo tiempo tenía lugar el Festival Internacional Noruego de Teatro para Niños y Jóvenes, ahora el festival SAND, presentando una cantidad de espectáculos para muy pequeños, de 0–6 años de edad.

Comenzando en Italia en los 80, la atención mundial sobre el teatro para los más pequeños aumentó especialmente en el siglo XXI y hoy, el «Teatro para los más pequeños» está presente en todos festivales. Ningún teatrista o académico de TNJ que se respete, puede hoy decir que no escuchó hablar sobre él. El Teatro para los más pequeños se apoya en la investigación psicológica y educativa sobre el desarrollo y las percepciones de los niños muy pequeños. Dentro de este grupo etario, se realizan subdivisiones: 0–18 meses, 18 meses–3 años, 3–6 años de edad, o más de 4. Claramente estas no son categorías absolutas. Los niños, como los adultos, son personas que tienen su propio ritmo y sus propios gustos.

Pero las producciones siguen aproximadamente un patrón de desarrollo que va desde lo primariamente sensorial para los muy pequeños a la inclusión de más conceptos y textos para los más grandes. Así, en el Festival On the Edge, en Birmingham, *Out*

of the Blue (6 a 18 meses) era altamente sensorial y presentaba una reminiscencia del juego con los bebés, lo que quiere decir que el componente estético es algunas veces difícil de definir en el trabajo para esta edad.

Boing (de 3 años en adelante) fue más vivaz y energética (aunque en medio del mes de julio la situación de esperar a Santa Claus se perdía con facilidad). *Losha* (de 5 años en adelante) era más conceptual y también tenía más texto, aunque lo visual y los objetos estaban en primer plano.

En el otro extremo del espectro encontramos ahora el «Teatro para Jóvenes Adultos», que tiene irónicamente las mismas siglas que TYA (Teatro para Jóvenes Audiencias). El «Teatro para Jóvenes Adultos» es típicamente para mayores de 14 o 15 años, y se extiende a un público de jóvenes adultos hasta los 25 años, y representa temas con los que se enfrentan los jóvenes frecuentemente a un ritmo veloz, sin estilo lineal, crudo y violento, pero no siempre. En las culturas en las que se ve mal que haya espectáculos hasta los 18 años, estas producciones se señalan como de 18 años en adelante (Rusia, por ejemplo).

Lo que hace que estas producciones pertenezcan al Teatro para Públicos Jóvenes (TYA) está, como en el Teatro para los más pequeños, conectado a estudios psicológicos y neurológicos del desarrollo humano que pregonan que el lóbulo frontal no está completamente desarrollado hasta la edad de 25 años y que el concepto de «infancia» en el mundo industrial se ha extendido de los 18 hasta casi los 25 en las últimas décadas. Estas nociones de una infancia extendida vienen de las perspectivas y las conductas de los mismos jóvenes adultos, que dilatan las responsabilidades de familia y trabajo, tanto como la subsecuente dependencia de

los padres, que a su vez llevan a un cambio en las relaciones padres–hijos y las mutuas responsabilidades.

Se trata, en muchos casos, no de una elección consciente sino de una dada por las circunstancias materiales bajo las cuales nuestros jóvenes crecen y tienen que encontrar su lugar en las respectivas sociedades, circunstancias en las cuáles la dependencia no es voluntaria y la responsabilidad de la familia no es una opción.

También depende de la percepción de qué se necesita para alegar responsabilidad. De todas formas, este público es un subgrupo dentro de nuestra sociedad que en el mundo teatral ha sido ignorado hasta el siglo XXI.

En Birmingham, tres espectáculos estaban dirigidos a este grupo de edad, y todos fueron igualmente controvertidos, lo que en mi discurso significa interesantes, y no lo digo como una forma de lavarme las manos.

Pim y Theo, de NIE, una compañía internacional que nunca decepciona, toma el tema controvertido de la libertad de expresión de dos famosos extremistas holandeses, el político Pim Fortuyn, que fue asesinado en 2002, y el cineasta Theo van Gogh, que fue asesinado en las calles de Amsterdam en 2004. «¿Decidirías morir por el derecho a la libertad de expresión de cualquiera de ellos?» es la pregunta que resuena en esta estimulante obra de teatro donde el público es testigo y sigue el diálogo de dos hombres después de su muerte.

Pim se olvidó de lo que pasó y de quién es. Theo está condenado a contarle la historia una y otra vez. Este es un espectáculo que va más allá del «me gusta» o «no me gusta», como The

Guardian lo plantea: «Es una rara obra teatral que confía en los adolescentes al límite». Una obra para los adolescentes y más allá, planteando preguntas importantes. Aun así, desde una perspectiva holandesa, esto es simultáneamente simplificado, lo que pudo haber sido la razón por la cual esta obra teatral haya viajado por toda Europa excepto por Holanda. Sí, para adultos jóvenes, pero, ¿tal vez no para los holandeses? Lo que nos lleva al tema del foro pasado: ¿cuán culturalmente instaladas están nuestras audiencias jóvenes y cómo influye esto sobre la percepción?

The Hamilton Complex, de Het Paleis (Bélgica) fue tal vez la obra más controvertida del Festival On the Edge. La obra es una idea de Lies Pauwels con 13 adolescentes y un físico culturista, un punto de vista visual y filosófico sobre la vida de las niñas de 13 años cuando todo comienza a cambiar.

Las niñas alternativamente se representan a sí mismas, sus sueños, una a la otra, sus miedos. Nada es lo que parece. Estéticamente bello, discutible, por supuesto, este espectáculo más que ninguno de las otros, generó la pregunta de «¿para quién es?» Para mí fue muy problemática la mirada del público sobre las niñas de 13 años que actuaban con brío alrededor de este físico culturista, que alternativamente representa todos los estereotipos masculinos, desde el amante romántico al violador.

¿Un espectáculo realizado por niñas de 13 años es un espectáculo para niños de 13 años? ¿Cuánto de esto es producto de la mente de un adulto y cuánto realmente viene de las niñas mismas? ¿Cómo influye el hecho de que está representado por niñas con un hombre adulto en la distancia estética requerida para percibir el espectáculo como una experiencia teatral, más que como algo para ser «mirado»? «El Arte crea formas simbólicas de los

sentimientos humanos», dice la filósofa Susanne Langer, pero, ¿estamos tratando con sentimientos simbólicos?

Vuelvo sobre esto al hablar de la última pieza que vi en Birmingham, que también es teatro para jóvenes adultos, *The Broke 'N' Beat Collection*, de 20 Stories High y Theatre–Rites: una fusion de hip hop, teatro, poesía y títeres. Típicamente, 20 Stories High trabaja con jóvenes desprotegidos, como Het Paleis, pero su producción es bien diferente. A ritmo veloz, ruda, cruda y divertida, cuatro artistas exploran las dificultades de Gran Bretaña hoy. El espectáculo está presentado como para niños de más de 13 años, y desde una perspectiva americana es una producción perfecta para la escuela media.

Todos los temas presentados están en primer plano de la mente y la experiencia de nuestros jóvenes, directa o indirectamente, pero la gran diferencia con el Hamilton Project es que hay una distancia artística y simbólica palpable.

El rango de las emociones presentadas —humor en la dificultad, ternura en el enojo— es amplio y fascinante al momento de la producción, transformándola en una pieza de teatro verdaderamente comprometida que, en la función que yo vi, provocó una espontánea ovación del público de pie. Mientras que en el Hamilton Complex, el público, o al menos parte de él, no pudo escapar de una inmediata incomodidad con los jóvenes actores sobre el escenario que yo podría llamar «la Mirada», *The Broke 'N' Beat Collection* evita esto a través del uso simbólico de la danza, la poesía, títeres y hip hop y usa el humor presentando un material fuerte.

Espero que este sea el comienzo para la discusión.

The Hamilton Complex
youtube.com/watch?v=FJgNJXaUtNo

The Broke 'N' Beat Collective
youtube.com/watch?v=TV9HS1BUAnE

Manon Van de Water. Doctora en Teatro de la Universidad de Arizona y en Lenguas Eslavas y Literatura en la Universidad de Leiden (Países Bajos). Profesora de la Universidad de Wisconsin. Publicó trabajos sobre el teatro, teatro en la educación y teatro para jóvenes. Miembro fundador del ITYARN, Red Internacional de Investigadores de Teatro para Jóvenes Audiencias de ASSITEJ. Pertenece al Consejo Ejecutivo de ASSITEJ Internacional.

mvandewa@wisc.edu

CRECIENDO COMO ESPECTADORES: DEL INICIO DE LA SIMBOLIZACIÓN A LA AUTONOMÍA CREATIVA

María Elsa Chapato
Universidad Nacional del Centro
Tandil (Argentina)

Presentación

En esta exposición me propongo considerar a los destinatarios de las prácticas teatrales (niños y jóvenes) en tanto espectadores, destacando uno de los ejes organizadores de la educación artística: *el eje de la apreciación crítica del arte.* Puesto el foco en los sujetos espectadores, pondré en consideración las reflexiones que nos ocupan actualmente sobre la amplia franja etaria que suele abarcar el término Infantil-juvenil, teniendo en cuenta las transformaciones sociales y culturales de las últimas décadas, a las que no resultan ajenas las nuevas generaciones. Por otra parte, me permitiré recordar algunas perspectivas ya clásicas en la caracterización de los procesos de desarrollo psicosocial de los mismos en tanto sujetos pedagógicos, observando con especial interés los aportes que pueden realizarse a su formación desde las acciones artísticas especializadas.

Para finalizar, plantearé las necesidades de una atención específica a estos destinatarios como parte de las políticas

educativas y culturales, a la luz de las perspectivas pedagógicas que consideran al arte como una herramienta para posibilitar una ciudadanía democrática, autónoma y participativa.

Mi adscripción al campo de la formación artística y el tema que nos ocupará

Hace más de 30 años que me dedico a la formación de profesores de teatro y, por ese motivo, me he visto cada vez más involucrada en la inclusión del teatro como lenguaje en el sistema educativo y en el desarrollo de ciertas estrategias para la actualización y capacitación de teatristas y profesores en sus tareas de enseñanza y de promoción de la actividad teatral. También me he dedicado a la investigación en este campo, a profundizar algunos aspectos de las prácticas docentes, a sistematizar el conocimiento disponible sobre problemas propios de la enseñanza del teatro en contextos escolares y, más recientemente, en otros contextos culturales y sociales a los que se han extendido las prácticas educativas.

En la búsqueda de conocimientos más sólidos y ordenados sobre la relación teatro-escuela reunimos los valiosos antecedentes y buscamos avanzar por el lado de la escuela, de los proyectos pedagógicos, de la capacitación de docentes y de la conformación de un colectivo de profesores de teatro que comprendiera el rol que les cabe como docentes en ese territorio imprescindible, esotérico y contradictorio que es la escuela. En la década de los 90 se logró que el teatro formara parte de los diseños curriculares de la educación general básica y parcialmente en la educación secundaria. Sin embargo, estamos aún lejos de lograr plena inclusión y reconocimiento dentro del sistema educativo. Los diseños

curriculares desplegados desde entonces han pautado el trabajo con el conocimiento teatral sobre tres ejes organizadores: la producción artística, la apreciación artística y la contextualización socio-histórica y cultural de las manifestaciones artísticas. Ello coincide con perspectivas internacionales adoptadas para el tratamiento de todas las disciplinas artísticas, entre las cuales podemos resaltar el trabajo realizado por Ana Mae Barbosa en Brasil, entre los más destacados.

Esta diferenciación de ejes propositivos para la enseñanza del teatro nos llevó a profundizar en las problemáticas implicadas en el tratamiento pedagógico de cada uno de ellos, tratando de enfatizar la relevancia de la apreciación crítica y de impulsar a los docentes para que buscaran efectivamente avanzar en este sentido, ya que la mayoría parecen estar más preparados para afrontar los conocimientos referidos a la producción artística que a los otros dos ejes. Es así que desde hace mucho tiempo venimos insistiendo en la necesidad de esclarecer el rol del niño y el joven como espectadores de espectáculos teatrales y otras prácticas escénicas, y también de trabajar en los procesos formativos necesarios para que, efectivamente, los alumnos puedan participar activamente de las prácticas artísticas en tanto espectadores y disfruten plenamente del derecho a formar parte del universo de las manifestaciones artísticas.

Los recorridos por las experiencias educativas internacionales muestran abanicos de posibilidades formativas para trabajar sobre el eje de la apreciación y una considerable experiencia documentada al respecto. Sin embargo, resulta todavía bastante dificultoso para un gran número de niños y jóvenes tener la oportunidad de asistir al teatro, si miramos el extenso y

heterogéneo territorio de nuestro país y de las ofertas teatrales que por él circulan. Quisiera resaltar esta problemática ya que creo que -y entiendo que coincidiremos- se aprende a ver y disfrutar teatro, viendo teatro.

El público infantil–juvenil y su lugar en las prácticas artísticas

¿Quiénes son estos bebés, niños, adolescentes y jóvenes que queremos llevar al teatro? ¿Cuáles son los límites entre las categorías con que nos referimos a estas personas que buscamos alcanzar desde nuestras prácticas y a las que hemos reconocido como portadoras de características diferenciales desde la psicología del desarrollo y otras disciplinas de las ciencias sociales? ¿Podemos hoy sostener los conjuntos de rasgos que nos enseñaron en las clases de psicología en nuestra formación docente para caracterizar a los destinatarios de las prácticas escénicas? ¿Qué nos aportan los nuevos debates sobre la infancia y la juventud, tanto que hemos llegado a hablar de infancias y juventudes en plural? ¿Cuáles son los fenómenos sociales y culturales que hacen de trasfondo a esta nueva mirada sobre las infancias?

Podemos decir que desde hace décadas existe un teatro destinado al público infantil; también, que se ha ido perfilando un teatro adolescente con características propias y que, más recientemente, contamos con exitosas experiencias de teatro destinadas al público más pequeño aún, público muchas veces de brazos o apenas iniciando la marcha.

Podemos preguntarnos por las especificidades de estos tramos del desarrollo e interrogarnos por la adecuación de las

propuestas artísticas, por su valor como experiencia, por sus aportes formativos, por la validez de las soluciones estéticas adoptadas, entre otros cuestionamientos posibles dentro de las responsabilidades que nos caben como artistas o como pedagogos. Parece posible que la reflexión sobre estos interrogantes nos permita estar alertas y construir proyectos asentados sobre ciertas certezas o sobre nuevos enfoques.

Para comenzar, podemos señalar sin equivocarnos que el largo período abarcado desde el nacimiento hasta culminar las primeras dos décadas de vida es un continuo proceso de transformaciones y conquistas por las cuales el sujeto humano procura alcanzar su plenitud y maduración. De manera que podemos estar seguros, al menos, de que estas personas están pasando por cambios fundamentales que hacen que sus descripciones solo puedan ser genéricas.

Cada cambio en el desarrollo aumenta las posibilidades adaptativas y mejora la relación con el ambiente en un sentido de afianzamiento de las habilidades. Ahora bien, estamos habituados a pensar en términos de las categorías explicativas que nos fueron enseñadas en nuestra formación como docentes, entre las que ha predominado la caracterización del desarrollo como un camino irreversiblemente orientado a llegar al máximo del pensamiento humano, el que según J Piaget estaría representado por el pensamiento lógico formal, modelo de pensamiento que caracteriza a la ciencia moderna y que nos habilitaría para el trabajo abstracto y el control simbólico de nuestras acciones.

No pretendo con este comentario dar por tierra con el planteo teórico de este distinguidísimo pensador que tanto aportó a la comprensión del pensamiento humano, sino que trato de poner de

relieve que otros autores han propuesto explicaciones que articulan el desarrollo del sujeto con sus interacciones con otros humanos, en contextos sociales donde la acción cobra sentido. Es decir, nos han aportado una mirada relacional y sociológica sobre el desarrollo, que resalta el peso que tienen los intercambios humanos en esta progresión de las posibilidades de pensar, de sentir, de hacer y de construir mundos con significado. La psicología vygotskiana ha destacado el peso de la experiencia social en la construcción de nuestro pensamiento y ha señalado que debemos poner atención a los intercambios sociales y la cultura en la que vivimos, como trama en la que se elabora el espectro de nuestras comprensiones. Es decir, que podemos hoy tener una mirada más compleja de este desarrollo, integrando los aportes de las distintas perspectivas teóricas y buscando entender más acabadamente la relevancia que puede tener la actividad teatral en la vida de estos pequeños.

Como se ha destacado muchas veces el niño piagetiano es un niño abstracto; no se refiere a este o aquel niño sino al desarrollo psicogenético como proceso humano. Sin embargo, lo más interesante es reconocer sus aportes a la comprensión de la construcción y el desarrollo de la inteligencia. Más allá de cualquier descripción taxativa de estadios o etapas, lo que interesa es retomar ciertas rúbricas características para pensar en cómo los bebés y niños alcanzan el proceso de adquisición de la simbolización y, específicamente, del lenguaje en relación al pensamiento (Piaget, J., 1973).

Podemos retener desde esta perspectiva teórica que en este período de la vida hay diferencias significativas en las posibilidades de actuar sobre el mundo, de conocer el propio cuerpo y sus posibilidades, de interpretar la acción de los otros y de realizar acciones de exploración del mundo y de solución de situaciones.

Podemos recuperar los hallazgos piagetianos sobre la evolución del pensamiento en los primeros dos años de vida y el lugar central que va a ocupar el acceso a la representación simbólica y al lenguaje.

El mundo del bebé es un mundo atento a las imágenes y sonidos, lleno de movimiento, de repeticiones, por las cuales busca consolidar los nuevos esquemas de acción adquiridos en la experiencia reciente en el mundo. En ese mágico mundo, el juego constituye la experiencia creativa por excelencia, pero esto no significa que los bebés solo exploren el mundo por medio del juego. Numerosas investigaciones han mostrado cómo, en esta riquísima etapa de la vida, los bebés construyen un repertorio sensorial variado, rico y cada vez más organizado, donde la percepción y el movimiento tienen un papel organizador. La música tiene un lugar destacado en la experiencia del bebé: los sonidos, sus relaciones, el ritmo, producen placer y facilitan la coordinación motora, estimulando el desarrollo corporal y la aproximación al lenguaje. Así mismo, el movimiento implica la representación mental y la interiorización de las relaciones espaciales; es decir, posibilita la relación de nuestro cuerpo con el espacio así como la constante búsqueda de experimentar, investigar y tener información acerca de los objetos. Como decía, numerosas investigaciones han mostrado el importante papel que juega la música en este período. Los bebés son capaces de reconocer ritmos y melodías ya durante el primer año de vida y esta estimulación promueve su desarrollo lingüístico, estimula su atención, proporciona estímulos para ensayar movimientos, desplazamientos, equilibrio y sensaciones placenteras que ayudan al niño a establecer lazos significativos con otros en el hogar, el jardín, etc. Las actividades psicomotrices

constituyen experiencias que pueden parecer sencillas y sólo recreativas, pero para el niño significan la oportunidad de desarrollar cada vez más su pensamiento y de demostrar sus logros.

Por otra parte, la progresiva comprensión de las acciones de los demás, la atribución de significados más o menos anticipadores a las mismas, permite a los bebés ir construyendo ciertas anticipaciones sobre el comportamiento de los otros a los que acompañará con sus propias acciones, generando las pautas iniciales de la interacción. Desde los 9–10 meses en adelante se produce en el niño un prodigioso proceso de adquisición de ejercicios de representación de la acción que va articulando con su pensamiento y le permiten para el año y medio o dos comenzar a expresarse progresivamente en la lengua materna. Lo que es más interesante para nosotros es que no se trata solamente de la adquisición de la lengua sino del uso del pensamiento simbólico como una herramienta para poder evocar los objetos ausentes y trabajar con ellos mediatizados por imágenes y representaciones, alimentando las funciones de la memoria, la imaginación y la acción directa e indirecta con el mundo que lo rodea, con los otros sujetos con quienes interactúan. Es decir, en estos dos años van a obtenerse unas herramientas centrales para la autonomía del niño: el inicio de la simbolización, el habla y la marcha.

Pero también sabemos que todas estas conquistas van a estar potenciadas si el contexto de crianza favorece las oportunidades de explorar, de moverse, de ensayar; si provee de estímulos favorecedores. Mucho dependerá de los adultos cercanos con quienes el niño interactúa, de los ambientes de cuidado, de las instituciones por las que transita. Podemos entonces preguntarnos: ¿En qué sentidos el teatro para bebés puede enriquecer su desarrollo?

Todos hemos visto la fascinación con que los más pequeños espectadores observan y celebran las vicisitudes de la escena. Ya con eso sería suficiente como experiencia sensitiva, afectiva y estética. Pero también podemos agregar que:

— Puede enriquecer la percepción de estímulos sensoriales, visuales, musicales y motrices, favoreciendo la repetición de las acciones, por las cuales el bebé trata de que ocurra siempre el mismo resultado, con gran satisfacción por la propia repetición.
— Puede favorecer el enriquecimiento de los esquemas implicados en estas reacciones y favorecer la elaboración de nuevos esquemas, mediante la introducción de pequeñas modificaciones, que le estimulen para explorar nuevas posibilidades de movimiento y acción.
— Puede proporcionarle imágenes estimulantes, relaciones entre objetos que focalicen su curiosidad y la sorpresa.
— Puede reproducir condiciones del juego simbólico, instalando las posibilidades del juego compartido, del intercambio, de la complicidad que abastece la riqueza psíquica.

La experiencia teatral puede resultar sumamente rica para el bebé y, a la vez, proveer de elementos a los adultos con quienes la comparte, que podrán ser utilizados para continuar posteriormente con la estimulación en la casa. Sin embargo, conviene recordar que el acceso y frecuentación a este tipo de situaciones culturales es patrimonio de un cierto público que ya tiene una valoración previa de las posibilidades que brindan los espectáculos teatrales u otras manifestaciones escénicas como aporte a la

recreación o al enriquecimiento cultural del niño. Y también debemos tener en cuenta que la estimulación consciente y responsable del desarrollo no es una constante universal por lo que las conquistas de esta etapa no pueden considerarse como un prototipo estable y homogéneo, sino ligado a parámetros culturales.

Del mismo modo que consideramos este inicio del desarrollo, resulta hoy difícil generalizar sobre la etapa evolutiva que solíamos denominar como adolescencia. No solo se han ido modificando las condiciones de acceso al pensamiento lógico formal del que nos hablaba Piaget, como rasgo característico de la etapa, sino que hoy también se objeta el concepto mismo de adolescencia, a la que algunos especialistas denominan primera juventud. También se entiende que hoy deberíamos hablar de juventudes, en tanto no existe un parámetro único para caracterizar las experiencias de tránsito hacia la adultez, fuertemente sesgadas por las prácticas culturales, por las diferentes subjetividades construidas en los complejos entramados de una sociedad globalizada, que tiende a imponer un único modo de ver el mundo en términos de consumo y masificación, pero que al mismo tiempo deja a los sujetos librados a sus posibilidades individuales, renunciando a las identidades colectivas que caracterizaron a la sociedad moderna.

Ahora bien, si reconocemos esta heterogeneidad cultural profunda, debemos reconocer que ello no constituye un rasgo distintivo de las juventudes sino también de las infancias. Ambos recorridos vitales han sido teorizados, conceptualizados inicialmente desde perspectivas históricas sujetas a intereses intelectuales fuertemente vinculados con las características de cada época, las condiciones económicas y políticas y la tarea asignada a la escuela como institución socializadora. Si la niñez puede ser

caracterizada como etapa biológica y psicológica, también tenemos que considerar la inclusión del niño como sujeto pedagógico privilegiado, tutelado por el estado, a través de las instituciones escolares y de cuidado. La constitución misma del concepto, de la categoría sociológica de infancia, aparece como una construcción moderna bajo la que se esconde la diversidad y el esfuerzo puesto desde las instituciones estatales propias del siglo XIX por alcanzar una homogeneización civilizatoria. Es decir, el modelo de infancia constituye un ámbito de expresión de la organización social y de las expectativas puestas sobre este período de la vida. Así, las descripciones psicológicas y la explicación de las características del desarrollo infantil se extienden y profundizan durante el siglo XX, a la vez que se extiende la escolarización y la creación de objetos, espacios y materiales destinados a estos destinatarios.

Desde la mirada psicogenética, aún podemos reconocer los procesos intelectuales que van construyéndose durante la infancia: la conquista de nuevas comprensiones sobre el mundo material y natural, la progresiva interpretación de las acciones humanas, la asignación de intencionalidad y valores a los actos, la coordinación de la acción con otros, la posibilidad de expresión personal valiéndose de los recursos lingüísticos compartidos en comunidades de hablantes, la interpretación de manifestaciones simbólicas variadas, la ampliación del campo imaginario apropiándose de los aportes de los circuitos y recursos comunicativos del entorno. Debemos destacar nuevamente el papel que cumple el juego en este trayecto, pero también el papel que ejerce la escolarización en la apropiación de procedimientos interpretativos y expresivos. Numerosas investigaciones han mostrado que el tipo de razonamiento lógico formal del que nos hablaba Piaget solo se

alcanza mediante el ejercicio formalizado que provee la escuela y ello no sin dificultades. Al mismo tiempo, autores con H. Gardner (1992) han planteado que la educación escolar instala estereotipos y formalizaciones que van contra el conocimiento intuitivo y la imaginación creadora de la primera infancia. Estas conquistas también están orientadas y sistematizadas por los «lugares de infancia» como han dado en llamarse los espacios que desde el inicio de la modernidad fueron configurándose para sacar a los niños de la calle y otros espacios adultos. No solamente escuelas y hogares, sino también plazas, parques, zoológicos, pensados para favorecer la recreación y la sociabilidad infantil. (Stagno, L., S/f)

Hoy día la condición de la infancia es estudiada intensamente por la Sociología de la Infancia, que avanza en el sentido de indagar los modos en que los niños, conjuntamente con los adultos, llevan adelante procesos de socialización, de ejercicio de las decisiones involucradas en la vida cotidiana, de relacionarse, de consumo. Estos estudios permiten comprender las condiciones actuales de vida de los niños de distintas edades, de distintos contextos culturales y de diferentes condiciones socioeconómicas y cómo estas diferencias intervienen y afectan sus reales posibilidades de desarrollo cognitivo, afectivo y creativo.

Por otra parte, un segmento amplio de la población infantil tiene hoy acceso a fuentes de información que usan directamente, con escasa participación de los adultos en la selección o el procesamiento de la misma. Esto los conecta con hechos, situaciones, personas y contextos que estaban muy lejanos para generaciones anteriores y que los exponen a la apreciación, comprensión y valoración —a veces prematura— de circunstancias que necesitan ser procesadas para su elaboración saludable. En este sentido,

permanece abierta la contradictoria conquista que los niños han hecho en su trato con los adultos, donde se han debilitado algunas fronteras y límites que parecían naturales en décadas anteriores, tanto respecto a la gama de los contenidos que se abordan como respecto a su consideración y a su impacto en la sensibilidad y en la construcción subjetiva.

Desde la mirada de Perla Zelmanovich «el aparato psíquico del sujeto infantil está en constitución y requiere poner la realidad en sus propios términos, para arreglárselas con ella, para poder soportarla, por ejemplo, a través del juego, de la ficción, de la diversidad de situaciones que se presentan en películas, relatos, textos, en los que aparecen escenas que involucran vicisitudes de sujetos infantiles en diferentes contextos. Si hay pura realidad y no hay posibilidad de significarla, la vulnerabilidad se impone y dificulta el ingreso del niño en el universo de la cultura, a través de la educación».

La asistencia al teatro, la posibilidad de experimentar con otros niños la experiencia compartida de *copresencia*, de apreciación, de disfrute, de atenta preocupación, según el tipo de asuntos que le presenten los espectáculos es, sin duda, un estímulo poderoso en el desarrollo intelectual, emotivo y estético del niño. Por cierto que podríamos puntualizar detalles específicos sobre los aspectos nodales de cada segmento dentro de la etapa ya que no son los mismos intereses a los 3 años que a los 8 o 9 o a los 12, ni las mismas posibilidades de acercamiento a temáticas o valorización de los recursos escénicos. Justamente estos aspectos estarán sesgados por los procesos de socialización y de formación artística experimentados por los niños en sus contextos de crianza y de educación.

Es por esto que un aspecto imprescindible de resaltar respecto del teatro destinado tanto a los bebés como a los niños se refiere al hecho de que estos concurren al teatro bajo el cuidado de familiares u otros adultos y siempre con la condición previa de la elección de obra, o de sala, según criterios establecidos mayormente por los adultos o con el consentimiento de ellos. Esto tiene singular importancia, en tanto estarán allí implicados unos parámetros de consumo cultural propios de unas generaciones distintas a la del propio niño, con lo que la constitución del público infantil debe considerarse mediada en cierta medida por este imperativo. Deberíamos aquí considerar el peso que puede adquirir en este sentido el conjunto de estrategias de promoción, difusión y comercialización de los espectáculos y su llegada a sectores habituados a concurrir a los mismos y a otros menos dados a la frecuentación, sobre todo si las obras se presentan por fuera de los circuitos cotidianos de actividad de las familias.

Otro aspecto imprescindible, a mi juicio, está dado por la consideración de las necesidades a las que responden los espectáculos y las representaciones que los artistas, generalmente adultos, tienen de su público y las intenciones que guían la producción teatral misma. En este sentido querría recordar el valioso trabajo de la colega brasileña Maria Lucia de Souza Puppo (1991) quién en la década de los 90 realizó una ejemplar investigación sobre el teatro infantil en São Paulo. Allí destaca las variadas posiciones que pueden distinguirse respecto de intenciones de los teatristas en sus producciones (solo recreación, problematización de situaciones cotidianas, experimentación sensorial, didactismo) así como la consideración de sus públicos (el niño como un consumidor acrítico, el niño seguidor de un artista, el niño consumidor

de espectáculos mercantilizados, el niño protagonista de la acción dramática, el niño como espectador activo y crítico).

Me falta aún considerar al adolescente y el joven como público de teatro.

Desde un punto de vista cognitivo el período de la adolescencia implicaría el pasaje a un tipo de pensamiento capaz de producir relaciones lógicas sistemáticas y de operar con símbolos, accediendo así a las formas más complejas de la producción intelectual humana. En esta etapa, difusa en cuanto a sus bordes y contenidos en nuestras actuales sociedades, las tareas principales que el adolescente–joven debe realizar consisten en lograr una separación progresiva de los adultos con quienes compartió la crianza, ganando en autonomía, la construcción de una identidad adulta propia distinta a la identidad infantil, la solución de sus identificaciones sexuales y la conformación de sus vínculos adultos con otros.

En este mundo complejo de transformaciones profundas que lo ingresan al mundo adulto definitivamente, adquiere un lugar fundamental la oportunidad de elaboración de las propias posibilidades expresivas, la construcción del propio universo de significaciones y una matriz para comprender el mundo y afrontar las circunstancias de cada época.

Menuda tarea si evaluamos que hoy día ello ocurre en medio de transformaciones globales también profundas de la sociedad toda, a las que aún no se les ve un sentido definido.

Por esta razón deberíamos pensar en el teatro como una alternativa eficaz para ponerse en contacto con otros mundos posibles, con situaciones y problemáticas que le permitan abrir su mirada y procesar las conflictivas humanas de todos los tiempos,

con modos de simbolizar complejos que le den herramientas para procesar sus propios contenidos personales, sus propias inquietudes y dilemas, ofreciéndole así el acceso a las manifestaciones culturales de su tiempo y a su propia capacidad de producción.

En este aspecto es francamente poderosa la capacidad de los adolescentes para apropiarse de las manifestaciones artísticas circulantes en sus entornos, aun las más comerciales, y resignificarlas en función de sus intereses y necesidades. El acceso al mundo digital también ha servido para aproximarlos a un flujo de imágenes abundante y diversificado, muchas veces sin que esté sostenido por criterios de apreciación elaborados. Sin embargo, tales producciones han contribuido a la formación de nuevas sensibilidades estéticas, características del mundo juvenil, compartidas por grupos de todo el mundo globalizado. Es por esto que deberíamos renovar la apuesta respecto a las producciones destinadas al público juvenil, que deberían enlazar con los núcleos problemáticos propios de la etapa pero dando cuenta de la capacidad del teatro para explorar los conflictos humanos y sus modos de exponerlos.

La familiaridad y la formación de públicos

No querría cerrar esta presentación sin volver a una cuestión planteada en el inicio. Como pedagoga me interesa estimular una amplia y fructífera articulación entre la educación y el mundo del arte. El trabajo realizado en las escuelas en cuanto a enseñanza del teatro todavía está en pañales. Tenemos logros interesantes en cuanto a la participación de niños y jóvenes escolarizados en procesos de producción teatral y ya hay una significativa preparación

docente para abordar esos procesos de trabajo y las orientaciones metodológicas para hacerlo. Como decía, tenemos menos recorrido en el despliegue sobre el eje de la apreciación artística, ya que el mismo implica que los niños irán incorporando unos criterios de análisis y valoración de las obras que implican necesariamente una ampliación de sus experiencias como espectadores.

Debemos pensar seriamente en que es necesario crear oportunidades permanentes y variadas de concurrencia al teatro, que debemos ampliar las ofertas culturales y multiplicar los circuitos. Sé que en las ciudades más grandes esto está ocurriendo y que crece el tamaño de los públicos. Y la frecuentación a los espectáculos.

Sé también que en el interior esto es una gran deuda. Como docente del nivel superior descubro año a año que los jóvenes que ingresan a las carreras docentes no han ido al teatro, que no tiene experiencia en asistir a funciones teatrales y, la mayoría de las veces en que se les ofrece esa posibilidad, sienten una gran conmoción.

Cómo podrían luego, en su función como maestros o profesores estimular la concurrencia al teatro, cómo podrían favorecer un trabajo de apreciación (valoración, discusión, crítica), si ellos mismos no han estado familiarizados con esta experiencia.

Parece entonces que también deberemos afrontar el reto de crear las condiciones para que los espectáculos lleguen a los maestros, los directivos escolares y las escuelas; que se proporcionen oportunidades en barrios y organizaciones comunitarias, de manera que esto alcance a los padres y adultos cercanos. Esto implica que deberemos impulsar el desarrollo de políticas educativas y culturales que pongan atención en estos destinatarios, a la luz de las perspectivas que consideran el arte como una

herramienta para garantizar una ciudadanía democrática, autónoma y participativa.

Ese será un compromiso por el que seguir trabajando en los próximos años. Seguramente podemos profundizar en estos retos a partir de las exposiciones que compartiremos en estos días.

Bibliografía

Barnet, A. y Barnet, R. (2000) *El pensamiento del bebé*, Atlántida, Buenos Aires.

Bleichmar, S. (2002) «La identificación en la adolescencia. Tiempos difíciles», en Rev. Encrucijadas, Universidad de Buenos Aires, Año 2, nº15, enero 2002.

Dolto, F. (1995) *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*, Atlántida, Buenos Aires.

Gardner, H. (1992) *La mente no escolarizada*, Paidós, Buenos Aires.

Manzione, A. M. y otros (2012) *Educación, Infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*, La Colmena, Buenos Aires.

Piaget, J. (1973) *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

——— . (1969) *Psicología del niño*, Morata, Buenos Aires.

Rivas, S. (2014) «Infancia: entre la protección y la administración. Reflexiones en torno a las concepciones de la política de infancia desde la perspectiva de derecho», en Rev. Margen, nº73, junio 2014, Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Stagno, L. (2008) «Sobre las formas de pensar y vivir las infancias», Conferencia en el marco de la Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto.

Urresti, M. (2000) «Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela», en Tenti Fanfani, E. (ed.) *Una escuela para los adolescentes*, Losada, Buenos Aires.

Zelmanovich, P. (2003) «Contra el desamparo», en Dussel, I. y Finocchio, S. (Comp.) *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

María Elsa Chapato es profesora en Ciencias de la Educación y Técnico en Planeamiento Educativo. Se desempeña como profesora titular del Profesorado de Teatro de la Facultad de Arte (UNICEN). Dirige el grupo de investigación IFIPRAC–Ed. Se especializa en prácticas educativas y educación artística. Ha publicado diversas obras sobre estas temáticas.

elsachapato_49@hotmail.com

CONFERENCIA MAGISTRAL
SER HUMANO —EL PRIMER TEATRO

Asaya Fujita
Dramaturgo–Director
Presidente de ASSITEJ Japón

En los últimos años, el teatro para bebés ha concitado la atención. El target de bebés de 0 a 3 años como audiencia puede solo ser establecido cuando una sociedad reconoce que el teatro es útil para los bebés, por lo tanto, hay diferencias, naturalmente, en las formas de aceptación dependiendo de los países o regiones.

Por ejemplo, para empezar, Japón no tenía teatro para niños. Aún cuando han pasado ya 600 años desde que las formas teatrales se establecieron en Japón, solo han pasado poco más de 100 años desde que nació el primer teatro para niños y no han pasado más de 60 desde que el teatro para niños comenzó a considerarse como uno de los campos del teatro y se estableció como profesión. Respecto del «teatro para bebés», solo podemos encontrar intentos experimentales y está todavía lejos de establecerse como un campo teatral. En otras palabras, en Japón, el teatro no es considerado útil para niños pequeños, menores a los 3 años.

Como un todo, el concepto de teatro en sí mismo es algo que desarrolla una historia con texto, así que se considera que los

niños menores de 3 años, cuya comprensión del texto puede no ser suficientemente buena, no pueden aceptar o comprender el teatro. Tal vez este fenómeno no suceda solo en Japón. Así que, ¿cómo es un teatro útil para los niños?

Cada año, ASSITEJ celebra el Día Mundial del Teatro para Niños y Jóvenes el 20 de marzo, presentando diversos eventos a lo largo del mundo, y una de las actividades rotativas entre los centros nacionales es crear y enviar un vídeo promoviendo el día. Fue el turno de Japón el año pasado. El vídeo presentaba escenas de niños creando en la compañía de teatro regional de la cual soy Director Artístico y las entrevistas que se les hacían. Mi nieto, que estaba observando el ensayo (en ese momento tenía 2 años y no podía hablar), comenzó a moverse como si él mismo estuviera actuando.

También, unos meses antes de esto, mi nieto, que no era capaz de ponerse de pie solo todavía, participó de un espectáculo de teatro para bebés y se movía de la misma forma. Como podrán, ver sus movimientos responden a la invitación del movimiento de la bailarina y está relacionado con la danza del vídeo anterior directamente.

Lo que quiero decir es que el acto de una persona que quiere relacionarse con los demás siempre comienza con la imitación. En japonés, la palabra que significa «humano» se escribe «entre humanos», y se pronuncia [Ningen]. Desde el primer momento, en la imitación, cuando una persona quiere relacionarse con otra conscientemente, la brecha entre ambas desaparece. Es entonces cuando una persona se convierte en un ser humano, los llamados Ningen. El punto de partida para ser un ser humano es la imitación. Y cuando a él o a ella se los elogia, «te pareces mucho» o «imitas bien», en la mente del niño crece una expectativa: «debo

hacer eso otra vez». Entonces se inicia una repetición. Y esa es la primera actividad teatral. Si hay una madre, un hermano o hermana o un amigo, que dice: «imitas muy bien», entonces esa persona será la primera audiencia o público.

Esta relación es la misma en el teatro para adolescentes o para adultos. La esencia de cualquier forma de teatro es la imitación. Y si la imitación es actuada con simpatía hacia la persona imitada, esa simpatía hacia el objetivo se convierte en un mensaje, y si se actúa con crítica («Qué persona divertida es tal o cuál»), la crítica se convierte en un mensaje. La forma en que uno imita se convierte en un mensaje desde uno mismo. Ahora, ¿cómo es un teatro útil para un público de niños?

Para simpatizar con otros
—El teatro para niños que crecen—

En la mente de los niños que ven una obra de teatro habrá varios comentarios como: «esta persona es muy parecida a mí», «esa persona se parece a mi compañero», «conozco a esa persona», y cuando los niños empiezan a prestar atención a las relaciones entre los personajes, a medida que la obra avanza, habrá comentarios como: «ella se enoja porque él dice tal cosa», «él no debió haber hecho eso», «yo no lo haría si estuviera ahí». En otras palabras, sus perspectivas para captar a los seres humanos en sus relaciones comienzan a crecer. Es decir, la sensibilidad hacia los demás crecerá. Un niño primero sigue su propio instinto y sólo quiere satisfacerse a sí mismo. Pero una vez que se da cuenta de que hay reglas entre la madre y él mismo, entre la familia, amigos, escuela, sociedad y que, si no las obedece, no será reconocido, el niño

se convierte entonces en un ser social. La sensibilidad más importante para esto es la simpatía hacia los demás y esto es lo que el teatro promueve. El teatro refleja las relaciones humanas entre uno mismo y los otros como un espejo, y promueve el crecimiento de los niños.

Y si los niños hacen teatro ellos mismos, el efecto tiene, probablemente, más influencia. Para actuar, no se puede decir que el otro «no te importa». A menos que pienses que es lo que harías si fueras la otra persona y la pusieras en el lugar del personaje, la actuación no puede darse. Si uno eligiera un método de actuación que fuera más bien explicativo que experimental, aún así se necesitaría comprender al personaje de la obra. Y esta teoría se debería aplicar de la misma forma para los niños como para los actores profesionales. Un actor sobre el escenario ve al otro personaje a través de los ojos del personaje y escucha las palabras de los otros a través de las orejas del personaje. Uno experimenta las relaciones que se presentan en la obra y sus cambios. Para ser más preciso, uno se da cuenta de que está experimentando, se controla para ser capaz de sostener esa experiencia. Esta es la acción de la mente que se extiende a la mente del bebé, alentándolo al halagarlo a hacer una imitación una y otra vez, y este estado de movimiento de la mente es actuación.

En el caso de los niños, esta dualidad promueve su crecimiento. Tales experiencias le dan medida a la distancia entre el personaje que es, obviamente, un extraño y él mismo, controlándose para actuar con su sentimiento real, lo que hace que los niños crezcan.

Otra cosa importante es que la actuación no se califica. La actuación se apoya en la experiencia del actor, por lo que es individualmente diferente. Si hay 100 personas, debería haber 100

maneras distintas de expresión y es imposible decidir cuál es mejor que otra. En una escuela donde ha llegado a ser natural evaluar a los estudiantes calificándolos, es muy importante tener un tiempo con ninguna forma de calificación. A mí, que era extraño, escribiendo una novela durante la clase, se me podía encontrar con facilidad al final de la lista de calificaciones, pero como era una estrella del club de teatro, ahora puedo estar donde estoy sin frustraciones.

Un niño interesado en actuar comienza a estar interesado en los otros que actúan. Un niño que tiene la primera experiencia teatral como público es conducido a estar interesado en la actuación. El instinto de imitación se estimula desde que se es un bebé.

Así es como el círculo de la audiencia al actor y del actor a la audiencia comienza. Cuando este círculo echa raíces en una sociedad local o en una escuela, es justo decir que la sociedad tiene una cultura saludable. Como pueden ver, el teatro cumple una tarea significante y esencial en el crecimiento de los niños.

Ambiente del teatro para niños
—Escuela—

Ahora, me gustaría mencionar algunos temas importantes que hacen referencia a los niños y al teatro en sí. En el caso de Japón, el 70% de las funciones de teatro para niños se realizan en los gimnasios de las escuelas. Originalmente, el TYA* en Japón se fundó debido a las consultas entre maestros y compañías de teatro, preguntándose cómo podrían presentar teatro a los niños en una

* TYA: Theatre for Young Audiences. Teatro para Niños y Jóvenes [N. del E.]

era en que la mayoría de las principales ciudades de Japón eran campos quemados debido a los ataques aéreos. Reducen el tiempo de clase, y todos los estudiantes de una escuela (o divididos en dos grupos) ven la obra juntos. Es realmente imposible mostrar la misma obra a todos al mismo tiempo, desde primero a sexto curso, cuando se tiene en cuenta el proceso de crecimiento de los niños, pero es inevitable en Japón. Porque el precio del espectáculo, que cada estudiante paga, tiene que ser más barato; el coste del espectáculo no puede pagarse a menos que sea visto por tantos estudiantes como sea posible a un tiempo. Si no se puede reunir la cantidad necesaria para el espectáculo, aún cuando la escuela recolecte lo que pagan todos los estudiantes, hay que renunciar a presentar el espectáculo en la escuela. Como resultado de esto, hay chicos que puede experimentar el teatro y otros que no pueden, aun cuando vivan en la misma región. Hay algunas regiones que dan subsidios, entendiendo estas situaciones, pero en la mayoría de las regiones el problema aún no está resuelto.

Todavía hay más problemas. El mayor obstáculo para un espectáculo, que los de primer grado entiendan y los de séptimo estén satisfechos, es casi imposible de resolver en términos de dramaturgia. Los dramaturgos del Teatro para Niños y Jóvenes en Japón tienen este desafío.

Existe la tendencia de que una compañía teatral es innecesariamente contratada para una función, ya que los maestros probablemente pensarán que quieren ver algo que valga la pena, si es que van a desperdiciar el tiempo de clase. Por otro lado, el maestro tiende a invitar una obra que sea segura y moderadamente evaluada. Como resultado, naturalmente, el número de adaptaciones de libros de literatura infantil altamente considerados se incrementa.

No importa si les gusta o no a los niños, no hay oportunidad para una comedia simplemente graciosa. También, hay maestros que esperan aspectos morales en una obra; después de todo, las preocupaciones de las compañías teatrales son interminables.

Además, una obra debe durar como mucho lo mismo que dos sesiones de clase, incluyendo el tiempo que los estudiantes tardan en ir de sus aulas al gimnasio, porque los alumnos que van a una obra emplean su tiempo de clase.

Estos son los problemas para los espectáculos que van a las escuelas en Japón, pero temas similares son probablemente aplicables para las funciones en las que las escuelas van al teatro.

La atención de la administración de educación es importante para que los temas entre escuelas y compañías de teatro se resuelvan. De todas maneras hay pocas regiones en las cuales esa atención esté presente. Enfrentando y superando estos problemas, nuestro Teatro para Niños y Jóvenes en Japón está haciendo un gran esfuerzo hoy.

¿En sus países o en sus regiones, los niños tienen libertad de acceso al teatro?

Asaya Fujita nació en Tokio en 1934. Comenzó su Carrera como director y dramaturgo. Se especializó en drama social y drama con métodos de teatro tradicional. Su campo de acción se extiende desde el drama para adultos, musical, ópera, o teatro danza, al teatro para niños y jóvenes. Actualmente es Presidente de ASSITEJ Japón.

PONENCIAS

REFLEXIONES SOBRE EL TEATRO PARA BEBÉS DESDE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Prof. Mag. Guillermo A. Dillon
Prof. Mag. Centro de Investigaciones Dramáticas
Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro
Tandil (Argentina)

Nos proponemos observar algunas características de las prácticas del teatro para bebés, articulándolas con el pensamiento de autores del campo de la Psicología del Desarrollo.

Las Ciencias Humanas alertan sobre la construcción social del concepto de infancia y sobre los intercambios generacionales, por lo tanto son esperables mutaciones y transformaciones en los dispositivos culturales que ofrecen los adultos a los niños de su comunidad. Françoise Dolto expuso que la inteligencia simbólica del sujeto es la misma desde el nacimiento hasta la edad adulta, a diferencia del desarrollo cognitivo piagetiano signado por etapas; no obstante el bebé todavía no cuenta con los elementos para interactuar y hacerla inteligible a los otros. La *pre–maturación* del cachorro humano nos enfrenta a los adultos ante la responsabilidad del cuidado y del aporte de significados.

La experiencia del milenario ritual teatral ofrece un espacio compartido con otros, adultos y niños en similares condiciones, posibilitando una socialización simbólica en un espacio transicional

como lugar de entrada a la cultura. Extiende los horizontes de la subjetividad del espacio doméstico (dominado por las pantallas), habilitando a *todos* los participantes hacia lugares de exploración *extrafamiliares* placenteros.

De la práctica a la teoría

Las reflexiones que intentamos compartir, surgen de la intersección de dos recorridos personales que encuentran un buen puerto en este Foro: el camino de la Psicología del Desarrollo, disciplina que enseño en la carrera de Teatro, y por otro lado el ejercicio de la milenaria y bella profesión de titiritero.

Hace quince años aproximadamente, comencé a observar que a mis espectáculos de títeres acudían como espectadores parejas de padres con niños muy pequeños en cochecitos o sillas de paseo. Al finalizar la función, muchos de estos adultos agradecían por el buen momento que habían pasado y comentaban el disfrute al compartir el espectáculo en familia con su nuevo integrante, así como el asombro por ver a su niño tan atento a lo que pasaba en la sala.

Estas experiencias derivaron en la creación y puesta en escena de la obra «Pasamanos», espectáculo pensado para niños pequeños. El proceso creativo del espectáculo no se basó tanto en una consideración evolutiva de los pequeños espectadores, sino en lo que me resonaba subjetivamente: lo infantil como un primordial, asombroso y vital reconocimiento del mundo.

Formalmente la obra adoptó un ritmo de escenas cortas, sin palabras, con textos breves u onomatopéyicos, narrados con objetos cotidianos de formas simples. La música original también fue compuesta siguiendo dichas premisas.

Comparto esta experiencia, producto de la observación del campo de la práctica artística, ante el surgimiento espontáneo de una nueva categoría de espectadores: familias con niños muy pequeños que se sienten convocados por el ritual teatral, habilitándose intuitivamente un nuevo espacio cultural compartido.

Esta observación fue anterior a mi conocimiento sobre la existencia de una práctica específica de espectáculos destinados a la primera infancia, lo que configuraría el campo de «teatro para bebés». Asimismo, dicha experiencia artística precedió la presente articulación teórica que desarrollaré a continuación.

El bebé como espectador intersubjetivo

Veamos qué nos pueden aportar los estudios específicos sobre la Psicología del Desarrollo de la primera infancia, para ayudarnos a pensar sobre estos precoces espectadores teatrales.

La Teoría Psicogenética de Piaget, ineludible al hablar sobre el desarrollo infantil, considera que los niños, desde su nacimiento hasta los dos años aproximadamente, atraviesan un período signado por la inteligencia *sensorio–motora*. Se trata de una inteligencia práctica, sostenida en la acción y, por lo tanto, todavía no susceptible de intercambios simbólicos propios de la producción cultural. Recién en la etapa del *preoperatorio* (a partir de los dos años aproximadamente), con la imitación diferida como antecedente, construirá una inteligencia representacional que implicará la posibilidad de hacer presente lo ausente a través de la palabra, el dibujo, el juego simbólico, la imagen mental y la imitación en ausencia del modelo.

Por lo tanto, para Piaget, los infantes en sus primeros dos años de vida no cuentan con esquemas representativos que les posibiliten asimilar las producciones simbólicas propias de la experiencia teatral.

En contraposición, están las investigaciones sobre la intersubjetividad temprana de A. Meltzoff (1985), bajo un paradigma experimental y los estudios de la comunicación cara a cara entre adultos y bebés de C. Trevarthen (1998) y D. Stern (1985).

Según Meltzoff, el bebé puede enlazar lo que percibe del rostro del adulto con sus estados internos en una correspondencia *transmodal*, una circulación entre diversas modalidades sensoriales que involucra fenómenos rítmicos, vocales y faciales. Se configura así, lo que el autor denomina una intersubjetividad presimbólica ya que, según sus experimentos, el infante desde sus primeros meses tiene la capacidad de imitar desplegando una forma rudimentaria de representación.

Por su parte Trevarthen describe una intersubjetividad humana innata, por la cual el bebé poseería un potencial comunicativo inmediato, pre–verbal y no conceptual. En este caso la correspondencia entre niños y adultos significativos se expresa mediante semejanzas en el ritmo, forma e intensidad de conductas compartidas reguladas a través de la emoción.

La intersubjetividad propiamente dicha para Daniel Stern emerge entre los nueve meses y el primer año de vida, junto a la posibilidad del niño de compartir las experiencias subjetivas internas. Época en la que ya puede resonar en un proceso diádico recíproco, compartiendo puntos de atención, estados emocionales e intenciones.

Las investigaciones sobre la intersubjetividad encontraron un fundamento biológico en los estudios de Giacomo Rizzolatti y

Vittorio Gallese, quienes en 1996 describieron el funcionamiento de las neuronas espejo a partir de la observación de la activación de neuronas motoras ante la sola percepción de acciones de otro sujeto. La neurociencia explica que dichas neuronas permiten la interdependencia humana como sustento pre–reflexivo para discernir las emociones e intenciones de una manera compartida (Iacoboni: 2009).

En resumen, si bien no podemos hablar de una inteligencia simbólica (como alerta Piaget) en niños menores de dos años, los otros estudios citados coinciden en ubicar durante el primer año de vida del bebé una intersubjetividad pre-simbólica temprana y una simbólica incipiente hacia el final del período.

Estos análisis sirvieron de base para que Silvia Español (2008) sostenga que las interacciones entre bebés y adultos se ubican más cerca de la experiencia de la danza y de la música, que del lenguaje.

La entrada al mundo a través de las artes temporales

Las investigaciones de esta autora se enfocaron en el habla dirigida a bebés, como una perfomance de la *parentalidad intuitiva*. Describe que en la comunicación con los infantes se despliega una musicalidad comunicativa, definida como «la habilidad para movernos simpáticamente con otro... Se trata de nuestra habilidad esencial para congeniar con el ritmo y el contorno del gesto motor y sonoro del otro» (Español, 2010: 68). Este canal *transmodal* de comunicación utilizado con los bebés se torna una suerte de danza interactiva (en tanto involucre movimiento y musicalidad) caracterizado por tres dimensiones:

— *Pulso*, patrón temporal que otorga una regularidad en la aparición de ciertos eventos en la interacción.
— *Calidad*, muestra las variaciones melódicas y tímbricas de la voz, así como los cambios en la forma y la velocidad de los gestos corporales.
— *Narrativa*, que resulta de la combinación organizada del pulso y la calidad: «La forma narrativa precede, con creces, a la capacidad de generar complejas oraciones gramaticales organizadas en episodios...» (Nelson y Bruner, citado en Español: 2010, 60).

Todo esto indica que adultos y bebés comparten un «alfabeto *pre–lingüístico*» que configura los inicios de la musicalidad en el niño, en forma de comunicación placentera que también preanuncia la poesía. Al respecto Silvia Español enuncia: «...al no estar principalmente orientada, no constreñida a transmitir información referencial compleja, la forma del habla puede pasar a primer plano» (Op. Cit. 71).

Desde este punto de vista las artes temporales (música, danza, poesía, teatro) se configuran para el bebé como una vía regia para conocer, tanto a los otros como a sí mismo.

Todos los que hemos interactuado con niños pequeños utilizamos intuitivamente estos canales y modalidades de comunicación que son resignificados por los artistas en las producciones teatrales destinadas a los bebés.

Una puerta compartida al escenario social: el modelo de la Maison Verte

He señalado el rol de los intercambios intersubjetivos y las artes temporales como bases del desarrollo en el infante. A este panorama quiero sumarle la mirada del Psicoanálisis, que al señalar la *pre–maturación* del cachorro humano advierte sobre el rol de los adultos en su cuidado vital y sobre el aporte de significados que lo enlazan en la cultura, humanizándolo.

La psicoanalista Françoise Dolto (1992) subraya transgresoramente (a diferencia de las posturas cognitivas) que la inteligencia simbólica del sujeto es la misma desde el nacimiento hasta la edad adulta; no obstante, el bebé todavía no cuenta con los elementos para interactuar y para hacerla inteligible a los otros. Por lo tanto, resulta una constante en sus trabajos la preocupación por ubicar a los niños, desde su concepción, como sujetos del lenguaje.

En consonancia con estas ideas, creó un dispositivo social destinado a padres y bebés que denominó la Maison Verte. Se trata de lugares de encuentro comunitario para los adultos y sus bebés, sin la formalidad ni los roles de una guardería o jardín maternal.

En ellos se intenta promover los primeros lazos sociales de los bebés conjuntamente con sus padres, en un entorno de seguridad afectiva para descubrir la vida en sociedad. Este espacio opera también para los adultos, que pueden compartir con otros que se encuentran en la misma situación de *parentalidad*.

El acceso a la Maison Verte es libre, espontáneo y no tiene una periodicidad ni tiempo estipulado. Los principios de su

organización son simples: respeto de las reglas y prohibiciones sociales, así como la obligatoriedad de que cada niño permanezca acompañado por un adulto y viceversa.

Los coordinadores *(accueillants)* cuidan que circule la palabra y que los pequeños sean tomados por interlocutores válidos. Con una mirada psicoanalítica tratan de intervenir lo menos posible, generalmente para desdramatizar situaciones y disolver angustias que puedan generarse.

Los objetivos de este dispositivo son: la socialización, la prevención temprana de dificultades psicológicas y la preparación para la separación. Dolto indica que es en presencia de su madre como el niño puede aprender en buenas condiciones a separarse de ella.

Considero que en muchas de las experiencias del campo del teatro para bebés se pueden observar, a simple vista, algunas coincidencias con lo que se suscita en el espacio que propone Françoise Dolto.

Consideraciones finales

Por suerte, los artistas no necesitan el permiso de los discursos científicos para emprender su tarea. Esto no quita que se pueda instalar un diálogo que posibilite corroborar intuiciones, así como ampliar y organizar nuevos horizontes creativos.

Las Ciencias Humanas alertan sobre la construcción social del concepto de infancia y sobre los intercambios intergeneracionales; por lo tanto, son esperables mutaciones y transformaciones en los dispositivos culturales que ofrecen los adultos a los niños de su comunidad. La emergencia de un campo denominado «teatro

para bebés» sería un ejemplo de dicha construcción dinámica.

Los autores que hemos presentado, provenientes de la Psicología del Desarrollo, coinciden en que, aun cuando los componentes sintácticos y semánticos del habla no puedan ser decodificados, tienen efectos sobre el infante.

Se observa que la comunicación intersubjetiva empática con los adultos permite al bebé «leer el mundo» y los estudios de Silvia Español que hemos comentado demuestran que las artes temporales: música, danza, poesía y —en suma— el teatro se configuran para el infante (como un alfabeto *pre–lingüístico*), modalidades privilegiadas para conocer a los otros y a sí mismo.

Un espectáculo teatral puede sumarse legítimamente a esta «danza interactiva» de la que vienen participando los bebés en su crianza, sobre todo si utiliza códigos *transmodales* y sus matices de pulso, calidad y narrativa mencionados con anterioridad.

Por último, en consonancia con el dispositivo creado por Françoise Dolto, vemos que la experiencia del milenario ritual teatral ofrece un espacio compartido con otros, adultos y niños en similares condiciones, posibilitando una socialización simbólica en un espacio transicional que opera como lugar de entrada compartido a la cultura.

La experiencia teatral temprana extiende los horizontes de la subjetividad del espacio doméstico (dominado por las pantallas), habilitando a *todos* los participantes a lugares de exploración *extrafamiliares* placenteros.

Bibliografía

Dolto, F. (1992) *La dificultad de vivir*. Gedisa, Barcelona.

Español, S. (2010) Performances en la infancia; cuando el habla parece música, danza y poesía. *Epistemus*, 1(1) 59–95.

Español, S. (2008) La entrada al mundo a través de las artes temporales. *Estudios de Psicología*, 29 (1) 81–102.

Iacoboni, M. (2009) *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Katz, Madrid.

Meltzoff, A. (1985), The roots of social and cognitive development: Models of man's original nature. En: *Social Perception in Infants*, ed. T Field & N. Fox. Norwood, NJ: Ablex, pp. 1–30.

Stern, D. (1985), *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.

Trevarthen, C. (1998), The concept and foundations of infant intersubjectivity. En: *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, ed. S. Braten. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15–46.

Guillermo A. Dillon Licenciado en Psicología. Magíster en Psicología de la Música (UNLP). Docente investigador en la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro. Ha compuesto música para espectáculos de teatro y danza. Dirige el grupo de títeres Los Engañapichanga, con el que ha realizado presentaciones en Argentina, Francia y Bélgica.

gdillon@arte.unicen.edu.ar

EXPERIENCIA *ITO*
TEATRO PARA BEBÉS

Carla Rodríguez
Docente y Directora Teatral
Rosario (Argentina)

Se trata de oír vibrar el habla del otro con sonidos y silencios indagadores y motivadores con fuerza emotiva, es decir, con belleza.

Leticia Cossettini[1]

1
Un teatro para bebés es posible

El teatro para bebés se encuadra en la creencia de que hay un teatro específico para cada edad según los intereses y las formas de estar en el mundo, acorde a las etapas que se transitan, y que es posible dirigirse a ese público pequeño que se contactará con el teatro por primera vez. Como un ritual que inicia espectadores, *ITO* fue y es la primera obra de muchos niños, que hoy felizmente siguen frecuentando el teatro.

El teatro para bebés llama la atención tanto de las familias que valoran el arte como de otras, donde aparece el miedo a que el bebé pueda llorar interfiriendo el desarrollo de la obra o el prejuicio de que el bebé no logrará entenderla. Sin embargo, ya sea

1. Maestra que desarrolló en Rosario, junto a su hermana Olga, la escuela serena: una experiencia pedagógica extraordinaria donde la docencia era inseparable del arte.

por recomendación, moda o por curiosidad ambas familias llegan al teatro y terminado el espectáculo encuentran un sentido profundo que muchas veces no saben explicar. A las preguntas impregnadas de dudas siempre sugerimos «transiten la experiencia y después nos cuentan».

2
De la intuición a la experiencia: *ITO*

ITO nace en el año 2008 cuando estaba esperando la llegada de mi primer hijo, Teo, quien hoy tiene siete años. Me encontraba llena de vitalidad y en pleno diálogo con mi propia infancia, especialmente con los relatos, canciones y juegos que habitaron mi niñez y que me definieron como persona. El cuento de un gusanito que se hacía mariposa era uno de mis preferidos y se presentó en ese momento de gestación, junto con la idea reveladora para mí de hacer una obra de teatro para bebés. Sabía de la existencia de este tipo de experiencia en otros países pero nunca había tenido la oportunidad de presenciar ningún espectáculo de estas características. Sin embargo, la idea me parecía muy atractiva y tenía la clara intuición de que podía funcionar. Tal vez, era la posibilidad de diseñar la primera propuesta que tuviera relación directa con mis deseos, mis intuiciones y mis propuestas estéticas.

Primero nació el texto de la obra, corregido por Pablo Solari, mi pareja. Él también es docente y actor, siempre estuvo ligado a este proyecto.

Luego, les propuse el plan a mis fieles e incansables compañeras Laura Carassai y Soledad Galván, quienes fundaron conmigo el grupo «Vamos que nos vamos». En este proyecto ellas

actuarían y yo emprendería el camino de la dirección. Ambas aceptaron el desafío.

Cuando Teo cumplió 6 meses, comenzamos los ensayos de la obra en el viejo domicilio, Ricardo Núñez 675, en la ciudad de Rosario. Durante un año y medio de búsqueda fuimos delineando detalle a detalle el espectáculo *ITO. Teatro para bebés*. Basada en la narración y en el juego lúdico con muñecos tejidos al crochet, la obra cuenta la historia de un gusanito llamado Ito que se hace mariposa, y sobre lo que ocurre a su alrededor cuando los bichos del jardín comienzan a buscarlo y no lo encuentran, porque Ito duerme, a la vez que muta, en el capullo colgado del árbol.

Teo fue una especie de «termómetro de la creación»: entonces lo denominé co–director. Fueron sus gestos los que me guiaron para tomar varias decisiones: cuánto debían durar las escenas, cuándo había que renovar la atención del espectador, cuáles eran los mejores recursos, etc. Fue un trabajo de verdadero laboratorio con mucha entrega y amor. También con mucha conciencia y atención donde nada fue *librado al azar*. Cuidar la obra era como cuidar de un hijo, especialmente de esta obra que estábamos diseñando poco a poco con él, con Teo. Fue un viaje maravilloso, tal vez único, que nunca se repetirá.

En la producción toda la familia se fue involucrando. El papá de Teo y la tía Mumi, mi hermana, me ayudaron con el diseño de la escenografía y con todas las decisiones estéticas a tomar. La tía Carla se encargó de la confección del vestuario, el tío Sergio de los artefactos lumínicos y la abuela Silvia ideó y confeccionó, mediante la técnica de tejido a dos agujas, el vestido del árbol que porta en cada función una de las actrices. Elijo compartir estos recuerdos porque muestran un trabajo colectivo y familiar, que involucró cariño y compromiso verdadero.

Unos días antes de que Teo cumpliese sus 2 años y con Milo a un mes de nacer, estrenamos *ITO. Teatro para bebés* en el Teatro de la Manzana, de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina, el 18 de junio de 2011. Ya han pasado más de cinco años.

3
La lectura en los bebés

Como toda obra teatral, *ITO* está compuesta por varios lenguajes: el arte de la plástica, los objetos y las imágenes, combinado con el arte de la música y los sonidos: la acción, los gestos, los movimientos; y también con el arte de la literatura. En *ITO* no dejamos de lado la palabra por tratarse de bebés, todo lo contrario, valoramos especialmente la función que cumple en esta edad temprana.

Creemos que no se requiere estar alfabetizado para entrar al mundo simbólico y del arte. Que un niño todavía no hable no significa que no comprenda (podemos probar a pedirle a un bebé que nos alcance algún objeto antes de que pueda nombrarlo y veremos que puede reconocerlo). Que un niño no exprese un sentimiento con palabras no quiere decir que no pueda expresarlo mediante un sonido, un gesto o una acción.

Quizá los más pequeños no puedan comprender el argumento de *ITO* en su totalidad, pero sí comprenden perfectamente algunas situaciones y/o emociones que transitan los personajes (cuando el gusanito se va y los bichitos del jardín lo buscan preguntando por él, cuando uno de ellos está feliz o triste o cuando se hace de noche y luego de día).

Hay toda una gama de significados que se desprenden de la materialidad de la palabra y que los bebés distinguen muy bien:

los timbres, las entonaciones, los tonos, el volumen, las notas de la voz que son muestras de emociones y sentimientos humanos.

Desde bebés, tenemos primero la capacidad de gozar de la sonoridad de las palabras aunque no comprendamos aún el sentido. El significante significa y de eso los bebés saben porque tienen un entrenamiento diario. Su curiosidad por conocerlo todo (verdadera predisposición natural al aprendizaje); su optimismo biológico por alcanzarlo todo (buscar el pecho de su madre, trasladarse, gatear, pararse y caminar sin decepcionarse por una caída); la construcción de la musicalidad de su propia voz en el regocijo verbal del balbuceo; y su etapa de exploración pura a través de los sentidos lo llevan a tener una percepción más amplia. Los bebés prestan atención a cualquier cosa que encuentren novedosa, inesperada o que les enseñará algo.

Se dice que el bebé aprende a leer el mundo a través del rostro y la voz de su madre (o quien cumpla esa función). En esa materialidad de los gestos del rostro (la mirada, el tono muscular, la energía) y en esa materialidad de la voz (el tono, el volumen, la nota, el timbre) encuentra los primeros signos de amor, de calma y de seguridad. El bebé comprende esta información y lo ayuda a crear imágenes mentales e internas.

> «Las primeras comunicaciones entre el bebé y el adulto se realizan frente a frente con una cierta proximidad de los rostros. La lectura de las entonaciones de la voz son tan importantes como la de los movimientos del rostro, pues en ambos casos se pone en escena lo que se vive en la intimidad de la psiquis.»[2]

2. «Música y literatura infantil colombiana», Cuadernos de Lit Infantil, serie Temas 1, Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá, 2008.

De esa manera, la mirada y la voz hecha palabra de quienes rodean al bebé lo definen como persona en el inicio de la vida.

> «Los niños crecen en la mirada enamorada de su madre. [...] Con esa mirada crece la imagen de sí mismo, la autoestima, su confianza de ser valioso y de que el mundo lo va a recibir amorosamente y lo va a aceptar.»[3]

También lo definen antes de nacer ya que desde los 5 meses de gestación en el vientre materno, el bebé escucha y es capaz de recibir estímulos sonoros porque su oído ya está desarrollado. Por eso puede reconocer, en primer lugar, el latido del corazón de su mamá junto a su voz y luego las voces del entorno, los sonidos del exterior e incluso algunas músicas.

> «Por lo tanto, al escuchar a su mamá desde dentro, antes de ver su rostro ya conoce su voz, el primer vínculo social del bebé se establece por medio de lo sonoro. Si bien es claro que no comprende el significado de las palabras, puede discernir entre un tono de voz tranquilo y uno ansioso o preocupado. Y frente a eso, el bebé en gestación aprende a responder cambiando de postura o modificando sus ciclos de sueño. Esta voz será la encargada de transmitirle confianza.»[4]

---

3. Seitún, Maritchu: «Criar hijos confiados, motivados y seguros. Hacia una paternidad responsable y feliz». Ed. Grijalbo, Bs As, 2013.
4. Fernandez Cortiñas, Fernanda: «La lectura desde la cuna», Revista De Oreja a Oreja, Año 5, nº27, Rosario, 2012.

Está comprobado en la experiencia con muchos bebés que si se les canta una canción repetidas veces desde los cinco meses de gestación en el útero materno o si se les pone una música determinada, la reconocerán al nacer y los acompañará en sus primeros meses, quizá en toda su vida. De alguna manera, esa canción le dará alegría cada vez que la escuche y le transmitirá seguridad porque es algo ya conocido por él.

Después de nacer, el bebé crecerá escuchando esa voz materna, que le enseñará el sentido de las cosas a través de las palabras pero también con las inflexiones, los tonos, los ritmos y los silencios. Sabrá reconocer si le hablan con cariño, con enojo o tristeza.

Porque la palabra es acción: la palabra calma, la palabra crea lazos, la palabra acaricia, hace reír, encanta, despierta, acuna y también alimenta en otros aspectos. Y porque además

> «los gestos, las miradas y los silencios forman parte de la comunicación, hay aspectos no verbales que son más convincentes que las palabras. Hablamos con nuestras actitudes y nuestras acciones [...] también lo hacemos con nuestras reacciones emocionales: alegría, miedo, enojo, desilusión, interés o desinterés, entusiasmo, etc.»[5]

Es el arte de las rimas, los cuentos y las canciones, el que va invitando afectivamente al niño a disfrutar de la palabra junto al ingrediente esencial: el afecto. El calorcito que transmite la voz

---

5. Fernandez Cortiñas, Fernanda: «La lectura desde la cuna», Revista De Oreja a Oreja, Año 5, nº27, Rosario, 2012.

de un adulto leyendo o narrando un cuento al niño en su cuna no se iguala a nada. Un niño o un bebé a quien se habla y escucha, es querido, porque es tenido en cuenta por otro, porque a través del lenguaje es alguien para el otro.

Es por eso que un niño habituado a este vínculo generado por la palabra, que crece en un contexto en el que se conversa, que se duerme al escuchar un cuento, que escucha rimas a la hora de los ritos diarios como dormir, bañarse, vestirse, comer o pasear en cochecito; un niño habituado a vivir en un contexto donde la palabra circula, será muy probable que la considere como una necesidad básica para su vida y pida al ir a dormir: «¿me contás un cuento?». Quizá hasta pida qué cuento quiere oír. Quizá se atreva a los dos años de edad a inventar sus propios cuentos o también sus canciones porque habrá encontrado el gusto, el placer por la palabra, por los relatos o por los mundos imaginarios que despiertan las palabras. Para un niño, escuchar un cuento es como recibir un regalo todos los días, un mimo.

Y si hay placer por la palabra, habrá más facilidad en la adquisición del lenguaje y la lectoescritura. Escuchar un cuento desde pequeño ayuda a favorecer la capacidad narrativa. Eso significa que el niño, al narrar el mundo y al narrarse, estará desarrollando su imaginación y su fantasía, cimientos básicos para la construcción de una subjetividad y una identidad. Es por eso que primero encontrará identificación en los relatos ajenos, donde podrá simpatizar o no con algún personaje y lo anclará con su experiencia personal para luego ser capaz de inventar los propios relatos.

> «Cada pequeño receptor proyecta en las historias ficticias su realidad y asocia lo que realiza el protagonista con sus

intereses y su horizonte de experiencias. Por ese motivo, se inclina por determinados personajes con los que simpatiza más o menos en actitudes variables y cambiantes según su realidad externa e interna. Y su etapa del desarrollo.»[6]

De esa manera, el niño construye la relación entre lo que trae y lo que encuentra o descubre, lo conocido y lo que conocerá, lo cual constituye un verdadero movimiento cognitivo. Mientras el niño escucha historias, piensa, conoce y actúa.

Por eso es muy bueno que como papás, nos propongamos poblar el mundo de los pequeños con historias en las que puedan proyectar las propias, favoreciendo su ingreso al mundo de la comprensión, de la interpretación y la valoración comenzando desde el puro placer y el gusto por la palabra.

Por estas razones, creemos y sostenemos que el teatro para bebés consiste en una experiencia artística que puede cumplir con esta función que encontramos en la literatura, y que un teatro con palabras, con argumento, con relato dicho y no sólo mediante imágenes, es un desafío posible, lejos de todo el prejuicio de «los bebés no entienden».

En *ITO*, obra que se compone de un relato narrado por dos actrices y por el juego lúdico con muñecos, nos propusimos sin quererlo y siguiendo una pura intuición vincularnos mediante la mirada y el habla con los espectadores más pequeños a modo de una mamá, tía o abuela que, como en la cuna (hábitat cotidiano e íntimo del niño), y como quien juega con muñecos sin mostrar

6. Miretti, María Luisa: «Educación literaria desde el Jardín Maternal». Editorial SB, Buenos Aires, 2009.

dotes de titiritera ni de actriz, narra un cuento donde se pone en evidencia esa mágica fusión entre la crianza y el arte.

4
Cómo hacer teatro para bebés

A partir de los dieciocho meses de ensayos y cinco años de funciones, fuimos delineando una serie de reglas o consignas internas que forman parte de nuestra identidad en el hacer y que son guías de próximos trabajos. Las mismas las detallamos a continuación:

— **Presentar el espectáculo** invitando a los padres a confiar en sus hijos, considerando que si los adultos confían y se entregan al disfrute sin miedos ni prejuicios, el bebé o el niño vivenciará la experiencia de la misma manera y sin tensiones. Ya que al ir al teatro por primera vez, el bebé siente una mezcla de miedo y atracción. En realidad, parece que no sabe qué debe sentir. Desde los nueve a los doce meses, mirará la cara de la madre para ver cómo se lo toma ella: ¿hay que tener miedo? ¿o hay que considerarlo con alegre curiosidad? Si su madre muestra una cara alegre y relajada, el niño recibirá aquella novedad con una sonrisa. Si la cara muestra tensión, el bebé querrá apartarse o se inquietará. Sucede algo similar cuando un niño se cae, leerá primero la cara de la madre para saber si tiene que llorar o sonreír.
— **Sostener la atención** de los niños pequeños durante media hora, mediante la riqueza y variedad de estímulos de calidad seleccionados para cada ocasión, ya sean sonoros, musicales, visuales, táctiles o kinésicos.

— **Valorar el silencio** que dice igual o más que las palabras. Y así valorar, por contraposición, su empleo.
— **Mirar al espectador**, hablarle a los ojos. Tener en cuenta a cada uno de los pequeños de la platea, no ignorar al que llora o al que está molesto.
— **Tratar la voz y los movimientos desde el lugar del afecto y la ternura.** La obra teatral ofrecida como un abrazo.
— **Generar un espacio de encuentro e intimidad.** El espacio escénico es una plataforma al nivel del piso donde el público se ubica a su alrededor, es decir, a la orilla de la escena y de forma semicircular. Les proponemos sentarse «en canastita» en el piso al mismo nivel que la escena y algunos atrás, más elevados (mediante sillas y gradas) para facilitarles la visión.
— **Proponer el uso de la energía** de una manera diferente al resto del teatro para niños. Procuramos una energía más suave, más amable, sin brusquedad ni estallidos.
— **Proponer un ritmo que no sea monótono.** Los momentos cambian, evolucionan rápidamente, buscando la síntesis y la sencillez, lejos de la redundancia y la repetición por mera repetición. Así como le enseñamos al bebé a diferenciar el día de la noche, es decir que hay momentos para dormir y momentos para jugar, en la obra no todo es igual, no es un eterno momento, son momentos bien diferenciados narrativa y rítmicamente.
— **Sostener una estructura argumental clásica** con principio, nudo y desenlace. Mediante una acción que avanza y evoluciona.
— **La duración de las escenas** no debe exceder los tres minutos.
— **Sorprender sin improvisar.** Generar el asombro tanto en

los niños como en los adultos. Mediante el asombro de las actrices por las cosas que aparecen, desaparecen y que van sucediendo.

— **Buscar la simpleza.**
— **Respirar profundo como técnica actoral,** evocando la ley del movimiento universal de contracción y expansión. La finalidad de esta técnica es mediante la inhalación y exhalación del aire, convocar y conectarse con el espectador; dar lugar a la escucha, generar intriga, controlar la energía apacible, entre otros.
— **Expectación doble:** Con esta mirada no frontal sino semicircular, donde el espectador comparte un espacio de lujo, donde se encuentran y mezclan las miradas, el público mira la obra pero también el teatro como espacio físico (las luces por ejemplo) y al público. Precisamente, hemos observado que los adultos son espectadores de la obra y de los bebés, es decir, miran la obra y cómo la observan los bebés, realizando un acompañamiento estético porque conversan, explican y preguntan al niño sobre lo que están viendo. Así como un adulto puede señalar las cosas y enseñarle a un bebé cuáles son sus nombres, también en la obra se escucha: «se fue Ito», «son los bichitos de luz», «se hace de noche», «Ito el gusanito es ahora una mariposa», compartiendo el significado de la lectura.
— **El volumen** de la música no debe ser muy alto. Las actrices no usan micrófono.
— **Que el espacio físico sea limpio, higiénico y despojado.**
— **Cuidar todos los sentidos incluso el aroma.**
— **No permitir que ingresen los bebés y niños a deambular por el espacio ni tocar los objetos mientras sucede**

la escena. Al presentar la obra, aclaramos esta consigna y pedimos la colaboración de los adultos que acompañan. De alguna manera, necesitamos que sean espectadores para aprender a diferenciar el espacio del público del espacio de la escena. Luego de la media hora que dura el espectáculo les regalamos un espacio lúdico. Invitamos a «los bebés y a los que alguna vez lo fueron» a descalzarse e ingresar al espacio escénico para jugar, explorar, entrar en contacto con los objetos y ser de alguna manera los protagonistas de esta historia que va llegando a su fin junto con ellos.

5
Epílogo

Si estamos de acuerdo en afirmar que el vientre materno es el primer espacio en el que el bebé empieza a aprender y que al nacer el bebé cuenta con una increíble capacidad de aprendizaje, creemos que el desarrollo de todo su potencial dependerá de la oferta de estímulos y es aquí donde el arte y el teatro tienen una función primordial.

Los bebés leen antes de escribir y la actividad interpretativa está en el origen del pensamiento. Interpretar es un proceso que implica la curiosidad psíquica de descubrir y construir sentido.

Y es el espacio privilegiado de la infancia el que permite abrir la imaginación, enriquecerse, buscar identificaciones, construirse como sujetos, pensarse, encontrar sentidos a las propias experiencias. Todo lo que inventó y descubrió el ser humano está en el teatro, todos los sentimientos están allí.

Primero somos lectores. El recién nacido necesita leche, caricias y lenguaje. El teatro es la fiesta del lenguaje. Por eso es tan aceptado y en la mayoría de los casos tan bien recibido.

Creemos que los niños requieren del arte al igual que otras necesidades ya que el encuentro con la experiencia estética puede cambiar su vida, al menos su mirada frente al mundo, y construir otros mundos que no existen, volviéndolos seres más sensibles, más autónomos, más humanos, más felices. Con una identidad más forjada y capaces de narrar el mundo y su mundo.

Carla Rodríguez. Actriz, dramaturga, directora de teatro y profesora en letras. Es integrante y fundadora del Grupo de teatro, títeres y cuentos «Vamos que nos vamos» de la ciudad de Rosario, Argentina, con el cual presenta la obra Ito.Teatro para bebés, desde el año 2011. Docente en las carreras de Teatro, Profesorado de Cine y de Formación Docente. Dirige el Circuito Interbarrial de Teatro en la Municipalidad de Rosario.

carla_guez@yahoo.com.ar

STORYWORKS: UNA ALQUIMIA DE EDAD, LENGUAJE Y ESTÉTICA EN EL TEATRO EDUCATIVO PARA CONSTRUIR RELACIONES

Kate Bessey M. A.
University of Victoria, Canadá
Córdoba (Argentina)

Este ensayo ofrece un breve estudio de caso de *Storyworks*: un grupo de actores–docentes que trabaja en Córdoba, Argentina. Como grupo combinamos nuestra experiencia en teatro, narración oral, técnicas de enseñanza y desarrollo de contenidos curriculares para crear experiencias originales de aprendizaje a través de recursos dramáticos, llevados a cabo en el idioma inglés. La pregunta central de este congreso nos motiva a examinar y explicitar nuestras posiciones y nuestras estrategias respecto a la cuestión de edad y público en nuestro trabajo. Este ensayo ofrece una descripción de *Storyworks*, nuestra posición en relación a la cuestión de edad y público y las estrategias que utilizamos para involucrar a un público *transgeneracional*.

Storyworks está compuesto por cuatro mujeres: Mara Paglia, Victoria Di Rienzo, Dolores Villarroel y Kate Bessey. Somos todas docentes, amigas y artistas de disciplinas varias desde el teatro y la literatura, al circo y el *origami*. Somos un grupo independiente y desarrollamos todo nuestro trabajo como un proceso de crea-

ción colectiva ocupando distintos roles en distintos momentos. Entendemos que muchas manos en el plato no hacen garabatos sino que pueden hacer arte. *Storyworks* nació hace casi diez años en un aula de inglés cuando Mara Paglia empezó a contar cuentos como un recurso para entusiasmar a sus alumnos y fomentar una relación de confianza y cuidado mutuo. Este acto de narración empezó a evolucionar hacia experiencias más teatrales que incluían a otros docentes/actores en rol. En los últimos tres años incorporamos más técnicas de drama educativo en las sesiones de narración y expandimos los aspectos interactivos de las obras. Actualmente, también ofrecemos talleres de «drama»: un tipo de taller basado en cuentos, inspirado por especialistas en drama educativo como Warwick Dobson, Jonathan Neelands, Juliana Saxton y Carole Miller; obras interactivas: teatro íntimo en el cual los alumnos deben tomar un rol activo en la acción central de una obra, basadas en la tradición de teatro educativo proveniente de Inglaterra. Recientemente hemos empezado a trabajar en talleres teatrales con alumnos que ofrecen una experiencia de inmersión en algún tipo de producción teatral. Casi siempre llevamos a cabo las actividades en inglés, el idioma no nativo de los participantes.

Autodefinimos nuestro estilo de *performance* como teatro callejero en el aula. Trabajamos en contextos escolares con grupos no mayores a treinta participantes. Nuestra escenografía, utilería e iluminación son mínimas: únicamente lo que podemos llevar al aula en una valija o una caja de cartón. Frecuentemente incorporamos elementos del sitio a la *performance*. Nuestra meta es entrar al espacio, transformarlo, captar rápidamente la atención de nuestro público y hacerlos cómplices de la misma forma en que un artista en una esquina altera el espacio cotidiano por el tiempo que

dura su presentación, invitando al espectador a pausar su rutina normal y viajar en un episodio artístico, por más breve que sea.

Pedagógicamente, creemos que una relación sana y recíproca basada en el diálogo abierto entre los docentes y sus alumnos es fundamental para el aprendizaje y crecimiento personal. Las investigaciones de Gordon Neufeld y Gabor Mate han demostrado la gran necesidad y los efectos positivos de una educación y crianza enraizadas en la relación afectiva. Su texto clásico, *Hold Onto Your Kids: Why Parents Need to Matter More Than Peers*, aclara que los niños solamente pueden crecer en plenitud a través de relaciones con una comunidad de edades múltiples, guiados por adultos que los cuidan y los nutren —esta comunidad debe incluir tanto a docentes de toda clase como a padres, abuelos, tíos, etcétera—. Mientras mayores sean los vínculos entre las diferentes generaciones, mejor será para el niño.

Una comunidad mixta desde bebés a personas mayores coexistiendo e interactuando es fundamental para un crecimiento sano. Sin embargo, la sociedad occidental urbana tiende cada vez más a separar experiencias vivenciales según edades y, como consecuencia, los niños pasan más tiempo solos o en compañía de otros niños, perdiendo la noción de pertenencia en el tejido social. En vez de cuidar a los más chicos y buscar su norte en los más grandes, los jóvenes empiezan a existir en «un tipo de horizontalidad perpetua», buscando el cuidado y el liderazgo en sus pares, que no están preparados para proveerlos. El trabajo de Mate y Neufeld documenta el estrés que esta organización de relaciones horizontales y orientadas hacia los pares genera en los jóvenes, y los problemas sociales que empiezan a manifestarse como resultado.

Es nuestra esperanza que las experiencias que llevamos a cabo en escuelas puedan facilitar un reencuentro y la reconsideración en la relación entre los docentes y sus alumnos para que los maestros puedan descubrir el entusiasmo, curiosidad y capacidades de sus alumnos y para que ellos, por otro lado, puedan descubrir y empezar a desarrollar un vínculo con sus docentes mediante actividades creativas. Nuestra meta pedagógica es oxigenar el aula a través de una experiencia que permita a los alumnos desarrollar su imaginación, autonomía y responsabilidad, y también a los docentes a mirar de nuevo y repensar a sus alumnos como seres creativos y capaces. En nuestras experiencias es normal ver a docentes y alumnos disfrutando a la par. También hemos sido testigos de maestros observando a sus alumnos en un contexto en el cual logran involucrarse plenamente con una pauta, demostrando al docente un nivel de entusiasmo, responsabilidad y capacidad que tal vez no atribuían a esos alumnos antes de la experiencia.

Nuestro estilo de presentación se adapta a los espacios chicos donde nos presentamos y con poca complejidad técnica, características que coinciden con nuestra posición pedagógica. Aspiramos a que, al ver lo accesible que es armar una actividad creativa en el aula, los docentes se animen a hacerlo ellos mismos a través de historias, del teatro, o del arte de su elección cuando nos hayamos ido.

No creamos teatro para jóvenes como medio de transmisión de información, ni moralejas, ni como plataforma para hablar sobre temas sociales. Tomamos prestado el término de Anthony Jackson y nos ubicamos en una línea de «playful theatre» o «teatro lúdico». Jackson, en su historia de movimientos de

teatro educativo, describe un espectro de tipos de teatro educativo que varían desde el «teatro lúdico» al teatro como propaganda, o de campaña. El teatro lúdico de Jackson invita a la participación del público y se nutre de formas populares y locales de teatro. El teatro como propaganda, en cambio, está más alineado con los tipos de teatro político de denuncia o los diarios vivos de los grupos rusos posrevolucionarios, cuyo objetivo era concienciar y formar opinión respeto a temas socio–políticos puntuales.

El movimiento de teatro educativo de Inglaterra, del cual *Storyworks* toma su marco teórico, discutía a lo largo de la década del ochenta y del noventa una división parecida entre dos filosofías de práctica: si el teatro educativo debía ser basado en conceptos o en temas (Clugston y Yoeman).

El movimiento que enmarcó al teatro educativo basado en lo conceptual citó la importancia de comprender cualquier asunto social en relación al sistema completo y complejo que lo engendra, argumentando que la particularización de cualquier aspecto de la sociedad en un tema singular negaba su complejidad. Su meta principal era desenmascarar las raíces de la opresión, los desequilibrios y los abusos de poder en los sistemas de la sociedad. El movimiento opuesto prefería trabajar con temas aislados y sueltos, buscando «desafiar o modificar las actitudes de los jóvenes respecto a ciertos temas de la sociedad». La motivación central del campo de los temas era un deseo de corregir los comportamientos individuales y como consecuencia volver el mundo más «tolerable» (Bessey).

Volviendo a la pregunta central de este congreso: ¿existe un teatro para cada edad? La respuesta rápida es sí, claro que sí. Existe y se genera mucho contenido de esta índole. Para promover

el debate debería preguntarse: ¿estamos de acuerdo con esta división por edades? Como grupo, respondemos rápidamente que no. No estamos de acuerdo con esa división ya que no queremos segmentar a nuestro público. Argumentamos que hay tres formas crudas de clasificar al teatro según edades: 1.—El teatro para una edad especifica. Por ejemplo, teatro para bebes, jardín, primer ciclo, segundo ciclo, etc. 2.—Teatro para adultos solos. Definimos adulto como alguien que ya ha pasado por la pubertad hace un tiempo. 3.—Teatro para un público *transgeneracional* y heterogéneo, a ser vivenciado en conjunto. Como grupo, *Storyworks* prefiere crear teatro para esta tercera categoría: para todas las edades en conjunto. Nuestra meta es crear experiencias de calidad que serán de gran interés y disfrute para niños y adultos. Creemos que si la obra se crea con respeto para la humanidad del niño, será apto para el adulto también. El teatro para niños tiene la posibilidad de ser teatro para todos.

Se puede encontrar un ejemplo de esta dinámica en la literatura infantil. Cualquier persona que lee a los niños sabe lo doloroso que es leer noche tras noche un libro infantil creado para una edad específica, pero que no es literatura. A lo largo del tiempo, el libro no crece con el niño. No lo siguen eligiendo. Por otro lado, reconocemos el placer de leer infinitas veces un libro infantil que es una verdadera obra de arte —como los trabajos de Roald Dahl, Maurice Sendak, Maria Elena Walsh, Maria Teresa Andruetto—. La escritura de estos autores es rica, ambigua, evocativa, riesgosa y trata siempre sobre la experiencia humana. Por ende, puede ser disfrutado múltiples veces y desde cualquier edad. *Storyworks* busca crear a través del espíritu de semejantes autores. Creemos que en un momento de disfrute compartido, el vínculo y la relación

entre las generaciones se nutren. Este disfrute no sucede si el adulto está meramente tolerando un producto diseñado para una edad específica, esperando el momento en el que pueda huir del entorno infantil y volver a su reino de experiencias adultas.

Todo esto revela una clara tensión entre nuestra posición como grupo respecto a los límites de edad y la realidad del público que nos toca. Aunque creemos en un público heterogéneo con respecto a sus edades, la verdad es que trabajamos en escuelas con grupos previamente sorteados por el sistema escolar según la edad y nivel del idioma. Debemos enfrentar la creencia y el prejuicio dominante, entre los docentes y alumnos, de que debería haber una categorización según la edad, los contenidos y los estilos de presentación.

A continuación describiré las estrategias que hemos desarrollado como grupo para enfrentar esta tensión y prejuicio sobre la edad en los grupos con los cuales trabajamos. Describiré nuestro proceso de creación colectiva, nuestro enfoque en la evocación, la utilización de huecos en nuestras piezas y una estrategia emergente: fomentar la mezcla de grupos de edades y habilidades varias.

Aunque nos contratan para trabajar con edades y niveles de lenguaje específicos, nuestra meta es crear una experiencia que pueda captar a un participante de cualquier edad. Esto es importante porque nuestra meta principal es unir las edades más desparejas de nuestro público —docente y alumno— en una experiencia compartida. Nos da mucha tristeza haber visto obras para la edad escolar en las cuales los docentes esperan afuera o transcurren la obra mirando su celular, o haciendo algo de «trabajo» porque la creen apta solamente para los niños.

Nuestros trabajos surgen de la creación colectiva. Empezamos el proceso de cada experiencia inspirándonos en una obra de

arte que creemos que trasciende los límites de la edad. La mayoría de las veces nos inspiramos en la literatura infantil. Identificamos un personaje, situación o hasta una imagen que trascienda esos límites e intentamos destilarlos a su esencia fundamental. Por ejemplo, nuestra obra interactiva *Las Brujas* se inspiró en la imagen de las brujas de Roald Dahl, de su libro con el mismo título. La imagen de un monstruo pelado, sin dedos, que se disfraza como una viejita paqueta me intriga tanto a mí como a mi hijo de ocho años. La atracción de alguien como Mirta Legrand, por ejemplo, no es por sus joyas y maquillaje sino por la posibilidad de descubrir lo que tapan. Además, la preocupación principal del peligro rozando nuestras vidas cotidianas, como las brujas cazando niños en los parques, es una preocupación real para ciudadanos de cualquier edad en muchos lugares urbanos. Así nació nuestra obra, *Las Brujas*, de esa imagen y de la convivencia diaria con el peligro. Otro ejemplo sale del trabajo del ilustrador Mo Willems. Nos inspiramos en sus personajes Gerald y Piggy —una dupla clásica de serio/cómico, gordo/flaco— para crear un par cómico propio: Smarty y Farty. Los dúos dinámicos cómicos de este tipo han cautivado a públicos de todas las edades por siglos.

Desarrollamos nuestro trabajo a través de improvisaciones basadas en guiones «esqueleto», una serie de acciones dramáticas. Cuando tenemos una obra casi completa, la probamos con un público de edades mixtas. Tiene que ser interesante para todos. También la probamos por el nivel del lenguaje. Lo ideal es que se entienda aunque pusiéramos en «mute» la obra. De esta forma, el lenguaje hablado ofrece a los alumnos la oportunidad de involucrarse con el idioma extranjero de forma holística y fluida, pero no los detiene en su comprensión y disfrute de la experiencia.

La mezcla de gesto, corporalidad, tono, registro, imaginación y emoción con el vocabulario y el lenguaje (que puede superar el nivel normal de comprensión), permite a los alumnos vivir el idioma con sus seres en forma integral. Es así que el idioma se convierte en una catarata permeable y no en una pared de piedra obstructora. Los alumnos que suelen decir «no entiendo nada» o «no puedo hablar nada» logran participar plenamente en el idioma extranjero. Esta es la forma en que nos aseguramos la comprensión de una variedad de niveles lingüísticos.

Se vuelve posible tal vez para los alumnos comprender y producir en el idioma en un nivel más sofisticado que con las actividades normales que en el aula se permiten. Esta capacidad es alentadora para los alumnos e inspiradora para los docentes, quienes ven que los alumnos con dificultades y/o con falta de interés en el idioma son capaces de comprender, involucrarse y producir en inglés. Ponemos énfasis en *producir* porque siempre requerimos que los alumnos y docentes cumplan con varias tareas en nuestras presentaciones.

En la estructura de nuestras sesiones de narración, los talleres de teatro y las obras interactivas siempre hay «gaps», «baches» o «brechas» que los participantes tienen que completar o atravesar. Estas brechas requieren que los alumnos tomen decisiones y generen acciones para ayudar a que la pieza funcione y que progrese. Normalmente toma la forma de un personaje muy inepto que necesita ayuda, se enferma o desaparece; los alumnos deben ayudarlo a cumplir con su rol. Esta técnica se inspira en el trabajo de la experta en drama educativo, Dorothy Heathcote, específicamente en sus técnicas de «Mantle of the Expert» —«Lo que saben los expertos»— y el uso de estatus en rol. Estas técnicas trasladan

la responsabilidad del docente al alumno para exigirles que descubran sus propias capacidades. Cuando Heathcote utiliza un rol, sutilmente presiona con el estatus y con el poder del rol para motivar a los alumnos/participantes. Por ejemplo, un rol de alto estatus y poder, como un rey dictador, tiende a motivar la rebelión en grupos; en cambio un rol que demuestra poco poder y estatus, como un arlequín tonto, tiende a generar frustración en un grupo.

Aunque no es nuestro objetivo transmitir mensajes, ni generar una relación didáctica con los participantes, lo cierto es que efectivamente logramos enfrentarlos con una situación que requiere que actúen de alguna forma. Nuestra meta es ofrecerles la oportunidad de ser autónomos y ponerlos a cargo de lo que pasa en su aula, para que sus docentes vean sus capacidades. Estas tareas también sirven para atravesar las distancias entre las diferentes edades en el público. Genera una sensación de riesgo pasar la toma de decisiones a los alumnos en un contexto escolar. Al momento de trasladar la responsabilidad a los alumnos, los docentes no pueden desatender lo que sucede o seguir mirando sus celulares. Por necesidad, están involucrados en los resultados. También, en varias oportunidades, brindamos tareas a los docentes, las cuales requieren que se queden en el aula durante las funciones. Las tareas son muy sencillas: «Paráte acá y entregá esto cuando yo te diga» o «Sentáte acá y mirá que nadie cruce esta línea». Son tareas que podríamos hacer nosotras mismas pero al asignarlas a un docente, los mantiene en el aula y con la atención puesta en lo que está sucediendo.

Otra estrategia para unificar las edades es acercarse a los tabúes a través de la evocación. Esta estrategia no es nuestra, sino algo propio del buen teatro y es algo a lo que aspiramos al generar

en nuestro trabajo —ese momento en el teatro cuando te acercás a lo que incomoda pero la obra te permite interactuar con ello en tu imaginación—. Para nosotros la evocación significa dejar «gaps» o brechas para que rellenen con la imaginación, tal como dejamos «gaps» en la acción para que completen los alumnos. Esto permite a cada participante involucrarse con la pieza, con su propio nivel de intensidad y con su propio imaginario. Cuando Smarty y Farty juegan a la madre e hijo, al momento de dejar al hijo en el jardín y su posterior reencuentro, el impacto es diferente para los espectadores de tres años y para sus maestras. Sin embargo, es una situación que ambos han vivido, que pueden entender y que les puede interesar. Para el niño, el tabú está en el tema de la separación. Para la maestra, en la pura felicidad del reencuentro —la madre al final del día siempre gana el corazón del alumno—. La forma lúdica en que Smarty y Farty representan la situación empleando técnicas de distanciamiento como el juego imaginario, corporalidad teatral y no naturalista, y el espacio despojado, permite al público recibir la escena ofrecida como algo en vías de elaboración para continuar viviéndola y agregándole cosas en su imaginación.

En su libro, «Drama as Education», Gavin Bolton propone que en la educación dramática, no hay que proteger a los niños del peligro, sino protegerlos hacia el peligro a través de la protección y seguridad que brinda el juego imaginario. En un taller que exploraba estas mismas ideas de Bolton, Warwick Dobson enfatizaba: «Si uno va a hacer una obra sobre un accidente de autos, nunca debería mostrar el choque». Esta distancia en lo representado permite al público completar las historias con su propia imaginación y es fundamental para unificar la mirada del público a través de las diferentes edades.

Finalmente, nuestro último descubrimiento con respecto a las edades en el público es simplemente pedir grupos más mezclados. Aunque las escuelas se organizan según divisiones por edades, hace poco tuvimos el placer de trabajar con un grupo mezclado desde primer a tercer año, todos con niveles muy desparejos de inglés. La docente que había formado los grupos se disculpaba mucho, comentando que había un problema de horarios, y que por esa razón se habían mezclado las edades y los niveles en el grupo. Nuevamente, vemos el prejuicio dominante: el aprendizaje debe pasar por categorías de edad, como la línea de Piaget. El resultado que obtuvimos al trabajar con un grupo de estas características fue que los alumnos con más conocimientos de inglés pudieron ayudar a los otros: un ejemplo clarísimo de las ideas de Vygotsky acerca del desarrollo (Davis). La mezcla de edades y conocimientos también hizo que aumentara la responsabilidad y autonomía que esperamos engendrar con nuestras experiencias. Los más capaces ayudaban a los otros, sin necesidad de pedirlo. En el futuro, pensamos pedir grupos mezclados.

Para cerrar, nos gustaría compartir una imagen del poema «Las Causas» de Borges. El poema es una lista que parece un sinfín de imágenes increíbles del consciente colectivo de occidente, de nuestro legado de historias: El amor de los lobos en el alba, Chuang Tzu y la mariposa que lo sueña, el infinito lienzo de Penélope. Las últimas dos líneas del poema son: «Se precisaron todas esas cosas para que nuestras manos se encontraran».

Creo que el teatro no debe buscar generar nada menos: una rara alquimia de elementos, un intento sin cesar hacia la experiencia, el lenguaje, la emoción, la evocación, la historia; todo esto para que los grandes y los jóvenes, los docentes y los alumnos podamos encontrarnos, compartir un momento y tal vez formar un vínculo.

Kate Bessey. Artista, educadora e investigadora teatral. Realiza su doctorado en el campo del teatro aplicado en la Universidad de Victoria, Canadá. Sus áreas de investigación son el Drama educativo, el teatro educativo y el intercambio cultural. Es miembro fundadora de Storyworks, un grupo de teatro educativo de Córdoba, Argentina.

katebessey@gmail.com

HAY QUE SABER FROTAR EL MUNDO PARA HACERLO BRILLAR

LA PESQUISA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL TEATRO PARA ADOLESCENTES. TEATRO Y ADOLESCENCIA

Flavia Gresores Lew
Docente de teatro en el Centro Cultural Rojas
y el Centro Cultural San Martín
Buenos Aires (Argentina)

Introducción

El teatro es un medio que permite dialogar con el mundo y con la realidad. La presencia del arte en la educación favorece la comprensión y la expresión de la belleza. Cuando hablo de belleza, no quisiera ponerme en un lugar ingenuo o infantil, tampoco hablo de adornar ni de disfrazar, por el contrario, la belleza tiene que ver con nuestra posibilidad de conocer. Conocer como herramienta para apreciar, transformar y elegir; la experiencia creativa como forma irrenunciable del conocimiento.

Pienso que la creatividad es tener la paciencia para observar y el valor para cambiar el punto de vista y que este movimiento, como un milagro, nos despabila y genera «la alerta del detective». Entonces el mundo se transforma en un territorio curioso y seductor por todo lo que contiene. Nosotros necesitamos, a través de la acción detectivesca de pesquisar, que propongo como enfoque, romper la cáscara y quedarnos con el fruto.

En este *cómo* nos situamos y *cómo* lo transitamos podemos transformarlo proponiendo un nuevo enfoque, una forma de observarlo, recorrerlo o interpretarlo. Observar con un foco, un objetivo o una tarea clara, que en apariencia no es afectiva y tampoco es promovida por el propio deseo o impulso, sino una consigna a seguir. Esto, lejos de cercenar el imaginario o coartarlo, genera un encuadre estable en el seno del cual pueden desplegarse procesos de hondo compromiso, donde el nudo de articulación es el descubrimiento y la creación. Valiéndonos de la modalidad con la que abordamos los contenidos en la particular configuración de su mundo, creamos un espacio propio en el mundo de los otros.

Durante mis primeras experiencias docentes con los adolescentes, reproduje ejercitaciones de mis profesores que incluían el acopio de materiales a través de la pesquisa y llamó particularmente mi atención «el relato de la pesquisa». Sin lugar a dudas, como alumna tuvo más pregnancia la experiencia que lo encontrado, que en la mayoría de los casos no contiene nada inusual, exceptuando este relato del recorrido que es lo que en definitiva le retribuye el «aura» al objeto, lo particulariza. La pesquisa es un modo de búsqueda enfocada, un zoom sobre lo «macro», un proceso de singularización a partir de un objetivo. Por eso la elijo como herramienta pedagógica, porque llevarla a cabo pone en movimiento todo un engranaje, una concatenación de acciones que colaboran con la observación y con el juego de la mirada sobre lo observado. Condensa todo un universo, incluso una energía, la impronta de la alerta permanente y la adrenalina del descubrimiento.

En los relatos de los alumnos aparecen lugares «cotidianos u ordinarios» como escenarios fascinantes propiciadores de

la aventura: una ferretería, un museo o el cuarto de limpieza del colegio. Cuando la consigna es traer al taller cartas de amor o listados (cualquiera sea su naturaleza), aparece la familia y la anécdota del momento compartido. Aunque algunos lo manifiestan con fastidio, leen con sus abuelos o tíos las cartas y oyen la aventura que enmarca esa correspondencia poblada de barcos o de la guerra como escenarios, de un encuentro o de un desencuentro, situando al adulto en el papel protagónico de aventurero. Por ejemplo, aparecen épicas donde una estatuilla de porcelana china llega hasta una repisa en el comedor de una casa en Monte, provincia de Buenos Aires. Esto, además de actualizar los vínculos resignifica la mirada sobre los adultos que los rodean y sobre la noción de la aventura. Las cajas de herramientas o los cajones de la cocina y sus extrañezas, la tecnología obsoleta arrumbada, las hipótesis de uso de estos artefactos desconocidos, su comparación con los actuales, etc. Por supuesto, con las épocas van cambiando los temas y los escenarios.

Es importante señalar que la ausencia de relato, en algún alumno en particular, también es elocuente, al menos para ponernos en alerta. Como sea, es una tarea que nos permite conocerlos para poder acompañarlos. Despabilarlos y vincularlos. Esto contribuye a la elaboración de problemáticas que trabajar durante la adolescencia. Desde la aventura generamos un puente con «el afuera». La imagen detectivesca se ha transformado, para mí, en un modo particular de pensar el teatro para adolescentes, no como un objeto artístico sino como un medio de construcción de la subjetividad, como una herramienta en una etapa que genera una cantidad de interrogantes que desvelar y de problemáticas para resolver. Si el foco está puesto en la calidad y en la calidez de la vida,

lo que hay que trabajar, en nuestro caso a través del teatro, está ligado a conectarse o a reconectarse con el mundo, a descentrarse para poder proyectarse y no quedarse ensimismados o inmovilizados. Comenzar a construir una identidad que está en una profunda crisis. Los adultos identificamos que los adolescentes quieren decir algo y lo manifiestan en forma de inquietud, dolor, conducta y en sus estados de ánimo, ya que en la mayoría de los casos, aunque exista la voluntad de comunicarlo, es difícil de enunciar.

Entonces, ¿cómo hacer tangible lo intangible? Traduciéndolo en forma de teatro, corriéndonos de la modalidad de «poner en acto» una idea preconcebida, apelar al tema o a la inspiración haciéndole trampa a la matriz de la creación, a la «forma» que tienen de imaginar, provocando un azar con la técnica de collage y dejando que la escena se revele. Como dijo Francis Bacon en una entrevista realizada por Marguerite Duras: «No dibujo. Empiezo haciendo todo tipo de mancha. Espero lo que llamo 'el accidente': la mancha desde la cual saldrá el cuadro».

En nuestro caso, el soporte es el teatro, los materiales son los pesquisados y la escena se creará a partir de las posibles e infinitas combinaciones que generarán sus acopios. Acopiar, para luego desviar, reciclar y resignificar la materialidad que contiene el mundo de diversas naturalezas y generar la construcción arquitectónica de la escena por el procedimiento de apareamiento de lo encontrado.

Considero fundamental para seguir adelante con este artículo conocer la definición que Mauricio Kartún[1] expone sobre el apareamiento o *bisociación*:

1. Escritos. 1975–2015. Colihue Teatro, 2015.

Creo en las rupturas dialécticas como en las verdaderas vías de creación, porque creo que el imaginario —orgánico al fin— trabaja apareando —bisociando— elementos entre sí —la mayoría de ellos en desuso— en una auténtica tarea de basurero. [...]

[...] En esa bisociación ha estado siempre la llave: esa acción sustancialmente distinta de la de asociar o disociar, auténtica cópula fantástica de la que —a diferencia de estas— no resulta su prole, suma ni división de sus partes, y sí una criatura nueva, autónoma; un ser con entidad. A diferencia de cualquier simplificación sistémica, el imaginario crea reciclando desechos a los que da, por apareamiento, nueva condición. La palabra inventar proviene de 'invenire' que no significa otra cosa que hallar. Inventar es simplemente encontrar, entonces, entre la pila de todo ese descarte que lo conceptual produce de aquello a lo que ya ha agotado de significados. El artista encuentra al mundo coleteando apresado entre los nudos de la red conceptual, y es su mirada misma la que ilumina con aura poética ese objeto hasta entonces agotado en los límites de su propia conceptualidad. «Rompe el cristal de la costumbre», diría Proust. Y lo libera de la red. «La simple elección de un objeto ya equivale a la creación», provocaba Marcel Duchamp. Usar un elemento para otra función que aquella a la que lo condena la suya propia es ya en sí mismo un accionar poético.

Ahí están entonces, en el cotidiano, como una especie de Sherlocks, acopiadores de todo y no de cualquier cosa, para nutrir

su cuerpo, memoria, sentidos, y también nuestros baúles. Llevan lo encontrado a nuestro taller para *recontextualizarlo*, que es aprender a combinarlo y darle una nueva vida. Creo que todo se produce por fricción, por roce, por contacto, por agitación. Siempre una cosa en contacto con otra (no importa cuán heterogéneas sean las combinaciones) depende con qué, o contra qué, o contra quiénes practiquemos esa fricción, será la energía o la materia que generemos. Hay que saber frotar el mundo para hacerlo brillar.

Pesquisar y aparear: organización y descripción de la tarea

La tarea de pesquisa se organiza de la siguiente forma:

— Objetivo: ¿Qué vamos a buscar?
— Planificación: ¿Dónde deberíamos buscarlo? ¿Con qué criterio hacemos esa selección? A veces el mismo pedido contiene el espacio, otras lo señalo concretamente, y otras tienen que planificar recorridos de acopio con diferentes criterios: edad, género, grupo etario, clase sociocultural, etc. A veces la búsqueda implica objetos personales o espacios privados, discutir o compartir las estrategias que utilizarán, con quiénes o a quiénes les pedirán los objetos, o el permiso para hurgar.
— Estrategia: ¿Qué registro o soporte es el adecuado para cada acopio en particular? Pueden ser anotaciones, dibujos, fotos, grabaciones...
— Dificultades: Revisamos juntos estos recorridos, para que no impliquen ningún riesgo físico o emocional.
Ya estamos listos para la pesquisa de:

— Espacios «teatralmente interesantes».
— Acciones clasificadas en: aburridas / divertidas / prohibidas / audaces, etc.
— Acciones «de mundos»: deportivos, oficios o profesiones, etc.
— Secuencias de acciones observadas, momentos, escenas (desgloses en términos de acción de lo que ven).
— Textos oídos al pasar, «teatralmente interesantes».
— Líneas de pensamientos imaginados a partir de observar a una persona.
— Jerga, vocabulario específico de un mundo particular: deportivo, hospitalario, eclesiástico, textil, etc.
— Objetos «teatralmente interesantes».
— Objetos incompletos.
— Gestos o una secuencia de gestos.
— Desgloses de sentimientos descriptos por su progresión gestual.
— Listas: de supermercado, de tareas, de cosas para llevar en las vacaciones, etc.
— Folletos.
— Manuales de instrucciones.
— Dedicatorias de libros.
— Frases o párrafos subrayados en los libros.
— Noticias del diario.
— Anotaciones, mensajes y comunicaciones familiares o laborales.

En las consignas de las pesquisas el objetivo es concreto y la cualidad, como estrategia pedagógica indeterminada, es ambigua o subjetiva. ¿Por qué? Porque el alumno indefectiblemente va

a completar el sentido, y en esta grieta o intersticio que deliberadamente dejo abierto se ponen en marcha sus conexiones mentales para definir, por ejemplo, qué sería teatralmente interesante. A este concepto lo van descubriendo y formulando en el trayecto, en la acción misma de buscar. Un objeto encontrado, por ejemplo, entra en contacto o fricción con su campo asociativo y se le presenta como «teatralmente interesante». Luego, cuando ese objeto suba a escena junto al alumno, seguramente podrá desplegar ese imaginario, que a priori es solo intuición, pero que llamó su atención entre otros. Lo acopiado dará cuenta de este significado que se va configurando, y en grupo comenzaremos a conceptualizarlo, a formular nuestra propia definición y acuerdo.

En primera instancia compartimos lo pesquisado, ahí se despliega el anecdotario del recorrido mencionado con anterioridad, objetivo fundamental del ejercicio. A veces atesoramos esas situaciones para futuros trabajos. Es una tarea que permanentemente se retroalimenta y multiplica.

Recuerdo un ejercicio como alumna durante mi adolescencia. Mi profesor nos había pedido que copiáramos los gestos de los fetos y las posiciones de las partes del cuerpo en formol del Museo de la Universidad de Medicina. Esto me enfrentó a dos problemáticas, hermosas por cierto. La primera fue cómo entrar al museo universitario, que se solucionó fingiendo ser una estudiante de primer año de la carrera y la segunda fue cómo registrar los gestos, teniendo en cuenta que no existían los soportes digitales con los que cuentan los chicos ahora (y cuyo uso muchas veces prohíbo, para no simplificar o empobrecer la tarea). Entonces inventé un tipo de nomenclatura textual para poder traducir esas imágenes en palabras, valiéndome por un lado de la descripción,

pero también de la impresión, que intuitivamente se instaló en mí a modo de imagen metafórica: «como cuando comes un limón y se te pone cara de viejito». También algún registro precario de dibujos (que llamé monitos) para llevar al taller, donde realizamos un trabajo de copiado y reconstrucción de esos cuerpos o de sus partes, por ejemplo, de una mano. No recuerdo exactamente las escenas, pero mis descripciones fueron utilizadas como texto dramático en los trabajos de mis compañeros, y conservo perfectamente en la memoria todo mi recorrido por ese lugar «prohibido». Por un lado, porque es restringido el ingreso y por otro, porque recorrerlo sin un motivo de estudio puede estar mal visto. Fue la primera vez que me sentí adulta, estudiante de medicina, una muchacha «formal», ya que busqué ropa que me hiciera más grande sin que pareciera vestuario. Es posible que ese haya sido mi primer día de «grande»[2].

Cuanta mayor cantidad de roles pueda un individuo asumir y mundos visitar, aunque sean de ficción, se generan mayores capacidades para la vida y para la salud mental.

Desviando o interviniendo su recorrido cotidiano, e impulsándolos a conocer nuevos lugares con consignas de acopio, los adolescentes encuentran momentos de gran intensidad frente a sucesos imprevisibles, no digo espectaculares sino diferentes, demandando en sí mismos la capacidad de planificación, selección y resolución. Llevar adelante estas acciones los pone necesariamente en contacto con «el afuera», en el mismo mundo pero desde otra

2. Grande significa adulto en Argentina. [N. del E.]

perspectiva. Cabe señalar que hay que conocer bien a los alumnos para realizar estas tareas, saber que están en condiciones de enfrentarlas. A veces las consignas abren sentimientos, temas y discusiones muy interesantes al respecto.

Repetí esta experiencia del museo con mis alumnos y lo pesquisado lo apareamos con otros acopios: un espacio y un objeto teatralmente interesante, una acción prohibida, una divertida y una aburrida.

El resultado fue: una conquista amorosa (acción prohibida), debajo del púlpito de un templo judío (espacio teatralmente interesante), con un rollo de papel higiénico (objeto teatralmente interesante). Los textos descriptivos de los cuerpos del museo fueron las instrucciones que la muchacha le daba al muchacho para que pudiera acomodarse debajo del púlpito y el texto de los rezos del rabino fue la acción aburrida. La acción de conquista se llevó a cabo con jerga del mundo textil. El rollo de papel funcionó disruptivamente durante toda la escena. Luego, durante el desarrollo de la «ceremonia», donde estos dos personajes permanecían ocultos por una tela que cubría el púlpito, reaparecieron como momias (envueltos en el papel) generando pánico en la sinagoga (asustar, como acción divertida).

El resultado de la escena fue desopilante y con un nivel de ternura inmenso. Abrió muchos focos para observar: la idea de la sinagoga y del rabino, lo que ellos consideran divertido, aburrido o prohibido. Y cómo un elemento/objeto abre un mundo o una idea imprevista, en este caso el disfraz de momia. Así resignificamos el espacio/museo de medicina.

El trabajo de ensamblado se construye en capas o pasos. Los primeros apareamientos, las primeras disposiciones de los materiales suelen ser desconcertantes, aparentemente inconciliables.

Esto suele generar humor y una noción de absurdo o de ciencia ficción, de delirio gozoso, en definitiva.

Lo primero que plantean los alumnos es la hipótesis de locura, borrachera o alucinaciones provocadas por drogas. Pero apenas comenzamos a rodear el material y a imaginar los conectores, los esfuerzos para crear un momento, una situación o una escena (esto que aparecía como algo delirante) comienzan a manifestarse. Aparecen temas, sensaciones, preocupaciones o alegrías de sus cotidianos inmediatos, que en general son claros registros de deseos, inquietudes o preocupaciones.

La imaginación completa, reordena y justifica, mueve factores de orden y trata por todos los medios de comprender, de «poner las cosas en su sitio» y generar una lógica. Puede ser una lógica parecida a la del resto del mundo o una lógica propia, pero siempre una lógica, un sistema cerrado con sus propias leyes y reglas constantes. Por eso como premisa, sobre todo en las primeras experiencias, nadie está loco, ni borracho, ni ha consumido drogas porque esto justificaría casi cualquier apareamiento. Es en el esfuerzo de generar estas lógicas donde aparece la creatividad. Un poco «jugar a ser Dios», decía una alumna hace años. Gregory Bateson sintetizó: «Creatividad es la capacidad para relacionar elementos antes no relacionados, el artista es simplemente quien tiene la pauta que conecta».

En esta tarea de inventar, de crear ficción partiendo de los «materiales», aprendemos a imaginar nuevas realidades. Aprender a jugar con las cosas del mundo, como cuando éramos niños, pero con otras implicaciones e incidencias. ¿No es el teatro una forma de experimentar diferentes roles? ¿No es la imaginación una forma de crear nuevas realidades? Lo que se construye

como ficción, ¿no es capaz de ser real, o de impulsar el cambio, de vislumbrar posibilidades? El adolescente es un sujeto social, cultural e individual en una etapa donde la crisis de identidad se encuentra muy concentrada. Correlativamente, el estallido de las configuraciones corporales y mentales propias de la infancia y la disponibilidad consecuente permiten construir las bases del arte, no ya como parte de los aspectos lúdicos de la actividad psicomotriz (pre–artística) sino como parte de la construcción de una manera particular de estar en el mundo.

La especificidad y originalidad del trabajo artístico adolescente no reside tanto en el «qué» sino en el «cómo», en la modalidad con que abordamos la tarea.

Flavia Gresores Lew. Egresada de la carrera de actriz en la escuela de Alejandra Boero y de dramaturgia en la EMAD. Recibió una mención especial del VI Premio Germán Rozenmacher por la obra de su autoría Salón Fortaleza. Becada en artes escénicas por la Embajada de España, donde produjo y estrenó Los tres estamos tan lejos. Se desempeña como docente de Teatro y realiza capacitaciones para capacitadores en el área de teatro y adolescencia.

flaviagresores@gmail.com

¿QUÉ ES EL TEATRO PARA LOS ADOLESCENTES FINLANDESES?

Marianna Metsälampi
Turku Academy of Arts (Finlandia)

Mi nombre es Marianna Metsälampi y vengo de Finlandia, un país nórdico de 5,5 millones de habitantes. Estoy empezando mi segundo año de estudio de artes dramáticas en la Academia Turku de Artes. He hecho un estudio para descubrir cuál es el tipo de teatro que a los jóvenes les gusta ver y qué piensan del mismo. Voy a hablarles sobre los resultados de mi estudio y cómo los adolescentes finlandeses viven el mundo del arte.

En Finlandia, los niños van al colegio a la edad de 7 años y tienen 9 años de escuela secundaria obligatoria. La mayoría continúa en preparatorias o escuelas vocacionales y se gradúan a la edad de 18–19 años. A diferencia de las artesanías, la música y las artes visuales, el teatro y la danza no están incluidas en el currículum de las escuelas finlandesas. Del primero al noveno grado, música y artes visuales pertenecen al currículum para todos los estudiantes e, incluso en la preparatoria, es obligatorio tomar al menos un curso de ambas. Pero solo muy pocas escuelas ofrecen educación en teatro y danza. Por lo general, el profesor que dicta las clases de teatro, no

siempre está calificado para hacerlo y, a veces, es solo el profesor de lengua. Habilidades grupales o cómo actuar frente a un público son recursos que todos deberían poseer hoy. En todos los campos uno tiene que ser capaz de «vender» su imagen.

Mi educación profesional incluye algunos períodos de prácticas de trabajo en teatros y con público en comunidades. En marzo de 2016 todos los alumnos del primer año de la Academia fuimos a la escuela secundaria Vähä–Heikkilä en Turku para dar talleres de teatro para niños de entre 11 y 12 años. Trabajamos en grupos de cuatro, cada uno con una clase, y nuestro grupo decidió focalizarse en roles. Queríamos que los niños deliberaran sobre los roles diferentes que hay en el teatro y en la vida real; por ejemplo, cómo uno puede leer algo en las expresiones del cuerpo o de la voz de las personas. Hicimos que observaran a la gente de alrededor, que pensaran sobre diferentes clases de roles (y también que trataran de descubrir qué clase de roles tenían ellos en relación con los otros). La mayoría de estos chicos no tenían ninguna experiencia previa con el teatro, pero descubrimos muy pronto que eso no importaba. Los niños se abrieron rápidamente y tuvieron el coraje de intentar cosas nuevas y dejar atrás sus limitaciones cotidianas. Trabajamos solo cinco veces con ellos, hora y media cada vez. Su profesor nos dio una devolución y destacó que estas prácticas teatrales le dieron a cada niño espacio y tiempo (aún cuando tuvimos solo un pequeño salón para los talleres). Con 25 niños en un cuarto pequeño, lo mejor era trabajar con ejercicios silenciosos; por lo tanto, nos concentramos en prácticas no verbales. Construimos personajes con diferentes físicos y tratamos de ver cómo el hecho de que predomine una parte u otra del cuerpo afecta al estatus y los sentimientos; a qué te hace parecer y qué clase de emociones

muestra. Fue gratificante ver cómo niños tímidos y silenciosos hicieron personajes grandes, con voces y movimientos enormes, y cómo esos que eran ruidosos y por momentos completamente salvajes tenían la energía y el interés para concentrarse en probar cosas nuevas. Trabajaron juntos y se divirtieron mucho. Casi todos querían que continuáramos un poco más.

La investigación

Como uno de los temas de este Foro es «los jóvenes y el teatro», se me alentó a escribir sobre los adolescentes finlandeses y el teatro. Después de pensarlo un poco, me di cuenta de que no podía hablar del tema sin preguntarles a los propios adolescentes.

Hice una encuesta para ver qué piensan los jóvenes de entre 11 y 18 años acerca del teatro en Finlandia. Parte de la encuesta fue realizada entre los jóvenes que vinieron a ver una obra hecha por otros jóvenes. También envié la encuesta a maestros de escuela en Helsinki y Turku y les pedí que les dieran los cuestionarios a sus estudiantes. En total he recibido 150 respuestas. Los maestros que me ayudaron eran primordialmente de escuelas que tienen algún tipo de programa especial de educación artística. Los adolescentes que participaron de la encuesta viven en grandes ciudades con una fuerte vida cultural, así que debemos tener en cuenta que la mayoría de ellos tiene algún tipo de contacto con las artes. Sin embargo, solo la mitad de los jóvenes tenía alguna experiencia haciendo teatro ellos mismos. La mayoría de los participantes tenían entre 17 y 18 años de edad y eran mujeres.

Algunas preguntas eran difíciles de contestar. Había muchas sobre las que no tenían ninguna opinión o conocimiento en

el tema. Uno solo se puede preguntar si era que no tenían energía para contestar o era que realmente no sabían. Parece que hacer teatro no es «cool». Las prácticas teatrales aparecen como un juego y hace que los adolescentes se sientan aniñados.

Pero descubrimos durante nuestros talleres en Vähä–Heikkilä, que aun los niños más «cool» disfrutaron de la oportunidad de salir de su rol usual. Pienso que sería muy útil que todos los niños y adultos pudieran tener una experiencia como esa. Para mí, el teatro es diversión y nuevas experiencias, pero también una forma de aprender cómo enfatizar y cómo conocer cosas nuevas de uno mismo. Leyendo las respuestas que recibí, vi que no estoy sola en esta posición.

Preguntas y respuestas

¿Hay educación teatral en la escuela?

Muchos dicen que participaron en algunas funciones y obras para eventos escolares. Especialmente en la escuela primaria es típico presentar algo a los padres de los alumnos al final del semestre. Aproximadamente un tercio de los jóvenes había tenido la oportunidad de elegir cursos de teatro en sus currículums y alrededor del 25% no tuvo nunca teatro en la escuela.

¿Con quién van al teatro y con qué frecuencia? ¿Cómo se enteran de los espectáculos?

Aun cuando no hay educación teatral en las escuelas, la mayoría de las respuestas fueron: voy a ver teatro con la escuela o con mi familia. Más de cien respuestas señalan que se enteran de los espectáculos

en las escuelas y casi la misma cantidad va a verlos como parte de la educación. Pienso que una razón para ir con los padres o con la escuela es que las entradas en los teatros de la ciudad son caras. Las producciones más pequeñas en teatros más pequeños y espectáculos amateur no cuestan tanto, pero no se pueden costear el marketing. De acuerdo a mi estudio, los adolescentes van a ver teatro un par de veces en el semestre o aun menos.

¿Qué es teatro?

Frente a esta pregunta obtuve muchos puntos de vista diferentes. Teatro es el arte de la actuación y contar una historia actuando. El teatro trata de representar la vida, los pensamientos y las ideologías. El teatro debería educar y hacer surgir nuestros sentimientos. Teatro es trabajo en grupo, ejercitación y estar presente. Los niños fineses relacionan el teatro con su lugar de actuación: un escenario y un público. Es un lugar para hablar sobre diferentes cosas y para darse cuenta de lo que está sucediendo en el mundo. Pero el teatro es también creatividad, expresión, aprender actuación y a animarse. Los adolescentes piensan que el teatro es bueno para expresar los sentimientos y las opiniones. Es algo divertido que hacer y que mirar y la gente desearía ver más teatro. Es algo que difiere de lo cotidiano, relaja y da la oportunidad de ver el mundo desde un ángulo diferente. «Teatro es causar placer o pena al que ve a través de la expresión, dependiendo de si la pieza es buena o no.»

¿Para quién es el teatro y quién lo hace?

El teatro es para todos o para aquellos que están interesados en él. El teatro es para el público pero también para quien lo hace. Es para la gente. Los jóvenes piensan, principalmente que el teatro está hecho por actores y escritores, aquellos que aman actuar o quieren expresarse. El teatro surge de mentes creativas para activar a la gente culturalmente. Es para aquellos que quieren sumergirse en una historia y olvidar todo lo demás. Me encantó una definición de quién hace teatro: «El teatro es hecho por esa gente que tiene el coraje de enriquecer el mundo a través del arte y la propia expresión».

¿Qué clase de obras te gustaría ver?

Lo que a los niños en Finlandia les gustaría ver es comedias con música que traten, preferentemente, sobre temas actuales. Intenté hacer una mezcla con las respuestas y esto es lo que obtuve: comedias musicales que reflejen la crisis de la inmigración en Europa. La diferencia entre los mayores y los más jóvenes fue clara: para los jóvenes (11–12 años) es importante que la historia fuera conocida. Sus obras favoritas eran principalmente las mismas historias que Disney utiliza en sus películas; por ejemplo, mencionaron el Rey León y Peter Pan. El teatro es entretenimiento para los niños, tiene que hacerlos reír y tiene que ser grande y espectacular, como una película. Los adultos jóvenes (17–18) quieren piezas que sean versátiles, en las que haya felicidad y dolor y que despierten diferentes emociones. Los mayores, en mis encuestas, prefieren algo que los haga pensar cuando ven un

espectáculo. Deberían tratar, de alguna forma, temas personales y también sociales. También les gusta el humor y la música en los espectáculos. Aquellos que hacen teatro prefieren las obras que tienen diálogo con temas sobre el mundo actual y que no son tan obvios. No quieren ver viejos clásicos hechos tradicionalmente, aunque están interesados en las versiones modernas.

Si mencionaron obras en la encuesta, fueron de teatros de la ciudad, de Broadway o de Londres. No nombraron muchos otros.

¿Cuánto afectan los programas de los teatros de las ciudades la imagen y la expectativa de la gente joven respecto al teatro? En su repertorio hay musicales y comedias. Las obras teatrales también están conectadas con lo que los niños ven en la TV o en las películas. ¿Debería haber también espectáculos con un poco más de sentido que se ofrezcan en los grandes teatros? ¿Deberíamos comenzar a desafiar a los niños y darles para ver algo más que «películas actuadas en vivo»?

¿Te gustaría hacer teatro? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Para la mayoría de los adolescentes de mi investigación, hacer teatro significa actuar y estar sobre el escenario. Muchos jóvenes se sienten fascinados con la idea de ser alguien diferente y por ello están interesados en probar la actuación. Aquellos que no quieren hacer teatro dicen que ellos no tienen talento o que no les gusta actuar. Algunos plantean que a ellos les gustaría probar pero tienen miedo o no confían en su talento. También dicen que es difícil comenzar cuando se es un poco mayor, sienten que deberían tener algún conocimiento previo para entrar en algún teatro amateur. Y a más edad, normalmente hay audiciones para entrar en una producción o en un grupo.

Los teatros están tratando de entrar en contacto con nuevos públicos constantemente y una forma de hacerlo ha sido «co-trabajando» con las escuelas. Para los teatros fundados por el estado es también obligatorio trabajar para fomentar el desarrollo de la audiencia. Los espectáculos van a las escuelas y los artistas dan talleres y hay también un teatro de verano donde los actores profesionales y los amateur trabajan juntos.

En su tiempo libre, muchos chicos tienen las Artes como hobby, lo que es visto como algo importante por políticos y autoridades. Las 97 Escuelas e Institutos de Música son los que reciben más apoyo desde el Ministerio de Cultura y las Municipalidades. Sesenta y cinco Escuelas de Danza, sesenta y cuatro escuelas de Artes Visuales y catorce escuelas de Artes del Espectáculo (incluyendo circo y teatro), que siguen un programa pedagógico, están sostenidas por fondos públicos. Pero este es solo un lado de la moneda: el teatro es un hobby muy popular en grupos de todas las edades, especialmente fuera de las ciudades. Estimamos que hay alrededor de 800 grupos teatrales con 20.000 hacedores de teatro (como hobby).

En Helsinki hay un teatro musical, Kapsäkki, que ha organizado cursos de teatro musical junto a sus espectáculos durante tres años, especialmente en verano. Últimamente se ha expandido también a otros períodos de vacaciones escolares. Fui a entrevistar a unos pocos niños que asisten a un curso de verano dirigido por Sanna Breilin. Milka Pyry, Aarni y Sisu, entre once y doce años, fueron tan amables como para dejarnos escuchar sus pensamientos en un vídeo.

También fui a ver espectáculos hechos por chicos que tienen el teatro como hobby, y me di cuenta de que para los jóvenes

fineses de hoy, el gran tema es ser aceptado. En los espectáculos escritos por jóvenes siempre aparece la pregunta de estar solo o el temor de que le hagan bullying o la incertidumbre sobre lo que traerá el futuro. Si los niños o adolescentes fineses hacen teatro, el tema rara vez es el amor romántico. Hablan sobre las expectativas que otra gente, adultos y amigos, tienen sobre ellos y qué es lo que la sociedad piensa que deberían hacer o conseguir. Otro tema común también es cómo la gente se trata entre sí. El bullying ha sido un gran tema en las escuelas y hay diferentes clases de campañas organizadas por la ciudad para hacer de las escuelas un espacio más agradable para todo el mundo.

En el teatro, los jóvenes fineses no buscan el amor sobre el escenario. Están tratando de encontrar su lugar en el mundo, donde puedan ser lo que son y ser libres para elegir qué hacer. La incertidumbre sobre el futuro y el miedo a tomar las decisiones equivocadas en la vida son temas importantes. Los temas más comunes en obras hechas por estudiantes de la preparatoria fueron: estrés por los exámenes finales, adónde ir a estudiar el año próximo y qué fácil es ser un niño sin preocupaciones y con todo planeado por delante. ¿Qué clase de obligaciones se asumen cuando se es libre de elegir lo que uno quiere? ¿Qué sucede si uno falla en la vida?

Para los jóvenes entre 11 y 15 años los temas importantes fueron: ¿Qué soy? ¿Cuál es mi lugar en el mundo? ¿Qué está sucediendo en el mundo? Temas de todos los días, y aún reaparecieron historias de hadas.

«Si alguien me dice algo malo, ¿por qué necesito tratar de contestar algo aún peor?» Esto fue dicho en una obra hecha por niños de 12–13 años en el Annantalo Art Center. Esta obra, llamada

En el mismo bote, era un collage de escenas donde la gente trataba mal y sin cuidado a los demás. En una escena reflejaban las actitudes de su propio grupo, cómo ellos se maltrataban y no se escuchaban. Había una escena con actitudes desagradables en un lugar público y en Internet. También trataron la crisis en Siria y la forma en que se trata a los inmigrantes; cómo la gente puede tratar mal a los otros en la vida cotidiana y también a gran escala. Los jóvenes querían hablar de algo personal y universal. Estos chicos tuvieron el coraje de mostrar el lado malo de ellos mismos a sus padres y a aquellos que venían a ver la obra. Al final, volvían sobre la escena y la cambiaban a cómo debería ser. Querían que la gente apreciara a los otros, sonriera, hablara respetuosamente, ayudara. Algo que no debería ser tan difícil de hacer.

Marianna Metsälampi nació en Finlandia en 1995. Estudia en la Academia de Artes Turku en la Carrera de Instructores de Teatro. Estudió diferentes formas artísticas y realizó su experiencia en ambas: actuación y dando talleres. Marianna es miembro de ASSITEJ y como tal ha visto montones de espectáculos y asistido a muchos festivales.

mariannametsalampi@hotmail.com

OBRA EDAD ABIERTA

FUNDAMENTOS COMPARADOS ENTRE DOS ESPECTÁCULOS DE TITERES «PARA CADA EDAD»

Ivo Siffredi
Teatro San Martin
Buenos Aires (Argentina)

1

Un interrogante central articula este trabajo de reflexión: ante la hipótesis consensuada de que, efectivamente, existe un teatro para cada edad, surge la pregunta de si esto limita que una obra funcione también para otras edades para las que no fue creada. Esta presunción toma cuerpo ante la evidencia de que, en el devenir de la práctica, toda obra cambia de forma y por qué no de destinatario.

Cabe entonces analizar qué limitaciones y posibilidades tine que ofrecer una obra pensada para una franja etaria determinada.

Entendemos que una obra de teatro, está fundada en una puesta en escena, una dramaturgia, una estética plástica (escenografía, personajes e iluminación), entre otras. Pero, ¿cuál de estos aspectos contempla a un espectador de una edad determinada y excluye a los restantes? ¿Se puede hacer confluir todas estas variables para una misma edad? ¿No será que una de estas dimensiones «afecta» de manera directa a la franja etaria de destino?

Teniendo en cuenta que el teatro se caracteriza por la heterogeneidad entre los espectadores, ¿es posible en la práctica hacer prevalecer la edad del público por sobre las distintas subjetividades?

En la génesis y producción de un espectáculo se puede tomar el parámetro de un «espectador ideal». Una regla básica al producir contenidos teatrales es que antes de empezar tengamos delineado a nuestro interlocutor. Pero la práctica pone en jaque toda idealización previa e imaginaria.

Más aún en el caso del teatro para niños, donde el acercamiento al teatro está mediado siempre por un adulto y, a su vez, ese adulto participa como público de la obra infantil. ¿Cómo hacer entonces un teatro para todo público y a su vez para una edad determinada? Es decir, ¿cómo interpelar a la vez al niño imaginario y al niño que ese adulto puede contener?

Incluso, si uno quisiera complejizar el receptor de una obra teatral, podría preguntarse si es posible focalizar un espectáculo para un público con necesidades especiales, mal llamadas discapacidades. ¿Se puede hacer una obra para personas con capacidades diferentes y para todo público al mismo tiempo?

¿Cómo se articula la subjetividad de todos los espectadores con la misma edad específica? Un adulto, ¿puede sensibilizarse de la misma forma que un niño, sin dejar de ser grande? O más aún, ¿cómo se relacionan públicos de las mismas edades, que tienen distintas condiciones físicas o simbólicas («discapacidades»)?

Todos estos interrogantes pueden tener o no respuestas previas, pero sobre todo pueden abrir una discusión en torno a ciertos temas sensibles e incluso tabúes dentro de la sociedad. Incluso el abordaje de las mismas, es bien distinto cuando uno se para en la vereda del público, en la de los críticos de arte y periodistas,

o en las de los realizadores o directores de obras infantiles.

Entendemos que estas reflexiones, en el marco de un foro de investigadores y críticos, adquieren relevancia porque difícilmente podemos sistematizar y analizar estas cuestiones en la vorágine del trabajo diario.

2

En este punto ponemos a consideración dos espectáculos de teatro de títeres y objetos: *Calabazín* y *Cumple zombi*, que si bien comparten el mismo dispositivo y género se trata de dos piezas teatrales con singularidades y especificidades propias.

Nuestro foco de análisis priorizará la génesis productiva a partir de la experiencia como director, autor, adaptador y realizador y, al mismo tiempo, se analizarán las condiciones de destinación indagando en el espectador (atravesado, como señalamos, por las necesidades e insuficiencias en la recepción de estímulos en una obra de teatro).

Las reflexiones y conjeturas que se sufren con intensidad a la hora de inventar/hacer/producir una obra de teatro, contrastan con la experiencia empírica en la exposición frente al público/espectadores. Incluso, cuando se estrena una obra, se dice que el espectáculo recién acaba de nacer. Una obra viva sufre muchas modificaciones en las sucesivas exposiciones al público y, ese espectáculo puede replantearse alguna de las hipótesis preliminares. Este factor hace que se ajusten y corrijan aspectos que necesariamente devienen del diálogo con el público. En síntesis, se trata de ponerla a andar y poner atención en observar cómo sigue creciendo y modificando su organicidad y, por qué no, su eficacia.

3

Este abordaje a las experiencias de dos espectáculos de teatro de títeres está centrado en las necesidades prácticas de las problemáticas específicas de cada edad. Dentro de esto, intentamos observar distintas contingencias/subjetividades/limitaciones, que requieren de una mirada que trascienda los objetivos comunes en las puestas en escena que integren todas las variables en cuestión.

El desarrollo experimental y empírico de las dos experiencias prácticas demuestra los amplios logros alcanzados en relación a las hipótesis contrastadas, dado que una experiencia trascurre en el teatro independiente —*Calabazín*— y la otra en el ámbito público y estatal —*Cumple zombi*—.

También los roles de autor, adaptador, director, realizador plástico, actor y titiritero, integrados en una sola persona, permitieron un desarrollo más profundo y preciso respecto a la efectividad en los resultados expuestos en cada experiencia.

a) ***Calabazín, teatro circular de títeres.*** Dirección Ivo Siffredi. 2013. *Calabazín* es una obra de teatro de objetos, manos y brazos, para niños de 2 años hasta adultos (todo público). Bajo la premisa «el títere es acción» se eligen más de 40 calabazas diferentes, en estado natural, prácticamente sin intervención de agregados plásticos y estéticos para crear los personajes, así como objetos asociados a partes del cuerpo del titiritero.

En 4 actos se desarrolla la evolución del vínculo humanizado de un ser vivo con otro. Su duración es de 50 minutos promedio. El relato dramático de la obra está sostenido por imágenes sin texto, donde la palabra hablada es reemplazada por las acciones

de los personajes, donde la poesía visual supera a la palabra enunciada para comunicar algo. La obra en su totalidad revisa el sentido de la comunicación en relación al otro y a la necesidad cultural de intentar ponerse de acuerdo en los deseos encontrados entre los protagonistas, que agudizan las tensiones a medida que avanza la historia.

Deliberadamente se trabaja con sonidos, sin palabras, con el objetivo de incorporar a aquellos espectadores que se comunican con sonidos y que quedan excluidos de los relatos con palabras.

La simpleza de estímulos traducidos en acciones favorece el foco de atención de los espectadores.

Los diferentes momentos específicos de cada acto favorecen que se sostenga una trama que, aun siendo simple, busca ir complejizándose en profundidad y permitiendo la interpretación encadenada en distintos niveles de análisis, por parte de los espectadores. Asimismo, al no tener texto, es una *obra abierta* a las distintas interpretaciones que propicia la subjetividad de cada público. En términos de Humberto Eco (1962) se entiende por obra abierta a la proposición de posibilidades interpretativas, como configuración de estímulos, de tal manera que el espectador posee una serie de lecturas variables frente a la obra.

Otro aspecto relevante es la estética abstracta o surrealista, realizada con calabazas en forma natural, como vienen de la naturaleza, manteniendo los colores sepias que se mezclan/funden con el color de la piel y obliga a los espectadores a completar el relato y a apropiarse de la interpretación que cada espectador le da a la secuencia de acciones. De este modo se estimula a cada uno a completar la propuesta figurativa de la metáfora de acuerdo a los recursos físicos y cognitivos de que disponga.

El acto 1 representa la evolución de la especie, el más fuerte se come al más débil. Los personajes no están enteramente definidos y no suelen ser fáciles de clasificar, son amorfos y pueden tener varias interpretaciones distintas.

El acto 2 plantea la relación entre dos perros: al principio desconfían el uno del otro, pero luego entran en confianza hasta enamorarse.

El acto 3 cuenta la relación entre dos bebes que se pelean por el mismo chupete. Repentinamente crecen y se vuelven adultos, pero se siguen peleando por los mismos deseos infantiles.

El acto 4 muestra la relación de un hombre solo que se encuentra con una mosca y su obsesión e ira no paran de crecer hasta la neurosis obsesiva extrema. Finalmente triunfan las moscas y el hombre reflexiona sobre el sinsentido de las acciones culturales que desarrollamos cotidianamente.

El espectáculo está atravesado por el humor para facilitar las reflexiones profundas como miembros de esta cultura/sociedad.

Otro aspecto relevante de *Calabazín*, es que ofrece a los espectadores que así lo desean la posibilidad de moverse durante la función, ofreciendo butacas agregadas atrás del retablo para que tengan la posibilidad de ver la trastienda/desmontaje/backstage en vivo durante el desarrollo del espectáculo. Esta característica distintiva del «teatro circular» permite que los espectadores satisfagan su curiosidad circulando entre las butacas y moviéndose de atrás para adelante del retablo y descubriendo los trucos y el arte que se despliega en escena, obteniendo así un plus en la mirada clásica del «teatro a la italiana». Esta característica específica está recomendada para los espectadores mayores de 6 años, que puedan manejar ciertos conceptos en relación a la reversibilidad y administrarlos libremente.

Así mismo favorece la propuesta del «desmontaje en vivo de la obra» teniendo dos miradas contrapuestas de una misma circunstancia/objeto observado.

En este sentido, volviendo a la pregunta de si hay un teatro para cada edad, se observaron las problemáticas específicas de los niños de 2 años en torno al chupete. También se desarrolla la relación de dos perros que pelean, pero luego se enamoran y la escena termina con el nacimiento de sus hijos, sugerido para niños hasta 12 años y para adolecentes. El caso de los temas universales de la creación, tanto como de la neurosis obsesiva, atraviesan todas las franjas etarias, hasta los adultos. De este modo, la obra en su totalidad puede cautivar a diferentes espectros de públicos, de distintas edades planteadas en simultáneo. La imbricación de la ingenuidad, propia del mundo infantil, con la sutileza, más afín al mundo adulto, permite que se combinen públicos de ambos polos etarios.

Por último, y en lo que hace a la referencia de un público especial con necesidades diferenciales, en *Calabazín* se observó, a partir de la circulación, que la obra «funcionaba» muy bien en la población con problemáticas singulares, esto es, personas con variados cuadros neurológicos como autismo, parálisis cognitivas y físicas, entre otros, incorporando estos modos de comunicación en la dramaturgia de las escenas, en formas completamente naturalizadas. «Esos modos de gritar y manifestarse» son observados e incorporados como otro recurso adicional para expresarlo en diferentes sonidos pronunciados en vivo durante cada función. Este valor de análisis de dinámicas y problemáticas específicas llevadas a una puesta en escena, favorece la inclusión, accesibilidad e integración de un público amplio y variado, sin dejar de articular

que el público en general esté cautivo y atento a los distintos niveles de estímulos específicos.

b) ***Cumple zombi. Una renga historia de hilos huesos y besos.*** Dirección Ivo Siffredi, 2015. Este espectáculo, estrenado en el teatro estatal del CTBA (Complejo Teatral de Buenos Aires), es una versión libre de un libro infantil *Cumple zombi* de Roberto Cubillas y Alberto Pez (Ed. Sudamericana, 2010). Este libro es un cuento de pocas palabras con hermosas imágenes, dirigido a niños de 6 a 7 años, momento en que los niños se están iniciando en la lecto-escritura.

La puesta en escena teatral de las marionetas de hilo está articulada con una gran pantalla audiovisual. El tamaño de la pantalla es gigante, de 7 metros x 3 metros, proyectada por arriba de las marionetas y los titiriteros. La desproporción de las imágenes que se proyectan invierte la medida que se dedica en televisión para el doblaje al lenguaje de señas.

En la puesta en escena, la animación y los textos que se proyectan, sumados a la síntesis argumental de la historia de la obra, favorecen y priorizan a personas sin audición, incluyéndolos en la complejidad de la dramaturgia, dándoles accesibilidad a una obra de teatro de texto, con un montaje de 14 marionetas y titiriteros en escena, manipulando e interpretando deliciosas imágenes. Por ello el relato que se proyecta en la pantalla, sobre el escenario de marionetas, tiene una dinámica que prioriza a los niños de 6 a 9 años, que pueden seguir el ritmo de la escena y la lectura en la pantalla de un modo creativo y pragmático.

A su vez, otro objetivo en la puesta en escena es trabajar el tema de la muerte y los muertos queridos, de un modo alegre, en

colores y con una dinámica cotidiana. Pero todos los personajes de la obra están muertos y tienen distintas edades, contando desde la fecha en que han muerto. Esto remueve y vuelve a tocar el tema de dónde van los muertos tanto en el público adulto como el infantil. El protagonista de la obra es un zombi que cumple tres años desde que murió, pero que al momento de morir tenía 8 años y ahora mantiene el estado físico de esa edad, durante toda su muerte.

Otro aspecto que contempla el espectáculo es el deseo y las problemáticas del primer beso de amor entre dos personajes de 8 y 12 años, con sus miedos y fantasías ingenuas de tragedia tales como: «si nos besamos podemos revivir», o «nos llenamos de baba como el caracol», o «te crecen mariposas en la panza», o «podés volar hasta la luna» o «terminás diciendo pavadas». Todas ellas hipótesis e imaginarios que los protagonistas van a poner en juego en la obra, hasta que al final del espectáculo derriban sus conjeturas y los dos niños se besan y se enamoran.

Desenredando las hipótesis anteriormente planteadas, este tipo de problemáticas está centrada en los espectadores que atraviesan estas situaciones entre los 8–12 años.

Finalmente, las formas estéticas y alegóricas de los personajes están en relación a las distintas formas geométricas que plantea cada marioneta: círculo, cuadrado, rectángulo, óvalo, trapecio, rombo, etc., y están desarrollados en la plástica de la cabeza y el cuerpo de cada ser facilitando una concepción de las imágenes concretas y distintivas en niños de 4 a 6 años. También es de destacar que la realización plástica se basa en el reciclado de envases descartables y desechados en la basura, dándole valor al «reciclar, reducir y reutilizar», aplicado a la realización y diseños de los personajes.

Consideraciones finales

Entendemos que se puede hacer un espectáculo de teatro de títeres que contemple distintas edades y las problemáticas de cada etapa de la infancia, no en forma excluyente sino aditiva de los distintos niveles simultáneos de estímulos, para la variedad de público en una platea, articuladas en forma minuciosa y orgánica, para la percepción de todos los espectadores; favoreciendo la inclusión y especificidad en un público que pueda identificarse de modo puntal con los personajes, trama de la dramaturgia y la configuración plástica; donde los niños y adultos pueden hacer distintas lecturas de un mismo espectáculo pudiendo profundizar aspectos problemáticos de acuerdo a las posibilidades y recursos específicos de cada individuo; generando un resultado que contempla la variedad de espectadores/subjetividades que puede concurrir a ver un proyecto teatral independiente y también del teatro estatal y público.

Del mismo modo, el factor adicional de incorporar conflictos y problemáticas específicas de cuadros neurológicos y físicos específicos, en cada uno de los distintos estadios de las edades, posibilita articular la simpleza y la complejidad de recepción, otorgándole un valor especial a la síntesis que pueda elaborar cada una de las personas que participan del mismo hecho escénico; permitiendo una elaboración particular de un relato que contempla y necesita que cada espectador pueda apropiarse de una obra de teatro, teniendo los recursos que disponga, sin discriminarlos, incluso favoreciendo la recepción creativa y la elaboración de las sensaciones que recibe y manifiesta un espectador activo y sensible a distintos estímulos teatrales en el universo del teatro de títeres y objetos.

Como señalamos, este aspecto que desarrolla Eco en *Obra*

abierta se cristaliza en forma concreta y tangible en la puesta en escena teatral. En relación con los tipos de receptor, Eco se refiere a una *actitud cooperativa*, para lo cual es necesaria una competencia especializada por parte del destinatario (modelo).

Entendemos que la evolución de la sociedad en torno a poder comprender la complejidad de las relaciones cotidianas entre las distintas subjetividades, obliga a los creadores e investigadores teatrales a realizar un trabajo minucioso y específico en relación a comprender de un modo amplio las nuevas problemáticas particulares de los vínculos sociales y, a su vez, plantea la gran dificultad de realizar una propuesta simple y generosa, que contemple y propicie las complejidades en la dinámica de los espectadores, no como seres pasivos, sino activos y participativos en la recepción de estímulos teatrales.

Bibliografía

Eco, Humberto (1962). *Obra abierta*. Colección Obras maestras del pensamiento contemporáneo, Planeta–Agostini, México, 1992.

Ivo Siffredi. Actor, titiritero, docente, director, autor y realizador plástico. Integrante del elenco de titiriteros del Complejo Teatral de Bs As desde 2002. Participó en más de 35 espectáculos en el ámbito estatal y el teatro independiente. Recibió 12 premios y menciones por su labor artística, en Argentina y el exterior. Participa en giras ofreciendo espectáculos, seminarios y talleres, conferencias y desmontajes.

ivotura@yahoo.com.ar

EL TEATRO PARA BEBÉS: UN ENCUENTRO GENEALÓGICO

Fernanda Alvarenga Cabral
Universidad de Brasília (Brasil)

Parece que hoy en día el teatro para bebés despierta el interés de un público deseoso por conocer sus producciones artísticas. Por un lado, hay una demanda creciente por el hecho de no conocer lo que es el teatro para bebés o por el simple deseo de acercarse a este universo. Tampoco se puede ignorar, más allá de la curiosidad inicial por parte de estos adultos, que hay otros aspectos que constituyen y mueven esta relación entre el público y la creación artística.

El llamado «teatro para bebés» o teatro para la primera infancia, se caracteriza por ser un arte producido a partir de diferentes investigaciones dramatúrgicas, procedentes de distintas elaboraciones estéticas, incluyendo diferentes lenguajes como el propio teatro, la danza, la música y/o las artes plásticas para un público de edades comprendidas entre los seis y treinta y seis meses, con una duración aproximada entre veinte y cuarenta minutos.

El nacimiento del teatro para bebés surge a partir de investigaciones realizadas en las escuelas, ya sea mediante la implementación de proyectos educativos que contribuyen al nacimiento de

las primeras creaciones artísticas, o bien como un lugar de investigación práctica, fundamental para la creación de las obras. Su surgimiento tiene lugar en paralelo, y en el mismo período aproximado, en Francia e Italia. En ambos lugares incluyen la investigación en las guarderías como parte del proceso creativo, lo que no excluye la existencia de otras experiencias, así como diferentes maneras de realizar este tipo de teatro en otros países.

En Francia, esta poética teatral comienza en la década de los noventa, a partir de algunos experimentos aislados en la década de los ochenta. Reflexiones sobre estas trayectorias agrupadas en la publicación *Les Bébés et l'Europe* retratan algunos movimientos creativos donde las compañías de teatro se unieron con el fin de discutir sus producciones desde una perspectiva interdisciplinaria, tomando como punto de partida sus respectivos procesos creativos. Sobre esta experiencia, reflexiona Laurent Dupont: «Estos proyectos permiten un mayor acercamiento al mundo de la primera infancia, desde el lugar de las artes y de la cultura en diferentes contextos europeos. En ellos se cuestiona el lugar de las artes escénicas en la vida personal de los educadores y de las familias con niños pequeños, el lugar del arte en la formación inicial y continua de estos educadores y de estas familias; el establecimiento de estas prácticas que acompañan a los niños, en la recepción de las artes en vivo compartida con los adultos: dónde se reflexiona sobre esta relación antes, durante y después del espectáculo» (Dupont et al., 2015, p.2).

El teatro para bebés es parte de un proyecto de investigación sensible que considera la relación dialógica de afectación entre el bebé y el adulto como parte de su proceso creativo, donde el contexto familiar y el escolar son mutuamente considerados como lugares de importancia para su desarrollo, siendo el arte su

vehículo de comunicación. De esta forma, desde su origen, esta poética surge a partir de la necesidad de profundizar la relación del encuentro entre el adulto y el bebé.

El encuentro

El primer aspecto que se debe considerar como parte de este movimiento hacia el encuentro personal y artístico es el hecho de que este público (aquí se hace referencia específicamente a los bebés) ocupa un espacio de apertura poética, es decir, un espacio de crecimiento diario que coincide con un período sensible y único en su evolución: la primera infancia. En esta etapa, la experiencia estética, la experiencia del encuentro, es la gran formadora y transformadora del niño. «Los bebés esperan y necesitan del mundo y de aquellos que les reciben en este encuentro amoroso y abierto hacia lo nuevo que ellos traen a su llegada.» (Vargas, 2014, p.188)

El adulto, consciente de este estado sensible y emocional, encuentra en el teatro la posibilidad de establecer una mayor comunicación con el bebé. Tal vez este sea uno de los atractivos iniciales y uno de los principales resultados que esta poética promueve: su contribución en el desarrollo del vínculo entre el adulto y el bebé. A través del teatro, el adulto se permite observar e identificarse con los aspectos cotidianos en la formación de la sensibilidad de sus hijos, que ve «representados» en escena —sobre todo en los trabajos artísticos que consideran en sus procesos creativos este punto de vista temático como una parte importante de la creación artística— ya que en el espectáculo pueden existir momentos que representan esta relación en escena, la de madre–padre y el bebé, dentro de su dramaturgia.

Por lo tanto, el teatro para bebés está inspirado en el universo poético y de juego que existe en la primera infancia, siendo el espectáculo una recreación de sus impresiones, donde el «objeto» observado se reconstruye a partir de la sensibilidad del adulto actor–director–creador.

Es durante la presentación de una obra teatral elaborada para los bebés, pero no exclusivamente, donde la díada madre y/o padre y el bebé estará en el escenario (re) presentada. Esta relación hará parte de lo que Gaston Bachelard (1998) denomina «materia de la imaginación», aquella que precede a la «experiencia», pues va más allá de su propia realidad. En este encuentro, el público y la obra tratan de (re) imaginar su propia infancia y/o la relación con ella, pues, como afirma G. Bachelard, «son estos impulsos imaginativos que el fenomenólogo de la imaginación debe tratar de revivir» (Bachelard, 1996, p.6). La experiencia artística ocurre desde esta (re) construcción y complicidad en la identificación de los afectos, ya sea experimentada por la díada o bien a través de la relación entre el actor y director–creador y el público.

El teatro para bebés se construye a través de la mirada poética del propio bebé, a partir de las experiencias subjetivas que este nos presenta; desde su poética de juego, en su espacio potencial, mítico-poético, aquel que inspira al acto creativo. Según Gandhy Piorski, «jugar es como un suero de silencio, permeable, invisible, se ejecuta desde dentro, se enseña a través de los modos venales de aprehender el jugo del mundo» (Piorski, 2015, p.86); un mundo que siempre será reconstruido a partir de un impulso creativo, desde la elaboración de un imaginario poético, donde el juego existe «por el placer de jugar, como experiencia de la existencia de uno mismo y del otro, de la corporeidad y de la

sensualidad, del contacto —con uno mismo y con el mundo» (Machado, 2004, p.30).

La actividad de escucha, la observación en las guarderías

Al acercarse al teatro para bebés, debe considerarse al público y el ambiente que conforman el principio de su creación: las guarderías. El proceso creativo en el teatro para bebés empieza a partir del trabajo de observación en este ambiente, desde la búsqueda de una resonancia sensible (escucha) entre el artista-creador, el cuidador y el bebé. El desarrollo de la escucha, que se da también a través de la actividad de mediación, es parte del discurso poético buscado para su construcción escénica.

El teatro para bebés podría ser intitulado como «teatro desde el bebé», ya que se desarrolla a partir de su sensibilidad, donde a través del juego construye en su desarrollo cotidiano su mundo imaginario. Del mismo modo, a partir de la búsqueda de este estado potencial y sensible, el actor–director tejerá su creación en escena.

De forma semejante, la construcción de su dramaturgia está basada en la relación de afectación entre este público y los adultos. Ella es parte de una aventura creativa que se genera desde la imaginación poética buscada donde la no linealidad narrativa de la obra, dialoga con su construcción escénica. En este encuentro, se considera lo sonoro–musical como parte de su elaboración. «Una composición, como un espectáculo de humanidad. Cada nota, como un ser humano, un aliento de vida.» (Schafer, 1997, p.184) De hecho, la obra teatral puede ser vista como una composición musical, afinando los sentidos, proponiendo silencios

entre esta y la audiencia, formando de esta manera su propio tejido sonoro–imaginario.

De la mediación a la recepción

La actividad de mediación en el momento del pre-espectáculo es fundamental para la recepción de la obra teatral. Es en este momento inicial de «acogimiento» de la llegada del público, en el que los profesores en las guarderías, los padres, acompañantes, hermanos y/o abuelos se dan cuenta de que el espectáculo está hecho para todo el público.

Antes de la presentación de la obra es común que se realice una formación previa y específica con los educadores, como parte del trabajo de la mediación. Esta actividad sucede a menudo como una formación sensible a este cuerpo docente, el mismo que posteriormente sujetará en sus brazos a los bebés y tendrá una nueva mirada con relación a las propias capacidades de recepción de ellos.

Como parte de los estudios en los aspectos de recepción de la obra teatral por parte de este público, se toma como referencia el trabajo del musicólogo portugués Paulo Lameiro. Sobre la importancia de la actitud de escucha por parte de los adultos en un concierto para los bebés, Lameiro dice: «Su nivel de involucración y disfrute en el concierto varía mucho en función de la actitud de quien lo acompaña, en especial si la persona que lo mantiene en su regazo está igualmente involucrada. Si el adulto que lo sostiene se envuelve en el proceso de disfrute, el bebé lo percibe y lo decodifica por su respiración, tensión muscular y postura física. Y es mediante la interacción entre el interés y gusto personal del bebé

—que ya lo tiene— y los indicadores físicos y no verbales de la persona que lo tiene en brazos, cómo el bebé decide invertir más o menos energía en la actitud de escucha y audición de cada concierto. Por esto, todo el proceso de construcción y planificación de estos conciertos evoluciona en el sentido de ofrecer un momento musical intenso a tres generaciones a la vez: bebés, padres y abuelos». (Lameiro, 2011)

La mediación ocurre como la exploración de los sentidos y como parte de la curiosidad acerca del universo sensible de los bebés, pues es responsabilidad de cada educador dar la mano hacia las infinitas habilidades ya innatas de ellos, o de las que se desarrollarán a partir de los estímulos que puedan recibir en sus interacciones con el entorno social y educativo. Teniendo en cuenta que en esta etapa de la formación del cerebro de un bebé todas estas posibilidades podrán ser estimuladas o no, se debe considerar la importancia en la formación de los educadores de la primera infancia. Según lo indicado por Edwin E. Gordon, «nuestro potencial para aprender música nunca es tan alto como el momento en que nacemos y desde allí disminuye gradualmente» (Gordon, 2000, p.3). Lo mismo podría extrapolarse a cualquier otra actividad artística y educativa. Por lo tanto, poner atención y cuidar el desarrollo de las capacidades de percepción en los educadores es contribuir directamente en el crecimiento de todas estas capacidades en el propio bebé.

Realizar este tipo de teatro es volver al origen de la creación humana y artística. Se trata de tener como fuente de inspiración los universos invisibles que conforman el «mundo» cotidiano de los bebés. ¿Qué es lo que más llama su atención? ¿Cómo observan lo que los rodea? ¿Cómo se ven afectados por la relación que establecen con el espacio y con el «otro»?

Todo este trabajo de desarrollo en la escucha es parte del proceso creativo entre los adultos y el bebé, que asumen un papel fundamental durante el desarrollo de la obra en escena. Es allí donde, en muchas ocasiones, para el adulto es más importante ver cómo observan sus bebés el espectáculo que hacer hincapié en su propia actividad de recepción directa con la obra.

El desarrollo del lenguaje escénico ocurre dentro de un espacio creativo, donde la capacidad de escucha se alimenta de un «estado interpretativo» delicado y de gran atención para ambas partes. Hay una comunicación que se lleva a cabo a través de una entrega y de un intercambio sensible en ese momento escénico de provocación estética mutua en el «aquí y ahora».

En ese momento se genera un cambio de roles, contrario al lugar de una jerarquía de conocimiento. Todos son parte de un mismo lugar, un lugar donde el encuentro es lo que rige el intercambio de miradas entre adultos, niños, cuidadores y familiares.

Realizar teatro para bebés es volver hacia la genealogía de las relaciones humanas y hacia el «nacimiento» de esta como temática creativa. Por lo tanto, se identifica en este tipo de teatro un espacio propicio para pensar la creación desde el deseo intrínseco de comprensión del campo simbólico, emocional, social y cultural, en el que se encuentra el bebé junto con el adulto. De esta forma, se considera que profundizar en las relaciones de recepción entre el público adulto y el bebé es considerar el encuentro entre ambos con la obra teatral como parte de su proceso creativo, antes, durante y después de su ejecución.

Consideraciones finales

La creación escénica es parte del desarrollo de una mirada dialógica entre el público y el artista. De la misma manera, se construye la poética en el teatro para bebés que se estructura desde el vínculo entre ambos. Es desde este lugar donde se inicia el espectáculo. Aún fuera del escenario, el público ya forma parte del proceso de creación de la obra, inspirada en la relación emocional y comunicativa entre los padres, el bebé y el mundo.

El teatro para bebés puede ser considerado como un encuentro genealógico en su amplia dimensión: desde su proceso de elaboración, incorporando temáticas que relacionan el universo creativo de los adultos y de los bebés con su construcción dramatúrgica; así como en el trabajo de mediación, que afina la sensibilidad hacia la escucha poética en los profesores y/o padres, a la de los bebés. Su proceso creativo está inspirado en la amplia capacidad del bebé de fruición y contemplación con la obra de arte y a partir de ella, en el encuentro con los artistas y los adultos que los acompañan.

Bibliografía

Barret, G., (1991). *Pedagogía de la expresión dramática.* 2ª ed.

Bacherlard, G., (1996). *A poética do Devaneio.* Traducción Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Dupont, L., (2015). *L'Art e La Petite Enfance en Europe* en *Les Bébés et L'Europe en Joël Simon* (Org). Regards nº6 —Association Nova Villa, Reims.

Gordon, E. E., (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.* Editora

Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Lameiro, Paulo. *Conciertos para bebés —Porque el bebé ya es un público hoy.* Entrevista realizada para a Revista de Pensamiento Musical. SAMP—Sociedad Artística Musical dos Pousos. Leiria-Portugal, 2011. Disponible en: http://www.samp.pt/files/_2011_06_RevistaPensamientoMusical_Concertos_para_Bebes_503f79bb5d5ac.pdf

Machado, Marina Marcondes. *A Poética do Brincar.* Edições Loyola, São Paulo, 2004.

Piorski, G., (2015). *Náufragos e Piratas do Aprendizado en Território do Brincar—Diálogo com Escolas*, Org. Meirelles, Renata. Instituto Alana, São Paulo.

Schafer, R. M., (1997). *A afinação do mundo.* Editora Unesp, São Paulo.

Vargas, G., (2014). *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma Escola da Infância.* Tesis de Doctorado de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fernanda Alvarenga Cabral. Licenciada en Artes Escénicas en la Universidad de Brasilia con posgrado en la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, España. Finaliza el Máster en el Departamento de Artes Escénicas de la Universidad de Brasilia. Becaria de CAPES, con el proyecto de investigación «Teatro para Bebés: Procesos creativos, Dramaturgia y Escucha». Directora, compositora y actriz de la Cía. Studio Sereia de Teatro para Bebés.

fernandacabralweb@gmail.com

PALABRAS, SONIDOS E IMÁGENES...

Marianela López, Alida Estela Vega
Grupo de Investigaciones Estéticas (GIE)
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)

La ciudad de Mar del Plata, denominada «La capital del espectáculo», se caracteriza por ser la ciudad con mayor cantidad de puestas teatrales, tanto para grandes como para chicos. El teatro dedicado a la infancia tiene su mayor esplendor durante las temporadas de invierno y de verano. Debemos mencionar que solamente en invierno existen cincuenta compañías de producción totalmente marplatense, y la ciudad no tiene salas en relación con la oferta. A esto debemos sumarle también las producciones que vienen desde Buenos Aires.

Desde el Grupo de Investigaciones Estéticas (GIE) hemos trabajado sobre el tema de «La formación de la identidad a partir de la experiencia estética» por los caminos de la literatura, la música, la ilustración y el teatro.

Teatro... ¿para bebés?[1] es el título de un trabajo que nace en 2008 durante la búsqueda de libros con obras de teatro para bebés. Al no encontrar ese material se consultó a los creadores de dichas obras tanto nacionales como extranjeras. Es a partir de este acercamiento que comenzamos a descubrir a las siguientes compañías:

— En España: Da.te Danza (datedanza.es), Arena en los bolsillos (arenaenlosbolsillos.es) y La Casa Incierta (lacasaincierta.com).
— En Francia: Athénor les productions (athenor.com).
— En Argentina la compañía pionera es Proyecto Upa creada por la Lic. Gabriela Hillar en 1993, quienes organizaron del 1 al 3 de agosto de 2014 el primer Festival Internacional de Teatro para bebés en Buenos Aires.

En esa oportunidad se dieron a conocer las siguientes compañías y sus respectivas obras:

— Compañía de títeres y objetos La Zopenca (Argentina) (lazopenca.com.ar), con su obra *Colores primarios*. (Teatro negro). Creada por Natalia Bindenmaister y Lupe Lombardozzi en el año 2005.
— Compañía Aranwa, (Chile) (aranwa.cl). Presentó su obra *Floresta*. Directora: Layla Raña. Creada por Layla Raña en 2011.
— Compañía Andenes de agua, (España) (espectaculosdelplata.com) (andenesdeagua.com). Presentó su obra *Ahora*. Creada por Leandro Ojeda, María Andrés Martí y Andrea Martín en 2010.

1. Vega, Alida Estela. «Teatro... ¿para bebés?». En: XII Jornadas de estética e historia del teatro marplatense y congreso internacional de estética: vértices y aristas del arte contemporáneo, Mar del Plata. Grupo de Investigaciones Estéticas de la UNMdP. Fundación Destellos, 2009. CD-ROM ISBN978-987-25450-0-0. Compilado por la Dra. Elsa Justel y el Mag. Nicolás Fabiani. Jornadas avaladas por la UNMdP y el CONICET.

— Compañía *Aire*, (Uruguay). Sus obras: Aire (Directora: Carina Biasco) y *A través del agua* (Director: Fernando Toja). Teatro para bebés | De Carina Biasco/FB.
— Compañía Ito, (Argentina, Rosario) (vamosquenosvamos.com.ar/project/ito), creada por Carla Rodríguez, Soledad Galván y Laura Carassai a partir de 2001.
— Compañía Proyecto Upa (Argentina) (proyectoupa.com.ar), con las obras: *Cuentos a Upa, Circo a Upa, Danza a Upa* (esta última ganadora del premio ATINA).

Como resultado de este encuentro nace la creación de Ruedazul, Rueda Latinoamericana de Teatro para Bebés.

Teatro para bebés en Mar del Plata

Debe señalarse que en octubre de 2014, durante las XVII Jornadas Nacionales de Estética e Historia del Teatro Marplatense realizadas por el GIE (Grupo de Investigaciones Estéticas. Facultad de Humanidades. Dpto. Filosofía. Universidad Nacional de Mar del Plata), se gestionó la participación de la Compañía Proyecto Upa con la obra *Cuentos a Upa*. Con dirección de Gabriela Hillar, por primera vez se presentó en Mar del Plata una obra de teatro para bebés. La puesta se realizó en la sala teatral Cuatro Elementos, el sábado 11 de octubre a las 11 de la mañana. Inaugural la experiencia en una sala marplatense, en un horario no habitual (11h) y además con una sala colmada de espectadores bebés con sus papás y mamás.

El público quedó encantado con la propuesta poética/estética. Con muy poca escenografía, la actriz Gabriela Tognetti se lució por sus gestos sutiles para manejar los tiempos de la obra y de los niños

que se acercaban al espacio escénico, sin dejar de atender a Tutuli Tatito, el personaje principal. Por otra parte, Jorge Móbili, músico, acompañaba cada escena con la guitarra interpretando canciones de María Elena Walsh. Su directora, Gabriela Hillar, es Licenciada en Psicopedagogía y autora de cuentos y canciones para niños.

La reacción e interacción de los bebés con sus acompañantes es en cada personita diferente, pero tienen en común una alegre complicidad en los gestos, las miradas y los movimientos del cuerpo provocados desde la música, entre otras cosas. Fue una sensación de felicidad la que se advertía en los espectadores.

El teatro para «bebés» es un mundo maravilloso. Maravilloso por lo que sucede no solo sobre el escenario sino por lo que pasa «abajo». Allí, justamente allí, donde se refleja el goce estético.

Sobre el escenario: un espacio que posee imágenes, movimiento, sonidos, texturas, y perfumes esparcidos en escenas que abrazan y envuelven a sus espectadores en un viaje de sensaciones únicas. Puede ser con mucha o con poca escenografía eso depende de la historia que se quiera contar.

Abajo del escenario: sobre las colchonetas, madres abrazando a sus hijos y padres sacando fotos con sus celulares mientras juntos miran la obra. ¡Ese es otro espectáculo!

Muchas veces se habla de los derechos de los niños y en ellos no está incluido el derecho al teatro, el derecho a la belleza.

¡También derecho a la belleza! Eso es *Dudú*, la primera obra teatral pensada y creada por marplatenses dedicada a los bebés de ocho meses a tres años. Sus creadores son Maddonni, Chulack y Do Carmo.

Dudú es trabajo genuino: la historia, la música, las letras de las canciones, la escenografía y el vestuario, todo realizado con un

cuidado estético muy particular. El trabajo de los actores Soledad Gargiulo, Eliana Porras y Sebastián Quiroga envuelve a los espectadores en cálidos y coloridos momentos. Denota la entrega, desde el sentimiento más puro. Su directora: Sandra Madonni. La obra hizo su debut en enero de 2015 en la sala teatral Cuatro Elementos.

Madonni es Profesora de Educación Inicial, de juegos dramáticos. Ejerce en la Escuela Municipal de Arte Dramático y también en la Formación Básica de la EMAD. Entre sus antecedentes mencionamos que en 2014 presentó la obra para niños *La princesa que quería jugar*, creada junto a la actriz y escritora Andrea Chulack. Fue allí donde notó que el público más pequeño también estaba atento a los estímulos nacidos desde el escenario y comenzó a pensar en la obra de teatro para bebés, *Dudú*.

Luego de ver la obra y salir de la sala teatral Cuatro elementos, pensaba en esa idea genial de Jorge Dubatti, la escuela de espectadores. Podríamos pensar en este modo de hacer escuela con los niños; si los llevamos desde bebés al teatro serán espectadores críticos. También, los padres pueden contribuir llevándolos para disfrutar un momento en familia y luego continuar hablando o recordando. Recordar, «recordis», pasar dos veces por el corazón. Y transmitir ese hermoso «hábito / costumbre» de ir al teatro. ¡Crear momentos de felicidad!

En síntesis, cada obra prepara un trabajo especial para cada tipo de espectador. En el caso de los bebés se busca estimular con diferentes estrategias: juegos, sonidos, colores, texturas. Algunas obras avanzan más con efectos olfativos. En el teatro para bebés no existe la cuarta pared por lo tanto los actores/actrices manejan la situación escénica con gestos, miradas, y movimientos suaves.

Según Jorge Dubatti: «El punto de partida del teatro es el convivio: la reunión, el encuentro de un grupo de hombres y mujeres en un centro territorial, en un punto del espacio y del tiempo»[2].

El convivio en el teatro para bebés se presenta con una sensibilidad expresada: en primer lugar, desde los actores buscando provocar con estímulos la atención del bebé espectador, ayudado desde la técnica en las luces, sonidos, etc. La puesta busca expresarse a través de una poética feliz, esparcida desde esa provocación que induce al bebé a buscar la complicidad en la mirada y la sonrisa de su acompañante. Y allí radica la belleza y florece o se complementa el hecho teatral. Podríamos pensar que hay lugares impenetrables en los espectadores cuando se sientan y se cruzan de brazos a esperar, a ver qué pasa. En el caso del teatro para bebés algunos se expresan con llanto o con risa, y otros no. Luego, cuando está por comenzar la función se crea un clímax de silencio y expectación. Más tarde, los bebés son libres de expresarse sin impedimentos y no por ello se interrumpe la continuidad de la obra. Es más, muchas veces ellos se sienten atraídos y penetran en el escenario. Motivo por el cual pone en juego toda la experiencia y el manejo teatral a los actores/actrices.

Teatro para niños y adolescentes de Mar del Plata

Como mencionamos anteriormente, cada compañía prepara un trabajo especial según la edad del espectador. Para poder tener un

2. Dubatti, Jorge. Filosofía del teatro I: convivio, experiencia, subjetividad. Bs.As. Atuel, 2007. ISBN978-987-1155-82-8.

muestreo mencionaremos algunas propuestas que se presentaron durante las vacaciones de invierno en 2014 en Mar del Plata.

1. *El príncipe feliz*. Compañía de Teatro para niños Naranja Lima. Teatro Melany. Con versión libre y dirección de Carlos Torreiro sobre el texto de Oscar Wilde. Interpretada por Guillermina Falcone, Martín Casalongue y Carlos Torreiro.
2. *Tres princesas en apuros.* Compañía Centro Novo Ars. Teatro Roxy. La dirección general, puesta en escena y guion original de Graciela Larrieu y Martín Barriga.
3. *Código pirata y el cofre de las princesas.* Compañía Escuela de Teatro Silvia Di Scala. Teatro Roxy.
4. *Jack, el Pirata (Aventuras en la Isla)*. Libro y dirección: Agustín Giardini y Agustina Martínez. Teatro Radio City.
5. *Magic Mouse 2*. Libro y dirección Alejandro Vidal. Instituto de Danzas Alejandro Vidal. Teatro Roxy.
6. *Somos princesas... ¿y vos?* Instituto de Danzas Anahí Ramos. Libro y dirección: Agustín Giardini y Anahí Ramos. Teatro Radio City.
7. *Cenicienta y el Ratón Pérez, un baile especial.* El Instituto de Danzas Samanta Conforti y Elizabeth Seco. Libro y dirección de Samanta Conforti y Elizabeth Seco. Teatro Radio City.
8. *Pinocho y las princesas, un día en la juguetería.* Estudio de Danzas de Elisabeth Antonucci. Teatro Roxy. Libro y dirección de Elisabeth Antonucci.
9. *Ceniciento, La otra historia.* El Arca Producciones, con libro y dirección de Silvia Di Scala. Centro Cultural Osvaldo Soriano.
10. *Sol y Tomy en aventuras de colores.* El Arca Producciones,

con libro y dirección de Silvia Di Scala. Centro Cultural Osvaldo Soriano.

11. *Los prófugos de la Corte.* Dirigida por Roxana Molinari y perteneciente a la Compañía Sincopados. Centro Cultural Osvaldo Soriano.
12. *Musicando, juego.* De Javier Dángelo Centro Cultural Osvaldo Soriano.
13. *Canciones en puntas de pie.* De Javier Dángelo. Centro Cultural Osvaldo Soriano.
14. *El mundo de Abajoarriba*, a cargo de Javier Dángelo; Espectáculos musicales para chicos. Centro Cultural Osvaldo Soriano.
15. *El cumple del Rey Feliz.* Compañía Canapé de Polenta, obra de teatro de títeres y música. Centro Cultural Osvaldo Soriano.
16. *Luz, Cámara,... ¡Magia!* Espectáculo para toda la familia a cargo de Marmagia Producciones. Centro Cultural Osvaldo Soriano.
17. *La princesa que quería jugar*. De Sandra Maddonni. Obra de teatro. Centro Cultural Osvaldo Soriano.
18. *Punto y coma (el que no se escondió...)*. Compañía Hazmerreír. Dirección de Mariana Mora. Juegos que son ícono de la infancia desde tiempos inmemoriales. Teatro Municipal Diagonal.
19. *Apu, una Aventura Andina.* Dirigida por Mario Vázquez. Aborda las leyendas andinas a través de una puesta mágica para toda la familia.
20. *¡Esquejes!... una regadera musical.* Espectáculo musical de la Compañía Hazmerreír. Teatro Municipal Colón.
21. *La Banda de la Rima (Vamos todos a jugar).* Dirigido por Agustín Giardini y Agustina Martínez. Canciones de la

infancia de todos los tiempos. Ciclo «A desaburrir el invierno» 2014. Para ello, todos los espacios del Teatro Auditorium contaron con una amplia programación y actividades recreativas con la temática del tango como eje central.

22. *Guapos y pebetas.* Los tradicionales títeres de Pepe García. Sala Payró.
23. *Peter Pan.* Con dirección de María Carreras. Sala Payró.

Podemos notar que las «princesas, príncipes y piratas» fueron desde el título lo más predominante aunque en el contenido las estéticas eran muy distintas. ¿Será esa realmente la idea que cautiva a la infancia/adolescencia? ¿Qué les interesa a los chicos y chicas sobre esas temáticas?

En cuanto a los protagonistas, muy jóvenes (estudiantes de teatro), muestran cada uno a su manera el momento de disfrute en el escenario que contagia al público.

A partir de buscar mayor información entrevistamos a María Carreras, actriz, docente, gestora cultural. De larga, experimentada y destacada trayectoria, le consultamos por su trabajo con los adolescentes estudiantes de teatro.

Según María Carreras: «todos los adolescentes que se acercan expresan lo importante del espacio que se les brinda, cómo los completa, y cómo los ayuda a descubrirse. Lo ven como un espacio donde se encuentran y se prueban, donde se arriesgan y se producen cambios que son muy notables. Los motiva revelarse a través del teatro de otra manera».

Es notorio como esto se revela a través de las palabras, sonidos e imágenes. En la puesta escénica, las compañías en general trabajan con un cuidado estético/poético.

Nos cuenta María además que «llamativamente, los adolescentes toman clases de teatro, pero no van a ver teatro». Sin embargo hemos visto a adolescentes en algunas de las obras mencionadas, pero aducen que van a ver a sus compañeros, es decir, acompañan y alientan desde sus butacas.

Respecto a las temáticas que elige para representar, manifiesta: «lo decido a partir del grupo humano que participa. Eso se va dando a partir de cada clase y sus posteriores devoluciones». Por otra parte, le consultamos a María si sus alumnos están pendientes del celular durante las clases que ella imparte. Nos dice: «generalmente dejan sus aparatos en las mochilas o en los sacos, pero cuando se hace alguna pausa ellos inmediatamente van a fijarse si recibieron algún mensaje o las notificaciones de Facebook».

Por lo que pudimos ver en algunas obras de las mencionadas anteriormente, el público adolescente está permanentemente revisando su celular y también sacando fotos.

De esta conversación, tan amena, cabe destacar que los jóvenes cuando van a sus clases de teatro descubren un otro que son ellos mismos. Todo esto a partir de ponerse en el lugar del otro. Desarrollan valores y eso es importante en su formación. Se valora el trabajo en equipo, el teatro hecho con ganas y compromiso. Por otro lado, estos jóvenes acompañan a sus pares cuando se presentan en alguna sala y esto es digno de destacar.

Para terminar, palabras, sonidos e imágenes se transmiten a través de los teléfonos celulares y se hacen notar tanto en el teatro para bebés como en el teatro para adolescentes. Las mamás sacan fotos, graban o filman a sus bebés mirando teatro, mientras los adolescentes envían y reciben mensajes, fotos o grabaciones. A los bebés los llevan al teatro, los adolescentes van solos...

Sería interesante seguir investigando para saber cómo procesan toda esa información los bebés y los adolescentes espectadores.

Bibliografía

Dubatti, Jorge. *Filosofía del teatro I: convivio, experiencia, subjetividad.* Bs. As. Atuel, 2007.

Vega, Alida Estela. «Teatro... ¿para bebés?». En: *XII Jornadas de estética e historia del teatro marplatense y congreso internacional de estética: vértices y aristas del arte contemporáneo.* Mar del Plata: Grupo de Investigaciones Estéticas de la UNMdP: Fundación Destellos, 2009. Compilado por la Dra. Elsa Justel y el Mag. Nicolás Fabiani. Jornadas avaladas por la UNMdP y el CONICET.

Entrevista realizada a María Carreras. 22 de enero de 2016.

Marianela López. Docente. Estudiante de la carrera de Bibliotecaria Escolar. Mediadora y promotora de lectura. Premio Nacional y Latinoamericano La Hormiguita Viajera a Creación LIJ 2013. Premio Nacional Madre Teresa 2016. Mar del Plata (Argentina).

Alida Estela Vega. Estudiante de la carrera Bibliotecario Documentalista. Facultad de Humanidades, Universidad de Mar del Plata. Integrante del Grupo de Investigaciones Estéticas (GIE). UNMdP. Creadora del programa radial «Juego de palabras» en FM 95.7 Radio Universidad. Premio «Pregonero» 2008 a Periodismo radial. Premio «Alfonsina» 2009 rubro Humanitario. Premio Nacional y Latinoamericano La Hormiguita Viajera 2010. Premio Nacional Vivalectura 2015. Premio Nacional Madre Teresa 2016. Responsable de la Bebeteca del C.C. Dudú, Mar del Plata (Argentina).

estelavega111@gmail.com

EL NACIMIENTO DEL TEATRO PARA BEBÉS EN MÉXICO

Michelle Guerra Adame
Nueva California (México)

Nombrar el mundo no es solo apuntar un objeto y pronunciar su nombre, para nombrar el mundo se necesita la experiencia de vivirlo con todos los sentidos; el mundo se prueba, se siente, se camina, se olfatea y se embarra en la cara, se mueve y se apachurra. Llegamos al mundo con todas las herramientas necesarias para desarmarlo, observarlo, aprenderlo y hacerlo nuestro, no llegamos en blanco ni de la nada, pero sí, desde que anunciamos nuestra llegada al mundo, llorando, hay alguien o algunos esperándonos del otro lado del canal. Otros que nos acompañarán algún tiempo en la vida, cada vez más de lejos, cada vez menos.

Hablar de infancia, es hablar de primeras veces, del asombro y de la contemplación absoluta del mundo que nos rodea. Es durante la infancia donde nos hacemos con las herramientas más importantes que nos ayudarán a vivir en plenitud, por eso, no exagero cuando digo que debemos procurar a los niños las mejores y más nutritivas experiencias de vida.

Como creadores escénicos, la reflexión constante sobre nuestro quehacer artístico, encuentros como el que vivimos ahora en el Foro, que promueven el intercambio de experiencias, problemáticas y estrategias, son muestra de una preocupación y responsabilidad que compartimos todos los que nos dedicamos al arte para los niños y los jóvenes.

En los siguientes minutos haré un breve recorrido del más reciente «movimiento» escénico en México: El teatro para bebés.

Antecedentes

Hubo un momento en el teatro para los niños en el que los creadores buscaron alejarse de ser portadores de «mensajes» y de la pretensión de «educar» desde la escena para enfocarse en un *qué* decir, hablar *de* y *para* los niños de su época y que, ese *qué* decir, representara los problemas de la niñez en todos los espacios donde sucediera una función de teatro y que aportara a la construcción de puentes de comunicación entre los adultos y los niños.

En México después de creado el Programa Nacional de Teatro Escolar en 1929 (aunque su aplicación en los estados fue hasta 1970), se multiplican los grupos que se dedican a crear teatro dirigido a los niños. Como toda manifestación artística, el teatro también se transforma en el tiempo y modifica su forma de presentarse desde la dramaturgia hasta los espacios diseñados para su representación.

En el teatro para los niños sucede que el mundo, y su forma de vivirlo, obliga a diseñar los espectáculos y dirigirlos a edades específicas del espectador, pues para completar la experiencia es necesario hablar de temas interesantes según la etapa de vida por las que el niño transita.

También es necesaria una constante reflexión sobre la idea de «infancia» por parte de los creadores escénicos, pues uno de los errores más recurrentes de los creadores es precisamente esta idea «infantil» de hacer teatro, donde no hay una exigencia estética, los temas y las formas no respetan los intereses de los niños, distorsionan su lenguaje con un exceso de palabras en diminutivo y reducen su complejidad basándose en la creencia y asegurando que hay muchas cosas que los niños no entienden.

México es considerado como un país que se encuentra a la vanguardia en lo que respecta al teatro que se escribe y que se presenta a los niños. Hay una gran cantidad de producciones independientes e institucionales que se ofertan para el público escolar y familiar, así como festivales y programas específicos para este público.

Actualmente hay una proliferación en el teatro para jóvenes, que estaba prácticamente abandonado. Autores como Enrique Olmos de Ita, Pilo Galindo, Bertha Hiriart, entre otros, se han dado a la tarea de enfocarse en esta difícil labor de escribir para ellos, y de un par de años a la fecha podemos hablar de una real oferta, aunque aún escasa, de teatro para los adolescentes.

Así, buscando dirigir el lenguaje escénico que interese a cada etapa de desarrollo humano, es que nace el teatro para la primera infancia en Europa a mediados de la década del noventa, *Teatro Paraíso* y *Da.Te Danza* de España y *Théâtre de La Gimbarde* de Bélgica son algunos de los grupos precursores del teatro para bebés en Europa y que han presentado su trabajo en México, creando y estableciendo un referente en la creación de estos espectáculos en nuestro país.

A diferencia de Europa, en México no hay una gran oferta de teatro para la primera infancia, especialmente para los niños

de 0 a 3 años, tal vez sea el desconocimiento, la falta de referentes, de interés y, ojalá sea, el reconocer a conciencia la difícil empresa de construir un espectáculo dirigido a un público menor de tres años.

A partir de esa edad, cuando los niños se integran a la escuela, es común que gracias a las actividades escolares comiencen una constante actividad artística. Es también común que se presenten en las instalaciones de las escuelas preescolares puestas en escena, o que realicen, junto a sus maestros, visitas a los teatros donde pueden ver obras hechas para niños entre los tres y los seis años.

En México, el teatro para niños de 0 a 3 años apenas está abriendo los ojos. Aunque existen desde 2012 algunas propuestas de buena calidad para los bebés, apenas inicia a generarse un verdadero movimiento en las agendas de los teatros y espacios culturales y un creciente interés en las agrupaciones por la generación de espectáculos para este público.

Primeras experiencias

En 2009, gracias a la inquietud de hacer un intercambio artístico con la compañía española Teatro Paraíso, nace en Baja California la «Semana de Teatro para Niños» en ese tiempo por el Colectivo de Teatro en Espiral, bajo la dirección de Raymundo Garduño y de una servidora. En su primera edición Teatro Paraíso compartió con nosotros alguno de sus trabajos, entre los cuales nos mostraron videos de algunas producciones para bebés, de esta manera para nosotros se abría el panorama del teatro para la primera infancia. No fue sino hasta la tercera emisión de la Semana (2011) que en la programación incluimos dos obras para bebés: *En el jardín*,

de Teatro Paraíso, dirigida por Charlotte Fallon y *Oh, mar*, de Da.Te Danza, dirigido por Omar Meza.

Ese mismo año metí a concurso para una beca de creación el proyecto para bebés *Con-templar*, que fue rechazado porque el jurado no podía comprender cómo la obra podía ser dirigida a niños menores de tres años.

Otro dato de 2011 es la publicación en México de *Teatro para los primeros años*, una compilación de Wolfgang Schneider que edita el Instituto Nacional de Bellas Artes, el entonces Conaculta Niños, Alas y Raíces y Ediciones el Milagro, donde se reúnen testimonios, artículos y ensayos de creadores escénicos que en Europa han desarrollado ya por varios años el teatro para la primera infancia.

Esta compilación de textos fue piedra angular para el desarrollo de metodologías para la creación de espectáculos para bebés, un marco teórico necesario para apoyar los primeros trabajos escénicos realizados en el país.

La primera producción mexicana se estrenó en abril de 2012. La compañía Teatro Al Vacío estrena *Umbo*, una creación de Adrián Hernández, José Agüero (argentino) e Inés López de Arriaga. Teatro al Vacío es una compañía originaria de la ciudad de México dirigida por Adrián Hernández y José Agüero, quienes han viajado con sus espectáculos para bebés *Umbo* y *Asoma* —estrenada en agosto de 2014— a diversos espacios nacionales e internacionales como España, Italia, Turquía, Argentina, Brasil, Uruguay, Colombia, Polonia y Estados Unidos.

Teatro al Vacío, además de la creación de los espectáculos para niños, se ha dado a la tarea de generar talleres para padres y bebés así como talleres de formación profesional y asesorías en

procesos de creación para otros grupos. Hoy por hoy, Adrián y José, gracias a la calidad de sus propuestas escénicas, han puesto en el mapa mexicano el teatro para los niños de 0 a 3 años y con ello la apertura de espacios para la programación de propuestas escénicas dirigidas a la primera infancia.

También es en 2012, en el estado de Tamaulipas, que se conforma el Grupo Aura, una compañía que surge exprofeso para la creación de obras para bebés. Bajo la dirección de Martha Ponce estrena *Arrullo* en septiembre de 2012 gracias a que fue beneficiada con una beca del Programa de Estímulo a la Creación y al Desarrollo Artístico de Tamaulipas para realizar una residencia artística en Madrid con la Compañía La Casa Incierta Teatro. Durante su estancia tomó parte de la Bienal Europea *Premiers Reencontres 2012*, llevado a cabo en Francia, en donde el tema central de reflexión fue el *arte para la primera infancia*. Además colaboró en el Festival *Rompiendo el Cascarón*, encuentro de teatro para bebés, donde se presentaron grupos de diferentes partes de Europa. Grupo Aura actualmente se encuentra en proceso de un segundo montaje.

A la Deriva Teatro es una compañía de la ciudad de Guadalajara dirigida por Fausto Ramírez y Susana Romo, que desde hace más de ocho años se especializa en el trabajo para niños y jóvenes. En junio de 2015 estrenó *¿Dónde está Isabela?*, teatro para niños de 0 a 3 años, bajo la dirección de Susana Romo, y desde entonces su proyecto se desarrolla en la atención a la primera infancia en México. *¿Dónde está Isabela?* ha cumplido las cincuenta representaciones a un año de estrenarse y próximamente participará en el Festival Internacional de Teatro para Bebés FITBA en Argentina. Mientras escribo este documento se encuentra en

preparación el Primer Festival Internacional de Teatro para los Primeros Años, a realizarse en Guadalajara, Jalisco, del 29 de junio al 03 de julio y el cual representa un gran esfuerzo de Susana y su equipo de colaboradores, que están trabajando incansablemente por «hacer presentes» a los bebés, que en muchos aspectos han permanecido invisibles a los ojos de los espacios culturales, teatros, cines, y programas de arte de calidad. Es este un primer esfuerzo por generar un espacio de inclusión a los bebés y sus familias, que cada vez son más los que conocen la existencia de estas obras y buscan otras ofertas de espectáculos y actividades artísticas que respeten la inteligencia y la sensibilidad de los niños menores de tres años. El festival contará con la presencia de tres grupos nacionales y uno internacional, además de ofrecer talleres de formación profesional para los padres y los bebés. Para complementar la programación del festival se ofertarán mesas de discusión, donde los expertos dialogarán respecto a los temas que nos ocupan como comunidad de creadores.

En septiembre de 2015 se estrena *Con-templar* del Colectivo de Teatro en Espiral, agrupación originaria de Baja California, fundada en 2005. Después de realizar algunos proyectos dirigidos a niños y niñas entre tres y seis años, en 2013 decidí realizar los estudios de maestría con aquel proyecto «rechazado» de PECDA, *Contemplar*, que casi al finalizar el periodo de estudios fue beneficiado por el Programa de Estímulo a la Creación y al Desarrollo de las Artes de Baja California pudo finalmente estrenar en septiembre de 2015. La obra se ha presentado en diversos festivales nacionales y a la par se crearon dos talleres para papás y bebés, así como talleres de formación profesional en cuanto a los procesos creativos del teatro para niños. A partir de los estudios de maestría he tenido

la oportunidad de publicar algunos artículos respecto al arte y la primera infancia. A principios de 2016 realicé el montaje *Nana* en Bogotá, Colombia, proyecto en colaboración con Fundación EOS. Actualmente, se encuentra en gestión el Primer Encuentro de Teatro para la Primera Infancia en Baja California para el 2017.

A raíz de la creciente actividad en el arte para los primeros años, *Alas y raíces* convocó del 3 al 5 de junio de 2015 el Encuentro Sobre Arte, Educación y Cultura para la primera infancia, que se llevó a cabo en la Ciudad de México. En dicho encuentro se realizaron conferencias, talleres y espectáculos, todos dirigidos a la primera infancia. Durante los tres días que duró el encuentro tuve la oportunidad de constatar por un lado el gran interés de los padres al encontrar estos espacios donde pueden compartir con sus hijos experiencias artísticas, que sean disfrutables para ambos; por otra parte, la necesidad de la profesionalización de todos los que nos dedicamos a generar dicha oferta. Muchos interesados se trasladaron a la ciudad de México para vivir el encuentro y compartir experiencias, y aunque en tres días no se logra cubrir el tamaño de la necesidad, sí se creó un precedente para que año tras año nos encontremos a dialogar sobre cómo mejorar y diversificar nuestras formas y fuentes de trabajo.

Otro gran esfuerzo por legitimar el arte para los más pequeños es *Semillas para la paz*, festival de artes para niños y niñas que se llevó a cabo del 22 al 27 de febrero de 2016 en Cd. Victoria, Tamaulipas. Dicho festival permitió un marco para el encuentro de obras dirigidas a bebés, ofreció conferencias y talleres de profesionalización para creadores y maestros, así como la programación de obras de la localidad dirigidas a los niños.

En 2016 surge la Red Latinoamericana de Creadores Teatrales

para los Primeros Años; a continuación cito el texto con el que la Red se presenta:

> [...] es una iniciativa que nace en México, y está conformada por tres compañías de distintos estados de la república: Colectivo de Teatro en Espiral, de Baja California; Teatro a la Deriva, de Guadalajara; y Teatro al Vacío, de la ciudad de México. Los artistas que conforman estas compañías comparten el interés de crear propuestas escénicas de calidad profesional para las niñas y los niños en los primeros años, de manera responsable y comprometida, a partir del respeto y la sensibilidad para con el público.
>
> La Red busca crear y difundir espectáculos, talleres y trabajos de investigación en colaboración o individuales que muestren el panorama actual de la creación escénica para niños y niñas de la primera infancia. Además es del interés de la Red generar encuentros y festivales que fomenten el trabajo en equipo y la retroalimentación, manteniendo un espacio de diálogo abierto con el fin de que la reflexión constante y el intercambio de saberes y experiencias nos haga crecer y al mismo tiempo posibilite ofrecer al público producciones artísticas de calidad, creadas especialmente para ellos por profesionales, teniendo en cuenta su edad. Trabajar por la legitimación del derecho de las niñas y los niños al arte y la cultura.
>
> Las primeras acciones que guiarán el trabajo de la Red tienen que ver con la construcción de los lineamientos de la

misma, para lo cual sostendremos reuniones presenciales y virtuales. Haremos la presentación y difusión de la misma, para dar a conocer el trabajo y los objetivos que persigue. En este mismo año se dará a conocer también el primer encuentro de la red en el mes de junio, con la posibilidad de ofrecer talleres, mesas redondas y funciones.

Conclusiones

Hay un trabajo inmenso por realizar, legitimar que el teatro para los bebés es Teatro dirigido a niños de 0 a 3 años y por lo tanto respeta las habilidades e intereses de los niños sin dejar de tomar en cuenta al adulto que acompaña al niño a la función.

Hemos creado como comunidad espacios donde los bebés pueden entrar y ser un público sujeto a ser sorprendido y emocionado, utilizando las herramientas adecuadas para lograrlo.

Existen aún muy pocas obras en comparación a la cantidad de público que de a poco se va enterando de boca en boca sobre la existencia de estas obras para bebés, a las que la mayoría va primero atraído por la curiosidad de resolver: ¿Cómo funciona eso? ¿Cómo, teatro para bebés? ¿Desde los 0 años? ¿Cómo van a hacer para mantener al público entretenido?

Quienes nos dedicamos al teatro para bebés, cada uno desde su trinchera, construimos mejores condiciones para que la experiencia de asistir a un espectáculo se lleve a cabo en el marco de respeto al derecho de los niños y de sus familias y de tener acceso a las actividades artísticas y culturales que se ofertan en los distintos recintos público y privados.

El teatro para bebés en México aún debe:

a) Conquistar a los programadores de festivales no especializados en niños.
b) Lograr que se respete al aforo pertinente para las obras.
c) Luchar por recibir a los bebés en espacios adecuados para la presentación de las obras.
d) La implementación de programas permanentes como temporadas y talleres en los recintos culturales.
e) Abogar por la construcción de centros o departamentos institucionales especializados en la primera infancia, para equilibrar la oferta y la demanda de actividades para bebés.

Haciendo un balance de estos primeros años, el teatro para bebés en México apenas abre los ojos, pero comenzará a gatear pronto, pues avanzamos con fuerza y responsabilidad hacia la generación de más y mejores ofertas para los más pequeños, apostando siempre por la calidad artística y el crecimiento profesional de sus creadores, para ofrecer a los niños, siempre, el mejor teatro.

EL DESARROLLO PSICOSENSORIAL DEL NIÑO EN EL TEATRO PARA JÓVENES ESPECTADORES

María Sepúlveda Balabán
Presidenta de la Asociación Te Veo (ASSITEJ Chile)
Layla Raña
Secretaria de la Asociación Te Veo (ASSITEJ Chile)

Nada hay en la mente que antes no haya estado en los sentidos.

Aristóteles

Uno de los temas más estudiados en el desarrollo infantil es la importancia que tiene la experiencia sensorial para el desarrollo de las aptitudes sensoriomotriz y psicoemocional del niño, especialmente en la construcción de redes neuronales. El cerebro está en constante evolución y desarrollo. No cabe duda de que es esencial una cantidad mínima de experiencia sensorial para desarrollar las aptitudes, la percepción y modificar las conductas. El desarrollo psicosensorial va necesitando distintos estilos de estímulos en distintas etapas del desarrollo. Siguiendo esta línea la idea de la ponencia es reflexionar acerca de los distintos estadios del desarrollo evolutivo en la primera y segunda infancia con relación a nuestra labor como artistas: ¿por qué muchas veces algunos elementos teatrales solo funcionan en un público de una edad determinada? Como artistas, al momento de crear nuestros espectáculos, ¿consideramos la etapa de desarrollo psicosensorial en la que está nuestro público? ¿Cuánto hay de intuición y de pericia? ¿Qué elementos teatrales utilizamos en la escena dependiendo del estadio de desarrollo de nuestro público objetivo?

Las artes escénicas influyen en este desarrollo integral del sujeto. Por lo mismo, dependiendo de los estímulos que podamos ofrecer a niños y niñas, estaremos o no potenciando ciertos procesos vitales.

Trabajando durante años en teatro para niños, niñas y jóvenes desde la experimentación, intuición, prueba y error, nos hemos sorprendido de diferentes fenómenos que no teníamos contemplados al momento de crear, como, por ejemplo, la experiencia de que un mismo espectáculo funcione en diferentes países, con variados idiomas, y genere reacciones similares en los mismos hitos. En otra experiencia de la compañía Aranwa, una madre llevó a su hijo a ver una obra donde los niños (actores) jugaban a bañarse; su hijo le tenía fobia al agua y, al cabo de tres funciones, el niño logró bañarse perfectamente e incluso jugar a que se baña, ampliando su imaginario con respecto a este acto. En otra ocasión, con otra obra en una zona rural muy aislada en Chile, se encontraron con un niño con mutismo selectivo (no hablaba hacía un año) y con problemas de violencia. Al finalizar la obra, el niño conversó y se despidió con abrazos de los actores. Los maestros del niño quedaron muy impactados preguntando ¿qué hicieron? La respuesta fue fácil... teatro para la primera infancia. Podemos notar que son los diferentes estímulos, adecuadamente utilizados, los que provocarán la maravilla, la reflexión, la internalización, e incluso, la entretención en un espectador que está en proceso de formación y que en cada paso de la vida irá aprendiendo e incorporando nuevas aptitudes.

¿Qué pasaría si al momento de crear un espectáculo se tuvieran en cuenta las etapas, las necesidades del público y hacia quien está dirigido? No hablamos de ser populistas para cautivar

o para disminuir nuestro nivel artístico, sino más bien considerados en las necesidades reales de las diferentes etapas del desarrollo.

Desde las Perspectivas Teóricas del desarrollo humano, nos parece interesante mencionar tres: la perspectiva cognitiva, con uno de los mayores exponentes, Jean Piaget, donde el desarrollo cognoscitivo sería el producto de los esfuerzos del ser humano por entender su entorno social y actuar sobre él, «el niño tiene un habilidad innata para adaptarse a su entorno social.» El desarrollo sería un proceso adaptativo que surge gracias a los factores internos (mentales) y los factores externos (entorno social), donde existiría un proceso de asimilación y acomodación de los esquemas existentes para generar nuevos esquemas. A pesar de la división y categorización, para Piaget, los estadios (Sensoriomotor, Pre-Operacional, Operacional Concreto y Operacional Formal) son estadios que no poseen una fecha cronológica precisa, son progresivos, el orden de sucesión es siempre igual, cada estadio se caracteriza por una estructura de conocimiento.

Luego, la perspectiva constructivista, donde el enfoque es el ser en desarrollo dentro de un contexto. Vygotsky, desde su teoría socio-cultural, plantea que las estructuras y las relaciones sociales conducen al desarrollo de las funciones mentales; existirían *funciones mentales inferiores* (genéticas) y *superiores* (adquiridas en interacciones sociales). Los fenómenos sociales se transforman en fenómenos psicológicos, lo que llamó *internalización*. Aquí el aprendizaje sería un proceso de *mediación*.

Y por último, desde la perspectiva de la etología y el psicoanálisis, El Dr. John Bowlby, psiquiatra y psicoanalista de niños, plantea una de las teorías más sólidas en el campo del desarrollo

socio-emocional, recalcando que los efectos inmediatos y a largo plazo que median la salud mental del niño son la resultante de una experiencia de relación cálida, íntima y continua entre la madre y su hijo, por la cual ambos encuentran satisfacción y alegría. La teoría del apego desarrollada por Bowlby durante los años 1969 hasta 1980, describe el efecto que producen las experiencias tempranas y la relación de la primera figura vincular en el desarrollo del niño. Su modelo se basó en la existencia de cuatro sistemas de conductas relacionados entre sí: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo. Por lo tanto, lejos de encontrarnos ante una simple conducta instintiva que aparece siempre de forma semejante ante la presencia de un determinado estímulo o señal, el apego hace referencia a una serie de conductas diversas, cuya activación y desactivación, así como la intensidad y morfología de sus manifestaciones, van a depender de diversos factores contextuales e individuales.

Para reflexionar sobre lo anterior, tomando en cuenta a otros autores, clasificaciones y según nuestra experiencia, hemos dividido en cinco etapas simbólicas, en las que se distinguen estímulos psicosensoriales específicos, donde podrían centrarse los procesos de construcción escénica: Pre-natal; Primera Infancia: 0 (nacimiento) a 6 años; Segunda Infancia: 6 a 12 años; Adolescencia: 12 a 16 años; Jóvenes: 16 a 21 años. Nos referiremos especialmente a la primera y segunda infancia.

Dentro de la etapa Pre-natal, aunque incipientes, hay algunas expresiones en el mundo de las artes escénicas, dentro de las cuales se habla de estímulos sensoriales como luz, sonido, movimiento, emociones, relajación, entre algunos otros, que ayudan al desarrollo gestacional del ser que se está conformando.

Cuando hablamos de Primera Infancia nos referimos a la etapa del nacimiento hasta los seis años. Aquí los tres primeros años son fundacionales para el desarrollo social cognitivo y emocional de la persona. En Piaget correspondería a la etapa sensoriomotriz y preoperacional. Dentro de nuestra experiencia nos ha sido reveladora la idea básica de la pedagogía de Loris Malaguzzi que parte de que educar significa optimismo, surgido de la convicción profunda de las potencialidades y la creatividad del ser humano, que en el caso de los niños son ilimitadas. Si hay un límite, este se encuentra en la persona que mira al niño y no en él. Así, en su poema «Los cien lenguajes del niño», refleja las infinitas posibilidades que tiene el infante de desarrollarse en su etapa inicial y cómo, mediante la sectorización de los estímulos educativos cognoscitivos, vamos mermando esta posibilidad infinita de lenguajes, reduciéndolos a la inteligencia lógico-matemática y al leguaje oral.

En los estudios de la Psicomotricidad Vivenciada de Acouturier se plantea que, a partir de la investigación acerca de la primera infancia en los últimos quince años, se desarrolló el concepto de 0 a 3 años como una unidad de edad crítica en el desarrollo del infante. Es en este período que el infante desarrolla su capacidad cerebral al máximo, produciéndose una proliferación neuronal y posteriormente una poda neuronal, en la cual las conexiones no usadas desaparecen. Los niños son más plásticos y pueden aprender sin dificultad en este período.

Su corta edad es una ventaja para acercarse al mundo del espectáculo. El teatro, los estímulos sensoriales animados desarrollan su sensibilidad y su capacidad expresiva en una etapa en la que está descubriendo los tipos de lenguaje. En la primera

infancia se acerca a la obra sin juicios y sin ideas preconcebidas. Nuestra función como mediadores es la de acompañarlos y fomentar su faceta de espectadores. Se trata de estar presentes mientras ellos disfrutan de un espectáculo. Pero sin intervenir, a no ser que nos lo pidan. Cada niño, dependiendo de su desarrollo neuropsisociológico, de las interacciones culturales y sociales que experimente, se sentirá más identificado con una temática que con otra. Los temas que lo atraen, los dramas propios expresados en un escenario, de manera que al verlos se sienta reflejado y liberado, tendrán que ver con sus desafíos y con sus propias vivencias, con sus zonas de desarrollo próximo en cada una de las etapas. Si lo vemos desde la perspectiva de Vygotsky, podrían verse desafiados a descubrir un lugar, a bañarse en su tina, a los primeros pasos, sus caídas; o por su necesidad de apego, desde Bolwby, ellos pueden verse afectados por la soledad, el miedo a que sus figuras vinculares se vayan, el hambre, la sed, el llanto, el dolor. En este sentido, el respeto por sus emociones y por su libertad de moverse en el espacio o estar en brazos de su figura de apego es fundamental para la aprehensión del espectáculo. Desde el desarrollo cognitivo, el infante no entiende la obra con una lógica aristotélica, por eso no es necesario que la contenga sino desde su sensorialidad y desarrollo psicomotor. En la primera infancia, en vista de la labilidad atencional, como señala Piaget, un espectáculo podría durar un promedio entre veinticinco y treinta minutos.

Es muy importante la capacidad de los actores para adaptarse a los intereses de los pequeños, el ritmo, la capacidad para modular emociones, sin demasiadas normas, sin la *completación* exacta de la imagen u objeto, pero sí con claridad y precisión en los movimientos, en el juego vocal y corporal, en la manipulación

de objetos, donde existan secuencias simples y reconocibles, acompañadas de musicalidad, espacialidad.

Un punto interesante es la repetición como principio en la primera infancia. Los pequeños y pequeñas lograrán un mayor disfrute si están más cerca del escenario debido a la proximidad con los estímulos. Como señala Pikler, «es fundamental en la exploración y atención del mundo.» (*Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global.* 1969.) Por eso, se recomienda que en la primera infancia el público no supere, dependiendo del espectáculo, los ciento treinta espectadores. La pediatra Emmie Pikler defiende que los niños aprenden por sí mismos a sentarse, ponerse de pie, caminar, etc. El niño puede moverse en libertad, lo que hace con prudencia, seguridad y soltura corporal. La actividad autónoma, representa una parte importante en sus vidas. Desde esa misma perspectiva planteamos que el actor debe ser un catalizador del juego escénico, proponiendo estímulos provocadores, pero no directivos y mucho menos imponiendo una manera de relacionarse con estos.

En la siguiente etapa, la Segunda Infancia, coincide con la escolarización o ingreso del niño en la escuela, lo que significa la convivencia con otros seres humanos de su misma edad y, por lo tanto, iguales en derechos, deberes y requerimientos de atención. Las exigencias del aprendizaje escolar trabajan y estimulan el desarrollo de sus funciones cognitivas: la percepción, la memoria y el razonamiento. Desde Piaget hablamos de la etapa operacional. Según Piaget, el niño o la niña pasa de un pensamiento intuitivo a un pensamiento más objetivo y lógico, las operaciones se transforman de irreversibles para convertirse en reversibles y desaparece el egocentrismo. Es por esto que, teatralmente, las historias

empiezan a tomar cierta relevancia, no necesariamente con una lógica aristotélica, sino más bien con la resolución de problemas, enigmas o historias donde se sienten identificados en términos de la aprehensión del mundo social, diferenciándose unos de otros desde el género, la edad, los intereses, los lugares, las reglas, etc. Siempre desde una mirada lúdica, ya que es a partir de los juegos que aprehende el mundo, desarrolla y adquiere múltiples capacidades que lo ayudarán en la vida, como el sentido de las reglas y el deber, el respeto al derecho ajeno, el amor propio, entre otros. El juego es el medio natural de aprendizaje del niño, crea una zona de «desarrollo próximo» (Vygotsky, 1979) en la cual se mueve por encima de su edad promedio y de su conducta habitual. En su actividad lúdica espontánea con otros pares, se demuestra que el niño se encuentra seguro y dispuesto para crear y experimentar, se sitúa en el límite máximo de sus capacidades, afirma su autocontrol y consigue metas que asimila con facilidad porque están de acuerdo con sus posibilidades reales y su gratificación personal (Vandenplas–Holper, 1982). El juego se define en términos de «ensayo sin riesgos» (Lotman, 1973). Permite colocarse voluntariamente en situaciones que no pertenecen a la realidad pero que le son análogas, por lo que resulta muy eficaz como instrumento de adquisición de diferentes situaciones vitales y de aprendizaje de tipos de comportamiento. Para Slade (1978), el juego, «el modo que tiene el niño de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar, crear y ensimismarse», es la raíz de la expresión dramática infantil. El autor rechaza la división tradicional del juego infantil (juego realista y juego imaginativo) clasificándolo como juego personal y juego proyectado. «Existe una expresión dramática infantil, que posee una belleza exquisita y

constituye una forma excelsa de arte por derecho propio. En consecuencia, es obligación nuestra prestarle reconocimiento, respeto y protección.» (Slade, 1978). En esta etapa el juego es más bien dirigido, (imitación) y existe el juego dramático con un tema en particular y/o lugares.

Desde aquí la experiencia teatral también podría invitar a seguir una dinámica, con un tema o un lugar, donde recrea riesgos, situaciones tensas o peligros inminentes, que no conllevan finalmente ningún riesgo, sino que propician la capacidad del niño de colocarse en ese lugar y de afrontar mejor los conflictos que se le podrían presentar en la realidad. Las historias donde los protagonistas son niños reales que viven historias fantásticas podrían resultar muy atractivas, o bien historias reales relatadas de manera imaginativa y fantástica, el uso de marionetas, de distintas dimensiones para caracterizar espacios o personajes, así como el teatro de objeto y el mimo narrador son técnicas que despertarán la atención en la segunda infancia. Aunque la imaginación es parte esencial en su desarrollo, esta es menos desbordante que la que impera en la primera infancia, porque empieza el desarrollo de la auto-percepción, el auto-concepto, emocional, de género y social. Desde el actor se exige siempre una capacidad de adaptación y una conexión con el espectador que permita al niño o a la niña sentirse incluido y absolutamente considerado, guiado desde la autonomía en esta experiencia teatral. En términos cognitivos, el niño o la niña es capaz de completar la imagen/relato de lo que observa escucha y siente, le entusiasma participar activamente del espectáculo en esa completación de la imagen propuesta por los actores, que además incentiva su imaginación y creatividad. La cantidad de público máximo no debería sobrepasar los

cuatrocientos espectadores; respecto a su capacidad para mantener la atención y concentración, es un poco más prolongada: las obras podrían durar desde cuarenta hasta sesenta minutos.

La exploración en la investigación acerca del desarrollo psicosensorial del niño ha entregado un gran aporte para la focalización de nuestro arte; podemos decir que tenemos una herramienta poderosa, que puede ser muy constructiva. Una herramienta se debe renovar y modificar constantemente con los artistas para ajustarse a las diferentes etapas del niño y del joven espectador ya que en cada una de ellas existen diferentes necesidades que se pueden potenciar para que afectemos al espectador y resulten experiencias positivas.

Hacer teatro para niños, niñas y jóvenes no debería ser diferente a nivel de innovación y calidad, pero sí debería diferenciarse en dónde se pone el foco para crear, ya que cada etapa necesita un estímulo diferente. Bruner plantea que al fomentar diferentes formas de juego en el niño estamos pensando de manera más o menos explícita que dicha actividad cumplirá una función terapéutica. «El teatro es un juego serio de por sí y no es necesario pensar de forma terapéutica ni escolar para crear, sino que las artes escénicas conllevan en sí mismas este valor sensibilizador capaz de crear experiencias positivas, reflexivas y significativas que posibilitarán el cambio de conductas. Y esto es aplicable a todas las edades y sus etapas, por lo mismo distinguimos que cuando el cuerpo se pone en acción, donde no es el actor el protagonista sino más bien el espectador y sus necesidades, se encuentra el lenguaje adecuado para cautivar y lograr viajar con el espectador.»

Es sabido que dentro de un discurso el 80% más significante es cómo se dice lo que se dice, más que la palabra en sí misma.

Por lo que será a través del cuerpo, su conexión y modificación donde se lograrán conectar los corazones y romper las barreras. Sin olvidar el gran trabajo de las neuronas espejo, descubiertas por el neurobiólogo Giacomo Rizzolatti, que al parecer están relacionadas con los comportamientos empáticos y sociales. Su misión es reflejar la actividad que estamos observando.

Crear, distinguiendo las etapas evolutivas y sus necesidades, poniendo al joven espectador como foco, es una manera de plantearse el juego teatral; respetar los ritmos y tiempos de este ser un humano es un acto y discurso político que conlleva una mirada sobre cómo pensamos y queremos nuestra sociedad.

María Sepúlveda Balabán. Actriz, Psicóloga, Magíster en Derecho y Políticas Públicas para la Infancia y Juventud. Presidenta de la Asociación Te Veo Chile, Artes Escénicas para jóvenes espectadores. (ASSITEJ Chile). Actriz Fundadora de la Compañía La Negra María Teatro, Chile.

maria@lanegramariateatro.cl

Layla Raña. Actriz, Pedagoga teatral, Magíster en Gestión Cultural en curso, fundadora y directora de la compañía Aranwa, teatro para primera infancia. Secretaria General de la Asociación Te Veo Chile, Artes Escénicas para jóvenes espectadores. (ASSITEJ Chile)

lorelayla52@gmail.com

LA LIMINALIDAD EN EL TEATRO PARA BEBÉS

Nora Lía Sormani
Jorge Dubatti
Universidad de Buenos Aires (Argentina).

Teatro-matriz y teatro liminal

Llamamos teatro, en un sentido genérico e incluyente: teatro-matriz, a todos los acontecimientos en los que se reconoce la presencia conjunta y combinada de convivio, *poiesis* corporal y expectación. La base irrenunciable del teatro es el convivio, la reunión de cuerpo presente, de allí la naturaleza corporal, territorial, localizada del teatro. Dentro del convivio alguien, el actor, empieza a producir con su cuerpo una nueva forma, una construcción (Aristóteles la llama *poiesis* en su *Poética*), una construcción metafórica con reglas propias, y otro alguien empieza a observar detenidamente esa construcción: es su espectador. El teatro es un acontecimiento singular, específico, que posee saberes propios, como señala Mauricio Kartun, «el teatro sabe», «el teatro teatra»[1].

1. Para ampliar estas nociones, remitimos a Dubatti 2007, 2010, 2012, 2014.

Implica una división del trabajo entre al menos dos individuos, una actividad consciente y colaborativa sostenida en la apertura, la disponibilidad, el dialoguismo, el compañerismo. La expectación es una actividad cuyo punto de partida radica en el reconocimiento de la producción de *poiesis*. Hay una *poiesis* tanto en la instancia de la producción artística como en la expectación, y ambas se multiplican en la *poiesis* convivial. Existe una previsibilidad o estabilidad del teatro en su estructura genérica: el teatro constituye una unidad estable de acontecimiento en la tríada convivio–*poiesis*–expectación, pero el teatro es, en tanto unidad, una unidad abierta dotada de pluralismo. Dentro del teatro–matriz, hay teatro(s). Pueden distinguirse al menos tres dimensiones de ese pluralismo:

a) por la ampliación del espectro de modalidades teatrales (drama, narración oral, danza, mimo, títeres, performance, nuevo circo, teatro de papel, etc.);
b) por la diversidad de concepciones de teatro;
c) por las combinatorias entre teatro y no-teatro (deslizamientos, cruces, inserciones, préstamos en el polisistema de las artes y de la vida-cultura).

Por la diversidad de sus posibles inclusiones, el teatro-matriz se propone de esta manera como un genérico implícito que per-forma los materiales que convoca o absorbe y transforma: podemos proponer la fórmula

teatro + de [...]

Es decir: teatro + de [prosa, danza, movimiento, muñecos, mimo, papel, poesía, relato, etc.], o también teatro + de [la cultura griega, la latinidad, la cristiandad, etc.]. A partir de esta (re)ampliación del registro genérico, del teatro a teatro-matriz, se considera teatro tanto a las formas convencionalizadas (teatro de prosa o en verso representado por actores en salas especialmente diseñadas) como al teatro de mimo, de títeres y objetos, de nuevo circo, de papel (a la manera japonesa, el *kamishibai*), de impro (improvisación), de danza, de movimiento, de sombras, del relato (o narración oral), de calle, de alturas, o las infinitas formas del teatro musical, el *stand up*, teatro neo tecnológico (con aplicaciones de internet, proyecciones, hologramas, autómatas, etc.), *performing arts*, teatro performático y *happening*, serata (las veladas italianas del futurismo), varieté, *music hall*, intervenciones urbanas, acciones políticas como los *escraches*, las instalaciones con presencias corporales vivientes, teatro postdramático, teatro invisible (Augusto Boal), teatro ambiental, teatro rásico, teatro en los transportes públicos, biodrama, entre otros. También el teatro para bebés.

La matriz es tan abarcadora que las combinaciones internas resultan ilimitadas. Por eso se hace necesario definir el concepto de teatro liminal. Recurrimos al concepto de liminalidad para pensar fenómenos del teatro actual o del pasado que no se encuadran en el marco de un teatro convencionalizado como teatro de representación de una historia (con personajes, ficción) o teatro dramático. Los fenómenos de liminalidad son aquellos que nos llevan a preguntarnos: ¿es esto teatro? Poseen las características relevantes del teatro–matriz (convivio, *poiesis* corporal, expectación), pero a la vez incluyen otras características que, en las clasificaciones aceptadas —el concepto canónico de teatro

para la Modernidad: lo dramático—, no corresponden al teatro. Llamamos liminalidad a la tensión de campos ontológicos diversos en el acontecimiento teatral: arte/vida; ficción/no-ficción; cuerpo natural/cuerpo poético (en todos los niveles de ese contraste: enunciado/enunciación, constructo poético/construcción poética); representación/no-representación; presencia/ausencia; teatro/otras artes; teatralidad social/teatralidad poética; convivio/tecnovivio, etc. En su plano más abarcador, dramático/no-dramático[2]. El concepto de liminalidad es muy productivo, porque: a) nos permite reconocer una cantidad ilimitada de fenómenos de tensión liminal en las prácticas artísticas y no-artísticas del presente; b) nos permite reconocer una cantidad ilimitada de fenómenos de tensión liminal en el pasado, incluso el pasado más remoto. El concepto de liminalidad, tal como lo usamos, propone que en el teatro hay fenómenos de fronteras, en el sentido amplio en que puede reconocerse la idea de lo fronterizo[3], incluso en términos opuestos: límite o lugar de pasaje, separación o conexión, zona compartida de intercambio o combinación, fusión o conflicto, tránsito, circulación y cruce, puente y prohibición, permanencia o intermitencia, zona de mezcla, hibridez, transfiguración,

2. Como se desprende de esta definición general, no seguimos el concepto de liminalidad tal como lo señala Ileana Diéguez (2007, 2014) en su *Escenarios liminales* —a partir de Victor Turner—, sino que, partiendo de su reflexión, basándonos en sus investigaciones instauradoras, le damos otra dimensión más amplia y abarcadora, ligada a la manifestación de liminalidad en el teatro-matriz. Véase al respecto Dubatti 2015.

3. Son valiosas al respecto las reflexiones de Beatriz Rizk (2001, 2007), Pompeyo Audivert (2014) o la propuesta de un Teatro Fronterizo en la producción de José Sanchís Sinisterra.

periferia, lo ex-céntrico, el dominio borroso o desdelimitación, lo interrelacional, lo intermedial, incluidos lo inter-fronterizo y lo trans-fronterizo, etc.

El teatro para bebés

Consideramos que el teatro para bebés responde a la estructura de teatro-matriz: reconocemos en sus prácticas el convivio (la reunión de cuerpo presente de los actores, los técnicos, los espectadores adultos y bebés en un espacio territorial compartido), la *poiesis* corporal escénica (la construcción de nuevas formas que genera el trabajo de los actores, sumado a la las luces, la música, los accesorios, la escenografía, etc.) y la expectación (adultos y bebés observan la nueva construcción y colaboran en su co-creación en la generación de una *poiesis* convivial).

Sin embargo, ya aparece aquí una diferencia, una tensión liminal: los bebés no pueden ser identificados literalmente con la categoría de expectación válida para los adultos, ya que su definición implica poseer un grado mayor o menor de conciencia sobre las características del acontecimiento teatral. Si bien los artistas dirigen hacia los bebés su producción como teatro, éstos no lo reciben como tal (a diferencia de los adultos) porque aún no han adquirido la convención que les permite distinguir la nueva forma, la *poiesis*: su dimensión metafórica, su condición estética, el carácter ficcional, la distinción entre el arte y la vida, entre presencia y ausencia. En términos filosóficos, los bebés no han adquirido aún el saber teatral que les permite distinguir el salto ontológico que marca el reconocimiento de la *poiesis* y sus atributos. En términos de acontecimiento, en consecuencia, los bebés

se mantienen en el plano del convivio; si no reconocen *poiesis*, en términos técnicos teatrales, no expectan. Paradójicamente, los bebés son espectadores que técnicamente no expectan. Podemos hablar, técnicamente, de pre-espectadores o proto-espectadores. Esta condición maravillosa no es una carencia sino una especificidad: los pre o proto-espectadores disfrutan plenamente de la dimensión convivial que les genera el teatro y, paralelamente, han emprendido sin saberlo el camino que los llevará a la adquisición de la convención. Condición doblemente valiosa: por su convivialidad presente y por su futuridad desplegada en el tiempo. Los bebés miran, sienten, se dejan estimular, se conectan sensorial y sensiblemente, habitan el convivio, sin acceder aún a la conciencia de la convención poética. Perciben el acontecimiento, están tomados por el acontecimiento, pero no en tanto teatro. Están estimulados convivialmente por formas, sonidos, colores, velocidades, texturas, sensaciones táctiles, olores, pero aún no construyen metáfora, ni ficción, ni ausencia, ni poseen las herramientas para distinguir el mundo paralelo al mundo del personaje o la historia que se cuenta. Se trata de un fenómeno con muchos puntos de contacto (mutatis mutandis) con el concepto de teatro invisible (Augusto Boal). La toma de conciencia que requiere adquirir la convención llevará un proceso de relación con el acontecimiento teatral en el que será fundamental la frecuentación y familiarización con las estructuras teatrales. Por eso es tan importante que los bebés, luego niños, vayan regularmente al teatro. Esta adquisición futura de la convención no dependerá solo de la edad, sino de la progresiva relación con una competencia teatral que va más allá de la mirada atenta a las nuevas formas o construcciones metafóricas que se despliegan ante el bebé: implica el reconocimiento

ontológico de las diferencias entre arte/vida, realidad /ficción, presencia/ausencia, cuerpo natural y social /cuerpo poético.

Creemos que en el teatro para bebés esta tensión liminal se juega de manera diferente cuando se trata de niños en diferentes edades:

a) Cuando se trata de bebés muy pequeños (de seis meses a un año y medio aproximadamente, el límite es muy lábil), quien sostiene la expectación teatral es el adulto que acompaña y guía al bebé, mientras que este en realidad no expecta en un sentido técnico. En la platea, podemos afirmar, conviven espectadores y pre/proto-espectadores.
b) Cuando a partir del crecimiento (del año y medio en adelante), la frecuentación y la familiarización con las estructuras del acontecimiento teatral, el niño empieza a desarrollar una competencia teatral como espectador, en el mismo niño conviven las condiciones de espectador (consciente de la convención) y pre/proto-espectador (que olvida o no reconoce parcial, momentáneamente la convención). Empieza a configurarse y a consolidarse el pacto teatral, del cual el niño puede entrar y salir con absoluta libertad.

Por todo esto podemos sostener que tanto en los primeros pasos del bebé en su relación con el teatro, como en el avance progresivo de adquisición de la convención, en ambos casos se pone en juego la categoría de teatro liminal aunque de diferentes maneras: por la tensión espectador adulto / pre/proto-espectador bebé: por la tensión interna en el mismo niño entre el lugar del espectador que reconoce la convención con mayor o menor grado

de conciencia y el que voluntaria o involuntariamente olvida la convención o no la reconoce.

Creemos que los artistas especializados en teatro para bebés conocen esta condición del bebé en el teatro y con mucha calidad y diversidad de procedimientos formulan poéticas teatrales que estimulan la dimensión de estimulación convivial, a la par que van creando las estrategias para la adquisición de la convención poética. Por ejemplo, en *Circo a Upa* y *Canciones a Upa* los actores-personajes descienden a la platea para acentuar sus estímulos conviviales (les ponen partes del vestuario, les acarician las mejillas, les prestan los accesorios escénicos para que los toquen y jueguen con ellos, les permiten tocar los muñecos) y en las historias que cuentan adelgazan el componente ficcional, la noción de personaje y su relevancia metafórica o simbólica y subrayan el aspecto sensorial (formas, sonidos, colores, etc.). Más que preocupado por construir ficción o metáfora y comunicación, el artista del teatro para bebés se encuentra embarcado en el deseo de construir estimulación y un estado de alegría, bienestar, distensión y juego del que también participan los espectadores adultos. Más que un teatro de la comunicación, estamos ante un teatro de la afectación, un teatro de estados que contagia a los bebés y a los adultos.

Bibliografía

Aristóteles. *Poética.* Traducción, notas e introducción de Eduardo Sinnott. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2011.

Diéguez, Ileana. *Escenarios liminales. Teatralidades, performances y política.* Buenos Aires, Atuel, 2007.

Diéguez, Ileana. *Escenarios liminales. Teatralidades, performatividades, políticas.* México, Paso de Gato, 2014. Edición revisada y aumentada.

Dubatti, Jorge. *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad.* Buenos Aires: Atuel, 2007.

Dubatti, Jorge. *Filosofía del Teatro II. Cuerpo poético y función ontológica.* Buenos Aires: Atuel, 2010a.

Dubatti, Jorge. *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica.* Buenos Aires: Atuel, 2012.

Dubatti, Jorge. *Filosofía del Teatro III. El teatro de los muertos.* Buenos Aires: Atuel, 2014a.

Dubatti, Jorge. *Teatro-matriz, teatro liminal. Estudios de Filosofía del Teatro y Poética Comparada.* Buenos Aires: Atuel, 2015.

Sormani, Nora Lía. «El niño espectador», En su *El teatro para niños. Del texto al escenario.* Rosario: Homo Sapiens, 2004.

Nora Lía Sormani. Nació en Buenos Aires en 1965. Es Licenciada en Letras, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se especializa en estudios sobre teatro, literatura y cultura para niños y jóvenes. Fue Jurado del Premio Internacional Hans Christian Andersen en representación de la Argentina en el 2012. Es miembro de la Comisión Directiva de ALIJA. Se desempeña como jurado de los premios Teatro del Mundo, ATINA, Hugo y Teatro x la Justicia. Es miembro de ITYARN (International Theatre for Young Audiences Researchers) y de la Cátedra Internacional de Lectura y Escritura, con sede en Cuba.

noraliasor@hotmail.com

Jorge Dubatti es crítico, historiador y docente universitario especializado en teatro. Doctor (Área de Historia y Teoría de las Artes) por la Universidad de Buenos Aires. Premio Academia Argentina de Letras al mejor egresado 1989 de la Universidad de Buenos Aires. Profesor Adjunto Regular (a cargo) de Historia del Teatro Universal (Carrera de Artes, UBA). Director por concurso público del Instituto de Artes del Espectáculo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Dirige el Proyecto de Investigación UBACyT «Historia del Teatro Universal y Teatro Comparado: origen y desarrollo del teatro de la vanguardia histórica (1896-1939)». Coordina el Área de Investigaciones en Ciencias del Arte (AICA) en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Fundó y dirige desde 2001 la Escuela de Espectadores de Buenos Aires, que cuenta con 340 alumnos. Es Director General del Aula de Espectadores de Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Integra desde 2015 el Consejo Académico de la Cátedra Ingmar Bergman de Cine y Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha publicado más de cien volúmenes sobre teatro argentino y universal.

1001 OBRAS DE TEATRO QUE HAY QUE VER ANTES DE CRECER

ALGUNOS APUNTES SOBRE EL PROBLEMA DE LA INFANCIA Y LA CULTURA

Dr. Cristian Palacios
Universidad de Buenos Aires–CONICET (Argentina)

Pensar el teatro para niños, pensar las distintas edades en las que ese campo podría dividirse y las preguntas específicas a las que se enfrenta cada creador al momento de concebir sus espectáculos implica pensar, ante todo, la noción de infancia y las relaciones que ésta establece con la cultura a ella destinada.

En este trabajo intentaremos, a partir de algunas propuestas de los filósofos Walter Benjamin, Antonio Gramsci y Giorgio Agamben, problematizar algunas ideas preconcebidas de lo que es o debe ser dicho teatro.

Según nuestro punto de vista, lo que principalmente se juega en el campo de los bienes culturales para niños es un asomarse al límite de aquello que somos, al límite del yo y del lenguaje. Nuestra hipótesis principal es que en dicho campo hay una dimensión de la imaginación más radical que debe constantemente negociar con la cultura, entendida aquí como la serie de normas y preceptos que se nos aparecen como ya establecidos. El teatro para niños, según aquí lo entenderemos, se encuentra atrapado y

toma de allí su fuerza, en esa tensión irreductible entre dejar lugar a esa imaginación desbordada o apuntalar los cimientos de la cultura al otro lado.

Debemos empezar por aclarar la pertinencia del subtítulo. Las palabras que siguen son, ante todo, apuntes sobre el problema de la infancia y la cultura. Más que respuestas, nuevas preguntas. Pensar el teatro para niños, según nuestro punto de vista, implica ante todo pensar la noción de infancia y las relaciones que ésta establece con esa cultura que le está destinada: la cultura para niños. A la pregunta que abre este foro, «¿Hay un teatro para cada edad?» se le puede anteponer la pregunta por la infancia «¿Hay, en verdad, muchas infancias?», pero sobre todo «¿Hay una infancia?»

El título es un poco más misterioso. Remite a esa serie de libros llamados «1001 *lo que sea* que hay que hacer antes de morir». Hay muchos. Que yo sepa hay de cine (*1001 películas que hay que ver antes de morir*), de libros (*1001 libros que hay que leer antes de morir*), de música (*1001 discos que hay que escuchar antes de morir*), de pintura (*1001 pinturas que hay que ver antes de morir*) de comics, de series de televisión, videojuegos e incluso de lugares que hay que visitar o vinos que hay que tomar.

En esta lista de listas falta todavía el de «juegos que hay que jugar» (desde el Ludo a la Escoba de Quince, pasando por el balero, la rayuela y la ruleta rusa, que puede dejarse para el final); «clubes a los que hay que pertenecer» o «bailes que hay que bailar». Faltan además las obras de teatro. Ese libro debería llamarse «1001 obras de teatro que ya no vas a poder ver antes de morir exceptuando las poquísimas que aún sigan en cartel al momento en que este libro sea adquirido», título que de seguro no entusiasmará a ningún editor*.

Pero hay uno que llama especialmente la atención en el conjunto. Se denomina *1001 libros infantiles que hay que leer antes de crecer*. Es uno de los preferidos de mi biblioteca, entre otras cosas, por su perfecta inutilidad. Pues no creo realmente que haya algún niño o adolescente que indague sus páginas buscando qué libro leer, ni tampoco imagino a muchos padres utilizándolo con el fin para el que supuestamente se lo vende: «como una guía de referencia indispensable para pequeños y grandes lectores». Más bien pienso que la fascinación que provocan esta clase de manuales es la misma que de la de un diccionario de guarismos o el de una enciclopedia de veinte tomos: la ilusión de apresar el infinito, de abarcar, en un solo gesto, todo un tramo de la cultura.

Llama la atención, además, por el reemplazo del verbo «morir» por «crecer». Este desplazamiento me hizo pensar que, en el título, hay una suerte de duplicación. Porque por principio se supone que todo aquello que responde al adjetivo «infantil» o «para niños» se debe consumir antes de crecer. Es más, creo que como apelativo resulta mucho más adecuado decir que las obras de teatro, películas, juegos o series de televisión destinadas a los niños son bienes culturales producidos para ver, leer o jugar «antes de crecer». Yo por mi parte me decanto por esta forma, aunque no tengo muchas ilusiones de prevalecer en esa cruzada. Después de todo, uno nunca termina de crecer, en todos los sentidos de esa palabra, hasta el momento de la muerte. Es otra forma de decir que uno siempre sigue siendo niño en algún lugar del cuerpo.

---

* En esta lista faltan los contrapuntos: libros sobre «1001 cosas que hay que hacer después de morir» o la menos fantástica colección de «1001 libros, películas, pinturas que no hay que ver o leer ni muerto».

Otra cosa que llama la atención, al detenerse uno sobre las reseñas que lo componen, es el abundante contenido de moralina que destilan muchas de sus páginas. Comentarios funcionalistas del tipo «este libro enseñará a los niños a...» o «este otro libro sirve para introducir a los lectores en el mundo de...», abundan por todas partes. Y no es extraño que así sea. El contrapunto de esta dimensión preceptiva y algo dogmática, lo constituyen, sin embargo, la serie de reseñas especiales escritas por autores e ilustradores de la talla de Margaret Atwood, Isabel Allende o Lauren Child. En ellas prima la primera persona y el registro informativo cede paso al testimonio personal.

En este sentido, no deja de ser significativo que en la nota dedicada a las *Favole al telefono* de Gianni Rodari haya una omisión, tal vez deliberada. «Rodari es un gran narrador» —asegura el autor— «y logra fácilmente que los niños olviden lo que creen real mientras leen sus cuentos encantadores y universales», luego de lo cual agrega: «Tiene razón la Befana romana cuando, al final de *Lo sbaglio delle Befane* dice: 'Ahora lo entiendo, [...] los niños de todo el mundo son iguales y les gustan los mismos juguetes'» (AA.VV. 2010: 571). Fin de la cita. Lo que omite, sin embargo, es lo que agrega en aquel cuento, la otra Befana: «eres la idealista de siempre. No comprendes que en todo el mundo, ya, los niños están acostumbrados a los mismos juguetes porque quienes los fabrican son las mismas grandes industrias. Los niños creen escoger... y escogen todos lo mismo... lo que los fabricantes ya han escogido para ellos» y sigue Rodari: «No se sabe bien, de las dos hermanas, cuál tiene razón» (Rodari 1987: 256).

Como se ve, la omisión no sólo esconde el sentido político real del cuento de Rodari; sino que incluso contradice la afirmación

anterior del autor. No creo que bajo ningún punto de vista puedan caracterizarse como «encantadores y universales» los cuentos de Rodari. Mucho menos los incluidos en ese libro. Me parece que le cabrían mucho mejor los calificativos de revulsivos, tempestuosos, irreverentes. Pero eso, claro está, no parece ingresar dentro del universo de lo que el autor de la nota entiende como «para niños».

Cabe preguntarse, ante ello, quién es aquí el enunciador. No el de cada nota particular, sino el del libro como un todo. ¿Quién habla aquí? ¿Quién autoriza la emisión de tantas opiniones convergentes, algunas contradictorias, sobre aquello que es la infancia, sobre qué libros están bien para qué edades, cuál es el canon de ese inmenso territorio que constituye la «literatura para niños»? Tengo a mano una posible respuesta: quien habla aquí es la industria de la literatura para niños, que se enuncia a sí misma en un estado particular de la cuestión, en un momento de su historia, un momento muy especial, donde ha adquirido consciencia de su propia entidad institucional, donde ya existen estudiosos que la estudian, críticos que la ensalzan o la defenestran y educadores que la denostan o la defienden. Esa industria, que sabe que, por más buenas intenciones que se tengan, el hecho de que existan buenos y malos libros para niños depende también de que se vendan.

Escribir libros para niños ya no puede ser —si alguna vez lo fue— un arte menor, porque produce cuantiosos dividendos. Eso no es ni bueno ni malo. Es un hecho. Como es un hecho que en la gran mayoría de los países de Iberoamérica, el teatro para niños es el único donde la oferta se ve ampliamente superada por la demanda.

Por eso mismo, como documento de época, el libro de Grijalbo me parece insoslayable. Porque aunque lo que primero se les suele reprochar a esta clase de catálogos son las ausencias (no

están, por ejemplo, María Teresa Andruetto o Suzanne Lebeau) o sus consabidas arbitrariedades (¿por qué está Swift y no Rabelais? ¿Por qué Salinger y no Flaubert?), lo que no debe olvidarse es que contra todo lo que se suele suponer, lo que una lista construye es justamente lo contrario de un universo cerrado y hermético. Siempre hay más elementos para sumar a una lista. A esta cualidad Umberto Eco la llama «poética del etcétera» en un libro titulado «El vértigo de las listas» (Eco 2009) enteramente dedicado a ellas. El vértigo en cuestión deviene del intento por domesticar el infinito, al que toda lista se enfrenta. Y al revés, toda lista que se precie, nos abre por un segundo las puertas del infinito que juega a las escondidas detrás. Como nos ha enseñado Borges, el número 1001 no es un cardinal definido: dignifica «muchos». Y muchos son los libros que se pueden leer antes de crecer.

Por mi parte, todavía no sé bien, ni entiendo, ni puedo definir, qué es lo que hace a ese teatro y a esa literatura que llamamos *infantil* o *para niños* o *que se debe leer antes de crecer*. Si se me permite apelar a mi experiencia como escritor, la verdad es que me siento mucho más restringido a ciertos tópicos y temas cuando escribo para adultos que cuando lo hago para niños. Hay cosas que puedo decir allí que no puedo decir allá (raramente al revés). Aunque se trata de una declaración, es muy personal, se encuentra íntimamente relacionada con la hipótesis que vamos a defender aquí. La idea de que el Teatro para Niños es aquél que va del juego a la cultura, mientras que el otro, el que se puede ver o leer una vez crecido, va de la cultura al juego.

Lo que vamos a sostener entonces es que lo que principalmente se juega en el campo de los bienes culturales para niños (o para consumir antes de crecer) es un asomarse al límite de aquello

que somos, al límite del yo, de la cultura y del lenguaje. Nuestra hipótesis principal es que hay en dicho campo una dimensión de la imaginación más radical que se abre camino a toda costa. Aunque no siempre, no del todo. O más bien, que debe constantemente negociar con la cultura, entendida aquí como la serie de normas, preceptos, códigos que se nos aparecen como ya dados, establecidos. Todo lo que es el mundo, como diría Wittgenstein.

Lo que constituye, creo yo, a este particular campo de la cultura humana, es ese «no se sabe bien» en que se debate la institución, entre dejar lugar a esa imaginación radical y desbordada o apuntalar los cimientos de lo que está al otro lado, la cultura, justamente. Creo que el teatro para niños se encuentra justo en el medio.

Estas ideas pueden apoyarse sobre aquello que algunos filósofos han llamado propiamente *infancia*. Se me perdonará que mencione así, a vuelo de pájaro, lo que tomaría muchas páginas desarrollar en profundidad. Para no andarme por las ramas citaré uno de los textos ya clásicos al respecto del filósofo italiano Giorgio Agamben *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia* (Agamben: 2007) que discute y desarrolla algunas de las ideas del filósofo alemán Walter Benjamin, muerto en Portbou, España, en 1940, mientras escapaba de la Gestapo, y autor de muchos artículos sobre teatro y literatura para niños. En aquél libro, Agamben, concluye que, contra lo que cree la tradición, el hombre no es ese animal «que posee el lenguaje» sino que, justamente, lo que lo diferencia del resto de los animales es el hecho de que tiene que aprenderlo. El hecho de que tiene una infancia, es decir, un momento en donde aún no habla ni está inmerso en ese río del que jamás habrá de volver a salir, excepto para la muerte.

A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de las especies animales [...] el lenguaje humano no está inscripto íntegramente en el código genético [...]. En el hombre, la exposición al lenguaje es una condición imprescindible para el aprendizaje del lenguaje [...]. Si el niño no está expuesto a actos de habla en el período comprendido entre los dos y los doce años, su posibilidad de adquirir el lenguaje queda definitivamente cerrada (Agamben 2007: 81–82).

La infancia es entonces el límite de todo lo que somos en tanto hombres y mujeres. Es ese espacio imposible que alguna vez abandonamos y al que sólo en la no-experiencia de la muerte habremos de regresar. Ahora bien, entre este sujeto plenamente constituido que dice ser un adulto, que toma sus propias decisiones y se encuentra ya apto para vivir de manera autónoma en una sociedad y aquella infancia, media un sujeto que no está enteramente (salvo que nadie está enteramente) ni de un lado ni del otro: es decir, no posee aún la entrada plena, autorizada, institucional, en la cultura de los —para usar una expresión de Benjamin— *adultos–colonizadores*; pero tampoco es ya un puro animal semiótico. Es el niño.

Por eso en la introducción a los ensayos de Walter Benjamin sobre el teatro y la cultura para niños, Giulio Schiavoni afirma:

> El dilema, sobre el que todavía parece demorarse el debate de cuantos aman y sirven la literatura infantil, encuentra sus razones profundas no sólo en el inevitable dualismo existente entre la perspectiva de los adultos (padres y educadores) que eligen los libros para la infancia y la de los niños, que los leen o los miran, sino también en el paisaje no poco accidentado de la propia tradición de pensamiento que esos libros cargan sobre sus espaldas. En efecto, en ella parecen cruzarse o alternarse

> continuamente adultos que reverencian la fantasía y la espontaneidad infantiles [...] y otros que, con moralismos más o menos bien estructurados, nada tienen en su corazón salvo el deseo de someter esa fantasía y esa ingenuidad a la ética filistea de un útil de clase, ética [...] para la que los «niños buenos» siempre deban «estar limpios», los «niños buenos» nunca deban «contestar» y así sucesivamente. (Schiavoni 1989: 10)

Solo restaría agregar a estas palabras que aun en los casos más felices, es decir, donde esa «ética filistea» está ausente y donde ya no se trata simplemente de «enseñar a los niños», igual y todo, en esos casos, el «no se sabe bien» de Rodari permanece. Puesto que resulta fatal que los que escriben o dibujan esos libros y esos textos, son siempre y ya definitivamente adultos inscriptos en un mundo y en una cultura y que, por lo tanto, la literatura y el teatro para niños y jóvenes son siempre un teatro y una literatura subalternas, para sujetos subalternos, producida por unos adultos-colonizadores, de modo que los niños, creyendo escoger, no escogen nada. Por eso podemos sostener, como he apuntado antes que, en este sentido, la Literatura para Niños es a la inversa que la literatura para adultos, una literatura que va del juego a la cultura, de la imaginación más radical al intento por domesticar esa imaginación y ponerle freno.

La noción de «subalternidad» se la debemos principalmente a Antonio Gramsci. No es una noción teórica rigurosa. Es un categoría situacional, acuñada por Gramsci para escapar a la censura. Nada nos priva, por lo tanto, tomando las precauciones del caso, en aplicarla también a la infancia.

La fuerza del compromiso intelectual de Gramsci, como de muchos de sus grandes seguidores, radica en el hecho de que no

es puramente académica. El objetivo principal de todos aquellos que se dedican al estudio de sus libros no es simplemente interpretar el mundo sino, sobre todo, cambiarlo (como sugiere la famosa tesis XI sobre Feuerbach). De allí su influencia en algunos de los más importantes movimientos políticos de América Latina.

No basta, por lo tanto, pensar al niño como subalterno, describir su particular universo formativo, su lenguaje, su pensamiento; de lo que se trata, además, es de proponer formas de incidir en los combates políticos que se juegan también, y sobre todo, en el terreno de la infancia.

Es en este sentido que podemos recuperar nuestra propuesta inicial para pensar un teatro para niños que no se limite a ser un instrumento de domesticación del tiempo y el espacio, un discurso de adoctrinamiento que contribuya a constituir el mundo tal como es y no como podría o debería ser. Si el teatro o la literatura para niños es la que parte del juego para regresar a la cultura, deberíamos tener la capacidad de pensar también obras y libros que se permitan regresar de la cultura al juego, a la imaginación, a la fantasía.

Frente al niño, deberíamos poder evitar llenarnos de certezas adquiridas, rechazando *a priori* toda determinación. Deberíamos poder ser guardianes de lo posible, de lo probable y lo improbable.

Porque, ¿cuál sería el estatuto ontológico de aquello que llamamos *teatro para niños* o *que se debe ver antes de crecer*?, si es que hay uno, si es que se le puede atribuir un campo de margen diferenciado de aquello que es el teatro a secas.

Permítasenos esbozar aquí una hipótesis contra-intuitiva. Creo que en el teatro, hecho colectivo por excelencia, en el cual nos vemos obligados a confrontarnos unos a otros, actores y directores, técnicos, iluminadores, dramaturgos, lectores, público,

en esa práctica donde una comunidad se permite pensarse a sí misma en tanto comunidad, en donde unos sujetos se ven enfrentados sin más remedio que intentar entenderse, creo que en ese pequeño mundo que es el teatro, lo que está en juego es justamente el desarrollo de nuestra propia intimidad, el desarrollo de nuestra propia condición subjetiva, aquella en la que decimos yo soy, en la que imaginamos, amamos, reímos y nos hacemos responsables de nuestros actos, frente a los demás.

Eso, me parece, es lo que significa crecer.

Bibliografía

AA.VV. 2010. *1001 libros infantiles que hay que leer antes de crecer.* Barcelona: Random House Mondadori.

Agamben, Giorgio, 2007 [1978]. *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Benjamin, Walter, 1989. *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Eco, Umberto. 2009. *El vértigo de las listas.* Barcelona: Lumen.

Gramsci, Antonio. 1981. *El árbol del erizo.* Buenos Aires: Bruguera.

Rodari, Gianni. 1987. *Cuentos escritos a máquina.* Madrid: Alfaguara.

Schiavoni, Giulio.1989. «Frente a un mundo de sueño. Walter Benjamin y la enciclopedia mágica de la infancia». En Benjamin, Walter. 1989. *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Spivak, Gayatri. 2011. ¿Puede hablar el subalterno? Buenos Aires: Cuenco de Plata.

Cristian Palacios. Doctor en Letras por la UBA. Publicó dos novelas para niños y numerosas obras de teatro, muchas de las cuales fueron premiadas nacional e internacionalmente. Sus obras fueron estrenadas en más de doce países. Como actor participó en los grupos «De la Guarda» y «Fuerza Bruta». Es uno de los fundadores de la «Compañía Nacional de Fósforos» y es el director del Festival Internacional de Teatro Pirologías.

atenalplaneta@gmail.com

EL TEATRO Y LOS ADOLESCENTES DEL SIGLO XXI

Lita Llagostera
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Introducción al tema

El presente informe tiene por objetivo indagar acerca de qué temas expuestos en espectáculos teatrales pueden despertar el interés de los denominados adolescentes tardíos cuyas edades oscilan entre 16 a los 18/19 años pertenecientes a la clase media de zonas urbanas durante su pasaje por la educación sistemática. En ese tránsito el docente de Teatro o de Lengua y Literatura tiene la posibilidad de hacerles conocer el trabajo de dramaturgos que les presenten temas universales a través de diversas puestas en escenas.

Contexto sociocultural del mundo globalizado

El abordaje teórico que intentaré realizar centrará la atención en algunas miradas desde el punto de vista sociológico de acuerdo a un contexto en el cual la matriz de la globalización abarca una amplia franja de la población mundial.

Hábitos, costumbres y pensamientos se universalizan y se borran los márgenes identitarios. La conservación de los rasgos de identidad de los países es uno de los desafíos que deben enfrentar los artistas de todas las ramas: música, plástica, danza, y en el caso que nos ocupa, teatro.

Los jóvenes de nuestro país no están ajenos a estas marcas del siglo, a estos mandatos categóricos universales que se infiltran desde los *mass media*, las redes sociales o el acceso a Internet. Mandatos globales que lo alejan de lo propio y de su entorno más cercano, de la región o país al que pertenecen. Alejar a los jóvenes de estos mandatos universales es una entelequia que se debe descartar. Nos preguntamos entonces: ¿Cómo convivir con la diversidad y el influjo de culturas diferentes sin perder las huellas de lo identitario cuando se está transitando la adolescencia, es decir, una etapa de profundos cambios? Es preciso reconocer cuáles son las problemáticas comunes a los jóvenes de distintas nacionalidades y costumbres. El teatro universaliza las temáticas. Dramaturgos de todas las épocas reflejan sueños, conflictos, emociones reconocibles en cualquier lugar del orbe. Los asuntos que se exponen en espectáculos teatrales circunscriptos a espacios acotados, por ejemplo barriales, tienen significación para un número reducido de espectadores, se agota el interés de quienes son ajenos a ese espacio y a sus códigos. ¿Cómo tratar de captar el interés de los jóvenes sin circunscribirlos exclusivamente a su lugar más cercano? ¿Se trata entonces de alejarlos de sus raíces? La respuesta sería afirmativa si solamente les ofreciéramos productos teatrales alejados de su entorno más cercano; una y otra propuesta no se excluyen.

Intento ir por etapas en la proposición, mirar al hombre «universal» y en forma pendular, al unísono o descompasado adentrarse en el mundo más cercano.

Transitamos la primera etapa

La propuesta por mi parte es ampliar la mirada con respecto al teatro, partiendo de la universalización de los temas que preocupan y ocupan al hombre de los tiempos actuales, que pueden despertar el interés de los jóvenes adolescentes.

Comenzaré el análisis señalando algunos conceptos acerca del hombre postmoderno en la sociedad de consumo con respecto a su inserción laboral. El teatro, como espejo directo de la sociedad de todos los tiempos, puede dar algún tipo de respuesta.

Veamos cómo funciona el mundo actual cuando se trata de la inserción social y laboral de hombres y mujeres de esta época.

Zygmunt Bauman[1] define el presente siglo en *Tiempos líquidos*. Señala que los movimientos sociales se entrecruzan como una red y ya no se habla de «estructura». Este hecho determina múltiples situaciones de desconexiones aleatorias que inciden en las relaciones vinculares haciendo los vínculos personales y laborales más quebrantables. Asevera Baumann: «Los vínculos humanos son cada vez más frágiles y se aceptan como provisionales. El joven

1. Zygmunt Bauman (Polonia, 19 de noviembre de 1925) es un sociólogo, filósofo y ensayista polaco de origen judío. Su obra, que comenzó en la década de 1950, se ocupa, entre otras cosas, de cuestiones como las clases sociales, el socialismo, el holocausto, la hermenéutica, la modernidad y la postmodernidad, el consumismo, la globalización y la nueva pobreza. Desarrolló el concepto de la «modernidad líquida», y acuñó el término correspondiente, junto con el también sociólogo Alain Touraine.

adolescente percibe que a la brevedad se va a ver expuesto a los vaivenes del mercado laboral. [...] La exposición de los individuos a los caprichos del mercado laboral y de bienes suntuarios premia las actitudes competitivas, y en contadas ocasiones se apuesta al trabajo en equipo. Se excluye todo aquel individuo al que se abandona o elimina una vez que se han agotado sus beneficios».

Es preciso estar atentos para obrar con flexibilidad ante los desafíos de una sociedad altamente competitiva. Categórico, Baumann opina con «dureza» al afirmar que es preciso actuar con rapidez para «cambiar tácticas y estilos en un santiamén, [para] abandonar compromisos y lealtades sin arrepentimiento y para ir detrás de las oportunidades según la disponibilidad del momento en lugar de seguir las propias referencias consolidadas».

En consecuencia cada uno deberá asumir el riesgo de elegir por sí mismo, y hacerse cargo de sus elecciones o enfrentar esos imperativos categóricos de la sociedad afirmándose en sus convicciones.

Primera cuestión, en síntesis

El mundo globalizado aguijonea al adolescente mientras trata de ubicarse en su propio «yo» en relación con pares, padres, familiares.

Ese adolescente que adolece de decisión propia porque el bombardeo de todos lados lo confunde, lo sensibiliza y lo desensibiliza, mientras pareciera desgajarse su identidad.

Acude nuevamente a nuestro auxilio la mirada de Baumann, que propone humanizarse, despertar la conciencia colectiva para lograr el bien individual.

El adolescente y la adultez

El adolescente convive con el mundo adulto, mundo al que observa y en el que en poco tiempo va a tener que instalarse.

¿Qué cuestiones empiezan a preocuparlo? Dice Santiago García-Tornel:

> La globalización, los movimientos migratorios, los medios de comunicación, las tecnologías del conocimiento, la educación, la natalidad, el aumento de enfermos crónicos y personas de la cuarta edad, la crisis económica y los dramáticos cambios en la estructura familiar suponen una nueva concepción de nuestro entorno y, para algunos, una difícil adaptación o aceptación. La pregunta esencial es cómo estos cambios van a afectar a la población adolescente, qué nuevos retos vivirán y con qué recursos y herramientas van a superarlos.

Paola Ricca expresa: «La realidad del hombre es un constante esfuerzo entre el ser actual y el ser futuro, que es imaginado como una superación positiva de la situación imperfecta en que hoy se vive».

Nos acercamos al tema que nos convoca, y en este contexto socio cultural cabe preguntarse: ¿Qué teatro es para ese adolescente en estrecha vinculación con su entorno?

Considera Spranger en referencia al teatro y los adolescentes que estos se interesan por todo «cuanto presenta imágenes de la vida humana, que permiten a su fantasía imaginarse a sí mismos en las situaciones más diversas». Esa proyección en la escena de vivencias propias y ajenas les permite, continúa Spranger, «ensanchar así el círculo de la vida psíquica propia».

El Teatro espejo de la vida incide en el desarrollo espiritual del joven al permitirle participar de experiencias y vivencias alejadas de su edad y medio ambiente.

Una conclusión provisoria puede ser la siguiente: el Teatro para el adolescente debería ser aquel que lo induzca a entender algunos aspectos de la vida adulta, que despierte su curiosidad y le genere interrogantes. Esos espectáculos le permitirán conocer las particularidades del mundo globalizado. El dramaturgo de la postmodernidad puede a la vez dar a conocer tanto «su aldea» como exponer temas y conflictos universales.

Es preciso conciliar estas afirmaciones de acuerdo con las características del adolescente actual y preguntarnos si esas particularidades son determinantes para aceptar tal o cual propuesta teatral. Propuesta que no siempre parte del conocimiento de autores contemporáneos pero que en sí mismas reflejan problemáticas del hombre de estos tiempos al exponer temas universales que atañen a todas las épocas.[2]

A manera de ejemplo me referiré a dos obras de la dramaturgia universal; se trata de *Casa de muñecas*, de Henry Ibsen y *La ópera de tres centavos*, de Bertolt Brecht.

En *Casa de muñecas*, el adolescente actual está habilitado para discernir acerca de la conveniencia de tomar decisiones importantes, por lo tanto la conducta de Nora, la protagonista, lo enfrenta con una situación en la cual decidir es trascendente. Si nos referimos al aspecto que tiene que ver con la competitividad

2. Características del adolescente: Avanza hacia la independencia. Desarrolla más claramente su identidad. Su sentido del humor aumenta. Desarrolla la capacidad de transigir y de tomar decisiones importantes.

en el mundo del trabajo el personaje de Torvaldo con su deseo de ascensión social se deshumaniza y prefiere guardar las apariencias y no reconocer el valor de Nora para salvaguardar su vida. El tema refleja una historia de adultos que el adolescente conoce o vivencia en ocasiones ya sea por experiencias personales, conversaciones con sus pares o por datos que recibe a través de los medios de comunicación.

Otro tanto sucede con *La ópera de tres centavos*, en donde se ponen en cuestión las carencias de la sociedad: la delincuencia organizada, la falta de valores nobles, la connivencia entre ladrones, jueces, servidores públicos, políticos, eclesiásticos, etc.

En *Woyzeck*, de Georg Büchner la degradación y el desprecio que sufre el protagonista al que se considera un «conejito de Indias» instala la problemática del «diferente» y minusválido maltratado por la sociedad. Los ejemplos a los que podemos aludir son innumerables y quien se interese por indagar va a encontrar en autores de todas las épocas la exposición de temas y conflictos de tiempos y espacios diferentes que resulten de interés para los jóvenes actuales.

Bibliografía

Bauman, Zygmunt, *Tiempos líquidos*, ed. Tusquets, 2007.

García-Tornel, Santiago, *El adolescente y su entorno en el siglo XXI – Instantánea de una década.* Barcelona.

Ricca, P., *La morte di Dio, ¿una nueva teología?*, Ed. Claudian. Turín, 1967. Ed. Paidos. Buenos Aires.

Spranger, E., *Psicología de la edad juvenil.* Traducción de José Gaos, 9ª ed. Madrid, 1968. Ed. Revista de Occidente. Pág. 84.

Lita Llagostera. Profesora en Letras. Máster en Cultura Argentina. Ex Investigadora Teatral de la Facultad de Filosofía y Letras. En la actualidad, docente de materias teóricas en las carreras de Actuación y Curaduría en el Centro de Investigaciones Cinematográficas (CIC), de la ciudad de Buenos Aires. Docente de la carrera de Actuación y Ex Vicedirectora de la Escuela Municipal de Arte Dramático de la Ciudad de Buenos Aires. Conductora de cursos a distancia en el Celcit (Centro Latinoamericano de Crítica e Investigación Teatral). Autora de artículos varios acerca del teatro destinado a niños, jóvenes y adultos. Crítica de espectáculos en carácter de colaboradora en la publicación on line Lunateatral 2.

escena3@yahoo.com.ar

EL TEATRO COMO ELEMENTO INTEGRAL EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO

Loreto Cruzat
Actriz, directora y docente
Universidad Finis Terrae (Chile)

El teatro es un camino de autoconocimiento, primero que nada. Es importante que uno lo enfoque en esa fórmula, que al final a lo que te lleva es al autoconocimiento de ti como individuo, como persona, como ente creativo.

Liuba Cid

Evidentemente nuestro nivel de comprensión del fenómeno artístico, y en este caso, exclusivamente del teatro varía según nuestra edad, experiencia de vida y formación. El niño hasta los once o doce años no tiene formado el pensamiento abstracto y su cabeza funciona solamente con el pensamiento concreto, esto implica que no está capacitado para entender metáforas y por la misma razón, no puede comprender una obra que abuse de estos elementos.

El desarrollo del pensamiento en la vida es un proceso continuo y secuencial. Todo ser humano, por constitución biológica, pasa por todas las etapas según la edad y los estímulos recibidos para desarrollar sus estructuras mentales y su pensamiento (experiencia de vida).

Según Jean Piaget, existen cuatro etapas en el desarrollo cognitivo: sensomotriz, preoperacional, operacional concreto y operacional formal. El primero se da hasta los dos años de edad, donde el niño descubre su capacidad motora y donde no existe una representación interna de los sucesos y no piensa con conceptos.

Durante la etapa preoperacional, entre los dos y siete años, el niño ya tiene la capacidad de pensar simbólicamente, imagina e imita. Entre los siete y once años, durante la etapa del pensamiento operacional concreto, el niño ya es capaz de razonar lógicamente y puede aplicar ese razonamiento a problemas concretos o reales, se vuelve un sujeto social. Recién en la cuarta etapa, durante la adolescencia y hasta la adultez se desarrolla el pensamiento operacional formal o pensamiento abstracto, hipotético–deductivo. En esta etapa es cuando se conforma la personalidad y empiezan a surgir los ideales y el desarrollo de los conceptos morales.

Es importante considerar que las edades pueden variar pues el nivel de desarrollo de un niño, no depende exclusivamente de su edad cronológica sino de la estimulación que ha recibido, como también debemos considerar el factor cultural y el contexto social. Del mismo modo es importante no subestimar a los niños, pues el hecho de pasar por diferentes etapas no significa que carezcan de inteligencia o astucia para entender mucho más de lo que pensamos. Sabemos, además, que la razón o el intelecto no es lo único importante cuando hablamos de comprender un hecho, también existe la inteligencia emocional, que tiene tanto valor como el intelecto.

Considerando estos factores, es lógico pensar que una actividad de cualquier índole que sea, debe tener modificaciones según a qué grupo etario vaya dirigida. Lo mismo sucede con el teatro. El teatro es una actividad de carácter experiencial donde lo fundamental es el convivio que se genera entre las partes que participan de él. Tanto los actores como el público cumplen una función para que el fenómeno suceda. Es decir, debemos considerar el público objetivo que tenemos cuando realizamos una representación.

Hace algunos años surgió con gran fuerza el teatro para bebés o para la primera infancia, teatro que atiende más bien a la forma que al contenido, otorgándole al niño imágenes lúdicas, colores, texturas e incluso olores y permitiéndole desarrollar su capacidad sensorial. En este teatro no prima la necesidad de contar una historia, aunque de todas formas se hace, pero es una anécdota sencilla y lineal que se utiliza como excusa para poder entregar los otros elementos antes mencionados y permitirle al niño establecer relaciones, como el sonido del piar de un pajarito o el crujir de una hoja. En resumen, estimular sus sentidos a favor del desarrollo de su capacidad cognitiva y sensitiva.

Por otra parte, el teatro dirigido a niños hasta los 10, 11, incluso 12 años cumple con otros objetivos. Aquí la narración de una historia cobra mayor importancia. Si bien aún son historias simples y lineales, permiten plantearse problemas que merezcan una solución igualmente lógica. Muchas veces este tipo de teatro está enfocado en la educación del niño, en la entrega de hábitos o valores que debe desarrollar para su futuro, tales como cepillarse los dientes o no robar, por citar algunos ejemplos y en estimular la imaginación. Indudablemente al igual que con el teatro para la primera infancia, este teatro solicita una estética diferente, donde el aspecto lúdico esté resaltado en la escenografía o en los vestuarios de los personajes, los cuáles deben captar la atención del niño. La utilización de máscaras, títeres y otros elementos también juegan un rol importante y llamativos en esta etapa.

Hasta este punto parece bastante razonable que exista un tipo diferente de teatro según las etapas de desarrollo. Además, estas se darán según las necesidades de un específico grupo no solo etario sino también social. La discusión comienza, a nuestro parecer, cuando hablamos de un «Teatro para adolescentes».

Considerando que llegar a dominar el pensamiento abstracto es un ideal en materia educativa en todo ámbito y que el adolescente ya no solo es capaz de recibir información, sino que puede establecer un contacto sensitivo con ella, que es capaz de imaginar, extrapolar, deducir, situarse en situaciones ficticias, en otros lugares y otros tiempos y sacar conclusiones en medida que van formando el criterio, cabe la pregunta: ¿por qué la necesidad de un teatro especial para él?

Podríamos hablar de dos grandes partes constitutivas del arte representacional. Por un lado, está el contenido, es decir, la trama y los conceptos que ésta trabaja, existiendo tramas simples y otras extremadamente complejas. Ciertamente, el interés en éstas varía según la edad. El adolescente no tiene las mismas inquietudes que el adulto; sin embargo, ese factor lo podemos medir en otro tipo de relaciones independientes de la edad, como el estrato social, la territorialidad, los conceptos morales o ideales de diferentes grupos de personas, etcétera. Es decir, pensar que es necesario crear temáticas especiales para adolescentes también supondría que hay que hacerlo para los diferentes estratos sociales, políticos y morales, lo que resulta bastante absurdo si coincidimos en la idea de que el teatro nunca convocará a la misma gente. Las personas eligen libremente ir a ver un montaje u otro según sus intereses, por la historia, los actores que la cuentan, el tipo de teatro o género que trabaje, entre otros intereses. También es irrisorio y utópico pensar que una obra teatral deba complacer a todo el mundo.

La segunda gran parte constitutiva es la forma con que se desarrolla esa trama, es decir, el material artístico que se despliega para darle vida a la historia o argumento de la obra. Aquí nos

encontramos con un gran despliegue de posibilidades escénicas, desde un escenario minimalista y vacío hasta la utilización de recursos de multimedia. Algunas obras se representarán bajo una perspectiva realista y otras apelarán al uso de la imaginación o la transformación de realidades en metáforas escénicas. El manejo de esta variedad de posibilidades permite que nuestro arte permanezca con la misma vigencia que cuando comenzó. Su renovación constante se observa en términos estéticos y en la búsqueda de diferentes formas narrativas, desde el mismo texto con la deconstrucción de las formas aristotélicas, la supresión de la palabra, por mencionar algunas formas, hasta otros elementos narrativos como la música, la multimedia y por supuesto el cuerpo del actor.

No podemos subestimar la capacidad creativa de los adolescentes realizando un teatro especial para ellos. Las nuevas generaciones de teatristas nacerán de ellos y mientras mayor material creativo observen, mayor será su visión cuando se enfrenten cara a cara al fenómeno teatral. Como también mayor será su material creativo y sensibilidad al enfrentarse a cualquier situación u oficio en la vida, pues el teatro ofrece una formación integral para el ser humano. Indudablemente, algunos no tendrán la capacidad para comprender, en una primera instancia, una obra llena de encriptaciones, pero eso también le sucederá a un adulto sin la capacidad para percibir y ver más allá. El pensamiento abstracto no se desarrolla hasta los 18 o 21 años, sino toda la vida. Mientras más estímulos recibamos, mayor será nuestra comprensión emocional e intelectual para establecer relaciones, para desarrollarnos como seres pensantes.

Hemos presenciado, en más de una ocasión, montajes de Shakespeare que son preparados especialmente para colegios,

con actores profesionales y una producción apropiada; sin embargo, de una calidad artística muchas veces deplorable. La razón de esto, no está en el texto (estamos hablando de un texto clásico de Shakespeare al que sabemos le sobra calidad), no se debe tampoco a un desempeño pobre de los actores, sino particularmente a la visión sobre el montaje, banalizando, aminorando, simplificando muchas veces el contenido y los medios artísticos para estar al alcance de adolecentes o jóvenes escolares. ¿Qué sentido tiene hacer un Shakespeare si simplificamos su significado? ¿Basta acaso con contar la historia de Hamlet? Bien sabemos que la fábula es parte constitutiva del teatro, pero lo que se pretende mostrar a través de ella es lo esencial. Si no ponemos atención en develar quién es Hamlet, si no utilizamos la riqueza creativa para generar un montaje novedoso, lúdico, metafórico, profundo, estamos subestimando a todos esos jóvenes entregándoles puestas en escena mediocres.

Tampoco estamos de acuerdo con que haya que idear especiales efectos para llamar la atención de un adolecente. Sin embargo, en los niños menores está bien, su atención está ligada a una estética visual y a un ritmo que debe cambiar constantemente para concentrar su atención. En el caso de los jóvenes, al contrario, ya no necesitamos idear recursos especiales, debemos concentrarnos, sí, en producir un espectáculo de calidad artística, igual como lo hacemos cuando estrenamos dentro del circuito teatral, en una sala para un público general. Debemos incentivar y estimular el pensamiento abstracto de los jóvenes, que está en pleno desarrollo para que cuando sean adultos sean personas con criterios formados capaces de deducir, de leer entre líneas, de imaginar.

A modo de ejemplo utilizaremos la relación que uno establece con un libro. Muchas veces sucede que a lo largo de los años

leemos un libro más de una vez en diferentes etapas de nuestra vida y resulta que cada vez que nos enfrentamos a esa nueva relectura encontramos cosas nuevas o recibimos el libro de forma diferente. Esto sucede no necesariamente por un factor de la edad, sino por el momento por el que estamos cruzando cuando leemos ese libro. Esa lectura tomará distintos significados según los intereses que tengamos en ese momento, según la sensibilidad con que lo afrontemos, entre otros muchos factores. *El Principito*, de Saint-Exupéry, por citar un ejemplo, es una lectura común cuando estamos en primaria en el colegio. No podríamos decir que el libro se agota ahí: cuando uno lo vuelve a leer a los 15, 20, 30, 50 o 70 años ese libro cobra tanto o más sentido que la primera lectura que tuvimos de él. El libro no ha cambiado, se nos ha presentado de la misma forma siempre, los que hemos cambiado somos nosotros, que lo percibimos de manera diferente debido a nuestras experiencias de vida y nuestro desarrollo cognitivo y emocional. Puede que esa lectura ya no signifique tanto como años anteriores o al contrario que sea mucho más reveladora en su relectura.

Del mismo modo, una obra teatral puede tomar diferentes significados según el momento en que asistamos al convivio. Mientras mayor sea la profundidad y calidad artística de una pieza teatral, mayor será el aporte que nos entregue para contribuir con el desarrollo del pensamiento abstracto y creativo. No discutimos que es posible que, en una primera instancia, una obra muy pesada en su constitución intelectual pueda resultar ajena a un público adolescente; sin embargo, esa es justamente la tarea de las artes, invitar a los cuestionamientos, a la crítica, a la observación de fenómenos diferentes. El teatro debe ser complementado con la observación del público.

Cuando un grupo de artistas se enfrenta a un texto teatral, busca llenar y develar los espacios de indeterminación que presenta este por medio de la puesta en escena. Posteriormente es trabajo del espectador llenar los espacios de indeterminación que presenta la puesta en escena, pues no es deber del artista entregar la tarea realizada. La reflexión debe nacer del espectador. Mientras antes estimulemos a las personas a observar teatro de calidad, tendremos generaciones más creativas y sensibles. Bajo esta premisa no es necesario ni afortunado realizar un teatro especialmente dirigido a adolescentes, sino trabajar con el adolescente para que sea capaz de enfrentarse a fenómenos teatrales y artísticos de calidad y profundidad.

Este fenómeno no se da solamente en las artes, sino en diversas disciplinas. Existen niños con gran talento para el baile, la música, el deporte, entre muchas otras disciplinas. Utilicemos un arte marcial. El niño comienza a adquirir los conocimientos desde temprana edad, a medida que va creciendo se va enfrentando a nuevos desafíos, perdiendo el miedo y creando nuevas estrategias y mecanismos para perfeccionar sus movimientos. Comienza a participar de campeonatos, encuentra en su desempeño felicidad, además del placer de los logros obtenidos por su constancia, disciplina y esfuerzo. Podríamos discutir hasta dónde se puede privar a un niño de ser niño libremente sin estar ligado a un duro entrenamiento en el área que sea, pero es tema para otra discusión. Ese niño no solo sabe arte marcial, ese niño tiene tiempo ganado en conocer su cuerpo, en manejar su energía, en saber respirar, en ser parte de un ritual que enriquece no solo el cuerpo sino también el alma. Si pusiéramos límites a esa enseñanza, probablemente la conexión que genera el niño con esa disciplina no sería

la misma, pues cuando somos niños absorbemos de mejor manera los conocimientos y creamos los lazos que se reafirman en la adolescencia. Un teatro de calidad en la etapa adolescente generará una conexión real y mayor con el fenómeno teatral.

Debemos aprender a observar teatro, debemos sensibilizarnos para observar teatro. La mirada del observador no es un hecho menor, pues, como sabemos, el teatro termina o empieza a definirse como tal justamente cuando el fenómeno es observado. Remitiendo a Peter Brook en su libro *El espacio vacío*, «Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro lo observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral» (1994:5). No debemos ver en él un mero divertimento, sino un arte integral que nos educa, nos emociona, nos revela el mundo, nos habla, nos permite observarnos. Nuestro deber es develar el arte teatral con toda su complejidad. Nos debemos al público, un público joven y adolescente puede ser una maravillosa audiencia, siempre y cuando les permitamos estar despiertos y no les entreguemos bálsamos que le hagan la tarea, no subestimemos a las futuras generaciones, de ellas nacerán los nuevos artistas.

Bibliografía

Brook, Peter. *El espacio vacío*. Barcelona, Ediciones Península. 1994.

Delval, Juan. *El desarrollo humano*. Madrid, Editorial Siglo XXI. 2002.

Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Editorial Crítica. 2001.

Loreto Cruzat. Magíster en Teatro y Cine Latinoamericano y Argentino, UBA. Directora de la compañía de Teatro Serendipia, en Chile. Docente en diferentes instituciones de Chile y prepara el quinto montaje de su compañía, *El Guarén*. Participó en diversos festivales en Chile y Latinoamerica. Estará en el Festival Iberoamericano de Mar del Plata con *Reinas de Shakespeare*.

loreto.cruzat@gmail.com

NIÑOS SIN INFANCIA, PENSAR EL TEATRO EN EL ESTADO DE CHIAPAS

Yoloxóchitl García Santamaría
Universidad Autónoma de Chiapas (México)

El teatro para niños en México ha tenido una evolución en la que las transformaciones culturales del propio concepto de infancia se han permeado en el tratamiento de los temas para este público específico. De esta manera, se han roto algunos tabúes que impedían colocar a los niños en su mundo tal y como era y que los limitaban a espectáculos que mostraban una parte alejada de su realidad inmediata. Actualmente, esa evolución ha permitido visualizar al niño como un ser inteligente y un espectador activo. El teatro ya no es, solamente, un discurso moralizante o pedagógico, sino un encuentro con la reflexión, las preguntas infinitas e incluso la crítica y la toma de postura, porque una parte del teatro para niños en México tiene en cuenta los problemas de su entorno, de su sociedad y sobre todo de su desarrollo, abarcando en este último aspecto el universo de las emociones.

Algunos casos que corresponden a lo dicho anteriormente son las obras escritas por autoras consagradas del teatro para niños en México como Maribel Carrasco, Berta Hiriart o Amaranta

Leyva con sus obras *Niño de Octubre*, *Niñas de la guerra* y *Mía*, por citar algunos ejemplos, además de la dramaturgia emergente en los distintos estados que constituyen México.

Ahora podemos visualizar un teatro que expone temas como la enfermedad, la muerte, la guerra o los conflictos de género, todos estos regidos por las emociones por las que transitan los niños.

Ante este panorama, la pregunta «¿Hay un teatro para cada edad?» podría responderse con una afirmación. No obstante, México es un país desigual.

Hablar de infancia de la misma manera en todos los contextos es un error. Los intentos por delimitar el desarrollo de los niños desde su nacimiento —desde que son bebés—, por parte de la ciencia, supone que todos los niños son iguales, con sus diferencias biológicas o genéticas. Incluso los estudios culturales que son más certeros en visualizar al niño como un ser social y no solamente biológico, tienden a nombrar infancia como un periodo que unifica a todos los niños. Apoyados en teorías del desarrollo, los creadores escénicos pueden proponer una obra diseñada para bebés de cero a dos años, para niños de tres a seis años, de siete a diez, once o doce años, después para adolescentes. Lo mismo hacen las instituciones culturales, que emiten convocatorias para conformar un repertorio dirigido a niños en los que se fragmenta la infancia a partir de la edad.

Por su parte, pensar en un teatro para todo público podría entenderse desde dos vertientes: la primera, que el teatro se hace para cada periodo de edad y, sin embargo, puede ser disfrutado por todos; y la segunda, que todos tenemos acceso al teatro. Entonces, ¿existe un teatro para todo público? La respuesta podría suponer otra afirmación. Incluso en el Primer Congreso

Iberoamericano de Teatro Infantil y Juvenil, «El teatro y la educación», realizado en la Ciudad de México en 2014, se habló de la quiebra en el concepto de «teatro para niños» para dar paso al «teatro para todo público», un teatro que apunte a lo familiar y al disfrute del arte escénico entre todas las edades y con varios niveles de lectura. Esto podría llevar a debates sobre la unión de la infancia como un bloque bien formado y sólido o todo lo contrario, pero resaltando el poder que tiene el teatro para hacer convivir al público sin importar la edad. Sin embargo, esto queda fuera del objetivo principal de mi escrito.

Aquí lo importante es hacer notar que, en la actualidad, ante la creciente desigualdad social, hay un lado que no se explora: los niños que no tienen infancia. ¿Quiénes son estos niños sin infancia? Son los niños que, además de ser marginados por la política gubernamental, son marginados, incluso, por la política cultural, quizá también borrados del mapa de los creadores escénicos, ya sean dramaturgos, actores, directores, y, por qué no, también espectadores asiduos al teatro para niños. Hablo de los niños que históricamente han sido excluidos.

Los niños que no tienen infancia son aquellos que apenas aprenden a caminar y ya están realizando labores de «adultos», cuidando a los hermanitos más pequeños, haciendo todo tipo de trabajo, ya sea en un entorno rural o en la ciudad pero que los coloca entre la población más vulnerable, la población que en México no conoce de derechos humanos y apenas cubre las necesidades básicas de subsistencia. Un caso específico son los niños del estado de Chiapas.

En el estado de Chiapas, esta población está integrada básicamente por niños indígenas, comunidades ligadas con la pobreza

extrema. Según estadísticas de la UNICEF, en el año 2012, en México, el «78,5% de la población indígena de 0 a 17 años se encontraba en situación de pobreza y el 33,4% en situación de pobreza extrema. El 93,5% de las niñas, niños y adolescentes indígenas tenían una o más carencias sociales»(CONEVAL/UNICEF, 2013) como la salud, vivienda y alimentación. En este informe no se menciona el acceso a la cultura, quizá porque aún no ha sido decretada como una necesidad básica. De esta población, el 81,7% se encuentra en el estado de Chiapas. Estos son los niños de los que hablo.

Podríamos suponer que esta población ni siquiera necesita acercarse al teatro teniendo en cuenta que su dinámica social es distinta a la de gente que puede pagar una entrada para presenciar una función. Aun cuando se trate de obras gratuitas, podríamos pensar que las comunidades en pobreza no tienen el interés, porque apenas si necesitan subsistir. Por otro lado, existen comunidades a las que es casi imposible acceder, pues las vías de comunicación se limitan a pequeños senderos.

Para su estudio, se puede hacer una división entre los niños en pobreza (indígenas o no), que viven en poblaciones urbanizadas, y los niños indígenas, que viven en comunidades rurales. Los primeros generalmente son niños trabajadores (a veces migrantes de los países de Centroamérica) o lo que cotidianamente se nombra como «niños de la calle». Los segundos, aunque también trabajan, su labor se reduce principalmente al campo y a la ayuda en los quehaceres del hogar.

Para entrar al análisis directo de esta población con relación al consumo del teatro, me situaré desde dos ángulos: el público infantil casual de la ciudad y el teatro en las comunidades de difícil acceso.

Los niños trabajadores, espectadores de teatro por casualidad

Imaginemos la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas. Nos encontramos ante un clima caluroso con treinta y cinco grados centígrados a la sombra, en promedio. Cuarenta grados en primavera. Ruido del transporte público local. Ruido de transporte particular. Marchas de protesta social. Bloqueos en las entradas a la ciudad. Un clima extremo en todos los sentidos: el del entorno natural, el del entorno social y el de lo político. En esta ciudad se sitúan una cantidad considerable de niños trabajadores. Sus actividades más comunes son la venta de dulces, flores o recuerdos para el turista, el boleado de zapatos y la limpieza de parabrisas. Su lugar de acción se ubica generalmente en los cruceros o puentes de las avenidas más concurridas, los parques o plazas públicas y el centro de la ciudad. Su edad va de los dos a los trece o quince años.

A su alrededor hay pocas actividades de teatro dirigidas a ellos. No obstante, a veces hay títeres en la calle, presentados ya sea por artistas también de la calle o por compañías bien conformadas de teatro profesional (estas últimas, en su mayoría, como parte de las actividades de algún festival cultural).

Se produce el encuentro: el acto de convivencia entre el teatro y el niño. Para el niño que trabaja, por un instante su mundo cotidiano se suspende para insertarse en otra dimensión que le permite volver, por un momento, a su infancia. Entonces disfruta, ríe, se sorprende y, en su mirada que se expande, deja ver que a pesar de sus circunstancias sigue siendo un niño. A veces son segundos los que le devuelven ese derecho, porque finalmente él

debe «ganarse la vida» y volver a ofrecer dulces entre los niños que van acompañados por sus padres a los espectáculos o a insistir a los adultos el deber de bolearle los zapatos por, aunque sea, unos diez pesos mexicanos.

Y aunque su encuentro con el teatro es efímero, son inigualables las sonrisas de esos niños cuando están frente a un hecho escénico. Incluso si son obras para público en general, no pensadas previamente para los niños.

Esta es la breve y casual experiencia de los niños trabajadores como espectadores de teatro en Tuxtla Gutiérrez; lo mismo puede suceder en San Cristóbal de las Casas o Comitán de Domínguez, municipios urbanizados donde el predominio de actividades culturales es mayor que en otras zonas.

Teatro en las comunidades de difícil acceso

Por otro lado, una cuestión que limita el consumo del teatro para niños en zonas marginadas de Chiapas es que existe un grupo reducido de creadores y pocas propuestas que lleguen a las comunidades indígenas.

Como antecedente se tiene el Teatro Petul que en los años cincuenta promovió el Instituto Nacional Indigenista, para la alfabetización en diversas zonas del estado, encabezado por la escritora Rosario Castellanos. El proyecto tenía como instrumento el teatro guiñol, con el que un grupo de titiriteros realizó giras por poblaciones de difícil acceso, en territorios poco comunicados de la zona de los altos. Con apoyo del Instituto Nacional de Bellas Artes, se presentaron obras de teatro guiñol con el fin de erradicar problemas de salud y educación en la población. Las funciones

eran enfocadas a los niños, guiados por un títere llamado Petul, que traducido de lengua tzotzil (lengua local de muchas comunidades indígenas en Chiapas) al español quiere decir Pedro. Este personaje hablaba a los niños, o al menos con ese fin se creó y, sin embargo, los adultos, maestros o padres de familia terminaron creyendo en él. El poder del arte de los títeres forjó vínculos entrañables con los espectadores. En ese caso, se podría haber hablado de un teatro para todo público porque creó un espacio de convivencia sin importar la edad, pero pronto acabó esa ilusión, ya que el programa fue suspendido por falta de recursos económicos.

Desde entonces, las zonas indígenas de Chiapas no han vuelto a tener un teatro para niños, con algunas excepciones donde intervienen grupos o asociaciones civiles con proyectos comunitarios que fomentan el arte a través de talleres y, a veces, toman el teatro como herramienta de apoyo. No obstante, estas propuestas han sido fugaces, sin tener impacto social y sin poder colocar al teatro como espacio de convivencia para la infancia. Tampoco quiero decir que no haya actividad teatral, ya que hay municipios como Zinacantán que cuentan con grupos de teatro propios en su comunidad que llevan a cabo escenificaciones acordes a la realidad local, atendiendo —a través del teatro— problemas sociales o recreando cosmovisiones propias. Sin embargo, este tipo de teatro no piensa en el niño como aquel ser que tiene una etapa de vida particular con características definidas, porque, como ya se mencionó, allá el niño carece de infancia.

En Chiapas, la atención a los niños es limitada en todos los sentidos. Están expuestos a diversas formas de violencia y, lamentablemente, los niños viven en las localidades con más pobreza y marginación.

Con esta semblanza, más que respuestas encuentro preguntas: ¿es necesario el teatro en zonas marginadas? ¿Por qué es importante, si lo fuera, que los niños sin infancia tengan acceso al teatro?

Mi respuesta se perfila hacia el derecho de habitar el mundo con igualdad, porque aunque sea una sola vez en su vida, aunque sea un segundo, estos niños recuperarán su derecho a vivir una infancia digna y también conocerán la alegría de acercarse a su primera experiencia teatral.

A todos nos queda la tarea de reforzar esta parte del teatro para niños, un teatro que atienda otro tipo de realidad y les devuelva un elemento fundamental: el derecho de tener infancia, más allá de las condicionantes sociales y políticas del entorno. El problema es que, como ya se mencionó, la mayoría de los creadores e investigadores seguimos ignorando a los niños de esas poblaciones.

Sabemos que el teatro no puede cambiar el mundo, pero al menos nos da esa esperanza de que el mundo puede cambiarse. Sabemos que el teatro no puede erradicar la desigualdad social, pero puede crear espacios de igualdad para la infancia.

Conclusiones

Como mencioné al inicio, el panorama del teatro infantil en México parece, para muchos, estar en estado de madurez o en continuo desarrollo hacia algo mejor. Los índices que aparecen en informes de los distintos programas como teatro escolar, maratones de teatro, festivales internacionales o muestras regionales, evidencian la alta capacidad para atender a un público vasto. Y, aunque parezca una utopía, el teatro para niños en México ha florecido, sobre todo en la primera década del siglo XXI. Pero vuelvo

a mi preocupación: ¿qué pasa con ese posible público que nunca tendrá acceso al teatro?, ¿qué pasará con las propuestas culturales que en su afán por llegar a un público amplio se olvidan de comunidades pequeñas?; ¿cuáles son las posibles acciones para hacer del teatro para niños en México un arte incluyente?

Son preguntas de las que solo conoceremos las respuestas cuando miremos hacia esos niños, hacia esa población y sobre todo cuando el teatro deje de ser un arte egoísta.

Considero que el teatro debe fomentarse e incluirse como parte fundamental de las actividades de cualquier sociedad, pero la realidad es que el teatro, aún en la capital del estado, es escaso y las obras que se presentan siguen alejadas de las problemáticas que enfrentan los niños en Chiapas. Es por eso que, desde mi observación, el teatro en México no termina de formularse para cada edad y es un tanto triste pensar que en mi entorno la infancia no se vive de manera humana.

Por otro lado, debemos ser conscientes de que es un problema que atañe a una política que va más allá de la cultura o el arte, que no es sólo un error en las políticas culturales del país, sino que es un error que tiene sus raíces en la política en general; en la centralización de la cultura que crea zonas privilegiadas de arte, en la violación de los derechos humanos, en la creencia de que la infancia se puede dividir por etapas bien establecidas en todos los niños de todas las regiones del mundo, en el pesimismo de la transformación social. En fin, en una serie de problemas que no se van a resolver con palabras, sino en actos y para eso el teatro tiene el arma más potente: la acción.

En este escrito sólo intenté pensar el teatro entre los niños sin infancia y señalar algunas responsabilidades que nosotros, la gente de teatro, tenemos todavía pendientes.

Bibliografía

Coneval/Unicef. 2013. *Pobreza y derechos sociales de niños, niños y adolescentes en México 2010–2012*. UNICEF: México.

Yoloxóchitl García Santamaría. Maestra en Artes Escénicas (Universidad Veracruzana). Licenciada en Literatura Dramática y Teatro (UNAM). Cursó el Diplomado La Literatura Infantil y juvenil en el Instituto de Investigaciones Filológicas (UNAM). Ganó el VII Premio Juan Cervera de investigación sobre teatro para la infancia y la juventud, otorgado por ASSITEJ España. Docente de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericanas en Chiapas.

yolitzink@hotmail.com

MESAS DE DEBATE
Teatro para bebés

EL TEATRO PARA BEBÉS VIENE MAL PARIDO

Carlos de Urquiza
Director del Grupo de Teatro Buenos Aires
Buenos Aires (Argentina)

Con lo que nos costó generar la comprensión del medio teatral de la existencia de un género con especificidades que le son propias y que, fundamentalmente, se distingue por el espectador que le es característico, denominado Teatro para Niños; cuando aún ni siquiera esto está firmemente aceptado, ya que incluso quienes se dedican a esta actividad, con una actitud un tanto vergonzante, afirman no realizar teatro para niños sino que utilizan un eufemismo denominado «teatro para toda la familia», esperando por ello ser aceptados como pares por quienes se dedican al teatro para adultos; digo, en medio de esta lucha por obtener el reconocimiento a esta menospreciada actividad, aparece el «teatro para bebés».

Supongamos que, en lugar de aceptar blandamente la existencia de dicho teatro, comencemos a interrogarnos a efectos de probar si de verdad existe, más allá de reconocer que han comenzado a verse en cartelera espectáculos que se autodenominan de esta manera.

Entonces me pregunto y les pregunto: ¿el Teatro para Bebés cuenta con un público? O formulada de otra manera: el supuesto

espectador de dichos espectáculos ¿es un espectador teatral? Intentemos algunos ejemplos que pueden ser ilustrativos.

Supongamos la siguiente situación: el médico otorga el alta a una señora y a su bebé recién nacido. El marido la espera en el auto en la puerta del sanatorio. Es sábado y son las 14 horas. Le señora, al subir al auto, le propone a su marido: «En el teatro cercano a casa dan una lindísima obra para bebés, sería una excelente oportunidad para llevar a nuestro hijo a ver su primera obra de teatro». Y entusiasmados sacan dos entradas y media para que el pequeño niño goce del espectáculo.

Vayamos al otro extremo: Josecito ya ha cumplido 2 años, habla, controla esfínteres, camina y no toma la teta, decididamente ya no es un bebé, pero, ¿sigue siendo el específico espectador del denominado Teatro para Bebés?

Para avanzar en este tema debiéramos preguntarnos, por ejemplo, cuándo alguien puede ser considerado espectador de un espectáculo teatral, o dicho de otra manera, ¿qué condiciones tiene que tener alguien para ser considerado un espectador teatral?

Si definimos el acto teatral como aquel que realiza un actor en situación de representación ante el espectador, estamos diciendo entre otras muchas cosas, que el actor es consciente de que aquello que está realizando es ficción. No se trata de un hecho real. Y, también sabe el actor, que existe un acuerdo tácito con el espectador en tal sentido.

Veamos un ejemplo sobre qué sucedería si esta convención no existiera entre ejecutante y espectador. Tomemos el momento en que Otelo asesina a Desdémona. De no existir esta conciencia de situación de representación en el actor, lamentablemente necesitaríamos una Desdémona por función, más una terapia urgente para el actor devenido en asesino serial.

Sin embargo, en este caso, lo que más nos interesa es lo que sucedería si esta conciencia sobre lo ficcional no existiera en el espectador. Entonces, seguramente, el público intentaría detener al actor cuando este se decidiera a matar a Desdémona. ¡Qué decir de los esfuerzos de los espectadores por anoticiar a Romeo de que su Julieta está solo dormida o de avisar a Hamlet de que quien está detrás de los cortinados no es el Rey, sino Polonio!

Convengamos entonces que para poder afirmar que lo que está aconteciendo es un hecho teatral, precisamos de este convenio entre espectadores y actores en el sentido de que lo que ocurre en el escenario no es verdad, aunque creamos que es cierto. En definitiva, necesitamos de la creación de una verdad artística que solo se construye entre ambos términos de la relación.

Decididamente, precisamos que el espectador, para ser espectador de un hecho teatral, pueda comprender lo ficcional de aquello que está observando.

Veamos ahora si los bebés están en condiciones de acceder a este conocimiento de lo ficcional.

Según afirma Maurice Debesse: «Hasta los dos años, la actividad del bebé es esencialmente sensomotriz, se manifiesta por la exploración del cuerpo, del espacio inmediato y luego del espacio locomotor, cuando sabe caminar. La manipulación es el apoyo principal de su formación intelectual».

Si bien, al decir de Piaget «...el desarrollo mental es una construcción continua», podemos afirmar que hacia los 18 meses la gama y variedad de su comportamiento intencional ya atestiguan la presencia reguladora de esa suerte de modelo del mundo básico que ha creado en su mente. Sin embargo, la mayoría de las imágenes e ideas detalladas tienden a permanecer vagas e inestables,

y su pensamiento no puede apartarse de las situaciones presentes sin perderse.

En el segundo año, el niño aprende a hablar. El lenguaje, sobre todo, es el que rige los progresos del pensamiento infantil haciéndolo accesible al mundo de los símbolos.

Las palabras y sus relaciones se convierten en el vehículo de sus ideas y en conservadoras de sus recuerdos. Puede entonces imaginar lo que no percibe directamente y sus posibilidades mentales se encuentran considerablemente aumentadas de acuerdo a lo afirmado por Gastón Viaud en su libro *La inteligencia*.

La inteligencia aparece antes que el lenguaje, pero se trata de una inteligencia práctica o sensoriomotriz y que no utiliza más que percepciones y movimientos organizados en «esquemas de acción» (agarrar un palo para atraer un objeto – recién a los 18 meses), según afirma Jean Piaget.

También dice Piaget que al final de este período que termina a los dos años: «Los progresos de la inteligencia sensorio–motriz desembocan en la construcción de un universo objetivo, en el cual el propio cuerpo aparece como un elemento entre otros, y a este universo se opone la vida interior, localizada en ese cuerpo propio».

Es decir, definitivamente el bebé, el niño antes de los 2 años, está absolutamente incapacitado para percibir la realidad del escenario como ficcional. En definitiva, está incapacitado para ser un espectador de un hecho teatral.

Lo que habitualmente se denomina «teatro para bebés» es en todo caso un espectáculo de estimulación sensomotriz al que por supuesto los bebés reaccionan como habitualmente reaccionan a toda estimulación de este tipo. Sin restarle importancia y reconociendo la calidad de algunas producciones, podemos

afirmar que los espectáculos para bebés no constituyen un espectáculo teatral.

> *Cada edad, cada etapa de la vida tiene su percepción apropiada, la clase de madurez que le es propia.*
> J. J. Rousseau

El teatro para bebés viene mal parido

No quisiera concluir esta charla sin aportar un dato positivo. Espero que todos tengan lápiz y papel para anotar en detalle la siguiente receta. Es muy fácil de hacer si se siguen puntualmente las indicaciones y se respetan las medidas y el peso de los ingredientes.

Es extraño que en el Teatro para Bebés, siendo tan reciente, muchos de sus espectáculos parezcan salidos de la misma matriz (ya que hablamos de teatro para bebés, matriz me parece un término adecuado). Casi antes de nacer, no los bebés, sino su teatro, ya cuenta con lo que podemos calificar de estereotipos del género.

Receta práctica y sencilla para realizar un espectáculo de teatro para bebés

Ingredientes principales

1. Un espacio único pero separado. Es importante que el espacio escénico y el público estén en el mismo plano. No debe haber ninguna separación entre ambos. La luz y las colchonetas en el piso marcarán los límites naturales para el actor y para los espectadores.

Los hacedores de estos espectáculos deben saber y admitir que el espacio escénico puede ser invadido por los párvulos y resistirse a tomar medidas extremas para evitarlo, tales como construir un foso para orquesta.

2. De los espectadores. Serán primordialmente madres con sus bebés. También se podrá permitir el ingreso de algún padre y lógicamente de abuelas, aunque esto último pueda comprometer el espectáculo, por cuanto las abuelas muchas veces son superadas en velocidad por el gateo desenfrenado de los infantes, creando un perjuicio mayúsculo. Hemos podido ver una abuela caída, totalmente despatarrada sobre el escenario mientras que el bebé continuaba alegremente su marcha.

3. La platea. Luego de las colchonetas, algunas sillas para las madres que no se animan o ya no les da el físico para sentarse en el piso con sus bebés o para los bebés que lloran a los gritos llenos de terror por la proximidad con el escenario y la amenazante figura del actor/actriz.

4. La Luz en la platea: Una luz difusa, casi a oscuras. No hay nada mejor que una semi oscuridad. Si lo hacemos bien y logramos que el público entre en silencio, quizás podamos lograr que la mitad de los espectadores ya estén dormidos al comenzar el espectáculo. Se recomienda no dejar ningún elemento en el camino para evitar que los espectadores tropiecen con los mismos, hagan ruido y despierten a los que ya conseguimos dormir. La luz tenue en la platea no se apagará en ningún momento... para permitir la salida apresurada de las madres con los bebés llorando porque se aburrieron o se asustaron.

5. De los objetos en el espacio escénico. Todo aquello que nos remita a lo natural. Es un acierto un círculo con arena, papeles, telas, frascos de distinto tamaño para trasvasar líquidos. Este es un punto de gran importancia pues al trasvasar tenemos una referencia ineludible al líquido amniótico. El bebé tiene memoria de su estancia uterina y experimenta un gran placer al escuchar el ruido del líquido derramándose. De más está decir que todos estos elementos deben ser blancos o de tonos crema tenue. Ningún color intenso tiene que impactar en las jóvenes pupilas de nuestros pequeños espectadores.

6. De los sonidos y la música. Si nos da el presupuesto y tenemos ganas, podemos contar con un músico en escena con muchos e irreconocibles elementitos sonoros. De no ser posible, la música y los sonidos podrán estar grabados en un CD. Pero, ya sea una u otra opción, las características sonoras son las mismas. Muchos soniditos extraños, a bajo volumen, apagados, tal como ellos, los bebés, deberían escuchar dentro de la pancita de la mamá. También podrá haber algunas melodías simples que podrán ser tarareadas por el actor/actriz. No se recomiendan canciones con letra. La música y los sonidos estarán presentes la mayor parte del tiempo, aunque también se recomienda momentos de silencio total. El juego de contrastes es muy importante en espectáculos para esta edad.

7. De los actores. Me van a permitir extenderme un poco más en este punto porque creo que es el elemento fundamental de esta receta, ya que si bien los otros ingredientes son importantes, no serían lo que son sin la tarea significante de los actores/actrices.

Vayamos enumerando las condiciones que deben tener estos intérpretes del Teatro del Pañal.

Podemos contar con una actriz (preferentemente) o con una actriz y un actor (lo óptimo por aquello de la pareja y la presencia de la figura masculina en el niño de pequeña edad). Pero no cualquier actor o actriz, sino aquellos de excelsa destreza corporal. Deben poder caminar y moverse como si estuvieran en la luna, con movimientos muy lentos, con desplazamientos anunciados. Nada debe quebrar el equilibrio espacial y corporal. Una sonrisa los acompañará permanentemente, una sonrisa que nos está comunicando: «está todo bien»; «mis pequeños humanos habéis llegado a un universo que os estaba aguardando»; «la paz sea con vosotros y con tu espíritu»; «todo es equilibrio y bondad» en una mezcla de filosofía New Age e inexpresividad postmoderna. Nada debe modificarlos, nada debe perturbarlos, ni siquiera los llantos intensos o las corridas desenfrenadas por el salón.

De más está decir que como no estamos contando nada, ni hay un vínculo entre los actores, ya que esta moderna dramaturgia hace que estos «personajes» no quieran nada, que no deseen nada y esta ausencia de deseo les permite transitar por todo el tiempo escénico sin modificación alguna.

Debe parecer que están jugando y que la están pasando fenomenal, pero no se les tiene que notar ni siquiera el placer. Solo la sonrisa y el movimiento armónico y parsimonioso.

8. Para comenzar. Cuando comienza a entrar el público el actor/actriz ya debe estar en el escenario. No sé muy bien por qué, pero es regla que ya esté allí. No debe tomar nota de la entrada del público. Es como si no se diera cuenta de nada. Podrá realizar movimientos

de calentamiento, estirar piernas, buscar relajar (todo esto está muy bien visto y nos habla de la profesionalidad del actor/actriz). Si se demora la entrada del público debe tratar de no dar muestras de aburrimiento o impaciencia aunque es tan grande su adiestramiento que la inexpresividad ya está fuertemente arraigada. Recién cuando haya un leve cambio de iluminación tomará conciencia de que existen espectadores y dará comienzo a la función.

9. Tiempo de duración. Nunca más de treinta minutos como máximo. Se supone que este es el tiempo máximo que un actor/actriz puede soportar la dispersión del público al que va dirigido el espectáculo sin sufrir un daño psíquico irrecuperable. Por otra parte, como todo transcurre con una lentitud que puede presentarse como exasperante, los treinta minutos parecerán horas.

10. El Final Verdadero. Cuando todos piensan que el espectáculo concluyó —vaya a saber por qué uno cree que terminó, ya que podría haber terminado en cualquier momento anterior o nunca— y el actor/actriz inclina levemente la cabeza sin perder la sonrisa, aún falta lo mejor. El actor/actriz invitará a sus pequeños espectadores a subir al escenario (es solo una expresión porque debemos recordar que estamos en el mismo plano) para que jueguen con la arena, se mojen con el líquido y hagan su propia experiencia personal (ya que por su corta edad tienen pocas experiencias personales). Y ahora sí, se instala la diversión. A las madres les costará sacarlos del escenario y el actor/actriz esperará estoicamente el final del juego. Todos saldrán fascinados.

Consideraciones finales

Revuelva bien, deje reposar y en 30 minutos ya está listo. Nadie osará criticar este plato porque quien lo haga aparecerá como retrógrado, poco predispuesto a aceptar las nuevas estéticas y la poética del pañal.

Carlos de Urquiza. Actor. Director. Dramaturgo y Docente Teatral. Co-Director del Grupo Catarsis. Fundó el Grupo de Teatro «Buenos Aires» y realizó 26 espectáculos para Niños y 24 para adultos junto con el mismo. Presidente de la Universidad Popular de Belgrano y Director General de la Escuela de Teatro de la UPB. Miembro fundador de ATINA (Asociación de Teatristas Independientes para Niños y Adolescentes). Coordinador del Foro Iberoamericano de Teatro para Niños y Jóvenes.

carlosdeurquiza@iberoamericateatral.com.ar

¿POR QUÉ TRABAJO PARA LOS MÁS PEQUEÑOS?

Katariina Mestälampi
Productora de Small Size de Annantalo
Helsinki (Finlandia)

Los bebés, los deambuladores, los niños de tres años, de cuatro, de cinco y de seis son fascinantemente diferentes, como personas únicas, representantes de su edad. Aún no se encuentran en el marco de la escuela (en Finlandia), tienen curiosidad, son abiertos y aprecian los esfuerzos que uno hace. Quieren tener contacto con uno y a su vez quieren seguir sus propios pasos para alejarse. Los niños pequeños están muy presentes; sin embargo, uno no sabe lo que piensan. Un maravilloso misterio humano.

Mi conexión

Soy productora, no artista. No tengo un punto de vista científico. Lo que hago es ver, observar, y experimentar. Invito a compañías, busco conexiones entre artistas de Finlandia y del extranjero. Mis primeras experiencias de espectáculos para niños de 0 a 2 años datan de la década de los 80. Llevé a los gemelos de 18 meses de mi hermano a ver su primer espectáculo: una obra de títeres

llamada *El niño pequeño y el vendedor de globos*. Dos semanas después, fui a cuidarlos y jugamos afuera, en la nieve. Los niños, que hasta ese momento solo utilizaban palabras sueltas, lanzaban bolas de nieves al aire y gritaban fuerte: *Se lensi taivaan tuuliin!* (¡y voló al cielo!). El sonido de las palabras, la imagen de un globo que escapaba y las emociones en el espectáculo habían abierto la caja de Pandora de los pronombres conectivos, verbos y adverbios a la acción que estaban realizando. Estaba anonadada. A comienzo de los 90, visité el gran festival de Lyon y vi el primer show extranjero para niños de un año y más: *Archipiélago*, de Laurent Dupont. Cuando el show estuvo en Finlandia, al finalizar un niño se acercó a Laurent y le regaló su muñeco. Así fue como quedé convencida.

Variedad de shows

He visto, trabajado con, e invitado a compañías con diferentes maneras de acercarse a los niños más pequeños. Me he dado cuenta de que los niños quedan impresionados y que les gustan los espectáculos artísticos: Compagnia Piccolo Principi's *Ba–Ba*; Teatro Totem: *En attendant Godot*; Laurent Dupont: *Plissons*; De Spiegel: *Nest*.

Compañías como Balabik, La Guimbarde, Helios, Toihaus, presentan historias hermosas, sin palabras, acerca del pequeño mundo que los niños conocen.

Frecuentemente los shows que están dirigidos a bebés (3–18 meses) son suaves y tiernos: con poesía, momentos interactivos, burbujas, bufandas livianas volando, música, tacto. Y algunos shows son muy interactivos: *Me–Me* (Dance Theatre Auraco). Las narraciones tradicionales, obras con palabras, pueden también

ser actuadas para los más pequeños. Estrellas dentro de esta categoría: La Baracca, en Italia, y muchas compañías alemanas.

Me he dado cuenta, a su vez, de que los espectáculos con constante contacto visual —*Yo te veo, ¿Cómo te sentís?*— y aquellos en los que el actor está haciendo lo suyo, aparentemente sin percatarse del público, ambos funcionan bien para los bebés. Una vez que los actores son buenos, crean un sentimiento de percepción en común: *Estoy aquí, sé que estás ahí, me gusta que me mires, eres muy importante, y comparto mis secretos contigo.*

Público extraño...

¿Por qué algunas personas tienen miedo, no les gusta, o no se sienten cómodos con un público compuesto por bebés?

Su idea de teatro es de que hay una historia, una obra teatral: *contamos, jugamos y te miramos disfrutarlo.*

Con el público de niños uno no sabe si entienden tu punto de vista, si eres lo suficientemente bueno como para mantener su interés. Los espectadores adultos se comportan más o menos bien. Si no entienden la obra, se aburren y piensan en otra cosa, por ejemplo, qué hacer para cenar, y cuando la obra termina, aplauden simplemente por compromiso. En escena, uno (como actor) ya habría sentido su falta de interés, pero aun así se puede continuar sin problema y tal vez uno mismo piensa en las compras que más tarde debería hacer. En un buen espectáculo, los niños pequeños (incluso bebés) pueden sentarse callados y seguir la obra desde el principio al final (como los mejores espectadores adultos). Siguen todos los gestos, escuchan todos los sonidos, ven todos los detalles, los vestuarios y están atentos a las luces: están allí abiertos

para ti. Uno no sabe lo que piensan, si entienden la historia o no. Eso puede ser atemorizante, muy íntimo y fantástico a la vez. Si uno quiere tomar un poco de distancia, si actúa jugando, los perderá. Para triunfar con un público de bebés, uno tiene que estar un 105% presente. Tu público no puede ser engañado en esto. Los niños más grandes, tal vez mayores de 5 años, ya saben que están estas historias que son fáciles, saben dónde reírse, qué esperar, la historia les puede ser familiar, así que la obra no tiene que ser excelente en calidad.

Los bebés de 0 a 2 años no reaccionan como los mayores. Necesitan sentirse seguros, son más lentos —o perciben muchas más cosas al mismo tiempo, así que tal vez uno tiene que ser más lento—. Sus oídos no soportan los sonidos fuertes, sus ojos son sensibles a las luces fuertes y no tienen el mismo sentido del humor que reconocemos. Son misteriosos.

¿Cuáles son buenas obras para bebés?

Creo que el buen teatro es buen teatro. Uno hace las obras de teatro con el afán de comunicar algo que uno siente importante. Uno quiere compartir sus ideas, presentar su ideología o presentar cosas que parezcan misteriosas, hermosas y uno piensa que las puede abrir un poco. Si uno es un artista profesional y uno tiene que vivir de algo, uno piensa en el público, en los sujetos que están ahí ahora. Para los mayores, hay una convención de obras basadas en cuentos de hadas, libros infantiles o poesía.

Para los bebés uno puede contar su propia historia, la que uno quiere compartir, uno puede dejar su imaginación volar y crear nuevos mundos. Uno puede compartir su talento, presentar

sus ideas y recibir una fuerte respuesta. ¿Podemos hablar aquí de los primeros años? El teatro para bebés no puede ser un gran negocio. Los espectáculos para bebés buenos son para públicos muy reducidos. Con los bebés, uno puede tratar cosas nuevas, uno puede ser un artista, compartir su arte con un público interesado.

Los bebés claramente no van al teatro solos

Los bebés y niños no elijen ir al teatro. No es una obligación de los padres el llevarlos al teatro. Es una posibilidad/excusa para disfrutar del arte por uno mismo. Compartir un espectáculo con tu hijo es una experiencia única. En el teatro, los bebés no son objeto de tu incumbencia, son espectadores. En un buen espectáculo el padre descubre el arte con los sentidos despiertos, como el bebé. Muchas personas de mi público «habitual» de bebés me cuentan esta experiencia. Respetan las capacidades del bebé y, como se dice, los ayuda a pasar la noche con un bebé enfermo.

En Small Size, Big Citizens 2009–2014, un proyecto de arte apoyado por el programa de Cultura de la UE, tuve el privilegio de estar en la Comisión de Calidad con Carlos Herans, de España, con quien he visto más de 30 espectáculos producidos por compañeros del proyecto y dimos informes acerca de su calidad. Los espectáculos se producen en 10 países europeos distintos. Los pequeños dependen totalmente de los adultos. Démosle lo mejor que tenemos. Respetémoslos.

Acerca de tamaño Small Size

La Asociación Artística Internacional de Small Size fue fundada en 2007 en el marco del proyecto «Small Size, la red», financiada por el Programa de Cultura de la Comisión Europea. El trabajo de Small Size ha sido apreciado de manera intachable por la Unión Europea. En 2005 se dio la primera pequeña donación para desarrollar la producción y difusión del Teatro para niños de 0 a 6 años. Entonces, la UE eligió financiar el proyecto Small Size tres veces consecutivas. El proyecto ha establecido y desarrollado una red única que promueve la difusión de las artes teatrales para los niños en sus primeros años. La red evoluciona constantemente y ha sido capaz de realizar y organizar festivales, talleres, publicaciones, videos documentales, eventos, debates, empezando un movimiento cultural enfocado en el fomento de los derechos del Niño en el arte y cultura.

Hoy, la red de la asociación se extiende a través de tres continentes e incluye unos 50 teatros, instituciones de arte y organizaciones. El objetivo principal y actividad de la asociación es fomentar y esparcir las artes del espectáculo para niños de 0 a 6 años y, generalmente, apoyar y dar valor a la cultura del mismo grupo etario.

La Asociación no tiene fines de lucro y no conlleva actividades comerciales.

El público y entidades privadas pueden unirse a la Asociación, como a su vez individuos, de cualquier parte del mundo. La Asociación es miembro de ASSITEJ Internacional.

Katariina Metsälampi. Directora Artística de Annantalo, Helsinki (Finlandia). Desde principios de 1990 es directora de festivales, productora de encuentros nacionales e internacionales de teatro para niños y jóvenes. Se desempeña desde hace más de 20 años en actividades de ASSITEJ Finlandia y fue miembro del Consejo de ASSITEJ Internacional entre 2005 y 2011. Es coordinadora en Finlandia de las actividades de Small Size desde el año 2009. Es miembro de la Comisión Directiva de la Asociación Internacional Small Size.

katariina.metsalampi@hel.fi

PROYECTO UPA
—TEATRO PARA BEBÉS—

Gabriela Hillar
Fundadora del Proyecto UPA
Buenos Aires (Argentina)

Cuando fomentamos el contacto entre los niños y alguna forma de arte, estamos construyendo formas de ver y entender el mundo. Dar a los niños la oportunidad de ver las cosas de diferentes maneras significa educar para respetar los modos múltiples de expresar el mundo y la posibilidad de transformarlo. Trabajamos con la esperanza si damos a los niños lo mejor de la experiencia humana, la representación humana, los niños pueden mejorar el mundo, porque el mundo puede y debe transformarse. La poética puede entonces ser nuestra ética.

Juan Mata (Dramaturgo español)

Proyecto Upa es la primera compañía de teatro para bebés en Argentina. Surge en el año 1993 con un espectáculo llamado *Canciones a Upa y arriba el telón*, un recorrido musical con canciones inéditas que hablan de aquellos hitos del crecimiento: chupetes, mamaderas, pañales, juegos, mimos, etc. Nos propusimos presentar una experiencia teatral inaugural, donde el resultado es la contemplación de la belleza y la ternura, sumando las percepciones y las vivencias del bebé con su acompañante/familia, captadas a través de la intuición.

La identidad de Proyecto Upa se caracteriza por «dar». Nuestras obras son una ofrenda artística para toda la familia pero especialmente para el bebé.

Basado en el éxito de *Canciones a Upa y arriba el telón*, después de mucha investigación y experimentación, quince años más tarde, desarrollamos nuevos desafíos con propuestas sencillas

enfocadas sobre todo en la calidad de la ofrenda, tomando como eje principal el lenguaje particular de cada disciplina artística y pensando en esa primera vez del bebé como espectador. Así fue como surgieron *Soluciones para ir a dormi*r (títeres–teatro negro), *Circo a Upa* (clown), *Danza a Upa... una historia de amor en movimiento* (coreoformografìa), *Cuentos a Upa* (narración y música).

El teatro, el cine, el circo, la danza, la música, todas las manifestaciones artísticas son espacios para compartir con los niños desde su nacimiento, son espacios posibles para la crianza. Los niños crecen rodeados de imágenes, aromas, colores, formas, texturas, movimiento, sonidos, flores, arrullos, abrazos, trinos, gestos, materia prima para el arte. El arte propicia y multiplica las posibilidades de apreciar la belleza de lo humano, lo natural y lo social; es un puente hacia lo sensible, despierta la curiosidad, invita a jugar y promueve la percepción estética. Ayuda, asimismo, a construir un bagaje de emociones positivas sostenidas por el amor, al que el niño puede recurrir en cualquier momento de su vida ante situaciones amenazantes, placenteras o de realización artística.

La experiencia estética, como primera experiencia artística del mundo de lo sensible, posibilita que el bebé acceda a la cultura a través de los sentidos y que su inteligencia emocional comprenda perceptivamente cada estímulo como pequeños hechos poéticos que entablan con él una relación de «hilo primordial» que le propicia distintas reacciones. El teatro para bebés está envuelto en una mística creadora que sostiene, contiene y abre los caminos necesarios para crear sujetos libres, sensibles y fecundos.

Nuestras propuestas para estos pequeños espectadores tienen varios aspectos relevantes: el tipo de encuentro directo con los espectadores, sin cuarta pared (esa pared imaginaria que existe

entre el actor y el espectador); la libertad de expresión y de movimiento en el espacio del espectador; la equilibrada y prolija selección de estímulos; la mezcla e integración de variados lenguajes en una misma propuesta y la constante incorporación desde el escenario de lo que sucede en el momento presente. Buscamos desautomatizar los usos habituales de los objetos y, de esta forma, encontrarles otros significados. A través del juego con la iluminación logramos transportarnos a distintos mundos desde el momento inicial en el que la sala teatral se va oscureciendo. Invitamos al juego a través de la combinación de la música, el color, el movimiento, la luz, etc. Los intérpretes son en ese momento «players», jugadores presentes, convirtiéndose en una vía de comunicación fluida que, a través de las acciones lúdicas, crean un canal de encuentro genuino.

Las narrativas son sencillas, con pocas palabras. Las historias no son lineales ni tienen que serlo. Para nosotros lo que mejor sintetiza la propuesta del teatro para bebés es pensar que es una sucesión de momentos, presentes en un tiempo y espacio acotado.

En mi experiencia, ha sido una verdadera posibilidad pensar en ese pequeño espectador desde un punto de vista no convencional, no tradicional, diferente de lo que hasta en ese momento significaba un niño frente a una obra de teatro.

Junto a muchos colegas fuimos construyendo algunas transiciones conceptuales que van definiendo lo específico del teatro para bebés. El público ya no sólo está expectante sino que contempla, no sólo reacciona sino que participa sintiéndose un protagonista libre y respetado. Pasa de la mera fascinación a la movilización emotiva vivencial.

Lo novedoso de la experiencia Upa se inicia en la entrada cuando el niño comienza a darse cuenta de que algo nuevo sucederá:

recibe el programa, se cortan las entradas, exploran el espacio con su manera particular, caminando, corriendo o quedándose muy cerca del adulto. Luego algo irrumpe: pueden ser aplausos, un silencio o las luces que se bajan. Algo ha cambiado y el aliento se detiene. Aparecen un antes y un ahora diferentes.

En la platea ocurren tres o cuatro fenómenos: por un lado, los bebés que disfrutan del espectáculo e interactúan con cada estímulo; por otro, los adultos que disfrutan del goce estético de los bebés; por último, los bebés que disfrutan del encuentro con otros bebés y, finalmente, con su intérprete preferido, el que es elegido para sacarse una foto, o tocarle la nariz, o darle un beso. El bebé establece una relación durante los treinta minutos de espectáculo que trasciende los estímulos y los conecta con «la persona» que hay en el payaso, el bailarín, la actriz o el actor.

La experiencia muestra que hay un espectáculo sobre el escenario y al mismo tiempo otro espectáculo en la platea. Allí se baila, se aplaude, se grita de alegría y sobre todo se contempla con una pureza y sensibilidad muy fuera de lo común. Nuestras propuestas están dirigidas a los más pequeños y ellos viven la experiencia del espectáculo y responden a los estímulos, sorprendiéndose con las sensaciones que les producen lo que ven: algunos se paran por primera vez, otros aplauden por primera vez, otros se encuentran a un amigo en el espectador de al lado. Entonces, lo que nos ocupa no es tanto la reflexión sino que los bebés vivan su primer acercamiento al teatro como una experiencia única del encuentro con los otros.

Todo proceso innovador es heredero de otros, como en la vida, por eso quiero agradecer a todas las personas talentosas y sensibles que, desde distintos puntos de vista y en distintos

momentos del proceso de creación y difusión de Proyecto Upa, amorosamente hicieron su aporte. Una identidad que necesitó del amor, la belleza y la bondad que cada uno entregó, dándole pelea sincera al ego, al cartel, a la individualidad. Un amor, una pasión, un verdadero «encuentro con los otros», con quienes creamos, realizamos y presentamos.

Esta es nuestra motivación originaria y principal. Por momentos conflictivo, reaprendiendo recíprocamente y recomenzando, sin perder de vista este objetivo.

Este es el testimonio de una mamá (Gabriela T.) inquieta por el arte, como testigo y espectadora de Proyecto Upa:

> La experiencia desde estos lugares es exquisita. Sostener en el espectáculo al amado pequeño en la falda, sostenerlo en su experiencia contemplativa, hacerse un cuenco bien vacío que lo contiene y lo acompaña sin presiones de ningún tipo, sin indicar nada, simplemente fluir con su estar presente en contemplación y participación sorpresiva y, si se da el caso, saber dejarlo ir tranquilamente hacia lo que contempla, literalmente... es muy bello... o tal vez simplemente permitirle «deambular» la experiencia, sin ansiedad. Permitirle el contacto con todo lo que naturalmente lo capte, lo cautive, ya sea del escenario o de la platea, fluir con él y ser testigo de su descubrir es dejarse sorprender y hacerse pequeña como él, entrar en su percepción tan profunda. Es una enseñanza para darle verdadera libertad. No es enseñarle a gozar de una experiencia estética, es aprender de él la riqueza de lo que cautiva universalmente a cada momento. Después en casa, me ha pasado que al proponer un juego, una canción,

una rima, hay un encuentro más profundo, hay una experiencia previa que hemos hecho juntos sobre estas cuestiones de belleza, y hay entonces un fuerte «dejarnos ser presentes» en ese pequeño momento hogareño de arte.

Gabriela Hillar. Precursora en el Teatro para Bebés en la Argentina. Fundadora en 1993 de Proyecto Upa, Teatro para Bebés. Directora y Organizadora del I Festival Internacional de Teatro para Bebés en Argentina. Profesora de nivel inicial y Licenciada en Psicopedagogía especialista en primera infancia y crianza, egresada del conservatorio nacional de música Juan Pedro Esnaola. Mención Especial del jurado de ATINA 2016.

gabriela.hillar@gmail.com

TEATRO PARA BEBÉS EN MAR DEL PLATA

HISTORIA DE UNA EXPERIENCIA QUE SIGUE CRECIENDO

Sandra Maddoni
Creadora y directora de la Compañía Dudú
de teatro para bebés, Mar del Plata (Argentina)

Quienes hacemos teatro sabemos que todo está hecho pensando en el otro, en el espectador. Todo «significa» en su presencia. Existe el teatro, lo que cambia es el tratamiento conforme sea su público.

En dos años de observación del público que concurrió a ver el espectáculo infantil *La princesa que quería jugar*, primera obra de la compañía, pude ver que los bebés llegaban al teatro a upa de los adultos acompañando a sus hermanos mayores. Asistían a una obra que no fue pensada para ellos ni en tiempo ni en tratamiento. Era específicamente para niños de tres a ocho años. Pero sin embargo, el poder mágico de ciertos códigos escénicos parecía, por momentos, atrapar la atención de bebés y pequeños. Era evidente el momento exacto en el que los menores de tres años necesitaban comenzar a moverse, comer, pedir para ir baño (en el caso de niños de dos, ya sin pañales). Decididamente no era problema del espectáculo que aclaraba bien para qué edad estaba destinado.

Hasta ese momento, en la ciudad de Mar del Plata fueron escasos los intentos de crear piezas teatrales para esta edad.

Entonces ¿por qué no ofrecer una obra especialmente pensada para ellos? Así comenzó la historia de *Dudú*, primera obra para bebés y niños pequeños de la compañía, que actualmente lleva el mismo nombre. Nació de la observación, de la inquietud de indagar sobre este aspecto y de generar un espacio de encuentro entre el teatro y la familia con hijos pequeños.

¿Qué significaba entonces pensar en esta franja etaria? ¿Cuáles eran sus necesidades e intereses?

Pensar en ellos fue volver al rol de profesora de inicial, desempolvar textos y juegos dramáticos, visualizar a este público y ofrecer a los actores diversos estímulos para iniciar la búsqueda.

Los bebés quieren satisfacer su curiosidad, todo les interesa, quieren tocar, probar, mirar y escuchar. Leen el mundo a través de sus sentidos. Se sorprenden, atienden, se divierten y también pueden asustarse con facilidad o ponerse nerviosos.

Ellos serían los destinatarios y también los adultos que los acompañaran. Crear una obra para bebés es cuidar el detalle, es no subestimar, es dejar el lugar para la emoción, la sorpresa, no esperar respuesta, una respuesta en especial, es saber de su sensibilidad ante los estímulos y respetarlos, es no minimizar el mundo sino permitirles dulcemente entrar a la inmensidad que se les presenta cada día delante de su mirada.

De cómo se concibió la obra

La decisión fue contar una historia utilizando los elementos de la estructura dramática haciendo uso de la palabra en su justa

medida. Aparecieron el conflicto, las acciones, los personajes en un aquí y ahora. Se buscó la simpleza, los climas, el ritmo y el juego en diálogo permanente con la música.

Se sabe que los más pequeños no pueden captar una metáfora ni visualizar al actor que hay detrás del personaje, pero concebimos el teatro para bebés pensando en todo el grupo que asiste: bebés, adultos, niños pequeños. Cada uno de ellos va a apropiarse del código o de los códigos para los cuales esté preparado. Una intención, un juego, la música, la poesía, el ritmo gracioso de las repeticiones, los códigos lumínicos, la sorpresa, el manejo de objetos, los perfumes, las pausas. El mundo que rodea a los niños irrumpe ante ellos sin permiso y es en ese lugar en el que van a tener que desarrollarse. Por lo tanto, lo presento con todas sus contradicciones. El trabajo en equipo comenzó con un rumbo claro de lo que se quería contar: la idea del apego y el desapego y las emociones encontradas que experimentan los niños durante el embarazo de su madre y el nacimiento de un hermano, con un texto sencillo de base, momentos de juegos y acciones cotidianas.

Los estímulos artísticos utilizados en la obra: la música, la letra de una canción o la composición plástica integrada por la escenografía, el vestuario y los elementos escenográficos, son signos que conservan las reglas de la disciplina artística a la que pertenece. Respetamos esas reglas con la firme convicción de que el bebé o niño pequeño tiene derecho a la música, al teatro, a la poesía, a los colores entre otras disciplinas artísticas.

Sin embargo, cuando la creación está hecha de palabras, aparece la idea de que se «tiene que entender» de una manera inequívoca. Como dice la escritora Andrea Chulak, «Una canción es poesía y la poesía es palabra en juego». Etimológicamente, hacer, crear. ¿Qué pasa entonces con la poesía y el «entender»?

En este punto surgió un debate con respecto al uso o no de la metáfora como mencionara anteriormente. Siguiendo el mismo criterio que en toda la génesis de *Dudú*, se decidió que la metáfora formara parte de la poesía/canción, no para que se entendiera sino para que, como dice Yolanda Reyes, «haga nido», un nido tibio pero lo suficientemente abierto para que aparezca el asombro y la duda.

Y como bien sustenta Chulak, autora de las letras de las canciones, en la escritura se tuvo en cuenta, además, la carencia de diminutivos. «Podríamos decir, tal vez, que cuando pensamos en un criterio para hacer teatro para bebés todo depende del lugar donde nos ubiquemos. Si estamos frente a él todo es muy pequeño y balbuceante. Si nos ponemos junto a él, todo es infinito y apasionante». Por eso estamos a su lado o mejor aún lo sentamos en el regazo para ser su nido permitiéndonos también hacer nuestras las palabras de Yolanda Reyes.

La etapa de ensayos

El trabajo con los actores fue intenso; investigación y búsqueda para generar vínculo entre ellos y poder encontrar su niño interior. Debían ser niños, no «actuar de niños». Trabajar desde la verdad absoluta y la sinceridad. Jugamos mucho, reímos y lloramos con nuestros propios apegos en la búsqueda.

La energía fue otra variable que se investigó. Cómo administrarla sutilmente para que sea la justa, para que no caiga la atención del público y que no sobrepase, para no asustarlos con movimientos bruscos o palabras estridentes.

Llegamos a completar la puesta luego de un trabajo de ensamble de áreas específicas. En constante comunión entre actores,

coreógrafa, directora, autores tanto de la música como de la letra de las canciones y realizadores escenográficos y de objetos, fuimos buscando el modo y la forma de *Dudú*. Un trabajo de ida y vuelta, de ajustes y modificaciones. Todas las decisiones estuvieron fundamentadas con claros criterios estéticos y de contenido.

¿Cómo se vivió y sigue creciendo la experiencia?

Como en todos los casos de análisis de la recepción teatral leemos que el ritual de ir al teatro comienza con la intención, la reserva de la entrada en algunos casos, la preparación en un horario determinado y la llegada al teatro. En todas estas acciones los bebés no tienen participación en la toma de decisiones. Nuestro público no llega solo. Algunos pocos vienen caminando. Llegan en carros, cochecitos, de la mano o a upa. Cada niño viene acompañado. No hay bebé sin adulto a su lado pero sí solemos ver algún mayor interesado sin un pequeño.

Una vez en el *foyer*[*] y con la entrada en la mano sucede la espera en la fila, en medio de carros, niños que deambulan, alguna que otra mamadera. Puede que alguno duerma o se alimente. Hablan, balbucean, corretean, tocan, pucherean, se enojan, ríen.

A lo largo de las presentaciones pudimos ver que las madres también se comportaban de un modo diferente al que suele observarse en el teatro de adultos. Hubo quien trajo juguetes y se sentó en el piso para jugar con su hijo y así aparecieron otros curiosos que también se sentaron.

---

* Foyer: voz francesa que significa vestíbulo. [N. del E.]

No existen para los bebés comportamientos adecuados ni preestablecidos que los condicionen por el hecho de haber llegado a este espacio. Se muestran ni más ni menos como se sienten o como son. Es importante no dilatar los tiempos de espera y ser puntuales a la hora de dar sala.

El ingreso a la sala

Sugerimos a los padres que aquellos pequeños que puedan tengan la entrada en su mano, para generar el hábito del espectador. Es así que recibimos entradas babeadas, arrugadas y/o rotas.

Cuando la entregan, se les agradece y se les da a cambio un programa de mano adecuado para ellos. Al ofrecer un programa de mano al espectador se le acerca información que completa el hecho artístico. Habla del equipo de trabajo, su trayectoria individual y/o grupal, se plantea una semblanza de la obra, agradecimientos, un posicionamiento estético, ideológico. Prepara al espectador para lo que viene o lo acompaña al finalizar para que evoque allí donde culmine su ritual de ver teatro. Un programa de mano en teatro para bebés debe poder contemplar la mirada del adulto que toma la decisión de llevar a su niño al hecho artístico sin olvidar al destinatario que aprehende el mundo a través de sus sentidos. Nuestros programas de mano se pensaron para ser mordidos y chupados. Creamos uno de tela, con información para ser leída por el adulto y estampa para que el bebé disfrute y pueda estrujar en su mano. A veces sólo requiere un tiempo para que el bebé acepte tomar lo que se le está ofreciendo. En varias ocasiones se pudo ver al bebé asociar el dibujo del programa con el muñeco de la escena. Lo señalan, lo muestran a sus padres cuando aparece en la historia. Están leyendo.

La diferencia de luz entre *foyer* y sala puede ser un obstáculo que interfiera en el momento del ingreso al lugar de la puesta. Por lo tanto los recibimos con cordialidad, tratando de no ocupar la entrada para no avasallar, utilizamos música agradable y luces que atraigan su atención.

Por lo general trabajamos en espacios sin escenario o con poca diferencia de nivel entre escena y público. La cantidad de personas que ingresan se acomodan relativamente rápido en colchonetas o gradas. Una vez ubicados tenemos unas palabras con los adultos para acordar algunas pautas en común durante los siguientes 35 minutos. Tenemos en cuenta que para muchos padres es la primera experiencia en el teatro con sus hijos.

Se aclara que los bebés se van a expresar libremente. Van a exclamar, cantar, gritar, hablar y hasta incluso llorar si lo sienten. Ninguna de estas expresiones naturales de los niños va a desconcentrar ni incomodar a los actores. Por lo tanto se sugiere a los padres que las vivan naturalmente atendiendo aquellas expresiones que requieran su intervención.

Podrán levantarse con el bebé, cambiar de lugar, ver la obra de pie y hasta incluso retirarse de la sala y volver a entrar si llegara a ser necesario. Intentando en todos los casos no molestar a otras personas.

El límite que se establece es que no invadan la escena. Que cada padre contenga a su hijo a su lado o a upa. De intentar entrar a la escena, el padre amorosamente lo retendrá todas las veces que sea necesario. Se decidió trabajar con la idea de la cuarta pared. Pensar en un niño espectador que se inicie en el reconocimiento del espacio de ficción y que una vez finalizada la obra se le permita acceder a ese lugar mágico para apropiarse de él, para

«leerlo con sus manos, su boca» durante el tiempo justo para que ese escenario no se transforme en plaza de juegos y comience a reconocerse como «teatro».

La familia es la que decide compartir la experiencia de ir al teatro. Por lo tanto el adulto trae una doble expectativa. Una está basada en la obra. Lo que va a ver, y la otra, observar, compartir las reacciones de su hijo ante el espectáculo. Su centro de atención será doble: su bebé y la obra teatral. ¿Qué sucede cuando el espectáculo también atrapa al adulto? Ya sea por su temática o por algunos giros que buscan su complicidad. Se produce lo que se denomina triangulación, término utilizado por Jorge Dubatti. Los vértices son en este caso los espectadores entre sí y cada bebé y adulto con la escena. La familia observa los dos planos: hijo y escena, cómo el niño se relaciona con ella. El bebé, por momentos, queda absorto con lo que ve y en otros, busca la mirada de sus padres. Se encuentran en breve diálogo de palabras, visual o de gestos, bebés y adultos, reafirmando acciones o textos que provienen de la escena y lo relacionan con sus situaciones cotidianas. El niño se siente acompañado.

El teatro es una acción colectiva a la que se accede individualmente, si bien todos están juntos en la sala teatral, se genera un microcosmos alrededor de cada familia. Cada célula familiar vive su propia experiencia y sólo se expande si el bebé se relaciona con otro niño. Es ahí donde se genera otro ejercicio social, en la sala, durante el espectáculo. Descubren al otro, reparan en él. En algunos casos los padres comparan las reacciones de su hijo con las de los otros. Se miran, sonríen, afirman con sus cabezas. Si tenemos en cuenta que el espectáculo para bebés dura 35 minutos aproximadamente, podemos afirmar que suceden innumerables

situaciones en un breve lapso.

Un tiempo único e irrepetible. Lo más valioso del teatro está en que ofrece un espacio de encuentro, como el que ocurre cuando los actores en el escenario consiguen empatía con los bebés que son su público... o cuando los bebés se miran entre sí. No ocurre en la televisión ni en el cine, ni con todos los artefactos electrónicos que algunos adultos acercan a sus hijos para que se entretengan. En el teatro, tan sólo estar presente, ver al otro, genera impacto. Los bebés definitivamente tienen derecho a tener su propio espacio dentro del mágico mundo de las artes escénicas.

Historia de la compañía

Nos conformamos en los inicios como un grupo dedicado al teatro infantil bajo la denominación «De aquí y de allá, producciones», para luego posicionarnos como compañía de teatro para bebés. Tomamos el nombre de nuestra primera producción en esta línea para identificarnos siendo, en el rubro, la primera y única en la ciudad. «Dudú compañía de teatro para bebés» tiene una clara visión estética y literaria, basada en contenidos acordes a las necesidades e intereses de los más pequeños. Consideramos al niño como espectador de un hecho artístico y a su familia como mediadora social y cultural.

Componemos el equipo de gestión y realización del hecho artístico docentes de teatro, cantantes, bailarines, docentes de nivel inicial y primario y escritores, todos con base y experiencia actoral. Completan la compañía una diseñadora industrial textil con experiencia en teatro, realizadores escenográficos, agentes de prensa y producción.

Dudú tuvo el agrado de ser estrenada en el Espacio Teatral Cuatro Elementos en enero del 2015 a las 11 de la mañana. La mañana marplatense encontró así una franja horaria no explotada para la actividad teatral, siendo esta muy conveniente para bebés y niños pequeños, especialmente durante el período estival.

Las puertas comenzaron a abrirse para nuestra Compañía. Se despertó el interés de distintas agrupaciones y colectivos literarios y culturales.

Las declaraciones de interés Cultural, Educativo y Turístico que nos fueran entregadas por los correspondientes Entes Municipales fueron para nosotros un apoyo fundamental, como también así las distinciones que tuvimos el honor de recibir durante los años 2015 y 2016: Premio Enrique a la producción teatral. Estrella de mar a espectáculo infantil. Premio Vílchez 2016 (Mención especial).

Durante el mes de julio del corriente año nos encontramos inaugurando Dudú Centro Cultural para bebés y niños. Una sala teatral que albergará propuestas para estas edades y actividades para compartir en familia.

El recorrido del teatro para bebés en la ciudad de Mar del Plata continúa en dirección al intercambio, la promoción, investigación y la producción de nuevas propuestas.

Estamos comprometidos en ser embajadores de la cultura local promoviendo el maravilloso encuentro del niño pequeño y el teatro a través de la mediación de la familia, lugar de transmisión cultural, encuentro social y motor de la creatividad.

Profesora Sandra Maddonni. Actriz y directora teatral. Profesora de nivel inicial. Profesora de Teatro, egresada de UNICEN. Socia fundadora y coordinadora artística de Centro Cultural Dudú para bebés y niños. Titular de las cátedras de Actuación, Análisis del Espectáculo, Didáctica del teatro I y II de la EMAD.

MESAS DE DEBATE
Teatro para adolescentes

EL TRABAJO CON ADOLESCENTES EN LA COMPAÑÍA PAIDÉIA DE SÃO PAULO

Amauri Falseti
Director de la Compañía Paidéia
São Paulo (Brasil)

La Compañía Paidéia sostiene que el trabajo con los jóvenes no puede estar aislado de la investigación teatral, ya que para el diálogo con esta audiencia es necesario conocerla profundamente.

Los artistas de la compañía mantienen un contacto constante con las nuevas generaciones, que traen consigo la capacidad de una nueva perspectiva. Por ese motivo, en 1998 se creó el *Núcleo de la Vivencia Teatral* simultáneamente con la fundación de la Compañía. Este trabajo con los jóvenes, en su transformación gradual en el tiempo, es hoy una de las bases fundamentales del proyecto.

En su trabajo con los jóvenes del *Núcleo de la Vivencia Teatral*, los artistas de la Compañía se ven llevados a abandonar el lugar, al principio cómodo, del conocimiento de su profesión, para asumir funciones en los distintos campos del teatro, tales como dirección, dramaturgia, preparación de actores, iluminación y música. Durante el desarrollo anual del montaje de las obras con los jóvenes, la Compañía se reúne semanalmente para discutir todo el proceso de trabajo y de la conducción de los grupos. Por lo

tanto, cada artista se presenta como un aprendiz, sosteniendo un punto de vista que no responde necesariamente a su papel en la Compañía y empieza a pensar el proceso creativo como un gran complejo de áreas. De modo que, un actor que sabe acerca de la dramaturgia, la dirección y la iluminación, puede enriquecer el trabajo artístico y la comprensión del teatro.

Del *Núcleo de la Vivencia Teatral* participan gratuitamente 130 jóvenes con edades a partir de los catorce años, procedentes de todas las clases sociales, la mayoría de los barrios del sur de la ciudad de São Paulo. Cada año el grupo se renueva con la llegada de unos 50 jóvenes. Hay un número importante de jóvenes que han participado del núcleo durante más de diez años.

El centro de actividades del *Núcleo de la Vivencia Teatral* es la creación, montaje y puesta en escena de obras de teatro. Los encuentros son semanales, divididos en varios grupos de trabajo, a través de un programa desarrollado y puesto en práctica por profesionales de la Compañía Paidéia de Teatro.

Anualmente se lleva a cabo el Festival Internacional Paidéia, en el que los jóvenes pueden participar ejerciendo diversas funciones como: la preparación del espacio, organización y funcionamento de la cafetería, parte técnica de los espectáculos, taquilla, etc. De esta forma, creemos que logramos proporcionar al joven un contacto más íntimo con el quehacer teatral, además de conocer artistas de otras partes del mundo con formas diferentes de arte.

El teatro es la materia común entre el joven y el artista. A través de él se puede discutir el mundo, los deseos de cambio, la historia y el lenguaje. En este campo común que se llama teatro, donde todo es posible, todos estamos conectados con el mundo, todos somos derivados de él una vez que hemos nacido en una

sociedad que ya estaba «lista», con la que, sin embargo, no tenemos por qué estar de acuerdo. Durante algunas horas de su semana el joven está suspendido de la sociedad, se torna inoperante para el mundo de la producción, se retira de su contexto normal. El tiempo se convierte en tiempo libre. El teatro es una forma de actividad directamente relacionada con la cuestión existencial de cómo vivir el presente. A través del artista, que está también parcialmente fuera de la sociedad, es decir alguien que no trabaja al ritmo del mundo productivo y es responsable de crear el tiempo suspendido, los jóvenes son llevados al tiempo presente. Tienen la oportunidad de relacionarse con el teatro como un bien público, disponible para el uso libre y nuevo, y por lo tanto se experimentan a sí mismos como una nueva generación.

En relación al artista que coordina el grupo, este no es el que transmite los conocimientos, sino el que sostiene la voluntad, el deseo de estar presente allí, descubriendo el arte y el mundo a través del teatro. En esta relación entre el artista y el joven, el poder creativo y la exposición de los deseos se ponen en juego para las dos partes. Ambos están experimentando algo que se hizo público: el derecho a vivir el teatro.

A lo largo de esos 18 años de trabajo para y con los jóvenes, la Paidéia se dio cuenta de la necesidad de involucrar a los jóvenes en un proceso de formación amplio, que les permitiera experimentar los diversos campos del teatro, además de actuar. Luego surgió el proyecto de las comisiones, en que cada joven puede optar por ser parte de un grupo que estudia de forma teórica y práctica otras áreas que el teatro incluye, como la técnica de la luz y el sonido, vestuario, escenografía, taquilla y divulgación. A través de la experiencia del *Núcleo de la Vivencia Teatral* y de las

comisiones, el joven puede descubrirse a sí mismo, sus habilidades y placeres desconocidos, sin que esto esté sujeto a las determinaciones del espacio externo, tal como el sueldo de su familia, ya que ni tiene que pagar el curso de vivencia teatral ni tampoco será remunerado por tal actividad; tampoco hay un juicio de la calidad de su trabajo, ya que el joven no es exigido como un profesional; y tampoco hay una exigencia productiva. La única cosa necesaria es el deseo de experimentar y de aventurarse en el descubrimiento.

El tiempo de la producción se suspende en pro de un tiempo para la experiencia del teatro y de todas las áreas relacionadas. Así es valorada toda y cualquier función, sin que una u otra tenga más o menos importancia. Todas ellas tienen su propia especificidad y su forma de placer. Muchos de los jóvenes que han pasado por Paidéia ahora trabajan en áreas tales como educación, producción artística, derecho y biblioteconomía. Tuvieron la oportunidad de formar parte de los grupos que estudiaron y ejercieron tales funciones dentro de la Paidéia. Luego ampliaron sus acciones a otros colectivos, convirtiéndose en agentes dentro de sus barrios, comunidades e instituciones públicas. Muchos de estos jóvenes todavía permanecen vinculados con la Paidéia y participan en las comisiones, transmitiendo el conocimiento de sus áreas específicas.

En el *Núcleo de la Vivencia Teatral* también la obra musical se percibe como un elemento clave en la escena, como un lenguaje expresivo. Debido a esto, desde 1998 se ofrece formación en canto coral. En 2015 este trabajo culminó con la puesta en escena de un espectáculo musical sobre la vida y obra de João do Vale, importante músico popular brasileño que tuvo un largo camino hasta que su trabajo fue reconocido y con el que la mayor parte de la nueva generación no ha tenido ningún contacto. En el canto coral

todos los jóvenes se reúnen y trabajan en un proyecto común. Se mezclan diferentes edades y experiencias en un trabajo colectivo.

Desde el principio, el espacio fue reformado con los esfuerzos de toda la comunidad, los estudiantes, los padres y los amigos. Siempre se incentivó el uso del espacio por todas las clases sociales, lo que es característico de un espacio público.

Se trata de un centro cultural donde todos los grupos, nacionales e internacionales, son invitados para presentar sus montajes. Con eso, los jóvenes tienen la oportunidad de ver espectáculos de diferentes culturas y lenguajes. Los grupos de jóvenes se componen de edades, clases y géneros diferentes, abiertos a cualquier persona que quiera hacer teatro. A partir de la experiencia en grupo es posible trabajar los valores, los derechos y las responsabilidades con el prójimo, comunes a todos los seres humanos. La disminución del espacio público, que durante muchas décadas en Brasil ha sufrido el abandono por parte de la sociedad y del gobierno y cuyas consecuencias recaen sobre las clases más pobres, es uno de los aspectos que la Paidéia busca revertir, ofreciendo al joven un espacio con la posibilidad real de construcción colectiva.

A finales de 2015 se observó el complejo y significativo fenómeno de la ocupación de las escuelas públicas del estado de São Paulo. Además de las directrices presentadas —que también muestran la ausencia de diálogo con los niños y jóvenes de nuestro país— hemos visto que una de las facetas más interesantes es la necesidad que los jóvenes tienen, en cada una de las escuelas, de crear un espacio público y democrático de gestión y convivencia. Esta urgencia del colectivo político y la necesidad de construir un proyecto que pertenezca a ellos, se viene desarrollando con los jóvenes desde hace años en el espacio de la Paidéia.

En este proyecto, cada miembro ofrece su conocimiento y acción para un desarrollo común —sea la obra teatral al final del año o la creación de foros de discusión o la limpieza y el mantenimiento del espacio. A lo largo de esos 18 años la Paidéia viene creando, por lo tanto, un espacio de convivencia y discusión sobre el teatro y la vida en la ciudad de São Paulo.

Algunos de los principales objetivos de la Paidéia

— Ofrecer a los artistas de la Compañía Paidéia diferentes roles en el proceso de creación, contribuyendo con su búsqueda del hacer teatral.
— Ofrecer el teatro como lenguaje artístico para que las nuevas generaciones puedan tomar posesión y expresarse a través de él.
— Ofrecer el teatro como un lugar donde el mundo se coloca en observación, para que se pueda reflexionar sobre él y luego transformarlo.
— A partir del teatro, discutir y ejercer los derechos humanos fundamentales.
— Que el teatro se convierta en el espacio de intercambio de experiencias, sin la mediación del dinero ni del interés de ciertas clases o cualquier otro que no sea el bien público y el arte.
— Proporcionar un espacio que agrega a través del teatro todas las clases sociales, géneros, razas o diferencias de cualquier tipo.
— A través del teatro construir con el joven la noción de espacio público como resultado de la construcción colectiva.

— Proporcionar a los jóvenes la experiencia de diversas funciones relacionadas con el quehacer teatral.
— Permitir a los jóvenes una práctica en el campo de la actuación.
— Ampliar, a través de los jóvenes, los campos de acción social más allá de la Paidéia.
— Continuar con el proyecto Paidéia hacia un futuro creado en conjunto con la juventud.

Amauri Falseti. Co-fundador de la Asociación Cultural Paidéia en Brasil. Com o Rei, na Barriga, texto de su autoría, formó parte de la antología *¡Qué chicos tan teatreros!*, publicada por SM Ediciones. Participó en Festivales de Teatro en Argentina, Alemania, Japón, Italia y Turquía. Hace 10 años, realiza el Festival Internacional Paidéia de Teatro para la Infancia y la Juventud: «Una ventana para la Utopía».

ciapaideia@gmail.com

LA COMPAÑÍA MAFALDA

Teresa Rotemberg
Coreógrafa. Directora de la Compañía Mafalda
Zúrich (Suiza)

Jacques Brel: El niño es un nómada. Es decir, un aventurero. Más bien un nómada. Vive en un mundo que ya está establecido. En un mundo construido en torno a las mujeres y a las ciudades. La palabra *vilain*, villano, malvado, suena parecida a *ville*, ciudad. El niño es un nómada y no entiende por qué los rebaños no pastan en donde hay pasto. El niño no entiende que deben pastar donde solo haya piedras. Es un nómada. De a poco se le enseña a ser precavido, racional, ahorrativo. Ahorrativo no en el sentido de ahorrar dinero, sino ahorrativo en cuanto a su energía. Se le enseñan cosas horribles, la expectativa de que le va a ocurrir algo malo. Pero no le ocurre nada malo. Se le enseña a esperar algo. No se les dice a los niños lo que van a hacer. O solo muy rara vez.
Entrevistador: ¿Qué se les debería decir?
J.B: ¡No esperen nada! Solo lo que ustedes mismos hagan.

Presentación general. Perfil personal

«Me interesan las posturas y actitudes que observo en la vida. Primero investigué como bailarina qué posturas puedo asumir con mi propio cuerpo y cómo me puedo posicionar con ese material respecto a mi entorno. Una coreografía es un proceso emparentado con eso, que se amplía en uno o varios cuerpos. El campo visual es mayor. A la perspectiva interna del cuerpo que baila se suma la mirada de afuera, que considera todo lo que sucede. Esa es una perspectiva y un lugar que siempre me gusta asumir, desde

el que puedo intervenir en lo que sucede y que me vuelve activa, en el campo experimental del teatro y en la vida.»
(Teresa Rotemberg)

Perfil de Company Mafalda

En 1999 fundé Company Mafalda en Zúrich; desde entonces produce regularmente espectáculos de danza-teatro, generalmente con elencos internacionales de bailarines y bailarinas multifacéticos.

Perfil de Company Mafalda para niños

Desde 2011 Company Mafalda lleva a cabo de manera intensa proyectos de espectáculos infantiles de danza con talleres como *Ganz und gar wandelbar* [Totalmente cambiante] (2011); *Zick Zack Puff* (2013) y *Träum schön schlimm!* [Dulces sueños espeluznantes], que siguen saliendo de gira.

En la trilogía compuesta por *Incidents, Transformations* y *Solutions* (2005–2009) se tomó la literatura como punto de partida para las coreografías. Las producciones *Presque rien* y *Peu à peu* (2010–2012), surgidas en colaboración con la artista plástica Eva Wandeler, fueron fuertes afirmaciones de mundos diferentes.

Company Mafalda crea los espectáculos de danza para niños y adolescentes a partir de un repertorio de experiencias que confluyen en escena en momentos pletóricos de fantasía a veces bizarros e incluso perturbadores e inquietantes. En comparación con creaciones anteriores signadas por lo hermético y lo conceptual, los espectáculos de danza de Company Mafalda para niños y adolescentes son claramente más comunicativos y abiertos.

Espectáculos infantiles de danza: motivación y experiencias

Desde hace algunos años se registra en Suiza un auge de nacimientos, que hizo que la convivencia con niños y particularmente sus necesidades captaran fuertemente el centro de mi atención. De allí surgió para mí la motivación para desarrollar coreografías para niños.

En otras formas teatrales, por ejemplo, la actuación, el teatro musical, los conciertos, las obras de mimo o performances, hay desde hace años desarrollos muy variados dirigidos al público infantil. Desde el ámbito de la danza también hay que prestarle atención a estos espectadores. Los niños tienen el mismo derecho que los adultos a enfrentarse a la danza.

Estas reflexiones me motivan a desarrollar coreografías para niños con el repertorio de movimientos de bailarines y bailarinas profesionales. El contenido debe ser transmitido al niño a través del movimiento. Durante el proceso creativo nos planteamos intensamente la pregunta de qué lenguajes de movimiento llegan más a los niños.

La acción debe ser interpretada exclusivamente a través del lenguaje de la danza y del movimiento. Por eso se busca una estructura clara para las obras, que pueda ser seguida fácilmente por ellos.

Teniendo en cuenta el alto nivel de vida en Suiza, me interesa especialmente trabajar con materiales simples, como restos de papel, globos y envases de plástico, para estimular la fantasía y mostrar que con un muy poco se puede alcanzar y representar mucho.

Conexión entre los trabajos por encargo con niños y adolescentes y las producciones para un público joven. La pregunta por edad «correcta»

En los últimos años fui invitada por grandes teatros a trabajar en una cantidad de obras con niños y adolescentes. Estas experiencias de llevar obras a escena con niños y adolescentes, me permitió entrar en sus formas de pensar. Así pude conocer distintas motivaciones e intereses. Los niños son más lúdicos y están más predispuestos naturalmente a entregarse al teatro. Los adolescentes deben ser motivados de una manera completamente distinta porque, a menudo, al principio ponen distancia. Según mi experiencia, hay distintas motivaciones para entregarse a la danza y al teatro de acuerdo a las distintas edades.

Como espectadores, los adolescentes son un público particular al que hay que provocar para interesarlo. La predisposición a mostrar emociones es más fuerte en los grupos de menor edad. Los adolescentes son en principio más bien distantes y tienen una actitud cool.

Para los espectáculos infantiles de danza de Company Mafalda determinamos un grupo principal al que se dirigen, pero intentamos también que las obras interpelen a grupos de otras edades y a familias.

En la práctica sucede que las funciones de obras para niños a patir de 10 años se llenan menos con familias que las obras para niños a partir de 5 años. Esto probablemente tenga que ver, en Suiza, con la manera en que las familias suelen organizar el tiempo libre.

Inclusión de los adolescentes en los ensayos para producir obras de acuerdo a su edad

Con Company Mafalda hicimos una buena experiencia de intercambio con adolescentes de una clase apadrinada, a través de varios talleres que tuvieron lugar durante la fase de investigación y los ensayos. Company Mafalda incorporó a la producción las impresiones recogidas de esta experiencia.

En primer lugar, el equipo de producción visitó la clase apadrinada. El programa incluyó los siguientes puntos: presentación de las personas y tareas de coreografía y dramaturgia; ejercicio coreográfico introductorio; explicación de qué se necesita para una función de danza (bailarines, escenario, luz, etc.); explicación de cómo está planeado el trabajo con la clase apadrinada.

Los adolescentes trabajaron con lemas propios, historias, textos e imágenes, que fueron discutidos con la clase, considerando también si eran aptos para ser representados mediante la danza, cuestión que fue probada tanto de acuerdo a ideas de los adolescentes como del equipo de producción.

Además, se pensaron mundos acústicos en los que se podría relacionar la música con los temas tratados.

En la visita de la clase apadrinada a los ensayos se trabajó con los adolescentes distintas imágenes bajo la dirección alternada de un bailarín. También se llevaron a la práctica iniciativas de los adolescentes. Además, se probaron con ellos ideas para la utilería y el vestuario.

También, a la hora de configurar la versión final de la obra, se hicieron ensayos con la clase apadrinada. Se presentaron imágenes de manera individual y se recogieron las devoluciones de

los adolescentes en cuanto a lo que habían visto, sentido o les hubiera gustado ver.

Talleres como parte de las funciones

Los talleres están dirigidos, en primer lugar, a grupos escolares y pueden tener lugar antes o después de las funciones.

Los talleres desempeñan un papel importante en la transmisión. A través de ellos, los adolescentes, profesores y adultos entran en contacto directo con la danza, con lo cual se logra un acceso que va más allá del consumo de una función.

En los talleres, al hacer con sus cuerpos partes de las coreografías y mediante el intercambio verbal, son introducidos al mundo de la danza y de cada obra de acuerdo a cada edad bajo la máxima de «aprender haciendo». Además, hay material a disposición de los docentes para sus clases.

Condiciones de producción para los teatros independientes de suiza. Demanda y redes

Para poder participar de los subsidios otorgados por las ciudades, los cantones, fundaciones y otros auspiciantes se debe hacer una presentación exhaustiva de los proyectos. Es necesario contar en ese momento con la coproducción de uno o dos teatros.

Company Mafalda ha comprobado que hay gran demanda de propuestas para niños y adolescentes de modo que las obras son solicitadas y representadas de manera frecuente.

La política cultural de Suiza hace foco estos años en el trabajo de mediación cultural, también en el ámbito de la danza.

De este modo, Company Mafalda pudo establecer una cooperación con la Dirección de Cultura y Escuelas de la ciudad de Zúrich y con el Ministerio de Cultura y Educación del cantón de Zúrich que hace posible que se vendan varias funciones para escuelas.

Teresa Rotemberg. Fundó Compañía Mafalda en Zúrich, Suiza. En el año 2002 recibió el premio de la ciudad de Zúrich. Trabaja como coreógrafa invitada en importantes compañías de ballet; tiene un vasto recorrido en teatro musical, ópera y otros lenguajes contemporáneos. Una de las recientes facetas de su trabajo teatral son proyectos escénicos con bailarines no profesionales, adolescentes y niños.

teresarotemberg@hotmail.com

VAMOH A PEGARNO COMO ANIMALEH

TEATRO PARA JÓVENES EN TIEMPOS DEL REGGAETÓN

Enrique Olmos de Ita
Dramaturgo, director de escena y crítico
de teatro hispanoamericano (México)

La primera consideración al escribir esta ponencia es la siguiente: mientras redacto, YouTube me provee de música generacional, los sonidos de la actualidad. ¿Cómo y qué ritmos escuchan los jóvenes de mi entorno para los cuales me interesa escribir?

Si cada generación tiene su propia música y los avances tecnológicos e industriales moldean en buena medida el gusto estético más elemental, al trabajar continuamente entre dos países, culturas y continentes (de México a España, del País Vasco a Pachuca, Hidalgo), busqué un punto de encuentro, sonidos consustanciales a los dos lugares donde paso la mayor parte del tiempo. Noté, entonces, que el reggaetón viaja con singular desprestigio entre los adultos y al mismo tiempo es el telón de fondo musical de una generación de adolescentes que, sin pudor, en fiestas y reuniones, lo mismo en España que en México, gozan del ritmo pegadizo e hipnótico del momento.

Al indagar, con mínima profundidad, en la letra de las canciones más famosas del reggaetón que viajan entre las discotecas

de ambos países y otros muchos de la lengua castellana, es evidente que estamos frente a un fenómeno de involución, no sólo rítmica sino discursiva, pues las letras de las canciones son claramente machistas, lúbricas hasta la literalidad. Del tango o el bolero romántico, con la carga de sensualidad inmanente en la voz del solista que llega hasta la apropiación del sentido del ritmo y de la palabra como vehículo de seducción de otros tiempos, al actual reggaetón, existe un abismo gramatical y lingüístico, pero también simbólico, según el cual los jóvenes de ahora buscan con mayor inmediatez el contacto con el otro, abominan el cortejo y prefieren la literalidad a la metáfora.

Me pregunto, ¿quién soy yo para juzgar a los consumidores de este tipo de música? ¿Puedo parecer el inquisidor de otros tiempos? Recordemos que también fueron juzgados moralmente, con alto menosprecio, el rock and roll, el blues o el heavy metal.

Antes que oponer una barrera generacional sobre este tipo de música, tal y como sucede con mi teatro, buscaré encontrar empatía al respecto y entender, desde su posición cultural y social, la devoción de millones de jóvenes iberoamericanos por estos ritmos y, al mismo tiempo, entender cómo el teatro al que tengo alcance, pocas veces se atreve a conjeturar espacios de ficción al respecto.

Quizá por este motivo, el teatro para jóvenes ha tenido una pobre evolución en nuestra lengua, porque quienes escriben para este público suelen tener la ventaja de los años y están más acostumbrados a juzgar que a empatizar, a moralizar antes que a establecer lazos sensibles. Salvo excepciones notables, el teatro para jóvenes en España, por ejemplo, a diferencia del teatro mexicano, está afincado en la idea romántica de que el teatro a esta edad tiene utilidad ética y por lo tanto social, casi cívica: «el teatro te hace

mejor persona, mejor ciudadano». No. El teatro no es la medicina, sino parte del diagnóstico de un grupo social. Convertir el teatro en un remedio estético es parte de nuestra ceguera y, también, del alejamiento del público. Un joven no necesita que le digan qué hacer (ni dentro ni fuera del teatro), simplemente hay que mostrar el horizonte y abrir las puertas a la posibilidad de elegir; es decir, alimentar su inteligencia.

Y desde ahí, desde esa miopía intelectual tan paradigmática, se programan los teatros, se eligen los contenidos, y los artistas articulan la mayoría de las veces propuestas cursis, inexpresivas y llenas de moralejas edificantes. Tanta hipocresía del teatro para niños y jóvenes en nuestro entorno geográfico y lingüístico me perturba. ¿Cómo pretendemos hacer teatro para este público específico sin conocer a fondo Internet, los videojuegos, la literatura del comic, las redes sociales, los programas de televisión y la música de esta generación? ¿Cómo hablar con los jóvenes que pueden seguir guerras televisadas, atentados múltiples, barbarie comercial y nosotros queremos que durante una hora se enfrasquen en silencio en el dilema de Romeo y Julieta? Sin conocer sus referentes, sólo los llevaremos al aburrimiento. Hablando con y desde su contexto evitaremos ese perfil censor de quien escucha reggaetón y lo abomina, simplemente porque lo desconoce.

Al respecto, la principal diferencia que encuentro entre el teatro mexicano y el resto de los discursos dramatúrgicos de la lengua castellana e incluso de los de Europa, es el uso de temas sociales que están en la vida cotidiana de los jóvenes para articular propuestas de ficción que, seguramente, como el reggaetón, no perduraran en otras, pero que en este momento son perentorias. En México, uno de los países con mayor violencia entre jóvenes,

hacer teatro se ha convertido en un acto de urgencia y responsabilidad social. Mientras en los países del llamado primer mundo están más preocupados por la forma que por el fondo, por los modelos de producción escénica y por legitimar los espacios hegemónicos (teatros tradicionales), en México, mi generación teatral ha comenzado a salir a las calles (de muchas ciudades, no sólo de las más importantes y menos aún de la capital del país), a las escuelas, a la plazas públicas, para apropiarse de ellas a través de contenidos originales, sin moralejas y sobre todo encaminados a prodigar temas trascendentales y polémicos, que no siempre son bien recibidos por padres de familia y maestros, originando así una resistencia artística inédita.

Temas como la violencia en el noviazgo, el embarazo no deseado y la interrupción del mismo, el abuso sexual en la infancia y en la adolescencia, la inexistencia de dios, el suicidio como elección, el maltrato escolar, la migración, el aislamiento, homosexualidad, bisexualidad y asexualidad son algunos de los temas que parte del teatro mexicano está tocando, llevando a las escuelas, a los teatros públicos, a los libros y quizá por eso se ha convertido en la mayor potencia de producción de teatro niños y jóvenes en nuestra lengua, oponiendo al modelo tradicional, la urgencia de rescatar a una sociedad devastada por el desgobierno y la violencia del narcotráfico, amén de otras patologías heredadas desde la colonización.

Enrique Olmos de Ita. Estudió en la Escuela Dinámica de Escritores y realizó la Licenciatura en Humanidades en la Universidad del Claustro de Sor Juana en México. Recibió la beca de la Fundación Antonio Gala en el año 2006 en Córdoba, España. Actualmente dirige la compañía de teatro binacional Neurodrama, que fundó en 2009. Tiene una decena de libros editados, varios de los cuales le merecieron premios nacionales e internacionales de dramaturgia.

enriqueolmos.com

EL TEATRO ES CREAR Y PARTICIPAR

Kenjiro Otani
Actor y director
Miembro de ASSITEJ Japón

Mientras el teatro involucra un número de actividades, el Teatro para Niños y Jóvenes (TNJ) tiene actividades más particulares que involucran tanto a los artistas como al público (o participantes). En el TNJ, el teatro no es solo actuar y observar, sino que la mayoría de las veces también es aprender, educar, crear y participar, las acciones que solo pueden conseguirse con imaginación.

Simple y, sobre todo, obviamente, el teatro es, para el público, observar y para los actores, actuar, y esta es una estructura fundamental para un teatro convencional. Y nosotros deberíamos valorar esta estructura siempre y cuando despierte la imaginación del público, dándoles un espacio para usar su propia imaginación y así completar y desarrollar la historia que cuentan los narradores, así llamados, actores, en vez de explicar de qué se trata la historia o, lo que es peor, qué es lo que los personajes están sintiendo al respecto. Nosotros, los artistas, deberíamos más bien estimular a nuestro público para que surja su propia simpatía o antipatía hacia ciertos personajes o incidentes que ocurren en la historia.

En consecuencia, el teatro es una herramienta para que los niños aprendan (y se eduquen). Así como aprenden leyendo libros, los niños pueden aprender cualquier cosa del teatro, que es una forma artística donde una historia se transforma en tridimensional. Los artistas del TNJ debieran ser conscientes de la responsabilidad de lo que presentan, en tanto que los niños absorben todo lo que ven. En otras palabras, los artistas del TNJ debieran ser aquellos que creen el futuro, porque los niños, que son su público, son los que realmente vivirán en el futuro; en particular, el arte del teatro puede tener poder para conducir a los niños a la guerra o no. Así que, aquí, espero que el TNJ nos conduzca a nosotros y a nuestro público a hacer un mundo mejor, presentando humanidad y mostrando los problemas actuales a los que los niños pueden tener que enfrentarse. Lo que deberíamos presentar no es una instrucción o una respuesta, sino una oportunidad para pensar las consecuencias potenciales y posibles de las acciones que uno realiza. Y esto es lo que yo pienso sobre el teatro como herramienta para la educación, solo si educación no es dar respuestas sino generar preguntas. Desde mi propia experiencia, los niños recuerdan las respuestas que a ellos mismos se les ocurrieron, pero no recuerdan las respuestas que se les enseñan.

Y este punto de vista nos lleva al próximo paso: teatro es crear y participar. Con frecuencia, los artistas del TNJ o los artistas en general tienden a autolimitarse, por miedo a tocar temas tabú o sensibles. Probablemente la escuela pueda proveer un entorno similar a los niños al no tratar temas sensibles, mientras que los niños tienen más que decir. Así que me parece que es el adulto el que está impidiendo a los niños pensar, en tanto que los niños, realmente, están ansiosos por usar sus cerebros para pensar e imaginar. Si les preguntamos su opinión sobre sus problemas o experiencias en la escuela o en la

familia, aunque al principio duden antes de contestar (y especialmente en Japón, donde no están acostumbrados a que se les pregunten esas cosas), una vez que les pedimos que escriban o que físicamente creen una imagen sobres incidentes o experiencias que puedan preocuparles, comienzan a compartirlo con mucho entusiasmo.

Probablemente se haga más fácil para ellos hablar sobre sus preocupaciones dramatizándolas o ficcionándolas. Y este es otro poder del teatro, especialmente el TNJ donde las preocupaciones del público deberían reflejarse. La creatividad es como un sueño. Un niño que escribe o actúa puede crear fantasía manejando la realidad y comienza a ser capaz de analizar lo que está sucediendo en su vida diaria, para clarificar problemas, y aun encontrar soluciones. Y lo más importante: expresando qué es lo que tienen en mente a través de la creatividad, con frecuencia sus cargas se hacen más livianas y abren sus mentes.

La mente del bebé está lista para recibir sensibilidad. Y el cerebro de los jóvenes está listo para que esa sensibilidad sea compartida para vivir. Así, los artistas de TNJ son responsables de brindarles teatro para aprender, educar, crear, participar y lo más importante, utilizar su imaginación.

Kenjiro Otani. Director teatral. Nacido en Tokio en 1972. Trabajó como actor tanto a nivel nacional e internacional. Dirige obras de teatro para adultos y para niños, enseña teatro a los niños. Actualmente es miembro de la Comisión Directiva de ASSITEJ Japón. Es profesor del Colegio Toho Gakuen de Teatro y Música, y colaborador de investigación del Centro de Filosofía de la Universidad de Tokio.

mapro@gol.com

CONCLUSIONES
NOTAS DE CIERRE

Manon van de Water
Vilas-Phipps Distinguished Achievement Professor
Universidad de Wisconsin–Madison (Estados Unidos)
Miembro del Comité Ejecutivo de ASSITEJ

Es un honor haber realizado ambas, la apertura de este *IV Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes* y las notas de cierre. Tuve así la oportunidad de plantear preguntas, ver hacia dónde se dirigían y cómo se desarrollaban, y ahora comentar sobre lo sucedido. Así, lo que sigue, tiene algunas observaciones que, como en toda buena investigación, abre nuevos caminos al debate. Lejos están de ser conclusiones absolutas.

Comencé mi presentación de apertura, «TNJ en el siglo XXI: Qué, cómo y para quién», planteando que la definición de Teatro para Niños y Jóvenes del siglo XX se había ampliado en todos los niveles, sobre QUÉ entendemos que el TNJ podría ser en el siglo XXI en un movimiento que se aleja de los textos escritos como punto de partida hacia espectáculos más híbridos; sobre *cómo* hacemos TNJ y quién lo hace incluyendo muchas disciplinas y artistas que vienen por fuera del teatro mismo; y, lo más importante, *para quién* es el TNJ. Afirmé que esta ampliación de la definición nos da un panorama más interesante, más diverso y

más inclusivo de la experiencia teatral para un grupo más amplio de públicos.

Las presentaciones, debates y mesas redondas y las producciones presentadas durante los pasados cinco días han confirmado mi afirmación. Escuchamos ponencias que trataban sobre el teatro para adolescentes, el teatro para jóvenes adultos de 18 a 25 años, el teatro para niños y jóvenes con necesidades especiales, el teatro para los más pequeños y, por supuesto, el teatro para bebés.

Dentro de estas discusiones aparecieron algunos patrones interesantes. Pocas ponencias y presentaciones mencionaron la corriente principal de público del siglo XX: los alumnos entre los 6 y los 12 años de edad. Este público es claramente el público dado en el TNJ y no está cuestionado. Algunas ponencias hablaron de adolescentes, entre 13 y 16 años como el grupo de edad olvidado. Menos todavía, abordaron al público de jóvenes adultos, entre 17 y 25 años, aunque las investigaciones socio-neurológicas prueban que este es un grupo etario distintivo, que debería ser reconocido, también por las artes. La mayoría de las presentaciones fueron sobre el teatro para bebés, que parece ser el *target* de público que ha sido recientemente descubierto en Latinoamérica como un grupo susceptible de asistir a espectáculos teatrales al que vale la pena dedicarse, aunque esto no es de ninguna manera controvertido.

Así, para comenzar con el teatro para bebés, hay algunas cuestiones importantes que necesitan seguir siendo investigadas.

1. ¿Es teatro? ¿Es teatro estético (es decir, obras dramáticas intensificadas con niños)? ¿Necesita ser inmersivo?
2. ¿Cómo perciben los bebés el teatro si carecen de la necesaria

suspensión de incredulidad asociada tradicionalmente con las artes del espectáculo?

3. ¿El teatro para bebés promueve una disposición para la percepción estética?
4. Si el teatro para bebés es para un público híbrido de padres y niños, ¿promueve el hábito en los padres de llevar a sus chicos al teatro cuando sean más grandes o, si no, para quién es?

El problema con el teatro para bebés es, por supuesto, que no podemos preguntarle al público. La investigación tradicional sobre la percepción del público no funciona con los bebés, así que la mayoría de nuestros «encuentros», si ustedes quieren, descansan en la investigación psicológica y el desarrollo del niño, que es interesante pero que no nos da el panorama completo. Me gustaría ver un movimiento que se enfoque en la percepción estética de los bebés y traerlo luego al espectáculo.

Hay un paralelo interesante entre el teatro para los jóvenes adultos y el teatro para bebés, porque en ambos se involucra al público en las producciones. Mientras el teatro para bebés es inmersivo durante la función, el teatro para jóvenes adultos con frecuencia involucra al público de esa edad en su proceso creativo y, en muchos casos, las funciones son presentadas por los mismos jóvenes como actores. En ambos, el teatro para bebés y el teatro para jóvenes adultos, nosotros, el público adulto, no podemos escapar de lo que yo llamo «la mirada», que es que nosotros percibimos la función a través de mirar a los bebés y a los adultos jóvenes como actores/seres humanos en la producción, vacilando entre ser ellos mismos y «agentes performáticos». Lo que nos

lleva a la noción de para quién es este teatro: los bebés, ¿actúan para sus compañeros bebés? Los adolescentes que quieren ser escuchados, ¿actúan para sus compañeros adolescentes? Y ni siquiera estoy hablando del teatro con/por personas con necesidades especiales que pueden también transformarse en una altamente problemática perspectiva de la «mirada».

Los límites son borrosos, y la investigación sobre el actor, la actuación y el texto performático en un sentido amplio y especialmente el público tiene que continuar. La difusión de la investigación es importante, como se ha demostrado por la influencia del libro *Teatro para los primeros años*, editado por Wolfgang Schneider. Necesitamos más investigación y hacerla posible en más lenguajes.

Por ahora, y por este Foro, concluiría de esta manera. No importa cuál sea el grupo etario para el que estamos trabajando, necesitamos conectarnos con ese grupo etario, oír sus historias, y luego tomar esas historias y devolvérselas. Pero no solo es eso. Es el artista el que vuelve esas historias en arte, a través de las palabras, lo visual..., usando todos los recursos artísticos tanto como la imaginación para crear la metáfora para contar esas historias —metafóricamente, artísticamente— de regreso al público, y ofrecerles una experiencia teatral. Y esta responsabilidad del artista es igualmente importante para bebés, para jóvenes adultos, para adolescentes; para cualquier grupo etario.

Muchas gracias.

Esta edición del nº12 del
Boletín iberoamericano de teatro
para la infancia y la juventud,
se terminó de imprimir en Guadalajara,
en Aventura Gráfica, S.L.,
el día 9 de mayo de 2017

