

9

BOLETÍN
IBEROAMERICANO
DE TEATRO

**PARA LA INFANCIA
Y LA JUVENTUD**

assitej españa

2011

9/2011

BOLETÍN
IBEROAMERICANO
DE TEATRO

**PARA LA INFANCIA
Y LA JUVENTUD**

assitej españa

**BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO
PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD**

NÚMERO 9
NOVIEMBRE 2011

ASSITEJ España
Avda. de Baviera,14
Parque de las Avenidas
28028 Madrid
Tel. 913551412 / Fax: 913568475
e-mail: 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-000-2011
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

ÍNDICE	5
NOTA DEL EDITOR	11
I FORO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y CRÍTICOS DE TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES	
INTRODUCCIÓN	15
Nicolás Morcillo Delgado	
PONENCIAS EN ESPAÑOL	
UN MODELO DE APOYO A LA INVESTIGACION TEATRAL	21
Nicolás Morcillo Delgado	
TABÚES EN TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES: UNA INTRODUCCIÓN	31
Manon van de Water	
LOS TEMAS TABÚ EN EL TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES	45
Jorge Dubatti y Nora Lía Sormani	

INFANCIA, TABÚ Y LENGUAJE (POÉTICO) Guillermo A. Dillon	65
EL OGRO DEL SILENCIO EN <i>MALAS PALABRAS</i> Carla Rodríguez	73
EL TABÚ DEL NIÑO CIUDADANO EN <i>BELGRANO HACE BANDERA Y LE SALE DE PRIMERA</i>, DE ADELA BASCH Melania Torres Williams	91
TEMAS TABÚ EN EL TEATRO PARA NIÑOS: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA Evelyn Goldfinger	105
INTERFIRIENDO CON LA INOCENCIA Claudia Chidiac	121
DE LA ALFOMBRA MÁGICA AL FREGADERO David Broster	141
¿SON LOS ADULTOS LA RAZÓN POR LA CUAL LOS TABÚES SE SOSTIENEN EN EL TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES? Katrine Karlsen	165
LOS LIBERTARIOS Y SU POSICIÓN FRENTE AL TEATRO PARA NIÑOS. ANTE LA RUPTURA DE LOS TABÚES Carlos Fos	179
LA PROFUNDA HUELLA DE LOS TABÚES Aracelia Guerrero	197
SER CUADRADO EN UN MUNDO REDONDO, REDONDO Silvina Patrignoni	207

READY FOR LIFE: PROGRAMACIÓN DE TEATRO PARA NIÑOS DE DOS A CINCO AÑOS Amy Susman-Stillman, Shanon Rader y Maria Asp	227
EL TABÚ DE LA TRISTEZA. ¿POR QUÉ NOS ASUSTA QUE LOS NIÑOS SE ASUSTEN? Finegan Kruckmeyer	241
INMIGRACIÓN ILEGAL ¿EN ESCENA... Y PARA NIÑOS? Manuel A. Morán Martínez	259
EL TEATRO PARA NIÑOS AVANZA HACIA LA REALIDAD COTIDIANA María de los Ángeles Sanz	283
TEATRO TABÚ PARA JÓVENES EN LOS ESTADOS UNIDOS: LA RELACIÓN DEL ADULTO-NIÑO, LAS CIRCUNSTANCIAS MATERIALES Y LA LEY J. Andrew Wiginton	297
LOS TEMAS TABÚ EN EL TEATRO PARA NIÑOS DE COMIENZOS DEL SIGLO XX Susana Llahí	313
RECUPERAR LA PALABRA. EL TEATRO PARA ADOLESCENTES COMO UNA FORMA DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Alejandra Varela	329
CONCLUSIONES DEL FORO <i>LOS TEMAS TABÚ EN EL TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES</i> Manon van de Water	341

**I INTERNATIONAL FORUM OF
RESEARCHERS AND CRITICS OF THEATRE
FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE**

INTRODUCTION	347
Nicolás Morcillo Delgado	
PAPERS IN ENGLISH	
A MODEL OF SUPPORT FOR THEATRICAL RESEARCH	353
Nicolás Morcillo Delgado	
TABOOS IN <i>TYA</i>: AN INTRODUCTION	363
Manon van de Water	
THE TABOOS IN THEATRE FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE	377
Jorge Dubatti & Nora Lía Sormani	
CHILDHOOD, TABOO AND (POETIC) LANGUAGE	395
Guillermo A. Dillon	
THE OGRE OF SILENCE IN <i>BAD WORDS</i>	401
Carla Rodríguez	
THE TABOO OF CHILD-CITIZEN IN <i>BELGRANO HACE BANDERA Y LE SALE DE PRIMERA</i>, BY ADELA BASCH	419
Melania Torres Williams	
TABOO THEMES IN THEATRE FOR CHILDREN: BETWEEN THEORY AND PRACTICE	433
Evelyn Goldfinger	
TAMPERING WITH INNOCENCE	449
Claudia Chidiac	

FROM THE MAGIC CARPET TO THE KITCHEN SINK David Broster	469
ARE THE ADULTS THE REASON WHY TABOOS ARE SUSTAINED IN THEATRE FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE? Katrine Karlsen	491
LIBERTARIANS AND THEIR POSITION FACING THEATRE FOR CHILDREN. BREAKING TABOOS Carlos Fos	505
THE DEEP PRINT OF TABOOS Aracelia Guerrero	523
BEING SQUARE IN A ROUND, ROUND WORLD Silvina Patrignoni	533
READY FOR LIFE: THEATER PROGRAMMING FOR CHILDREN TWO THROUGH FIVE Amy Susman-Stillman, Shanon Rader & Maria Asp	553
THE TABOO OF SADNESS: WHY ARE WE SCARED TO LET CHILDREN BE SCARED? Finegan Kruckmeyer	565
ILLEGAL IMMIGRATION, ON STAGE... AND FOR CHILDREN? Manuel A. Morán Martínez	581
CHILDREN'S DRAMA MOVES FORWARD TO EVERYDAY REALITY María de los Ángeles Sanz	603

TABOO THEATRE FOR YOUNG AUDIENCES IN THE UNITED STATUS: THE ADULT-CHILD RELATIONSHIP, MATERIAL CONDITIONS AND THE LAW	615
J. Andrew Wiginton	631
CONCLUSIONS FORUM <i>TABOO TOPICS IN THEATRE FOR CHILDREN AND YOUTH</i>	
Manon van de Water	

NOTA DEL EDITOR

El presente Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud, número 9, editado por ASSITEJ España, recoge las ponencias que se presentaron en el *I Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes*, que tuvo lugar en la ciudad de Buenos Aires (Argentina), en Julio de 2010.

Las comunicaciones tuvieron lugar en español e inglés, según la nacionalidad de los autores, y fueron traducidas al otro idioma. Hemos creído que lo más conveniente era mantener las variantes del español o inglés propio de cada ponente (o traductor), a riesgo de que eso generase en algún caso cierta dificultad para la comprensión. Hemos pretendido, por un lado, ser fieles a los autores, y, por otro, disfrutar de la riqueza idiomática de ambas lenguas.

La fidelidad a los distintos ensayistas es lo que ha motivado que hayamos mantenido en cada caso la manera peculiar de escribir notas o de citar bibliografía, por poner

dos ejemplos que afectan a la forma de las comunicaciones.

Las traducciones (en su caso, al inglés o al español) han quedado al cuidado de cada autor.

**I FORO INTERNACIONAL DE
INVESTIGADORES Y CRÍTICOS DE
TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES**

BUENOS AIRES (ARGENTINA)
JULIO 2010

INTRODUCCIÓN

Nicolás Morcillo Delgado

Esta publicación en español e inglés que tengo el placer de presentarles a continuación esta formado por la compilación de ponencias, comunicaciones y experiencias presentadas en este primer Foro de Investigadores, Buenos Aires 2010. Todo ello ha sido posible gracias a un trabajo de organización bien hecho, al ambiente de colaboración profesional, al interés y calidad de las investigaciones presentadas y al ambiente de cordialidad que hemos tenido el gusto de disfrutar los participantes durante los días en que se ha desarrollado el encuentro.

La organización del evento coincide con el periodo vacacional del invierno austral, de ahí que la asistencia de público familiar llene de largas colas las entradas de todos los teatros bonaerenses, muy especialmente el llamado Broadway de Buenos Aires, ese tramo de la Avenida de Corrientes con la mayor concentración de salas de teatro por metro cuadrado que pueda tener ninguna otra gran ciudad.

Que la ciudad es una de las más bonitas del mundo, que sus habitantes son de lo más acogedores y hospitalarios, especialmente con los españoles después de ser recientes campeones del mundo de fútbol, lo he podido comprobar en primera persona; pero aun siendo futbolero, lo que realmente me ha estremecido de verdad ha sido verme de pronto inmerso en la época de los grandes estrenos, disfrutar con la variedad de la cartelera, la calidad de los espectáculos, y comprobar cómo la dilatada experiencia en teatro infantil y juvenil que se desarrolla en Argentina te puede dejar con la boca abierta cuando lo vives en directo. Es una de las mejores sorpresas de las que he podido disfrutar en esta experiencia.

No obstante tengo que reconocer que siempre pueden surgir pequeñas dudas cuando se organiza un evento por primera vez y más en un campo tan novedoso como la investigación teatral infantil y juvenil. Por eso deseo expresar de entrada que todas las dudas iniciales han sido disipadas y que las expectativas puestas en el encuentro han sido superadas con creces en todos los aspectos de su programación.

Durante los días del 19 al 23 de Julio se ha celebrado en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) el I Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes organizado por la Asociación de Teatristas Independientes para niños y adolescentes (ATINA), en colaboración con la Asociación Argentina de Investigación y Crítica Teatral (AINCRIT), la Red Internacional de Investigadores de Teatro para Niños y Jóvenes (ITYARN)

y el auspicio de la Asociación Internacional de Teatro para la Infancia y la Juventud (ASSITEJ Internacional).

El objetivo principal de este encuentro ha sido estimular la investigación en el campo del Teatro para Niños y Jóvenes, proporcionando un aporte teórico a los profesionales del teatro que estimule el desarrollo de nuevas tendencias, así como integrar a los investigadores de Iberoamérica en la red internacional de investigadores.

El I Foro ha tenido como eje temático central «Los temas tabú en el teatro para niños y jóvenes». Los trabajos se han desarrollado con la presentación de conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y asistencia a espectáculos para niños y jóvenes. Todas las lecturas de conferencias y ponencias se han realizado en inglés y castellano de manera alternativa; es decir, si la presentación era en español se traducía al inglés y si se presentaba en inglés se iba traduciendo al español, todo de forma simultánea y en directo. Esta forma de trabajo ha favorecido el encuentro entre profesionales y la creación de un ambiente de colaboración y participación muy coloquial y agradable. Se han abordado distintos marcos teóricos y se ha discutido del rol de la teoría en la práctica y de la práctica en la teoría como una plataforma para el intercambio, siempre desde un punto de vista crítico y constructivo.

Todas las actividades formales se han celebrado en el Centro Cultural de la Cooperación, Av. Corrientes 1543, Buenos Aires.

La organización ha cuidado con mimo a todos los asistentes, facilitando en todo momento el material

necesario, el hospedaje de los invitados, que estaba ubicado en el hotel contiguo al Centro Cultural, lo que ha facilitado enormemente el trabajo.

La selección y programación de espectáculos a los que hemos tenido el placer de acudir ha sido muy cuidada, tanto en la variedad de los formatos por edades a los que iban dirigidos, como por sus propuestas, lenguajes teatrales y puestas en escena.

Esta publicación es una forma de dar a conocer el buen trabajo de investigación que se está comenzando a realizar en los diferentes países, los paradigmas utilizados en común y sus aportaciones personales. Este conjunto de experiencias nos proporciona una buena herramienta a difundir para que pueda ser utilizada por creadores, artistas e investigadores.

Solo me queda animar a los más jóvenes a seguir con esta interesante tarea y felicitar a los organizadores de este I Encuentro, animándoles para que el próximo tenga el mismo nivel de calidad y cordialidad que hemos podido disfrutar en este.

PONENCIAS EN ESPAÑOL

UN MODELO DE APOYO A LA
INVESTIGACION TEATRAL
Colección de Ensayos y Premio de Investigación
Teatral Juan Cervera de ASSITEJ España
Nicolás Morcillo Delgado

Las actividades de una asociación y la puesta en práctica de los diferentes proyectos se asemeja en muchas ocasiones al enredo que se produce en una cesta de cerezas, que conforme vas sacando un racimo el siguiente se va engarzando con el anterior y así sucesivamente. ASSITEJ España lleva organizando durante cuatro años consecutivos en el entorno del FIT (Festival Iberoamericano de Teatro) de Cádiz, el encuentro de la Red Iberoamericana de las ASSITEJ, con la participación de países como Argentina, Uruguay, Paraguay, Brasil, Nicaragua, México, Portugal y España. De la colaboración especial y puntos de interés en común entre España y Argentina han surgido proyectos como la creación de la Biblioteca Virtual Iberoamericana de Teatro Infantil y Juvenil. Esta relación entre países y entre personas es importante fomentarla de cara a promover el intercambio de profesionales y experiencias que faciliten la realización de proyectos comunes. Esta relación de colaboración con M^a Inés Falconi y Carlos Urquiza,

representantes de Argentina, y los miembros de la Junta Directiva de ASSITEJ España, se ha ido estrechando desde el Congreso Internacional ASSITEJ de Quebec 2005 con el compromiso de capitanear el apoyo e impulso a los compañeros de las asociaciones de los países iberoamericanos.

En este interés de organizar y coordinar actividades en común que favorezcan la promoción y desarrollo del teatro infantil y juvenil, surge la invitación de participar en el *I Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes*, en Buenos Aires, Argentina.

La invitación ha sido recibida con cariño y gratitud, siendo la respuesta de ASSITEJ España de total apoyo y colaboración hacia el encuentro, que, de otra parte, tenemos que reconocer que coincide plenamente con los planteamientos, objetivos y línea de trabajo de nuestra asociación en materia de investigación.

Este encuentro es un espacio idóneo donde mostrar dos de las actividades de proyección internacional que organiza ASSITEJ España: el *Premio de Investigación Juan Cervera* y *La colección de textos de Ensayo*. Ambas actividades están abiertas a todos los trabajos que se presenten en idioma español con independencia de la nacionalidad de sus autores.

EL PREMIO DE INVESTIGACIÓN JUAN CERVERA

Es un premio que se convoca cada dos años, siendo esta convocatoria de 2010 su quinta edición. Consta de un único premio con una dotación económica de 3.500 euros y la

posibilidad de ser publicado tras el informe previo del jurado y el visto bueno de un comité lector.

Hemos querido que este premio lleve asociado un nombre: Juan Cervera. Este nombre elegido para el premio no ha sido al azar, pues hemos querido honrar la trayectoria dramática e investigadora de Juan Cervera Borrás como uno de los personajes en los que podríamos resumir el salto histórico llevado a cabo en España en la segunda mitad del siglo XX, en los nuevos planteamientos de la literatura dramática infantil y juvenil. Cuando nos adentramos en su obra podemos comprobar que se produce un paralelismo entre su vida científica y profesional con la evolución de la literatura dramática infantil en España, marcada por una constante inquietud y curiosidad ante el mundo de los más pequeños. Comienza haciendo sus pinitos como actor, que luego retomaré, y continúa su carrera como guionista, director, profesor, dramaturgo e investigador, entre otros muchos oficios y colaboraciones.

Todos estos valores junto al tesón y constancia desarrollados a lo largo de toda su vida son realmente admirables y queremos que nos sirvan como carta de presentación, guía y modelo para este incipiente premio.

Pensamos que esta puesta en marcha del premio era completamente necesaria y viene a cubrir un vacío dentro de la abandonada investigación teatral infantil y juvenil. En su corto periodo de implantación, la evolución del mismo ha sido muy positiva desde su primera convocatoria; la aceptación por la comunidad investigadora, creadores, dramaturgos, etc. Se ha notado una evolución progresiva

en la calidad de los trabajos presentados, en el número de países participantes y en el número de trabajos presentados, consiguiendo un nivel científico de calidad comparable al resto de las investigaciones del campo social y de humanidades.

La temática abordada por los investigadores también ha sido variada: se han presentado trabajos que hacen referencia a biografías de autores, análisis de textos, modelos de producción, modelos de intervención social, propuestas de metodología educativa, etc.

Un reflejo de ello han sido los trabajos premiados:

EDICIÓN	AÑO	AUTOR	TÍTULO
I	2002	Miguel Pacheco (España)	<i>El asombro de Mnemosine</i>
II	2004	<i>Desierto</i>	
III	2006	Berta Muñoz Cáliz (España)	<i>Panorama actual de los libros teatrales para niños y jóvenes en España</i>
IV	2008	Xabier López Askasibar (España)	<i>Tocar el teatro con las manos o el teatro para niños de Luis Matilla</i>
V	2011	Evelyn Goldfinger (Argentina)	<i>Teatro-TV: Modelos de producción televisiva en el teatro para niños</i>

Todo ello garantiza a este certamen una estabilidad y proyección de futuro prometedoras.

**BASES 2010 DEL V PREMIO JUAN CERVERA DE
INVESTIGACIÓN SOBRE TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES**

1. Podrán participar en este Concurso autores de cualquier nacionalidad con obras que investiguen cuestiones relacionadas con el teatro para niños o jóvenes y estén escritas en castellano.

2. La temática será totalmente libre, pero no se admitirán propuestas curriculares ni adaptaciones o refundiciones. El jurado valorará especialmente los proyectos que contemplen el desarrollo de un paradigma de investigación con una estructura metodológica bien diferenciada en sus fases. Las obras deberán ser originales, inéditas en cualquier tipo de soporte y no premiadas en otro concurso, requisitos cuyo incumplimiento supondrá la pérdida del premio. Cada concursante podrá presentar sólo una obra.

3. Los originales, cuya extensión deberá superar las 70 hojas tamaño folio o Din A4, mecanografiadas a doble espacio y por una sola cara, de 28 a 30 líneas por hoja y con líneas de 65 a 80 caracteres, se presentarán cosidos o encuadernados, por cuadruplicado, sin firmar y bajo lema, en la Secretaría de la Asociación de Teatro para la Infancia y la Juventud (Avda. de Baviera 14, 28028, Madrid, España). En su encabezamiento constará únicamente el título de la obra y el lema. Se adjuntará plica cerrada, en cuyo exterior se hará constar el título de la obra y el lema, y en su interior se incluirán nombre, domicilio, dirección, fotocopia del DNI o del pasaporte y un breve currículum del autor.

4. El plazo improrrogable de recepción de originales finalizará el 30 de noviembre de 2010, a las 13 horas. De los enviados por correo, sólo se admitirán aquellos cuya fecha de matasellos no exceda de dicho plazo.

5. Se otorgará un único e indivisible premio de 3.500 euros y trofeo conmemorativo para la mejor obra presentada al concurso a juicio del Jurado, que podrá declararlo desierto, pero no dividirlo. No se concederán accésit. Este premio no será a cuenta de derechos de autor. Las obligaciones fiscales que se deriven del premio serán exclusivamente del premiado, que estará sujeto a las retenciones legales.

6. El autor conservará todos sus derechos sobre la obra premiada. En caso de cualquier publicación de la misma, deberá aparecer en cubierta y en lugar destacado del interior la leyenda «V Premio *Juan Cervera* de Investigación sobre Teatro para Niños y Jóvenes», y el autor se obliga a entregar seis ejemplares a ASSITEJ España.

7. ASSITEJ España no notificará la composición del Jurado hasta después del fallo.

8. No podrán presentarse a este premio los miembros de la Junta Directiva de ASSITEJ España ni los autores que lo hayan obtenido durante las dos ediciones anteriores.

9. El fallo del Jurado, que será inapelable, será hecho público antes del 28 de febrero de 2011.

10. La obra premiada podrá ser publicada por la Asociación dentro de su Colección de Ensayo ASSITEJ España y en las condiciones habituales de publicación de dicha Colección.

11. ASSITEJ España no devolverá las obras presentadas, pero podrán ser retiradas directamente por el autor o persona autorizada en la Secretaría de la Asociación dentro de un plazo de tres meses, a partir de la fecha en que se produzca el fallo del Jurado. Transcurrido este plazo serán destruidos los originales que no fueran retirados.

12. La participación en este concurso supone la aceptación íntegra de las presentes Bases, del fallo del Jurado y, en lo no especificado en las mismas, de la decisión del Jurado, que será inapelable.

COLECCIÓN DE TEXTOS DE ENSAYO

En la misma línea que el Premio Juan Cervera, ASSITEJ España publica la Colección de textos de Ensayo, con tres títulos ya editados y dos en imprenta para este año:

Panorama actual de los libros teatrales para niños y jóvenes en España. Berta Muñoz Cáliz. Madrid, 2006.

Suzane Lebeau: Las huellas de la esperanza.

Itziar Pascual. Madrid, 2007.

Tocar el teatro con las manos o el teatro para niños de Luis Matilla. Xabier López Askasibar. Madrid, 2011.

Pedagogía teatral. Guillem D'Efak. Madrid 2011
(en imprenta).

Teatro-TV: Modelos de producción televisiva en el teatro para niños. Evelyn Goldfinger. Madrid, 2012
(en imprenta).

Panorama actual de los libros teatrales para niños y jóvenes en España. Es una guía que proporciona una amplia información sobre prácticamente la totalidad de las obras de teatro para niños y jóvenes editadas en los últimos años en nuestro país. No se limita a las imprescindibles referencias bibliográficas sino que, en la mayoría de los casos, abunda en el análisis de cada una de las obras

Suzane Lebeau: Las huellas de la esperanza. En palabras de la autora, «Se ha tomado como objeto de estudio las propuestas e imaginaciones de una creadora imprescindible en la escena del teatro para niños y adolescentes». Es un diálogo entre dos creadoras que respiran complicidades en la forma de entender y vivir el teatro.

Tocar el teatro con las manos o el teatro para niños de Luis Matilla. Xabier López Askasibar es un autor joven que presenta un estudio en profundidad sobre la obra de Luis Matilla, autor contemporáneo español muy polifacético, que aporta una visión del teatro infantil que tiene en cuenta la creación de espectadores sensibles desde la infancia.

Pedagogía teatral (Guillem D'Efak). En este caso se ha querido publicar un mecanografiado original de una propuesta de pedagogía teatral haciendo un ejercicio de arqueología didáctica, al ser este trabajo uno de los primeros métodos bien estructurados de pedagogía en el campo de las artes escénicas.

Teatro-TV: Modelos de producción televisiva en el teatro para niños. Ahora mismo se encuentra en la fase de revisión del comité de lectura. La autora describe y analiza pormenorizadamente un modelo de producción televisiva

de teatro muy específico de Argentina y especialmente de su capital, Buenos Aires. Es un modelo de producción que domina a la perfección el mundo del marketing y el merchandising aprovechando el tirón y la fama de los ídolos juveniles televisivos.

Debo reconocer que las expectativas que tenía puestas en este primer encuentro se han visto superadas, y para bien, en todas sus facetas: organización, calidad de los trabajos, calidad de la comunidad investigadora, ambiente de colaboración, y, lo más importante, las ganas de seguir trabajando y colaborando en esta línea de trabajo.

El compromiso de colaboración adquirido en el encuentro por mi parte y por parte de ASSITEJ España ha sido la publicación de las actas del congreso en un número monográfico del Boletín Iberoamericano que publica nuestra asociación, con la solicitud previa de ISSN, para reforzar el valor científico de todos los trabajos presentados.

Quiero terminar esta presentación animando a los jóvenes investigadores a seguir trabajando y compartiendo sus experiencias, y participando en los futuros encuentros que se organicen con este modelo de pensamiento crítico.

NICOLÁS MORCILLO DELGADO
ASSITEJ España

TABÚES EN TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES: UNA INTRODUCCIÓN

Manon van de Water

Primero me gustaría decir que estoy agradecida y honrada de abrir el primer Foro Internacional de Teatro para Niños y Jóvenes sobre los temas tabú en el teatro para niños y jóvenes. Se acercan días muy estimulantes, con emocionantes presentaciones y debates sobre los tabúes desde perspectivas teóricas, prácticas y personales. Para esta presentación de apertura voy a comenzar haciendo un resumen sobre los tabúes en el teatro para niños y jóvenes desde una variedad de ángulos y desde el punto de vista histórico, cultural y material. Finalizaré discutiendo una producción que trata los tabúes en teatro para niños y jóvenes directamente. Esta presentación no pretende brindar respuestas, o debatir un caso específico, sino más bien ofrecer una variedad de ángulos y perspectivas para entrar en el debate sobre el tema del foro, los tabúes. Por esa razón, comienzo con lo esencial: ¿Qué es *tabú*?

La palabra *Tabú* viene de la palabra polinesia «tapu» o «tabu», «separado, prohibido» y fue importado al idioma

inglés a finales del siglo XVIII (*Diccionario Etimológico Online*: «Taboo»). El Oxford American Dictionary define *tabú* como «Una tradición social o religiosa que prohíbe o restringe una práctica en particular o una asociación prohibida con una persona, lugar o cosa en particular.» Lo que se considera tabú, entonces, es específico de cada cultura o sociedad, aunque algunos tabúes son más universales, como el incesto, canibalismo y el homicidio intencional. Muchos tabúes, como también escucharemos en el curso de estos días, tienen que ver con sexo, violencia, y lenguaje y tienen sus raíces en estructuras de creencias morales y/o religiosas, lo que los convierte en construcciones ideológicas. Siguiendo la afirmación de Terry Eagleton de que la ideología «persuade a hombres y mujeres a equivocarse de vez en cuando por dioses o personas indeseables» podemos inferir que estos errores son socioculturalmente codificados (y justificados). *Tabú*, entonces, es un concepto altamente ideológico que es en gran parte determinado por las creencias ideológicas dominantes de un grupo cultural específico. Es, por lo tanto, imposible hablar acerca de los tabúes en el teatro para niños y jóvenes sin considerar el contexto cultural material sobre el cual se generan estos tabúes y son percibidos como *tabú*.

Los *tabúes* han estado ligados al *Teatro* desde los primeros tiempos. En la sociedad occidental, Platón, en su trabajo *La República*, advierte contra los peligros del teatro y las historias que lo componen, especialmente en lo que respecta a los «jóvenes y tiernos»: «nuestro primer deber

[...] es vigilar a quienes hacen las historias, seleccionar cada hermosa historia que hagan, y rechazar las que no sean hermosas» (Libro II:377). Platón también define lo que considera «hermoso» y lo que debe ser rechazado, incluyendo historias de «dioses haciendo la guerra o conspirando y guerreando contra otros dioses», «las peleas de los gigantes y otras muchas y variadas luchas de los dioses y héroes con parientes y amigos», y la «vinculación de Hera con su hijo o Hepheastust siendo arrojado del cielo por su padre, cuando su madre fue golpeada y él intentó defenderla». Por el otro lado, «si podemos de cualquier manera encontrar historias que los convenza de que ningún ciudadano ha odiado jamás a otro» entonces éstas deben ser contadas por los narradores, «ya que el niño no es capaz de discriminar entre lo que es una alegoría y lo que no lo es [...] debemos hacer todo lo que esté en nuestro poder para lograr que las primeras historias que les cuenten a nuestros niños les enseñen la virtud de la manera más justa» (Libro II: 378). La idea de Platón de que ciertas historias y obras pueden corromper las tiernas almas se refleja también en otras culturas y sociedades; sin embargo, también se debe reconocer que esto se debe en gran medida a la influencia de las empresas coloniales de Europa Occidental.

Los pensamientos de Platón sobre qué debe y qué no debe ver un niño es uno de los primeros casos documentados de censura para niños en el mundo occidental. Sin embargo, la otra idea de Platón de que las historias «correctas» pueden inculcar comportamientos

virtuosos, también ha sido reconocida a través del tiempo y el espacio, particularmente por instituciones educativas religiosas. Desde Hroswitha von Gandersheim, quien reescribió en el siglo X los trabajos de Terencio para darles un tinte cristiano, con mujeres cristianas fuertes y virtuosas; a las obras jesuitas en escuelas de Europa Occidental y Rusia; a los trabajos de la Condesa Madame de Genlis, tutora en la Corte Francesa del siglo XVIII; a los Diálogos Dramáticos de Charles Stearn en los Estados Unidos; y finalmente, a las derivaciones teatrales de los mencionados anteriormente por los muchos misionarios imperiales –todo este trabajo tiene sus raíces en la virtud, la moral y/o el entusiasmo religioso. En general, en la historia del teatro para niños y jóvenes que conozco citan los esfuerzos por educar a los niños, en religión u otros temas, como el comienzo del Teatro para Niños y Jóvenes profesional en sus respectivos países. Por lo tanto, no es sorprendente que en el teatro para niños y jóvenes en particular históricamente abunden los tabúes, incluso si lo que es tabú en un contexto socio-cultural, ideológico y político puede no ser igual que en otro.

Globalmente, los tabúes han sido determinados por conceptos de niño y niñez. A pesar de que el *estudio* del niño y la niñez desde una perspectiva socio-cultural ha sido primariamente un fenómeno de finales del siglo XX (ver Corsaro, Qvortrup, Jenkins, Zornado, entre otros), la *presencia* de la niñez como grupo socio-cultural dentro de una sociedad no lo ha sido. Tanto el material cultural de la niñez (lo que usan, comen, juegan) como la cultura

simbólica (creencias, preocupaciones, valores establecido por los medios, literatura, historias, etc.) son, y han sido, específicamente socio-culturales.

En la mayor parte, los niños aún son marginados (excepto tal vez desde la perspectiva del marketing) en lo que concierne a organización y posesión de materiales y pensamientos. Una de las mayores objeciones de ciertos grupos de los Estados Unidos a las Convenciones de los Derechos del Niño (CDN) de las Naciones Unidas de 1989, por ejemplo, es la lista de «derechos de participación» para niños, y en particular el derecho a la privacidad, el derecho a la libertad de pensamiento y asociación, y el derecho a la libertad de expresión¹. Los artículos 31.1 y 31.2, por otra parte, estipulan el derecho del niño al descanso y el esparcimiento y «a participar libremente en la vida cultural y en las artes.» Pero el hecho de que a los niños se les permita participar libremente en la vida cultural y en las artes varía entre cultura y cultura².

Los tabúes pueden devenir en censura y auto-censura. En las sociedades que dependen de las audiencias escolares y los consumidores para obtener sus ingresos, y por lo tanto su subsistencia, como en los EEUU, esto es más problemático que en sociedades que pueden contar con más subsidios culturales como en los Países Bajos. Por otro

1. www.unicef.org/crc Visitada el 5 de julio de 2010.

2. Señalemos que las CDN han sido adoptadas en 193 países, con la excepción de los Estados Unidos y Somalia.

lado, el apoyo del estado no garantiza mayor libertad de los tabúes, como podemos ver en el Teatro para Niños y Jóvenes altamente controlado durante la ex Unión Soviética. Ya que, como se demostró anteriormente, los *tabúes* no son universales sino contruidos socio-culturalmente, lo que hace todo aún más complejo, los desafíos pueden ser percibidos o posicionados como *tabú*, convirtiéndose en el mayor peligro para los teatristas, y llevando a la autocensura.

Los tabúes pueden infiltrarse en el Teatro para Niños y Jóvenes de muchas maneras: en el contenido, en la forma y el estilo. Los tabúes pueden ser fáciles y ambiguos; sexo, sexualidad, violencia, y lenguaje ofensivo están entre los tabúes más comunes, y reflejados a menudo en contenidos «seguros». Pero los tabúes pueden ser más ocultos e ideológicos. Teatro del absurdo para niños y jóvenes, finales abiertos, tramas no lineales, imágenes asociativas y la falta de protagonistas o personajes claros con los cuales identificarse es a menudo sospechoso. En estos casos no está claramente diferenciada la delgada línea entre «tabú» y «polémico» o «desafiante». En los países que dependen del ingreso de boletería la tendencia es ir a lo seguro, y evitar lo que pueda ser percibido como polémico.

Las sociedades que no promueven la diversidad cultural y étnica lo reflejan en sus producciones para niños y jóvenes. En estos casos, la opinión dominante sobre racismo, etnia, religión y moral se refleja en el contenido y la forma del teatro para niños y jóvenes. Por lo tanto, el teatro para niños en culturas musulmanas difiere del de

culturas cristianas, que a su vez difiere del de culturas budistas. El Teatro para Niños y Jóvenes en culturas totalitarias no es igual que en culturas predominantemente socialistas. Y entre estas amplias generalizaciones existen muchas otras diferencias sutiles relacionadas con políticas culturales nacionales y locales.

Un factor central en el tabú en teatro para niños y jóvenes es ¿quién determina que es *tabú*? *Tabú*, como vimos con Platón anteriormente, es una construcción adulta y los tabúes para niños están basados en la creencia de que los niños no pueden discriminar entre una alegoría y la realidad. El público destinatario del teatro para niños y jóvenes a menudo no es el comprador. Aquí también tenemos que hacer la diferencia entre teatro para niños, que generalmente es para menores de 12 años y que tienen en general muy poca decisión sobre a dónde ir, y jóvenes, que en general tienen más de 14 años. Para los niños más pequeños es en general el padre o maestro quien determina si una obra es «apropiada» o no. Para los jóvenes, algunos países tienen una especie de sistema de cupones donde se puede elegir qué espectáculo en particular quieren ver. En algunos países los jóvenes son simplemente delegados a obras que apuntan al público adulto en general, en otros los niños mayores de 14 años son un grupo específico para el que se producen espectáculos. A menudo las producciones que son aceptables para ese grupo de edad en el país en el que son concebidas, son consideradas *tabú* en otros países.

Por lo tanto, la pregunta ¿quién decide qué es *tabú*? varía ampliamente y es también determinada culturalmente.

Esto se vuelve aún más evidente si miramos la forma más reciente del teatro para niños y jóvenes: el teatro para los más pequeños. El teatro para los más pequeños tiene generalmente dos públicos, los niños que vivencian el espectáculo, y los adultos que miran a los niños.

Curiosamente, de cierta forma este teatro sufre menos de los tabúes que el teatro para grupos de edades mayores. Siendo un teatro altamente asociativo y mucho menos dependiente del texto, muchos artistas han tenido éxito creando teatro evocativo que evade las construcciones y etiquetas comunes de tabú. Algunas de las restricciones mencionadas anteriormente, como la no linealidad y las imágenes asociativas, no son percibidas como perjudiciales en el teatro para los más pequeños y liberan al teatrista. La fisicalidad es también parte de este teatro, y mientras que algunas obras pueden ser bastante sexuales desde una perspectiva adulta, no es parte de la experiencia del niño, o al menos eso se supone. El lenguaje ofensivo sería un punto discutible, ya que la mayoría de los espectáculos casi no tienen texto. Dependiendo de cómo se mire, el teatro para los más pequeños puede ser tan liberador para los artistas como para la audiencia.

Lo que me lleva a la última parte de la presentación. Hace dos años nos pidieron a mi hija y a mí que tradujéramos una obra holandesa para Theatre Company Max. La obra, orientada a niños de 10 años en adelante, fue concebida y dirigida por uno de los directores contemporáneos más innovadores de los Países Bajos, Jetse Batelaan. Siguiendo la moda holandesa, el texto era sólo

una parte de la obra, y sin el registro de video habría sido imposible de traducir. Tratando el problema de qué está bien y qué está mal, la obra *The Wagging Finger (El dedo acusador)* es un tratado filosófico sobre qué se puede y qué no se puede mostrar sobre el escenario, empujando los límites de lo permitido. La obra empieza con uno de los actores en el pasillo.

MARIEN

(En el pasillo con un megáfono.)

Gente, ¿puedo tener su atención?,

queridos niños, padres, tutores, colegas.

Algunos de ustedes probablemente ya lo hayan escuchado. Ha tenido una cobertura completa en los noticieros, internet, Kids TV, diarios, el semanal para niños, etc.

Pero para aquellos de ustedes que aún no lo saben hoy tenemos un atraso a nivel nacional del Teatro para Niños y Jóvenes holandés. Un silencio del teatro nacional en conmemoración de todas las obras de teatro para niños de 10 años en adelante que han sido interrumpidas. Estoy parado aquí en el nombre de la compañía MAX, una de las diecisiete compañías participantes y les pido su comprensión...

Después la audiencia es invitada a un auditorio, los actores alineados en el escenario. Un actor da un paso hacia adelante hasta le micrófono y comienza, en tono solemne,

la lista de espectáculos interrumpidos en los últimos meses:

BIANCA

23 de Abril del 2007, Haarlem, Toneelschuur.

La compañía de teatro Rascal interpreta *Time Travel*.

Conversaciones y gritos cuando las luces se apagan.

3 de mayo de 2007, Drachten, De Lawei.

The Blue Table interpreta *House of Cards*.

Conversaciones, dos teléfonos celulares...

Continúa así durante 15 minutos, luego otro actor enciende velas en un altar y el primer actor se acerca al micrófono para dar un sermón dirigido a la audiencia:

MARIEN

Alto.

Deténganse.

Terminen.

Ha sido suficiente.

Ha pasado muy a menudo.

Ha pasado demasiado.

Ha pasado muy a menudo y demasiado consecutivamente.

Se volvió demasiado normal.

Se volvió demasiado común.

Pero queridos niños, queridos, queridos niños
Las interrupciones no pueden nunca ser la norma,
y las interrupciones no deben nunca ser normales.
Porque si interrumpir se vuelve la norma, la
atención se pierde y la llama brillante se apaga.

Esto continúa por unos buenos 10 minutos, luego de
lo cual un actor termina con un anuncio práctico:

WILLEMIJN

Ahora la acción se terminó. Una vez más, muchas
gracias a todos por su cooperación. Claro que aún
tenemos una muy linda obra para ustedes. La
vamos a interpretar en un segundo. No era la
intención deprimirlos a todos. Noto una leve
atmósfera de funeral. Hasta donde nosotros
sabemos eso no es necesario. Así que si se sienten
un poco raros, sólo sacúdanlo. Porque no es sobre
ustedes en particular, claro, es sobre todas las
audiencias en la categoría de 10 años en adelante.
Y no necesitan pensar que, uy, ahora tengo que
sentarme derecho y mirar como se debe, o, uy,
ahora no me puedo reír. Claro que pueden. Si
tienen que reírse se ríen. Si tienen que codear a
su compañero porque vieron algo divertido, pueden
hacerlo. Miren de la manera que les guste mirar.
¡Disfruten! Porque sin público no hay teatro.
Vamos a ordenar algunas cosas y después vamos
a empezar. Gracias.

Soplan las velas, se deshacen del micrófono y luego... continúan destruyendo el escenario, un patio de juegos. Fin de la escena 2.

El resto de la obra tiene lugar en el patio destruido. Una madre comienza a besarse con el padre de un compañero de su hija. Una maestra de preescolar se distrae y deja de prestarle atención a su clase, sus niños terminan en la autopista. Una chica con discapacidad, la hija de la madre promiscua, está atrapada entre su mamá y su papá y es empujada hacia atrás y adelante sobre los desechos en su silla de ruedas. Hay cigarrillos y alcohol. En un momento los dos actores se bajan los pantalones y tienen una conversación seria. Finalmente se insta a la audiencia a detenerlo todo:

(Desciende un tablero con títulos, mostrando el siguiente texto:)

Psssssst, público, ¿ustedes también se están cansando de esto?

Simplemente vamos a gritarles para que salgan del escenario. ¿Están conmigo?

3,

2,

1

¡Hola!

Muy bien. Podemos hacerlo un poco más alto, no todos están participando. Una vez más:

¡Hola!

Perfecto, continúen...

Padre de Bart, ¡arriba los pantalones!
¡Arriba los pantalones!
Padre de Moniek, ¡tú también!

El griterío provocado continúa hasta que finalmente se los saca del escenario a los gritos. La última línea sigue siendo de la audiencia:

¡Apaguen las luces! ¡Apaguen las luces! ¡Apaguen las luces!
¡Apaguen las luces! ¡Apaguen las luces! ¡Apaguen las luces!
¡Apaguen las luces! ¡Apaguen las luces! ¡Apaguen las luces!

La obra fue aclamada por los diarios holandeses como una «rara gema» (NRC), «fresca, absurda, inquietante, y muy inteligente» (reporte de Golden Cricket), y «brillante» (TF)³. Para mí es una obra donde la teoría, la práctica y los tabúes se unen y donde tanto el público adulto como el infantil son confrontados con el problema de lo que está bien y mal y su propia posición moral y sus valores. Creo que con esto nos enfrentaremos en los próximos días.

Gracias.

MANON VAN DE WATER
University of Wisconsin-Madison

3. Todas las críticas pueden encontrarse en el sitio web de Max: www.tgmax.nl

TRABAJOS CITADOS

- BATELAAN, JETSE. *The Wagging Finger*. Tr. Manon van de Water and Karlijn Purdy. 2008. N.p.
- CORSARO, WILLIAM A. *The Sociology of Childhood*. Second ed. Thousand Oaks: Pine Forge, 2008.
- EAGLETON, TERRY. *Ideology*. NY: Verso, 1991.
- JENKINS, HENRY. *The Children's Culture Reader*. New York: New York UP, 1998.
- PLATO. *The Republic*. NY: Knopf, 1992.
- QVORTRUP, JENS, ED. *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. NY: Palgrave Macmillan, 2005.
- ZORNADO, JOSEPH. *Inventing the Child: Culture, Ideology, and the Story of Childhood*. NY: Routledge, 2006.

LOS TEMAS TABÚ EN EL TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES

Jorge Dubatti y Nora Lía Sormani

PROPUESTA

Teniendo en cuenta que éste es uno de los primeros trabajos con los que se inaugura el I Foro Internacional de Críticos e Investigadores de Teatro para Niños y Jóvenes, nuestro objetivo es definir qué es el teatro y cuál es su especificidad según la disciplina de la Filosofía del Teatro. Luego, examinaremos qué es el teatro para niños y, finalmente, definiremos cuál es la relación del teatro para niños en la Argentina con la temática de los temas tabú. Nuestro objetivo es dejar planteado un punto de partida, una puerta hacia esta temática tan interesante y compleja, que creemos se completará con el trabajo de todos los investigadores acá presentes, durante estos próximos días, ya sea porque los trabajos definen con detalle qué es un tabú, ya sea porque aportan análisis completos de casos concretos en la ciudad de Buenos Aires, ya sea porque aportan el conocimiento sobre el teatro en las provincias de la Argentina o porque traen experiencias y teorías de los países del mundo.

QUÉ ES EL TEATRO

En la Argentina existe una corriente de pensamiento llamada Filosofía del Teatro a la que nosotros adherimos como investigadores. La Filosofía del Teatro se ha impuesto como una disciplina teatrológica de desarrollo actual en la Argentina, ligada a la reflexión teórica sobre la praxis teatral en su contexto específico la Filosofía del Teatro se relaciona con y se diferencia a la par de la Filosofía y la Teoría Teatral. Si la Filosofía se preocupa por el conocimiento de la totalidad del ser, la Filosofía del Teatro focaliza en el conocimiento de un objeto específico, circunscrito, acotado: el acontecimiento teatral. A diferencia de la Teoría del Teatro —que piensa el objeto teatral en sí y para sí—, la Filosofía del Teatro busca desentrañar la relación del teatro con la totalidad del mundo en el concierto de los otros entes: la relación del teatro con el ser, con la realidad y los objetos reales, con los entes ideales, con la vida en tanto objeto metafísico, con el lenguaje, con los valores, con la naturaleza, con Dios, los dioses y lo sagrado, etc.

REGRESAR EL TEATRO AL TEATRO:

LA PREGUNTA ONTOLÓGICA

Llegamos al planteo de una pregunta insoslayable: qué es el teatro, es decir, qué es el teatro en tanto ente, cómo está en el mundo, qué es lo que existe en tanto teatro. La Filosofía del Teatro afirma que el teatro es un acontecimiento (en el doble sentido que Deleuze atribuye a la idea de acontecimiento: algo que acontece y algo en lo que se coloca la construcción de sentido), un acontecimiento que produce

entes en su acontecer, ligado a la cultura viviente y a la presencia aurática de los cuerpos. El teatro es un ente complejo que se define como acontecimiento, el teatro es algo que pasa, que sucede gracias a la acción del trabajo humano. Retomamos la idea marxista del arte como trabajo humano: el teatro es un acontecimiento del trabajo humano (Marx y Engels, 1969 y 2003; Sánchez Vázquez, 1985; Serrano, 2009). El trabajo produce un ente-acontecimiento, es decir, un acontecimiento ontológico producido en la esfera de lo humano pero que la trasciende; un ente sensible y conceptual, temporal, espacial, histórico. Si *théatron* (en griego) reenvía a la idea de *mirador*, la raíz compartida con el verbo *theáomai* remite al ver aparecer: el teatro en tanto acontecimiento es un mirador en el que *se ven aparecer entes poéticos efímeros*, de entidad compleja. Y en tanto acontecimiento, el teatro es complejo internamente, porque el acontecimiento teatral se constituye en tres subacontecimientos: el convivio, la *poíesis* y la expectación.

Al menos dos tipos de definición expresan la especificidad del teatro: a) una definición lógico-genética del teatro como acontecimiento triádico; b) una definición pragmática del teatro como zona de experiencia y construcción de subjetividad.

CONVIVIO, POÍESIS Y EXPECTACIÓN

Señalaremos brevemente algunos de los aspectos de cada uno de estos componentes.

Llamamos convivio o acontecimiento convivial¹ a la reunión, de cuerpo presente, sin intermediación

tecnológica², de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de tiempo y espacio) cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc., en el tiempo presente). El convivio, manifestación de la cultura viviente, diferencia al teatro del cine, la televisión y la radio en tanto exige la presencia aurática, de cuerpo presente, de los artistas en reunión con los técnicos y los espectadores, a la manera del ancestral banquete o simposio (Florence Dupont, 1994). El teatro es arte aurático por excelencia (Benjamin), no puede ser desaturizado (como sí sucede con otras expresiones artísticas)³ y remite a un orden ancestral, a una escala humana antiquísima del hombre, ligada a su mismo origen. No somos los mismos en reunión, ya que se establecen vínculos y afectaciones conviviales, incluso no percibidos o concientizados. En el teatro se vive con los otros: se establecen vínculos

1. Para un desarrollo extenso, véase *Filosofía del Teatro I*, 2007: 43-88, Cap. III «Acontecimiento convivial».

2. Utilizamos las expresiones «intermediación tecnológica» y «reproductibilidad tecnológica» en el sentido en que Walter Benjamin habla de «reproducción mecánica» o «reproductibilidad técnica» (según las diversas traducciones). Empleamos la palabra «tecnológica» para dar cuenta de la acelerada y cada vez más sofisticada tecnologización de los medios de reproductibilidad, y para diferenciar el término de «los técnicos», «la técnica» y sus derivados respectivos, que en nuestro libro están referidos específicamente al trabajo teatral en la producción del acontecimiento poético.

3. Las grabaciones de teatro (cine, video, cinta de audio) no son teatro en sí mismas sino cine, video, cinta de audio que conservan información incompleta, parcial, sobre un acontecimiento teatral perdido, irrecuperable, irreplicable, que por su naturaleza temporal y viviente no puede conservarse de ninguna manera.

compartidos y vínculos vicarios que multiplican la afectación grupal. La gran diferencia del teatro con la literatura es que no existe teatro «craneal», «solipsista», es decir, se requiere del encuentro con el otro y de una división del trabajo que no puede ser asumida solamente por una persona. El convivio multiplica la actividad de dar y recibir a partir de encuentro, diálogo y mutua estimulación y condicionamiento, por eso se vincula al acontecimiento de la compañía (del latín, *cum panis*, compañero, el que comparte el pan). El teatro, en tanto acontecimiento convivial, está sometido a las leyes de la cultura viviente: es efímero y no puede ser conservado, en tanto experiencia viviente teatral, a través de un soporte *in vitro*.

En el «entre» teatral la multiplicación convivial de artista y espectador genera un campo subjetivo, que no marca la dominancia del primero ni del segundo, sino un estado parejo de beneficio mutuo en un tercero. Éste se constituye en y durante la zona de experiencia. En la compañía hay más experiencia que lenguaje.

TRABAJO: POÍESIS Y EXPECTACIÓN

Dentro del convivio y a partir de una necesaria división del trabajo, se producen los otros dos sub-acontecimientos: un sector de los asistentes al convivio comienza a producir *poíesis* con su cuerpo a través de acciones físicas y físico-verbales, en interacción con luces, sonidos, objetos, etc., y otro sector comienza a esperar esa producción de *poíesis*. Se trata respectivamente del acontecimiento poiético y del acontecimiento de expectación. Llamamos *poíesis* al nuevo

ente que se produce y es en el acontecimiento a partir de la acción corporal. El ente poético constituye aquella zona posible de la teatralidad (no sólo presente en ella) que define al teatro como tal (y lo diferencia de otras teatralidades *no poiéticas*) en tanto marca un salto ontológico: se genera un mundo paralelo al mundo, se configura un ente *otro* respecto de la vida cotidiana, un *cuervo poético* con características singulares. Ejemplo. Utilizamos la palabra *poíesis* en el sentido restrictivo con que aparece en la *Poética* aristotélica: fabricación, elaboración, creación de objetos específicos, en su caso pertenecientes a la esfera del arte. La *poíesis* teatral se caracteriza por su naturaleza temporal efímera, pero que su duración sea fugaz no significa que posea menos entidad ontológica. La función primaria de la *poíesis* no es la comunicación sino la instauración ontológica: poner un acontecimiento y un objeto a existir en el mundo.

LA EXPECTACIÓN

El acontecimiento de expectación⁴ implica la conciencia, al menos relativa o intuitiva, de la naturaleza *otra* del ente poético. No hay expectación sin distancia ontológica, sin conciencia del salto ontológico o entidad *otra* de la *poíesis*, aunque esa conciencia sea intermitente (como en el «teatro participativo»), por ejemplo. Más allá de todas las variantes

4. Para un desarrollo más amplio, véase *Filosofía del Teatro I*, 2007: 131-148, Cap. V «Acontecimiento expectatorial: la expectación poético-convivial».

posibles de expectación (cuarta pared, teatro participativo, performance) la conducta del espectador varía en este momento: a) El espectador puede ser «tomado», incorporado por el acontecimiento poético a partir de determinados mecanismos de participación y trabajo que lo suman al cuerpo poético. b) Puede voluntariamente «entrar» y «salir» del acontecimiento poético en espectáculos performativos). c) Puede lograr una posición de simultaneidad en el «adentro» del acontecimiento poético y el «afuera» de la distancia expectatorial, en la que a la vez preserva plenamente la distancia observadora y es visto por los otros espectadores como parte de la *poíesis*. d) Puede ser «tomado» por el acontecimiento poético a través de la experiencia que Peter Brook ha denominado «teatro sagrado» en su *El espacio vacío*: el acceso a un tiempo mítico/místico que detiene el tiempo profano, la conexión con lo absoluto, el teatro como *hierofanía* o manifestación de lo sagrado (Mircea Eliade, 1999). Lo cierto es que, en el convivio teatral, el espacio de expectación nunca desaparece definitivamente. Basta con que un único espectador persista en la función primaria de la expectación —observar la *poíesis* con distancia ontológica, con conciencia de separación entre el arte y la vida— para que el trabajo del espectador se realice. No hay teatro sin función expectatorial. Teatro significa etimológicamente «lugar para ver», «mirador», «observatorio», pero no solo involucra la mirada o la visión (ya sea en un sentido estrictamente sensorial o metafórico). Se está en el teatro con todos los sentidos y con cada una de las capacidades humanas. El

teatro es un lugar para vivir —de acuerdo al concepto de convivio y cultura viviente—, la *poíesis* no sólo se mira u observa sino que se vive. La expectación por lo tanto debe ser considerada como sinónimo de vivir-con, percibir y dejarse afectar en todas las esferas de las capacidades humanas por el ente poético en convivio con los otros (artistas, técnicos, espectadores). Por su naturaleza dialógica y de encuentro con el otro, el teatro exige compañía, amigabilidad y disponibilidad.

DEFINICIÓN PRAGMÁTICA:

EL TEATRO ES UNA ZONA DE EXPERIENCIA

Pero además, es importante advertir que el teatro, en su dimensión pragmática, genera una multiplicación mutua de los tres sub-acontecimientos de manera tal que en la dinámica del acontecimiento teatral es imposible distinguirlos claramente. Lo que constituye el teatro es una zona de experiencia de la cultura viviente determinada necesariamente por la presencia de estos tres componentes. El teatro es, según esta segunda definición, la zona de acontecimiento resultante de las experiencias de convivio, *poíesis* y expectación.

Porque creemos que el teatro es esto, estamos convencidos que el teatro es de suma importancia en la formación y en la vida de los niños espectadores.

EL TEATRO PARA NIÑOS

El teatro para niños y jóvenes es el sector del campo teatral vinculado con los fenómenos de la cultura infantil. La

cultura «infantil» es toda aquella actividad, conocimiento, creencia, etc. de un pueblo referido a la infancia. En cuanto a «infancia», la definimos siguiendo al sociólogo español Ferrán Casas, quien en su libro *Infancia: perspectivas psicosociales* afirma que este término proviene del latín, «in-fale» —el que no habla, el que no tiene palabra—, es decir, el bebé. Con el tiempo el campo de referencia del vocablo se fue extendiendo a la denominación de un período determinado de la vida del hombre medible por un intervalo de edad. Este intervalo es absolutamente convencional, de manera que cada cultura y cada época determinan el período etario que abarca. Podemos definir la infancia como un conjunto de características psicosociobiológicas de sujetos en estado de desarrollo. Cada sociedad, a lo largo de su historia, construye una representación de infancia diferente, elabora distintas imágenes de infancia. Hoy por hoy se dice que no hay infancia sino «infancias» o «niños». Por esto, preferimos hablar de teatro para niños.

¿De qué manera se involucra el teatro con la cultura de los niños? Creemos que el teatro para niños adquiere su entidad como tal en el acontecimiento de la recepción infantil. En el hecho de que los niños sean los espectadores. Como es un acontecimiento viviente, con espectadores en continuo cambio, las diferentes concepciones de teatro para niños dependen de las convenciones de cada época y de cada grupo.

Llamamos entonces teatro para niños a aquél que involucra al espectador niño o joven desde un régimen de experiencia cultural que le es específico, desde su particular

forma de estar en el mundo.

**LOS TEMAS TABÚ O «NADIE CORRE A BUSCAR
UN BALDE DE AGUA CUANDO LEE EL
RELATO DE UN INCENDIO»⁵**

Dadas las características propias del teatro para niños, creemos que este tema es de fundamental importancia. Más allá de la definición de tabú (que muchos retomarán en este Foro como un concepto que se extiende a las conductas o acciones que están prohibidas o censuradas por un grupo humano debido a cuestiones culturales, sociales o religiosas) se trata de instalar en esta zona de experiencia, que es el teatro para niños, temas que incomodan, densos, matizados, dramáticos, contradictorios, absurdos y dolorosos, y que pueden (todos ellos) «hacer brotar dudas y cuestionamientos», que impliquen un desafío existencial, viviente, para el espectador. Estas temáticas, históricamente, habían quedado fuera del arte para los niños por ser considerados por los adultos como dañinas e inadecuadas. A esta actitud de los adultos frente a las artes para niños la escritora Graciela Montes la denominó: corral de la infancia, que podría reproducirse en esta actitud de los adultos: «Durante años, pacientes y razonables adultos se ocuparon de levantar cercos [en las artes para niños] para detener la fuerza arrolladora de la fantasía y la fuerza arrolladora de la realidad. Tenían un éxito relativo, porque

5. El corral de la infancia, p.17.

de todas formas los monstruos y las verdades se colaban, entraban y salían. Hoy hay señales claras de que el corral se tambalea, de que grandes y chicos se mezclan indefectiblemente» (27). En el fondo, en esta actitud del adulto, se esconden ciertos mecanismos ideológicos de revelación/ocultamiento que les sirven a los adultos para domesticar y someter, «para colonizar» a los niños» (p. 16). El origen de esta actitud del adulto reside en que la relación entre los adultos y los niños es una región difícil y escarpada, donde «soplan vientos y tensiones», dice Montes, un mundo complejo y central a nuestra cultura toda (p. 18-19). Los adultos asumen poses frente a los niños: cuidadores, vigilantes, seductores, secuestradores, violadores, censores, maestros, etc., según sean sus grados de conciencia personal e histórica, con las condiciones de vida, con el pasado, con la historia familiar, con la imagen del niño, con el canon infantil (41). Sin embargo, proteger no es aprisionar ni usufructuar el derecho de los niños a tener contacto con estos temas.

Para el dramaturgo mexicano Jaime Chabaud, eludir los temas tabú es subestimar al niño espectador: «La capacidad del niño actual de decodificar la ficción es bestial y para demostrármelo he puesto a mi propio hijo desde los 4 o 5 años. [...] El resultado ha sido en más de una ocasión el mismo: a los pocos minutos ya ha conseguido hacerse un mapa de la ficción o ha generado una serie de hipótesis que completan dicho mapa. Es decir, ha ejercitado su capacidad

estructuradora, su dramaturgo interno, para reconstruir de manera eficaz los eslabones ficcionales. Solemos confiar poco en nuestros pequeños espectadores sin darnos cuenta de que nos llevan la delantera» (p. 95).

El especialista francés Marc Soriano, por su parte, cree que los tabúes en el arte para niños surgen de la necesidad del adulto de «preservar el paraíso de la infancia».

Sin embargo, cada contexto social define cuáles son los tabúes en las artes para niños. La escritora Sandra Comino señala: «En el mundo actual la producción de LIJ tiene que ver con las condiciones sociales que permiten la aparición o no de ciertos temas. Y éstos responden a lo que la sociedad cree que es comprensible y adecuado a los intereses de los niños o adolescentes» (p. 92).

LOS TEMAS TABÚ EN LA ARGENTINA

El teatro argentino en los últimos veinte años se caracteriza por la atomización, la diversidad y la coexistencia pacífica de poéticas y concepciones estéticas diversas. Se dice que hoy funciona en el campo teatral, ya sea adulto o infantil, un «canon de la multiplicidad». Un rasgo sobresaliente del teatro actual es la coexistencia de distintos modelos y autoridades de referencia. No hay una tendencia única para hacer teatro infantil, sino proliferación de mundos. Josefina Ludmer sintetiza esta forma de experiencia cultural con el refrán: «Cada loco con su tema».

El efecto de la diversidad involucra a todos los órdenes

del teatro para niños actual. Se observa tanto en la cantidad de textos dramáticos y en las puestas en escena, como en las ideologías estéticas, las formas de producción y los tipos de público.

En el nuevo teatro para niños casi todo está permitido y se puede trabajar con los modelos y las poéticas teatrales más diversas. Los artistas no necesitan alinearse en una determinada escuela, tendencia o movimiento para ser aceptados. En el mismo campo teatral y paralelamente trabajan con idéntica aceptación y reconocimiento compañías y teatristas tan distintos como El Grupo de Titiriteros del Teatro San Martín, La Banda de la Risa, Los Cuatro Vientos, El Grupo Mascarazul, Los Calandracas, Libertablas, Carlos de Urquiza, El grupo de la O, Gerardo Hochman y el nuevo Circo, el Grupo Kukla, Marcelo Katz y el Grupo Clun, los hermanos Álvarez, Diablolomundo, Hugo Álvarez, Purogrupo, el Grupo Tentenpié, Carlos Martínez, Hugo Midón, Héctor Presa, Marisé Monteiro, Pablo Bontá, Mimí Harvey, Leo Dyzen, Ornar Aíta, Claudio Hochman, Antoaneta Madjarova, Sergio Ponce, Marcelo Peralta, Carlos Grova, Gabriela Marges, Horacio Tignanelli, Eva Halac, Jorge Onofri, Gustavo Monje y Giselle Pessaq, Javier Zain, Daniel Zaballa, Enrique Federman, Teresa Duggan, Los Quintana, solamente entre los que se presentan en la Ciudad de Buenos Aires.

En el teatro infantil, a partir de los ochenta, conviven diversos géneros: teatro de actores, de títeres y de objetos, de sombras, negro, musical, mimo, danza, nuevo circo y clown, por ejemplo. Y hay espectáculos que combinan todos

esos géneros.

Además, conviven todo tipo de concepciones ideológicas del fenómeno teatral infantil: los que trabajan con el concepto de cuarta pared y creen que todo debe estar planteado en el escenario, sin complicidad del público; los que propician la participación del público y el juego constante entre el acuerdo y la ruptura del pacto de ficción; y, finalmente, los que trabajan casi exclusivamente con la participación del público de niños.

Esto hace que el teatro para niños en la Argentina sea rico y pujante. Los nuevos autores han renovado la antigua concepción del teatro para niños. Ellos apuestan a creaciones artísticas libres de aquella atadura pedagógica de las décadas anteriores.

Los escritores que sobresalen en nuestro país como dramaturgos especializados en obras para chicos son Adela Basch, Silvina Reinaudi, María Inés Falconi, Aldo Julián, Juan Raúl Rithner, Enrique Pinti, Rafael Curci, Lucía Laragione, Roberto Vega, Ana Alvarado, Andrés Bazzalo, Horacio Tignanelli, Graciela Bilbao, Ricardo Talento, Eduardo Pavelic, Mimí Harvey, Claudio Gallardou, Cecilia Propato, Graciela Bilbao y Liliana Cappagli, Héctor López Girando, Patricia Suárez, Delia Maunás, Alejandro Finzi, María Rosa Pfeiffer, Fabián Sevilla, Claudio Pirotta, Leonor Vila, María Romano, entre otros. A estos dramaturgos se ha sumado la escritura de adaptadores calificados como Marisé Monteiro, Mauricio Kartun, Tito Loréface, Graciela Montes y Eduardo Rovner.

Su gran logro ha sido la ampliación de temas. Cabe

aclarar a esta altura que no debemos confundir la cuestión de la ampliación de los temas que ingresaron al teatro, con el problema de los temas tabú.

Evidentemente, en el ámbito teatral para niños, el espectro de temas y su tratamiento han evolucionado enormemente, especialmente la representación de la infancia, de los niños, de los adultos y de las relaciones entre ellos, pero no ha habido una tendencia fuerte, representada por muchos dramaturgos, para tratar centralmente los temas tabú.

La ampliación de los temas se circunscribe, entre otros: 1) Ya no se trata a la infancia como una idea de servicio, provecho o preparación para el futuro, sino como una etapa específica con sus necesidades y formas de estar en el mundo específicas. 2) Ya no hay modelos sociales uniformados e intolerantes con actitudes sexistas o racistas como en otras épocas, sino que se refleja en las obras el derecho a las diferencias individuales (raza, género, aficiones, imagen corporal). 3) Ya no se trabaja con conductas morales personales que distinguen claramente el bien del mal. Ahora, hay una apertura a la pluralidad de las normas morales imperantes en las sociedades actuales. 4) Antes los conflictos externos que se representaban tenían causas bien detectables y de resolución nítidamente determinada. Ahora hay una aceptación de la complejidad de los conflictos, que a menudo tienen causas internas, de difícil o imposible resolución. Es decir, ya no hay finales felices obligatorios. 5) Antes, en el arte para chicos la resolución de conflictos se realizaba a través de la represión

o desaparición del problema. Ahora: el conflicto se supera generalmente a través de la verbalización, el humor y la imaginación. 6) Antes había comportamientos bien diferenciados, el bien y el mal. Ahora: hay una aceptación de la ambigüedad en los sentimientos y conductas humanas. 7) Antes había una descripción de dos mundos (niños y adultos) jerárquicos y separados entre sí. Ahora, han aparecido en el arte para los niños las relaciones de complicidad y comunicación entre niños y adultos. 8) Antes existían convenciones muy marcadas, restrictivas e inviolables en su definición. En cambio ahora predomina la admisión de márgenes más amplios para la ruptura de las normas (mayor tolerancia a la informalidad, el desorden, lo no-perfecto).

La dramaturga que más ha cultivado y ha decidido experimentar con los temas tabú es María Inés Falconi, especialmente con sus obras más reconocidas como *Hasta el domingo*, *El nuevo*, *Chau, señor miedo*, *Caídos del mapa* y *Cantata de Pedro y la guerra*, entre otras. Junto a ella hay otros autores que podemos nombrar (Hugo Álvarez, Ana Alvarado, Hugo Midón con la inclusión de la política y la denuncia social, Adela Basch y su desmitificación de los héroes, y todos los directores que a lo largo de la historia montaron obras argentinas o extranjeras con temas tabúes) pero, en términos generales, no se ha generado una fuerte tendencia. Son muchas las hipótesis que podemos arriesgar sobre esta falta de obras y todas están conectadas con la problemática antes señalada: el corral impuesto por los adultos a los niños. Pero otro factor que no debemos dejar

de nombrar y que es muy fuerte y determinante para todas las actividades relacionadas con los niños en la Argentina, es la importancia de la escuela en el no-avance sobre estas temáticas y su papel como censuradora de todo lo que «incomode a la institución» (sea cual fuere el agente: el Estado, la iglesia, el directivo, el docente o el padre) y por lo tanto, su papel desalentador para estimular esta tendencia. El teatro para niños es marcadamente dependiente de la escuela: lo que no se lee en clase, no se vende a gran escala y, por lo tanto, no se edita. Por otra parte, si las obras, las puestas en escena, no trabajan con las escuelas, no tienen asegurada su continuidad.

Sin embargo, y a pesar de esto, tampoco aparecen con frecuencia los temas tabú en los espectáculos pensados para las vacaciones de invierno, que no tienen expectativas de llegar a las escuelas. Quizás porque estos espectáculos, dejando de lado los comerciales (que sabemos que tienen otros fines) inconscientemente, se montan sobre una tradición que no suele tocar estos temas.

EL TEATRO MEXICANO

Queremos señalar que los autores que sí tratan estos temas, tienen un modelo muy fuerte en el teatro mexicano. El teatro mexicano va a la vanguardia en estos temas en el conjunto de Latinoamérica. La influencia de autores de Canadá como Suzanne Lebeau, Daniel Danis o de Michel Marc Bouchard, escritores que se dieron a conocer en México a través del director franco-mexicano Boris Schoemann determinó estos cambios en el teatro mexicano.

Y por eso consideramos que debemos establecer un eje de comparación para evaluar cómo está nuestro teatro para niños en la Argentina con respecto a este tema. El dramaturgo y especialista Jaime Chabaud llama a este «Nuevo Teatro para Niños» en el que incluye a Perla Szuchmacher, Berta Hiriart, Enrique Olmos de Ita, Amaranta Leyva, Maribel Carrasco, Mónica Hot, Elba Cortés, Javier Maplica y muchos otros.

No estamos calificando en positivo o negativo, solo estamos tratando de describir cómo son los diferentes procesos en los distintos países.

Por último, queremos finalizar nuestro trabajo con un ejemplo muy lindo que aportó Jaime Chabaud en un artículo que escribió sobre el tabú en el teatro mexicano. Chabaud confiesa:

Después de dar muchos tumbos y tropezar una y otra vez, el día que entendí el tipo de dramaturgia para público joven que me interesaba, fue durante la representación de un Quijote con marionetas a cargo del maestro mexicano Leonardo Kosta. Puede sonar estúpido pero fue como una especie de iluminación: en el momento en que Sancho es arremetido con mil azotes por su patrón para quitarle lo endemoniado, inquirió al público sobre la injusticia de que era objeto diciendo «porque a ustedes no les pegan, ¿verdad niños?» En las primeras filas un pequeño, acompañado de su padre, se levantó y con las manos en alto comenzó a gritar «¡A mí sí, a mí sí!».

Éste es solo un ejemplo, un caso, que demuestra que en el teatro (dada su especificidad y la zona de experiencia que funda y debido a la importancia del espectador niño en el acontecimiento teatral) la presencia de temas tabú es *catártica* para el niño espectador y, cuando es llevada adelante por artistas comprometidos y responsables, se constituye en una experiencia única. Las obras de teatro se constituyen así en espejos de sus emociones, sus problemáticas y sus vidas, o ventanas donde pueden ver los problemas y las emociones que experimentan otros niños.

JORGE DUBATTI Y NORA LÍA SORMANI

BIBLIOGRAFÍA

- CASAS, FERRÁN, 1998, *Infancias. Perspectivas psicosociales*. Madrid, Paidós.
- CHABAUD, JAIME, *El nuevo teatro mexicano para niños (parte I, II y III)*. En *Artez. Revista de las Artes Escénicas*. Ns. 157, 158 y 159. Mayo-junio y julio de 2010.
- COLOMER, TERESA, 2001, *La literatura Infantil en Siglo XXI*, Cuenca, Eds. de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- COMINO, SANDRA, 2009, *Esto no es para vos*, Buenos Aires, Editorial La Bohemia.
- DUBATTI, JORGE, 2010, *Filosofía del Teatro I y II*, Buenos Aires, Atuel.

- MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, ALEXIS, *Ciberlinguas*. En *Hispanista, Revista Electronica Dos Hispanistas do Brazil*.
www.hispanista.com.br
- MEHL, RUTH, 2010, *El teatro para niños y sus paradojas*, Buenos Aires, Inteatro, ediciones del Instituto Nacional de Teatro.
- MONTES, GRACIELA, *El corral de la infancia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, MICHÈLE, 1999, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SORIANO, MARC, 1995, *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- SORMANI, NORA LÍA, 2004, *El teatro para niños. Del texto al escenario*, Buenos Aires, Editorial HomoSapiens.

INFANCIA, TABÚ Y LENGUAJE (POÉTICO)

Guillermo A. Dillon

INTRODUCCIÓN

Proponemos una lectura de lo infantil y lo tabú como significantes que resuenan biográfica y colectivamente en los adultos, mediadores inevitables de las experiencias teatrales de los niños.

El hecho teatral destinado a la infancia implica siempre la participación activa de adultos: por un lado los artistas —seleccionando qué y cómo ponerlo en escena—, por otro los padres (familiares o maestros) que facilitan el contacto del niño con los teatristas, y por último las agencias de circulación y legitimación social (críticos, programadores, festivales, premios).

En tanto las pantallas contemporáneas (TV, Internet y plataformas de juego) interpelan a los pequeños espectadores cada vez con menos presencia de los adultos. Las selecciones de sus consumos tienden a ser directas, con escaso tamiz o mirada familiar.

Estos hechos se enmarcan dentro de una caída de la

eficacia simbólica de la familia y la escuela como instituciones centrales de la modernidad. Por lo tanto, en una época en que los adultos hemos claudicado en tareas fundamentales, el hecho teatral posee un valor singular por la posibilidad que brinda de apelar a una presencia activa y convivial de los adultos para con los niños.

En la experiencia teatral lo *convivial* (Dubatti, 2002) —intercambio humano directo efímero e íntimo— se completa con un acontecimiento de lenguaje poético desplegado hacia un espacio de *expectación*.

Este acontecimiento de lenguaje poético puede tender un puente entre generaciones transmitiendo múltiples niveles de significación, aunando en un mismo acto rito y juego, estructuración y ruptura de la temporalidad. Se puede hacer lugar, así, a la experiencia de conocimiento que proporciona el *mundus imaginabilis*¹ que el discurso racional-positivista —muchas veces adoptado por los teatristas— desestima.

LA INFANCIA COMO ESPECTADOR

Subrayamos la polisemia que se despliega al hablar de «la infancia», se lo puede considerar como un significante que resuena en cada subjetividad y por lo tanto será definida

1. «Pues la imaginación, que actualmente es expulsada del conocimiento como <irreal>, era en cambio para la antigüedad el médium por excelencia del conocimiento... Lejos de ser algo irreal, el *mundus imaginabilis* tiene su plena realidad entre el *mundus sensibilis* y el *mundus intelligibilis*, e incluso es la condición de su comunicación, es decir, del conocimiento.» (Agamben 2001: 25)

desde la trama biográfica y el imaginario de la época que transita quien la enuncia.

El término infancia (etimológicamente compuesto por una negación *in* y *faris*: «hablar») nos remite al campo de la palabra de los adultos, donde los no-hablantes siguen siendo espectadores. Esta palabra que se le dona a la infancia puede intentar aportar sentido, decir lo que se desea escuchar o callar lo que no se quiere oír.

En cada tiempo socio-histórico, las nociones de infancia, de niñez, de niños y niñas se encuentran subordinadas a las controversias presentes en los enunciados filosóficos, educativos, legislativos, médicos, religiosos y, sobre todo, a las creencias y ficciones que sobre los niños y las niñas se formule una comunidad determinada. (Minnicelli 2007: 38)

Por lo tanto, cuando se crea pensando en un espectador infantil se establece un diálogo entre la obra y las representaciones subjetivas sobre lo que un niño es y debe ser. El público infantil constituye una ficción invisible (Buckingham 2002), una abstracción sobre la que fantaseamos y nunca llegaremos a conocer.

TABÚ E INFANCIA

En el escrito *Tótem y Tabú*, Freud (1981) analizó este fenómeno en el marco de la transmisión del linaje de los antepasados hacia las nuevas generaciones. No es casual, por lo tanto, que se hable en este foro de Tabú articulado

con la transmisión cultural que los adultos ofrecemos a los niños mediante la experiencia teatral.

Si bien Freud en dicho texto traza analogías entre las formas de organización de los pueblos primitivos y las manifestaciones neuróticas, algunas de sus ideas pueden ayudarnos a pensar algunos aspectos que se enlazan con lo «tabú» actualmente.

Sigmund Freud expresa que este término tiene dos significaciones opuestas, remitiendo tanto a lo sagrado como a lo prohibido, y propone como definición exacta «temor sagrado».

En el citado texto Freud dice que el tabú «trabaja de manera compulsiva rechazando toda motivación consciente» (Freud, 1981: 1746). Las prohibiciones que entraña el tabú carecen de firmes fundamentos, pero parecen naturales para los que las sostienen. En el ámbito del teatro para niños se hacen necesarias instancias de reflexión, como lo es este foro, para poder vislumbrar su andamiaje implícito y problematizar su «naturalidad».

En otro pasaje de este texto se enuncia que «un tabú transmitido por un rey o por un sacerdote es más eficaz que el transmitido por un hombre ordinario» (Freud, 1981: 1760). Reflexionamos en consecuencia que el relato que se despliega en el ritual escénico del teatro y cómo se lo cuenta —así como lo que se omite— posee un valor destacado dentro de los discursos que circulan socialmente. Asimismo, podemos pensar en las diferentes expectativas de los espectadores, los adultos aguardando que se los reafirme en significaciones compartidas y los niños ávidos de

significaciones que lo ayuden a comprenderse y comprender lo que los rodea.

Otros aspectos considerados por Freud son las consecuencias negativas de la transgresión de un tabú, donde la sanción implica el aislamiento y la exclusión comunitaria del transgresor así como de lo que lo representa (en un verdadero temor al «contagio» de la actitud infractora). No resulta menor este aspecto para considerar un deseo de status quo en el tratamiento de temáticas tabú en los espectáculos destinados a la infancia.

CONCLUYENDO

El Teatro puede ofrecer —a diferencia de algunos productos culturales para niños o para adultos en posición de niños²— diversas instancias en las que los mayores se pueden vincular con los niños ocupando un lugar significativo en la transmisión cultural. Los adultos compartiendo discursos artísticos que los representen —evitando caer en el panfleto o didactismos— pueden aportar al entramado simbólico de las nuevas generaciones. Una búsqueda de sentido que en el teatro, privilegiadamente, se torna emotiva, corpórea y convivial.

Freud advierte sobre una relación ambivalente para con los contenidos inconcientes del tabú. Creemos que —además de estar atravesados por ellos— esta dualidad operaría como una búsqueda de preservar cierto lugar

2. Fenómeno para el que se ha acuñado el neologismo *Kidult*.

idealizado de una niñez mítica.

Se mantienen alejados de los escenarios los temas tabú (nodalmente todo lo vinculado al sexo y la muerte) sosteniendo prohibiciones implícitas que suponemos que protegen a los niños; pero que a su vez intentan preservar la ilusión de un paraíso perdido de la infancia, sin conflictos ni contradicciones.

Françoise Doltò (1994:132) enuncia que el niño «está en contacto directo con una realidad esencial que los adultos sólo captamos deformada a través de metáforas y símbolos, mediante un sistema de convenciones». A causa de este contacto directo con lo real se encuentra ávido de palabras, imágenes y símbolos que lo ayuden a metabolizar sus experiencias.

En esta «lucha por el significado» como enunció Bethelheim (1988), el lenguaje poético teatral comunica significaciones inconscientes que resultan liberadoras y enriquecen la construcción subjetiva, proceso en el que la familia ni la escuela deberían estar solas.

En contraposición a la apelación individual e intrafamiliar que proponen las pantallas, la ceremonia teatral ofrece la posibilidad de lazo social, de encuentro convivial con los otros, matriz de construcción de significados compartidos impulsados por el lenguaje poético del teatro.

Por otra parte consideramos que, como consecuencia de una aparente protección de lo que se piensa como «la infancia», una restricción en los temas y los contenidos (y, por qué no, en las estéticas) limita el derecho de las nuevas

generaciones a acceder a un desarrollo subjetivo más pleno mediante diversas miradas que propicien una mayor comprensión de sí y del mundo que los rodea.

LIC. GUILLERMO A. DILLON
Facultad de Arte
Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Tandil, Argentina

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. (2001) *Infancia e Historia*. Adriana Hidalgo, Buenos Aires.
- BETTELHEIM, B. (1988) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo, México.
- BUCKINGHAM, D. (2002) *Creecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Morata. Madrid.
- DOLTÒ, F. (1994) *La Causa De Los Niños*. Paidós, Madrid.
- DUBATTI, J. (2002) *El teatro Jeroglífico. Herramientas de poética teatral*. Atuel, Buenos Aires.
- FREUD, S. (1981) *Obras Completas*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- MINNICELLI, M. (2007) *Infancia, Derechos del niño y Psicoanálisis*. Tesis de Doctorado inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

EL OGRO DEL SILENCIO EN MALAS PALABRAS
Un análisis de la obra de Perla Szuchmacher
Carla Rodríguez

Dedicado a la entrañable Perla,
quien siempre estará en nuestro
hacer y en nuestra memoria.

PRÓLOGO

Flor es escritora y todos los días, antes de ponerse a trabajar, canta mientras acomoda su escritorio. Pero hoy, precisamente hoy, decide abrir su caja de recuerdos y a partir de allí va desenredando la madeja de su historia.

Una historia como la de muchos niños que son adoptados por padres amorosos que tienen miedo de afrontar el momento de la revelación, que tarde o temprano tendrá que suceder.

La mesa de trabajo de Flor se convierte en el mundo de su infancia donde aparecen los juegos con el Pelos, su amigo del alma, Benítez, el vecinito maltratado, la mamá, el papá y una tía de esas que nunca faltan.

Animando objetos cotidianos, Flor da vida a los personajes que desde el recuerdo llegan para contarnos su historia.

Así nos presenta Perla Szuchmacher la sinopsis argumental de *Malas Palabras*, una obra de teatro destinada aparentemente a niños que transitan la edad escolar pero que en definitiva nos habla a todos los niños sin edad.

Perla Szuchmacher (1946–2010), argentina exiliada al Distrito Federal, México, en 1976, se especializó en literatura y teatro infantil para dedicarse de lleno a la dramaturgia, la dirección y la docencia. Se ha caracterizado por abordar un teatro sensible y cuyas temáticas se conectan con lo humano al tiempo que albergan situaciones de gran emotividad, ya que son temas que indagan en problemáticas generalmente excluidas de la dramaturgia para niños. Ésta se ha caracterizado desde hace varios años por la fuerte presencia de la comicidad así como por su finalidad didáctica, es decir, son obras que desarrollan contenidos de la currícula de modo que el espectáculo se convierta en un disparador para el trabajo en el aula. La frecuente dramaturgia para niños es un teatro que evita poner en aprietos al adulto (la maestra, el papá) para que no deba dialogar con sus alumnos sobre temas escabrosamente humanos, más ligados a los valores que a lo que dictan los manuales. Es un teatro que sigue creyendo en el «corral de la infancia» que muy bien ha definido Graciela Montes para referirse a una infancia protegida del lobo pero encerrada o sometida, es decir, privada de libertad por el

mundo adulto (Montes, 21).

La dramaturgia de Szuchmacher se encuadra más bien en esa «literatura que da al lector la posibilidad del encuentro con la terrible fatalidad» (Eco, en Montes, 10), desafía todos los clisés del teatro para niños y aborda temáticas realistas alejadas de la fantasía de monstruos mitológicos, brujas o hadas, así como cargadas de ideología. En este caso, el ogro se hace carne en el silencio pronunciado que calla la palabra que duele. Que duele por la verdad que encierra y que duele aún más porque es callada.

¿Podemos decir que *Malas Palabras* aborda un tema tabú? Partamos de la base de que la infancia es una construcción que hacemos los adultos. Hoy no podemos sostener una imagen ideal del «niño de corral» (Montes). Los niños son testigos y actores sensibles de la realidad. Pero los responsables del teatro dirigido a ellos todavía somos los adultos, quienes desde nuestra infancia nos han inculcado el silencio de ciertos temas considerados prohibidos y peligrosos, o, en otros casos, tan sólo no convenientes para una sana infancia o para el futuro ciudadano de la patria.

Perla Szuchmacher ha escrito desnudando la realidad que transitan y sufren esos niños de carne y hueso, presentando sus conflictos cotidianos donde sí hay lugar para la crueldad, la muerte, la sexualidad y la historia, temas que fueron prohibidos durante la última Dictadura Militar en la Argentina.

Debemos cambiar de horizonte para recibir estas nuevas propuestas de la dramaturgia contemporánea

dirigidas a los niños y jóvenes denominadas «la nueva dramaturgia». No hay edad para el espectador. Niños y adultos nos mezclamos en la recepción y el binomio parece configurarse como el espectador modelo. Como adultos nos emocionamos tanto o más que los niños. Como adultos debemos también acompañar al niño en su reflexión que inevitablemente surgirá a partir de su expectación, porque *Malas palabras* no culmina cuando termina la función, algo deja resonando, una pregunta queda flotando en el aire: ¿Y yo quién soy? ¿De dónde vengo?

De esta manera, Szuchmacher no subestima al espectador niño, lo considera un ser pensante, sensible y crítico como cualquier persona.

DE ESO NO SE HABLA

El término «tabú» es de origen polinesio y significa «lo prohibido». Por extensión, se usa para designar «la condición de las personas, instituciones y cosas a las que no es lícito censurar o mencionar».

Es decir, no se puede censurar (del latín «formar juicio de una obra o cosa» o «corregir, reprobar o notar por mala alguna cosa») y tampoco se puede hablar de ella. El tabú queda en el espacio del silencio, del entre, del intervalo, intentando que pase desapercibido. No hay una persona o grupo que oficie de censor y emita la prohibición. En todo caso, el tabú es una prohibición llevada adelante por la sociedad misma, por un corpus de saberes dóxicos, por el imaginario popular arraigado en el tiempo. Aunque todos reconozcamos su existencia, «de eso no se habla», al tabú

se lo respeta en el silencio, sin nombrarlo, ya que existen en la sociedad reglas generales de lo decible y lo escribible, una tónica que determina lo aceptable en el discurso social de una época. Es decir, sólo lo aceptable y lo pensable puede ser dicho, lo no refractado ideológicamente no puede discursivizarse, aunque ambos extremos se encuentren en coexistencia y en permanente relación dialéctica. En este último grupo, entran los tabúes.

Malas palabras habla de la adopción y la identidad así como del miedo a afrontar el momento de su revelación. La obra recorre los primeros pasos en la construcción identitaria de Flor, una jovencita que a los 10 años de edad confirma su sospecha de ser hija adoptada y esta revelación pondrá en jaque el mundo hasta entonces conocido. Las puertas del mundo adulto, de la verdad sin formas, la pérdida de la inocencia, los secretos de familia, la necesidad de saber, son algunas de las líneas de acción que se desarrollan en esta pieza.

A partir de un relato testimonial, narrado en primera persona del singular a modo de una autobiografía, Flor adulta cuenta su historia. En una atmósfera intimista, realiza un permanente viaje hacia su infancia para recuperar las voces y presentar las situaciones a modo de *flash-back* que se despliegan en una constelación de emociones encontradas: fantasías, miedos, ilusiones y desilusiones. La infancia se muestra fundante, la que hizo que Flor sea lo que hoy es: una escritora. ¿Quién puede desprenderse de su infancia?

Szuchmacher propone un recurso interesante para

interpretar las situaciones, ya que sugiere abordar los personajes mediante objetos y el desarrollo de imágenes de fuerte contenido poético. Apoyado en una simple estructura escénica donde una mesa y pocos elementos de escritorio son los benefactores para la comunión escena-público, el dispositivo escénico cobra una fuerte presencia visual; la palabra se vuelve protagonista y asume la voz de los sueños y las verdades; y el tratamiento del cuerpo del actor se vuelve metonímico ante la cosa que pasa a primer plano. «El niño y su absoluta creencia en lo que ve, permite a la escena ser un universo completo, un lugar en el que se cumple el suceso. [...] El movimiento al que es sometido el objeto es lo que sugiere que lo que se ve es la casi vida del objeto ya que, obviamente, a pesar de ser capaz de accionar en la escena, su vida no es más que una proyección de la imaginación humana. Es un objeto queriendo ser un ser vivo, transformándose en personaje. Su papel es el de un ser vivo, pero limitado por la materia muerta que lo constituye. Es en esta contradicción en donde reside su encanto, en ese lugar donde entran en contacto la materia y el espíritu.» (Alvarado, 36)

La autora recomienda para la puesta en escena que la actriz anime los objetos que están sobre la mesa para ir contando la historia (el padre puede estar representado por unos anteojos, la madre puede ser la flor del florero, el amigo el muñequito de estambre) hasta que la actriz pueda encontrar cuáles son los más adecuados para cada personaje. De la misma manera, se proponen crear las imágenes que están sugeridas en el texto (las pesadillas de

Flor, los miedos de Flor, el momento de la revelación, etc.). Además, los objetos también se utilizan para producir sonidos y enriquecer las diversas atmósferas, ya que el aspecto sonoro es tan importante como el visual.

En el comienzo, Flor presenta a su mejor amigo, Pelos, y cuenta que ambos tienen una actividad secreta: buscar en el diccionario palabras prohibidas o groserías, «malas palabras». Ya el juego, el cual presta título a la obra, anticipa la presencia del tabú: «eso» que no se debe o no se puede decir. De esta manera, el juego anuncia algo del orden de lo prohibido para derivar en la idea de que las verdaderas malas palabras no son aquellas travesuras del diccionario sino las que se callan.

El objeto diccionario es entonces el objeto por excelencia que hila la historia y está presente en variadas situaciones acompañando a Flor en su proceso emocional. «Pendiente, pendular, pendenciero, ¡mira ésta!» Algunas palabras no se dicen, sólo se sugieren, y otras sí: «gofrar», «otorrinolaringólogo», «adoptivo/a» y «pertinaz». Ésta última produce un giro interesante ya que se trata de una palabra nueva para el universo de Flor, la cual aparece en un momento particularmente doloroso portando una carga semántica positiva. Para Flor, su amigo Pelos es pertinaz porque insiste en reencontrarse con ella tras una traición, pero ella misma lo es al insistir con saber la verdad, demostrando que la búsqueda no es nada fácil y conlleva muchos tropiezos, pero siendo pertinaz finalmente se sale a la superficie.

El objeto diccionario nos señala también que se trata de una niña en edad escolar, que sabe leer y escribir, que

tiene inclinaciones por la lectura y por sobre todo que se trata de una niña curiosa. El diccionario es para ella un juguete y también un espejo en el cual reconocerse, un umbral, una especie de puerta para el viaje de iniciación.

Y hechas las presentaciones, comienzan los indicios, como especies de piezas de un rompecabezas que darán lugar a la anagnórisis: ¿quién es realmente Flor? El primer indicio que aparece es que la madre de Flor no posee ninguna foto de Flor bebé, sólo fotos a partir de los dos años, y la madre se excusa diciendo que no tenían cámara de fotos en esa época.

FLOR

Desde el día de la foto yo me había quedado con la sensación de que mi mamá me ocultaba algo.

Desde ese momento, se inauguran las preguntas de Flor y nuevos indicios se dan lugar: el llanto de la madre, las charlas nocturnas de sus papás y la visita de la tía. Como consecuencia, aparecen los síntomas en Flor como suele suceder cuando no se puede hablar de ciertas cosas: las pesadillas, los problemas en la escuela, los fantasmas, la fiebre y la enfermedad, la falta de apetito y la lastimadura que dejará una cicatriz, la marca de una experiencia.

Los indicios se hacen cuerpo. Los padres no pueden tomar la palabra y confesar la verdad a su hija pero sus cuerpos hablan por ellos y ese texto corporal puede ser leído por la niña. Una niña inteligente a quien la autora no subestima por ser niña, como suele ocurrir en la mayoría

de las obras de la dramaturgia para niños. El silencio deja huellas.

Los signos del cuerpo narran y los primeros en hablar son los de una madre que ocupa el lugar de lo sensible, lo afectivo y lo intuitivo: los ojos húmedos o rojos y secos de tanto llorar, sus llantos repentinos, sus cambios emocionales, sus llantos nocturnos a gritos, sus suspiros diarios, su palidez, sus lapsus.

FLORES

Mi mamá estaba pálida, pálida y tomaba aire, así, como cuando uno se prepara para decir algo importante. Pero no dijo nada, suspiró y no dijo nada.

FLORES

Mi mamá se olvidó de servir la sopa y cuando se dio cuenta se quedó mirando la cuchara y los ojos se le llenaron de lágrimas.

Su padre también ocupa el rol de una persona sensible, lejos del estereotipo del padre autoritario y despreocupado. Son muchas las escenas donde dialoga con su esposa, donde se comunica con el mudo lenguaje de las miradas y donde está atento a las reacciones de Flores con un marcado y permanente levantar de cejas que a Flores le llama la atención. Su padre consuela a la madre y también tiene algunos lapsus y signos corporales de que algo oculto y secreto está pasando.

FLOR

Mi papá estaba distraído y no se acabó su postre.
Eso era rarísimo pues siempre pedía más.

FLOR

A mi papá se le humedecieron los ojos, algo que
yo nunca había visto.

Con la visita de la Tía, a quien esta vez Flor encontró
«muy seria mientras que siempre es muy alegre», comienza
la explosión del conflicto:

FLOR

Cuando mi mamá sirvió el café me mandaron a
jugar afuera. Yo usé un truco que había visto en
muchas películas, ese de hacer ruido con la puerta
pero quedarse del lado de adentro y así poder
escuchar la conversación.

TÍA

¿Qué están esperando para decirle?

MAMÁ

Que sea un poco más grande.

TÍA

Ya está por cumplir los 10 años. Debieron
habérselo dicho antes.

MAMÁ

¿Tú crees? Estamos bien así.

Flor, con la valentía y picardía típica de los niños de su edad y siendo muy «pertinaz», comienza a acercarse a la verdad, si no fuera por un estornudo que interrumpe la escena y la lleva a escapar para encontrarse con los fantasmas de «la terrible fatalidad», una escena donde sueña despierta que diferentes objetos la acosan mientras le confiesan fatales verdades de más diversa índole:

FLORE

¡Vas a tener un hermanito!

¡Se van a cambiar a otra ciudad y tendrás que dejar tu escuela!

¡No te van a festejar tu cumpleaños!

¡Tus papás se van a divorciar!

Niña miedosa y escandalosa. Niña espantada, niña espantosa.

A este cuadro le sucede otro donde los padres deciden hablar con ella y toman la palabra.

FLORE

A mi papá se le humedecieron los ojos, algo que yo nunca había visto. El mundo se estaba poniendo de cabeza, nada era como siempre había sido. Y en ese momento yo no sabía que eso era solo el comienzo.

La escena de la revelación no se muestra en su completitud, sólo a través de las posiciones de los cuerpos de los tres personajes en el espacio (Flor, su mamá y su papá) a modo de una coreografía con música de fondo. No es una escena realista, es pura poesía en el espacio. La autora elige una poética para expresar lo que quiere contar: la del teatro de la imagen y la del teatro de objetos donde «menos pareciera ser más», donde se puede ir más allá de lo obvio, volviendo sutil y digerible una cruda situación por medio del lenguaje simbólico.

Flor adulta verbaliza la noticia de que es adoptada, la escritora lo transforma en relato, aquello que pudimos intuir delicadamente a partir de la imagen, de modo que no sea tan chocante y brusco, se explicita en el presente, no quedan dudas.

FLOR

Con mis papás seguía enojada ¿Por qué no me habían dicho antes?

Ahora tenía que revisar todo lo que había vivido. Mis padres eran mis padres y al mismo tiempo no lo eran. Mi abuela era mi abuela, pero no era mi abuela, mi tía... bueno, la lista era interminable...

FLOR NIÑA

Ya te dije que no son mis papás.

PELOS

¿Tu mamá te besa al dormirte?

FLOR NIÑA

Ahá.

PELOS

¿Tu papá te enseñó a andar en bicicleta?

FLOR NIÑA

Ahá.

PELOS

¿Tu mamá te cuida cuando estás enferma?

FLOR NIÑA

Ahá.

PELOS

¿Tu papá te explica las multiplicaciones difíciles?

FLOR NIÑA

Sí, y ¿qué?, no son mis verdaderos padres.

PELOS

Eres muy necia, niña. ¿Y sabes qué? Merecerías que te hubieran tocado los padres de Benítez.

En el desenlace, Flor adulta nos cuenta cómo siguió la historia y agrega su opinión, la cual se desencadena en el mensaje de la obra, porque la obra es un acto de provocación, lo que se traduce necesariamente en

comentarios, pensamientos aislados, asociaciones, y demás movimientos cognitivos.

FLOR

Los juegos con el diccionario me sirvieron mucho. Siempre me gustó jugar con las palabras. Las palabras no son buenas ni malas. Lo que importa es cómo se usan. Ahora sé que las únicas «malas palabras» son las que se callan.

CONCLUSIONES

Malas palabras recupera el valor de la palabra, dando lugar a las preguntas aunque no hallen respuestas. Hablar es salud, es salir del trauma y de lo patológico. Las malas palabras son las que no se dicen. Hablar es la capacidad de simbolizar la experiencia, de otorgar unidades de sentido a la realidad y de poder transformarla.

Curiosa, valiente y pertinaz, aunque dueña, prefiere enfrentarse a la verdad. Elige el saber a la ignorancia, el desafío a la comodidad de lo establecido, el mundo cabeza abajo a la seguridad. Flor ha atravesado un umbral, (conócete a ti mismo), a modo de un viaje fantástico por los territorios de su existencia, ha crecido y ya no es la misma.

Ha transitado una experiencia, ha salido «del propio perímetro», es decir, de lo conocido para enfrentarse a lo desconocido.

De esta manera, Flor hace frente al miedo y rompe con el tabú instalado en su familia, enfrentando al ogro del silencio y vencéndolo, ya que la verdad es dicha

finalmente. ¿Silencio o verdad? ¿Verdad o consecuencia?
¡Vaya elección!

La obra de teatro se torna un recorrido de emociones, que no excluye el humor pero tampoco se vuelve solemne por tratar un tema que la mayoría de las veces ha sido desplazado o considerado «serio». Como la vida misma, la obra transita por la risa, el miedo, la tristeza, la bronca y la alegría. Es una historia de amor y desamor. La protagonista vivencia una desilusión que marcará un antes y un después en su vida pero gracias a la amistad, entre otros valores, puede encontrarle un sentido a lo que le pasó y salir del enojo para hallar la luz. La obra no se queda en la instancia de la desilusión como rito iniciático, trae aprendizaje, indaga más allá, aporta una reflexión, nos deja pensando y vibrando.

El tabú es expuesto y manifiesto en el nuevo teatro, un ogro que habrá que vencer como lo hizo Flor. Y muchos niños se podrán sentir identificados y los padres también, muchos podrán contagiarse de su fuerza, muchos saldrán del teatro deseando ser un poco más «pertinaz».

A su vez, si bien la anécdota es particularmente otra y no refleja el caso de los hijos de desaparecidos en la dictadura militar que hoy están recobrando su verdadera identidad, como receptores argentinos no podemos dejar de asociar la obra con esta situación.

En el fondo, se trata de reconocer el lugar de origen. Si bien no son sus padres biológicos, han ocupado ese rol en su vida y han determinado lo que ella es hoy. Las canciones de la madre, aquellos poemas de Antonio

Machado que se presentan a modo de intertextualidad y que metafóricamente van narrando también la historia, son un claro ejemplo. Las canciones dicen con poesía lo que Flor relata mediante un vocabulario cotidiano.

FLOR

De mi mamá heredé las canciones y de mi papá el amor por los libros. Pude estudiar y tener una profesión, soy escritora.

Malas palabras no apunta al espectador del teatro comercial que persigue el éxito. Es una obra profunda y comprometida que podrá producir incomodidad en el adulto pero que seguramente, mediante los recursos poéticos y el lenguaje sutil, logra abrir los corazones de quien la recibe.

Se trata de una nueva dramaturgia que apunta a desarticular lo establecido en el tradicional teatro para niños que muchas veces subestima al niño y lo considera un ser inferior. Una nueva dramaturgia que se atreve a abordar un discurso social como el tabú, con la única pretensión de plantear problemas y dejarlos resonando.

CARLA RODRÍGUEZ

BIBLIOGRAFÍA

- ANGENOT, MARC [1987] (2003) *La retórica del discurso social*. Mimeo Análisis y Crítica II fac. humanidades y Artes, U.N.R. Traducción para circulación interna.
- ANGENOT, MARC (1998) *Interdiscursividades*. De hegemonías y disidencias. Córdoba, Editorial de U.N.C.
- MONTES, GRACIELA (2001) *El corral de la infancia*. Nueva edición, revisada y aumentada, México, Fondo de Cultura Económica.
- SORIANO, MARC (2005) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Ed Colihue.
- SORMANI, NORA LÍA (2004) *El teatro para niños. Del texto al escenario*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- ZIPES, JACK (2001) *Romper el hechizo (Una visión política de los cuentos folclóricos y maravillosos)*, Buenos Aires, Lumen.
- CUADERNOS DEL PICADERO, N^o3 y 9 Ed. Int. *Pensar en grande para chicos*, Buenos Aires, abril de 2006.
- Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid, 2004.

FUENTE

- SZUCHMACHER, PERLA (2006) *Malas Palabras en El Teatro y los niños*, Buenos Aires, Ed. Atuel.

EL TABÚ DEL NIÑO CIUDADANO EN
*BELGRANO HACE BANDERA Y LE SALE
DE PRIMERA, DE ADELA BASCH*
Melania Torres Williams

Gianni Rodari dice que las historias tabú son aquellas que hacen fruncir la nariz a más de uno pero son de suma utilidad para los niños¹. Como adultos hemos creado un mundo con reglas que creemos las mejores, un mundo en el que los niños parecerían ser meros receptores de aquellos preceptos impartidos por los «mayores». Este tipo de pensamiento ha hecho mucho daño y nos ha hecho perder de vista lo esencial. Esto parecería ser más «cómodo» pero en realidad implica un gran peligro no sólo para nuestro futuro sino, por sobre todo, para nuestro presente. ¿Qué tipo de universo estamos forjando si nos erigimos como dueños de la verdad y no les damos lugar a los niños que pueden, sin dudas, ayudarnos a desenmarañar este gran enredo en que hemos convertido al mundo?

Esta primera persona del plural que estamos utilizando,

1. Gramática de la fantasía, pág.115.

este «nosotros» del que estamos hablando, es tan amplio como que cada uno de los adultos somos un universo en nosotros mismos. Mientras algunos mantienen esta ideología perversa que describimos anteriormente, muchos otros trabajan, e intentamos trabajar, para que el niño de ser un «sujeto pasivo» se transforme en «sujeto activo». Adela Basch, escritora argentina que cuenta en su haber con numerosas obras de teatro para niños, es una de esas personas que resisten la idea de pensar a los niños como «menores».

Belgrano hace bandera y le sale de primera, obra escrita por Basch es una demostración de cómo para esta autora los niños son ciudadanos tan o más importantes que cualquier adulto. Esta concepción cívica que Basch sabe llevar tan bien en sus obras puede relacionarse con las investigaciones que Francesco Tonucci, pedagogo italiano que ama ser llamado *niñólogo*, realiza a través de sus viñetas y trabajos teóricos basados en su proyecto «La ciudad de los niños». Los niños son parte fundamental de nuestra sociedad, debemos escucharlos, aprender de ellos, y ayudarlos proponiendo una relación de amor, compañerismo y autoridad solidaria y respetuosa.

A partir del estudio de *Belgrano hace bandera y le sale de primera* y los trabajos de Francesco Tonucci, Gianni Rodari, Paulo Freire y Jorge Dubatti, entre otros, intentaremos desentrañar este tabú que nosotros mismos hemos creado: el tabú del niño ciudadano. Pensando junto a estos autores tomaremos en cuenta tres ejes:

A. Nuestra necesidad de valorar a los niños.

- B. Nuestra necesidad de escuchar a los niños.
- C. Nuestra necesidad de compartir con los niños.

A. NUESTRA NECESIDAD DE VALORAR A LOS NIÑOS

Para poder reconocer el carácter de ciudadano de un niño es importante que este acto de re-conocer sea la respuesta a un proceso previo de conocimiento. Para poder re-conocer, primero hay que conocer, pero ¿conocer qué? Aunque la respuesta más sencilla y obvia parecería ser que lo que hay que conocer es a los niños, esto nos dejaría en una instancia superficial. Para conocer a los niños primero y antes que nada, nosotros los adultos debemos conocernos a nosotros mismos, reconocer nuestra infancia, recordarla y poder traerla a nuestro presente para tomar la vida desde una experiencia lúdica, desde una vivencia en la que el juego sea parte sustancial. Adela Basch dice:

Podría dar otras explicaciones, pero la verdad es que escribo para ellos porque yo todavía sigo siendo una niña y escribo para mis pares. Lo sé porque siento necesidad de payasear, de jugar con las palabras. Y lo sé, también, porque reconozco que necesito seguir aprendiendo, porque no tengo ningún conocimiento certero sobre nada. Lo que me gusta de la literatura para chicos es que puedo abordar las cosas más serias, y hasta graves diría, desde un costado juguetón. Los temas que uno puede tocar en la literatura, ya sea para chicos o para grandes, son siempre los mismos: las cosas del amor y la muerte, la comunicación, el

respeto, la tolerancia hacia los demás.²

Recordar nuestra infancia puede ser un ejercicio maravilloso, y practicar el arte del juego un desafío enriquecedor y por sobre todo divertido.

Rafael Spregelburd, teatrista argentino, alguna vez mencionó en el marco de la Escuela de Espectadores dirigida por el Dr. Jorge Dubatti, que la palabra «diversión» proviene del verbo «divertir» y que éste es sinónimo de «divergir», es decir desviar. Él explicaba en aquel ámbito que sus obras buscan divertir, hacernos divergir, desviarnos como espectadores para luego hacernos llegar a un punto impensado para nosotros. En la obra de Adela Basch. *Belgrano hace bandera y le sale primera* esta intención de divertir se ve en su juego con la palabra que nos lleva a la risa pero que al mismo tiempo por su contenido nos hace divergir y de la risa nos lleva a la reflexión. En la segunda escena del segundo acto podemos leer:

FUNCIONARIO REALISTA

(Toma un enorme papel que tiene impreso en letra muy grande el signo de «pesos». Corta con arte un trozo que representa unas tres cuartas partes.) De acuerdo con el rey y sus mandatos, esto es para los españoles que viven en el virreinato. (El muy pillo se guarda el trozo en un bolsillo. Del resto del

2. Entrevista en el diario *Página 12*, realizada a la autora por Cecilia Hopkins.

papel vuelve a cortar con arte otro trozo que representa tres cuartas partes y se lo da al criollo.)
Esto es para los criollos. *(El hombre se lo guarda después de mirarlo con asco y hacerlo un bollo.)*

HOMBRE CRIOLLO

¡Eso no alcanza ni para medio pollo!

FUNCIONARIO REALISTA

Mejor no haga comentarios, ¡porque cuando quiero soy muy sanguinario! *(Lo que quedó del papel, que es casi nada, lo corta en mitades y quedan dos minúsculas rebanadas. Le da una a la mujer negra, que a decir verdad, poco se alegra.)* Esto es para los negros.

MUJER NEGRA

¡Esto no es nada!

FUNCIONARIO REALISTA

¡Mantén la boca cerrada! *(Le da la otra minúscula mitad al aborígen.)* Esto es para los indios.

HOMBRE ABORIGEN

¡Esto es una miseria!

FUNCIONARIO REALISTA

No me interesan tus lamentos. ¡Y me voy porque se me acaba el tiempo! *(Sale.)*

En este extracto de la obra uno puede disfrutar del juego de palabras, pero detrás de este juego de rimas y disparates lo que se puede apreciar es la búsqueda de la autora de denunciar la discriminación hacia aquellos que están fuera de las esferas del poder. Basch habla de discriminación racial, social y de género utilizando el teatro para referirse a Manuel Belgrano y su lucha por cambiar la situación reinante en su época. Lo triste es ver que hoy día esta discriminación continúa existiendo. Es en espacios como el del teatro donde podemos encontrar una herramienta valiosa para resistir el status quo. El teatro presentando su mundo paralelo al mundo permite que tanto adultos como niños nos sumerjamos en el universo de las metáforas para poder afrontar la realidad cotidiana. El teatro es un espacio de resistencia y resiliencia: resistencia frente a lo que impera y resiliencia porque de la nada, o desde muy poco, puede crear universos que nos permiten denunciar las injusticias y ampliar nuestra mente y corazón.

Lo interesante en Basch es que ella habla de esto en una obra de teatro para niños y al hacerlo entiende que nosotros, los adultos, tenemos la necesidad de valorar a los niños porque ellos como ciudadanos-espectadores-lectores pueden ayudarnos a entender las cosas de mejor manera. Esto es notorio cuando en la misma escena segunda del segundo acto Manuel Belgrano mira al público, en este caso los niños, y:

MANUEL

(Irrumpe súbitamente en la escena dirigiéndose al

público.) No sé lo que ustedes piensan, pero yo creo que la situación del virreinato es una vergüenza. ¡Todos los seres humanos merecen igualdad de derechos! ¡Y cuando veo cómo se maltrata a algunos, se me parte el pecho!

MUJER NEGRA

¡Opresión! ¡Desigualdad! ¡Maltrato!

HOMBRE ABORIGEN

¡Esta tierra merece ser libre en lugar de ser un virreinato!

Este dirigirse al público, es un acto profundo de valoración a los niños. Para entender esto debemos nosotros valorar lo que ellos pueden darnos en su maravillosa y profunda simpleza, y para poder valorarlos y comprenderlos es fundamental escucharlos. Esto nos lleva a nuestro segundo eje.

B. NUESTRA NECESIDAD DE ESCUCHAR A LOS NIÑOS

Escuchar implica prestar atención, no es un acto meramente pasivo, comprende el ejercicio activo de valorar al otro reconociendo que es prójimo, interlocutor válido y como tal puede enseñarnos algo. Escuchar no es quedarse callado para luego repetir el mismo discurso de siempre, sino que es prestar atención para hacer que nuestra respuesta sea acorde a lo que está siendo dicho. Los niños tienen mucho para dar, tienen mucho que decir, tienen ganas de trabajar

en equipo con nosotros para cambiar las cosas que precisan ser cambiadas. Francesco Tonucci en su libro *Cuando los niños dicen: ¡Basta!* dice: «Escuchar significa tener necesidad de la contribución del otro. No basta con estar interesados, motivados, convencidos de que es una buena técnica para implicar a los niños: hay que sentir sincera y urgentemente su necesidad. Lo importante es necesitar a los niños³.»

Adela Basch escucha a los niños y al escucharlos y valorarlos puede hablarles de manera precisa, directa y sin subestimaciones. Tomando a Manuel Belgrano como protagonista de su obra y mostrando todas las peripecias de este prócer para llegar a crear la bandera Argentina, Basch trata este tema de la escucha atenta y respetuosa y lo hace como una verdadera artista sabe: compartiendo su pensamiento sin redundar en «bajadas de línea» para transmitir un mensaje, sino de una manera dónde la metáfora, la risa y la crítica política se unen. La autora muestra a un candidato político absolutamente egocéntrico. En este caso la escena habla acerca de la declaración de la independencia:

LAPRIDA

Hoy, 9 de Julio de 1816, el Congreso declara...

CANDIDATO

¿Quién es Clara? ¿Eh? ¿Quién es Clara?

3. Página 22.

LAPRIDA

¿De qué Clara estás hablando?

CANDIDATO

¿Usted quién es?

LAPRIDA

Yo soy Laprida, el presidente del Congreso de Tucumán.

CANDIDATO

Usted acaba de decir: «el Congreso de Clara».

LAPRIDA

¡Cállese, usted tiene cabeza pero no piensa!
¡Estamos por declarar la independencia! Es un momento único, trascendente, ¡así que salga inmediatamente!

CANDIDATO

¿Pero, quién es Clara?

LAPRIDA

¡Qué Clara ni qué Clara! ¡Andá a lavarte la cara!
¡Tambor, llévase a ese bruto por favor!⁴

La imagen de este candidato decadente, narcisista y ridículo que no puede escuchar y repite siempre la misma

pregunta sin poder ver el contexto histórico que por él debería ser ya muy conocido, podría ser leída por nosotros, los adultos, como un reflejo distorsionado de nosotros mismos, un reflejo donde podemos reconocernos mediante la risa, para «divertidos» por esta situación llegar a pensar en nosotros y lo que estamos haciendo.

Para poder valorar a los niños reconociendo su saber tan único como peculiar es preciso primero escucharlos de manera activa para responder a sus pedidos y jugar con ellos. Porque si valoramos y escuchamos, entonces entablamos un verdadero diálogo y comenzamos a compartir. Esto nos lleva al tercer eje de nuestro trabajo.

C. NUESTRA NECESIDAD DE COMPARTIR CON LOS NIÑOS

Paulo Freire dice en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*, que «hablar *a* y *con* los educandos es una forma sin pretensiones pero altamente positiva que la maestra democrática tiene que dar, dentro de su escuela, su contribución a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos». ⁵ Cuando Adela Basch presenta su obra a los niños lo que está haciendo es respetarlos profundamente hablándoles «a» ellos pero al mismo tiempo hablando «con» ellos. Las obras de Basch tienen un alto carácter lúdico y, como en todo juego la participación del otro, (en el caso de los niños este otro es a veces imaginario,

4. Páginas 82-83.

5. Página 97.

y en el del teatro es de carne y hueso: el público) es fundamental. Ese otro con el que Basch juega es cada niño y al mismo tiempo cada adulto que acepta participar de esta aventura.

El teatro es una experiencia que nos permite compartir con los niños, es convivio, tiene que ver con la comunión profunda entre artistas y público, como dice Jorge Dubatti en una entrevista dada al diario Página 12⁶:

[...] El teatro es hoy una modalidad de resistencia en una escala ancestral del hombre, el acontecimiento cuerpo a cuerpo, la cultura viviente, la reunión de los artistas y el público, la compañía —en sentido etimológico: compartir el pan—. El teatro se parece a los asados, las fiestas, es simposio. La reunión teatral es una expresión política social, especialmente en la Argentina, ya que nuestro país se convirtió en la posdictadura en un auténtico laboratorio de teatralidad social. El teatro se cuece en el fuego de la infancia, en el sentido que Agamben atribuye al término: seguimos siendo in-fantes (no dotados de habla), existe la experiencia teatral...

En su texto dramático *Belgrano hace bandera y le sale de primera* la autora pone de relieve las condiciones para que los teatristas puedan generar este convivio, este

6. Página 12, *Cultura y Espectáculos*, 17 de enero de 2006.

acto de comunión que excede las palabras, que nos remite en término agambenianos, como refiere Dubatti en la cita antes mencionada, a la «in-fancia». La gran paradoja y logro de Adela Basch es que en su incesante y disparatado juego de palabras, genera las condiciones para que la experiencia en su más alto nivel se dé en la comunión entre artistas y público, entre niños y adultos. Y cuando una autora puede resaltar la experiencia y toma a los niños como «compañeros de pan» lo que logra es destruir este preconceito del niño ciudadano como tabú para colocarlo en lo más alto. Hay una escena en la obra que dice:

MANUEL

Acá queda fundada una escuela. Y acá otra. Un pueblo sin educación va derecho a la derrota.

SOLDADO CRIOLLO 1

Sí, a la «d» rota y a todas las letras rotas. Desde la «a» hasta la zeta.

SOLDADO CRIOLLO 2

Y yo ya tengo rota hasta la camiseta.⁷

En la escena, «derrota» significa perder, pero al mismo tiempo se relaciona con las letras y la imposibilidad

7. Fragmento de la escena 5 del cuarto acto.

8. Mateo 18:3.

de aprenderlas, esto es una metáfora del lugar en el que cae un pueblo cuando carece del derecho a la educación. Jugando con las palabras, y haciendo referencia a ellas, la autora trasciende el lenguaje y da espacio a la experiencia infantil que trasciende lo verbal.

Compartir con los niños es una necesidad primordial. Debemos valorarlos, escucharlos y compartir con ellos reconociéndolos como ciudadanos del presente. Hemos, sin quererlo (espero), convertido a los niños en un tabú en sí mismos. Los hemos dejado en un lugar secundario y los hemos colocado en el rol de meros receptores pasivos. Adela Basch y tantos otros demuestran que el teatro puede ser el espacio de resistencia para cambiar esto. Jesucristo dijo que hay que ser como niños⁸. Ser como niños tiene que ver con no perder de vista las cosas importantes de la vida, con tener un corazón que busque el bien más allá de cualquier interés mercantilista, con saber disfrutar mediante el juego y entregarse a la aventura de la vida. El teatro es un espacio propicio para compartir, es el espacio para ser como niños, es la experiencia en su mayor expresión. Cuando podemos ver la vida con ojos de niño, podemos reconocer que el otro, en este caso los niños, no son un tabú sino los compañeros de juegos que necesitamos para seguir haciendo crecer la esperanza en que es posible crear entre todos un mundo mejor.

MELANIA TORRES WILLIAMS

TEMAS TABÚ EN EL TEATRO PARA NIÑOS:
ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA
Evelyn Goldfinger

Existe un desafío en la investigación del teatro para niños y jóvenes que recae en la necesidad de acercar los estudios y teóricos teatrales a las experiencias empíricas de los teatristas. Es decir, que se genere un vínculo y un espacio de trabajo en donde la teoría aporte a la reflexión acerca del quehacer teatral y la práctica guíe a nuevas teorías. Es por ello que el presente trabajo aborda el tópico de los temas tabú en el teatro para niños desde una perspectiva privilegiada: a partir de los aportes de la teoría teatral y los consumos culturales infantiles, así como también desde la experiencia de montaje de una obra para niños con temática bélica titulada *Cantata de Pedro y la guerra*, de María Inés Falconi.

Uno de los debates centrales en torno al teatro para niños refiere sus temáticas y límites. El llamado teatro infantil es un teatro para los niños, pero creado desde la concepción de los adultos acerca de los chicos, que a su vez se encuentra atravesada por una noción de infancia de época.

Hoy todo el mundo habla de infancia. Sabemos, sin embargo, que durante muchísimos años la cultura occidental se desentendió de los niños (tal vez, sugieren los demógrafos, porque los niños morían como moscas y no valía la pena el esfuerzo de detener la mirada en ellos), y que fue tardíamente, a partir del siglo XVIII, cuando se empezó a hablar de infancia. Hasta entonces habría sido insólito que un escritor se le hubiese ocurrido escribir para los niños. Los niños recibían, en forma indiscriminada, los mensajes que se cruzaban entre los grandes (incluidos esos cuentos «sangrientos, truculentos y feroces» de los que hablaba nuestra cita, posiblemente mucho más sangrientos, truculentos y feroces de lo que llegarían a ser luego, cuando se convirtieran en tradicionalmente infantiles). Es de imaginar que esos mensajes que se cruzaban entre adultos resultaban en parte incomprensibles y en parte apasionantes, como siempre es para los chicos todo lo que pertenece al mundo de los grandes. (Montes, [1990] 2001, p.19)¹

1. Con mensajes «sangrientos, truculentos y feroces», Montes se refiere a los hoy conocidos como «cuentos de hadas», al plantear el dilema de los últimos siglos con respecto a su beneficio o perjuicio para los niños. Esos cuentos surgen como narraciones orales, cuentos folklóricos, que eran escuchados por hombres y mujeres de todas las edades, y cuyas versiones originales realmente distaban del mundo de Disney e incluso de algunas versiones anteriores escritas por Perrault, más conocidas en nuestros días.

A partir de los años noventa aparece otro tipo de infancia, en donde la concepción moderna de «niños frágiles, obedientes y dependientes» es reemplazada o al menos convive con la concepción de «niños astutos, rápidos, independientes», que ya conocen los secretos del mundo real y superan, en mucho, las capacidades de los adultos (Minzi en Carli (Comp.), 2003, p. 287). Varios autores hablan de infancia posmoderna o que incluso ven a ésta como el fin de la infancia, como afirma Neil Postman.

En los últimos años se reconoce que el niño no vive separado del mundo adulto y que es afectado por lo que sucede fuera del corral de la infancia (Montes, [1990] 2001). El niño espectador contemporáneo es a la vez un telespectador, consumidor, usuario de computadoras y juegos electrónicos; acostumbrados a una vida que, hay quienes afirman, se vuelve más sedentaria, frente a distintas pantallas. Además, la gran exposición de los niños a los medios masivos de comunicación puede devenir en una sobre información, en donde la misma no va aparejada a una posibilidad de asimilación y comprensión.

En el teatro para niños, cómo el adulto ve a los chicos no sólo afecta la elección de las obras, sino también la forma que los teatristas hacen teatro para los pequeños.

Actualmente, los realizadores de teatro para niños se permiten incursionar en una infancia que puede no ser del todo feliz, o adentrarse en problemáticas que para un niño —y para un adulto también— son profundas: la soledad, la discriminación en el colegio, el divorcio, el diferente, la adopción, entre otras. La dramaturga canadiense Suzanne

Lebeau es uno de los exponentes internacionales entre quienes han tratado de «empujar» el límite. Ha explorado temas como la maldad en los niños (en *El Ogrito*) y los padres que descuidan a sus hijos (en *Cuentos de niños reales*), con una respuesta más que favorable en la platea infantil. En Argentina, la dramaturga María Inés Falconi trabaja con la discapacidad (en *Sobre Ruedas*) o los niños que trabajan y duermen en la calle (en *Juan Calle*). Otro de los ejemplos es el de la dramaturga y directora teatral argentina radicada en México Perla Szuchmacher, con su obra sobre la adopción *Malas Palabras*. Cuenta Falconi sobre *Juan Calle* que, pese a la respuesta favorable de niños y colegas, los adultos no recibieron bien la propuesta (padres, docentes, coordinadores de hogares) «No hubo forma. En algunos casos se ofendían incluso. «Esto no es para chicos», decían. Algunos salían protestando, pidiendo que le devolvieran la entrada»². La autora se refiere a una particularidad del teatro para niños: el espectador no es, generalmente, el que decide ver el espectáculo. Existen mediadores³ que posibilitan o no esta experiencia: padres, maestros, la escuela como institución. Es más, la platea del teatro para niños es mixta: hay niños y adultos (que los acompañan). Los adultos son parte intrínseca del teatro para chicos. Son también adultos los dramaturgos y los directores.

La dramaturga Adela Basch admite creer en los límites que impone la sociedad, «además de (los que impone) uno

2. Entrevista realizada a María Inés Falconi por la autora el 3/12/2007.

mismo, que hay que tratar de ir sacando. Existe una idea, que está en todos lados, de lo que son los chicos, de lo que se debe, se puede, y de lo que no debe mostrar». Y acto seguido, indica que «esta idea de lo *correcto* a veces está en las escuelas que pueden ser uno de los canales por los que circula la obra, está en los críticos que hacen encuestas, esta en todas partes, y es muy difícil que esos límites no lo marquen (al teatro infantil) de alguna manera»⁴.

Los realizadores coinciden en que se trata del cómo más que del qué. Es decir, «bajar» los temas elegidos al mundo de los niños, a la cultura infantil (en el sentido que puedan ser expresados teniendo en cuenta las competencias de los chicos), para que pueda ser una experiencia que los niños puedan disfrutar y en la que puedan reconocerse. Como solía decir Ariel Bufano, uno de los pioneros titiriteros argentinos dedicado a los chicos, que no existen rosas para

3. Con la categoría de mediadores nos referimos, en este punto, a los padres, maestros o la escuela como institución quienes median en la elección del niño y la representación teatral que presenciará, como afirma Gemma Lluch con respecto a los libros: «Proponemos diferenciar tres tipos de mediadores: las instituciones, las editoriales y los mediadores educativos» (Lluch, 2004, p.36). En nuestro caso, podríamos agregar los medios publicitarios en segunda instancia, y podemos incluir a «familia» como una institución de peso en este tipo de elecciones, sobre todo los padres —padre, madre y/o tutor— que generalmente tienen la decisión ya que poseen los medios económicos, mínimamente (por no decir el modo de transporte y la autoridad familiar).

4. Expuesto en la mesa redonda en la Universidad Popular de Belgrano (UPB) organizada por ATINA sobre los límites en el teatro para chicos el 12/10/2004. Participaron Adela Basch, Enrique Federman, Suzanne Lebeau y Juan Garff como moderador.

niños y rosas para adultos. El teatrista argentino Héctor Presa afirma que los grandes temas de la problemática del hombre son pequeños grandes temas dentro de las de los chicos: el amor, la angustia, el dolor, las pérdidas, la salud, el compañerismo, el juego, las imposibilidades, la discriminación, y apunta a que la clave está en el tratamiento. «Para mí, no hay ni debe haber diferencias. Yo no creo que haya temas tabúes; lo que sí creo es que hay formas de relatos que son particulares para cada una de las edades.»⁵

También hay que comprender que si bien a los niños le pueden afectar las mismas cuestiones que a un adulto, no siempre ocurre del mismo modo: la muerte, por ejemplo, es algo que puede pasarle a una mascota y hasta a un abuelo, pero la propia muerte no aparece sino en un plano distanciado y difuso, y no con los temores con los que un adulto puede pensar su propia mortalidad; por eso es importante que el dramaturgo pueda encontrar la forma pertinente de abordar la temática elegida (Levy, 1988, p.4). Lebeau confiesa que el límite que no podría sobrepasar es el de la desesperanza, y afirma que puede escribir cualquier tema, aún el más fuerte, si ha encontrado una luz de esperanza. Presa coincide al manifestar que a diferencia de algunas obras para adultos, en espectáculos para chicos es conveniente dejar abiertas puertas en función de plantear posibilidades de solución, ya que dejar cerrados todos los

5. Ibid.

caminos genera angustia en el chico. «Tiene que haber espacios donde [el niño] pueda reconocer la problemática, abordarla, pero también ver vías de escape, más allá de que después él elija por dónde.»⁶

Los temas tabú en el teatro para niños no hacen necesariamente referencia a todos los temas «serios» o pertenecientes al mundo adulto. En lo referido al teatro para niños argentino, el teatrista Hugo Midón trabaja con asuntos políticos a través del humor y en clave de comedia musical (como la democracia en *Narices* y la aparición de un cacero lazo en *Huesito Caracú*, y los derechos del niño en *Derechos Torcidos*), así como la dramaturga Adela Basch investigó por largos períodos la historia antes de traducirla en piezas con mucho juego (como *José de San Martín, caballero del principio al fin* o *Colón agarra viaje a toda costa*), y el director Claudio Hochman innovó presentando versiones casi impensadas para los chicos, destacándose su versión de *La Tempestad* de William Shakespeare, presentada en 1996 en el Teatro San Martín.

Los llamados temas tabú, en cambio, son problemáticas de las que los adultos quisieran proteger y alejar a los niños. Al menos en cuanto al teatro refiere. Es curioso que sean esos mismos niños los que están paralelamente expuestos a altos contenidos de violencia en diversos programas de televisión. No sólo en cuanto a las imágenes de los noticieros, que en algunos casos presentan tomas desgarradoras, sino

6. Entrevista publicada en *Celcit en acción*, n°359. 27 de enero de 2007.

también en la ficción. Además, incontables juegos electrónicos tienen como propósito matar al enemigo e Internet permite a los niños el acceso a información indiscriminada, incluidas páginas pornográficas, sin el control de los adultos. Sería ingenuo pensar que los adultos que permiten a los niños exponerse a imágenes violentas no son los mismos que los que deciden llevarlos al teatro. Tal vez sea que el teatro ofrece en verdad algo distinto. Llegar al espectador en un aquí y ahora. El aura, al que Walter Benjamin refiere. Y que esa experiencia moviliza. Recordemos el concepto de catarsis que Aristóteles señala. Pareciera que todo en teatro es «más fuerte», más vívido, causante de un mayor impacto. Razón por la cual podemos pensar la importancia de utilizar este medio expresivo como canalización de temas que afectan y conmueven a los niños. Y alejar la idea instalada en muchos mediadores de que el teatro es únicamente un medio más de entretenimiento; un producto de la industria cultural que debe servir de escape y no proponer pensamiento crítico a los niños.

EXPERIENCIA EMPÍRICA:

CANTATA DE PEDRO Y LA GUERRA

Cantata de Pedro y la guerra de María Inés Falconi es una adaptación teatral de la novela *Pedro y la guerra* de la misma autora. La obra cuenta acerca del vínculo que se desarrolla entre un niño (Pedro) y un hombre grande (Don José) cuando una bomba cae sobre la escuela, ya que su país se encuentra en guerra. La obra fue dirigida por Carlos de Urquiza en la sala de la Universidad Popular de Belgrano

en Buenos Aires, Argentina, en el año 2009 y llevada adelante por el elenco Teatro Buenos Aires. Recomendada para niños a partir de los nueve años. La autora del presente trabajo tuvo una posición privilegiada ya que como asistente de dirección de la obra pudo ser parte del proceso de creación al tiempo que logró observar las funciones de cerca, una vez estrenada la pieza.

El montaje de *Cantata de Pedro y la guerra* comenzó con una reunión con todo el equipo. En palabras del director:

Era necesario hacer clara mención a lo desacostumbrado de tratar el tema de la guerra en un espectáculo para niños, las resistencias que puede provocar, los comentarios que seguramente vamos a recibir («eso no es para niños»), y sobre todo reafirmar la voluntad de hacerlo, la necesidad de trabajar por un teatro para niños diferente, comprometido con la realidad del niño, del niño real, no del imaginario, del «niño que todos llevamos adentro» que ya está viejo y achacoso, que nunca se sentó frente a una computadora, ni tuvo *facebook*, ni teléfono celular...⁷

Dentro de los temas tratados durante el proceso creativo se encontraba el de la música, que acompañaría

7. Escrito por el director Carlos de Urquiza «Reseñando una puesta en escena: *Cantata de Pedro y la guerra*», publicado en los envíos n°235 al n°246 del Foro Iberoamericano de teatro para niños y jóvenes.

toda la obra siguiendo el género de cantanta. Se eligió también emplear el recurso de narración oral, en donde los cuatro actores-narradores tomarían partes del relato y con breves cambios de actitud pasarían a interpretar los distintos personajes que la obra presenta. Este recurso permitió crear un distanciamiento donde fuera necesario y dirigirse directamente a los espectadores, estableciendo un vínculo con ellos. La música no fue empleada como en el teatro musical, en donde los personajes actúan cantando, sino que serviría para generar climas y para avanzar la historia. Había un guitarrista que tocaba en vivo las canciones de la obra y que acompañaba la narración con su música.

En cuanto a la escenografía, se optó por una mesa con una maqueta del pueblo que acompañaría la narración de los actores y que serviría de metáfora para indicar la destrucción causada por el bombardeo y la posterior reconstrucción. El principal desafío, en este caso, consistió en encontrar la escenografía adecuada para el momento en que Pedro y Don José quedan atrapados bajo tierra tras el bombardeo. Al principio la propuesta era bastante figurativa. Una mesa con un borde de tierra y dos cuevas. La dificultad pasaba en principio por lo visual, ya que la escenografía taparía a los actores, y por la imposibilidad de moverlos; problemática que fue surgiendo a lo largo de los ensayos sumada a la necesidad de encontrar el recurso teatral para plasmar la escena. Finalmente se optó por crear una convención a partir de dos estructuras del mismo color pálido que la mesa y que la vestimenta de los actores, que sugerían dos espacios diferentes.

El texto de la obra, por su contenido, fue lo que más discusiones suscitó. Había frases que eran muy fuertes y que si bien en la novela no causaban tanta impresión, en escena parecían cobrar un carácter trágico, que no era lo que se pretendía transmitir. En un momento Pedro preguntaba por sus amigos y la madre le decía que todos habían muerto, incluso Lucía, su vecina tan linda. Esta es una de las líneas que finalmente no se dijeron en la obra. Principalmente porque no era necesario ya que estaba claro que todos los otros niños habían perecido. A diferencia de la novela, en el teatro existe una multiplicidad de lenguajes que presentan una situación desde la actuación, la escenografía, la música, el clima generado por luces y sombras y, no menos importante, de la presencia del actor y del espectador. De lo que se trató fue de no hacer hincapié en lo morboso de la situación, sino de mantener esa esperanza, como mencionábamos anteriormente, centrando el relato en el vínculo entre Pedro y Don José. No fue tarea fácil ya que la tendencia de los actores era dramatizar la situación hasta lo trágico. Tomó muchos ensayos lograr el tono adecuado de lo que se pretendía contar.

Otro de los puntos álgidos estuvo relacionado al mensaje de la obra. Si bien el director quería resaltar el vínculo, ¿el texto lo permitía? En este caso la dramaturga estuvo presente en el proceso de creación. Una de las discusiones se sucedió cuando el director veía ciertos pasajes en la escena en que Pedro descubre que está bajo tierra como desesperanzados y terribles mientras que la dramaturga los había pensado desde el humor, desde el absurdo. Fragmento:

PEDRO

(Asustado.) Capaz que me morí y ya me enterraron. ¡Ma! ¡Ma!!! *(Espera una respuesta que no obtiene.)* ¡Qué tonto! Si estoy muerto, no me van a escuchar. Si alguien escucha voces de los muertos, le dicen que está loco. Si cuando estaba vivo hubiera sabido que los muertos podían hablar, habría prestado más atención. Capaz que hubiera podido hablar con el abuelo Paco.

La discusión, en la que se involucraron los actores y la asistente de dirección, devino en un debate acerca de la necesidad o no de trabajar desde el humor en este tipo de temas. El director sostenía que el recurso humorístico evadía la temática elegida, la minimizaba, y que no era gracioso lo que se leía en el texto, más allá de las intenciones de la dramaturga. Ella retrucaba que los niños muchas veces tienen salidas que a los ojos de los adultos son absurdas, su propia lógica. Unos decían que el mensaje era desesperanzador. Otros que el texto se centraba en Pedro, que se salva, gracias al vínculo generado con Don José. A lo largo de los ensayos, de la prueba y el error, el proceso creativo tomó como norte relatar el vínculo entre ambos protagonistas y dejar sembrada la esperanza. Tanto que al final fue agregada una canción de cierre.

Además de la música, la obra fue acompañada de una pantalla en donde se proyectaban imágenes que servían a la narración, como en el caso en que los habitantes del pueblo ven noticias por televisión o cuando en el cielo

advierten la llegada del avión de guerra. La pantalla también fue utilizada como refuerzo semántico al presentar una serie de líderes mundiales vinculados a la guerra e imágenes de niños en situaciones bélicas. En este punto podemos observar cómo el adulto espectador fue tomado en cuenta, ya que si bien los chicos podían comprender imágenes de niños desprotegidos y entre escombros, muchos no sabrían quiénes eran esos personajes que aparecían en pantalla.

La edad sugerida también fue tema de debate. De hecho en algunas publicidades se imprimió «a partir de los nueve años», mientras que en la boletería se podía escuchar que la obra era para chicos de ocho años.

LAS FUNCIONES

Cantata de Pedro y la guerra estuvo en cartel en la UPB (Universidad Popular de Belgrano) entre los meses de julio y octubre de 2009. No hubo gran concurrencia. La obra pueden inscribirse dentro de lo que Falconi refiere como «teatro fracaso»: «Yo tengo un teatro al que califico como el teatro fracaso. Yo ya sé a la hora de escribir la obra que esa obra va a fracasar. Que no va a tener éxito, que no va a tener repercusión de prensa, no va a tener público, no va a ir a las escuelas y la hago porque siento que es lo que tengo que escribir». Los horarios de función (sábados 21h. y domingos 18h.) permitían que tanto niños grandes como adultos asistieran. La platea en general se componía en su gran mayoría de adultos, no de chicos y jóvenes. Si había entre 30 y 50 personas, sólo entre 5 y 10 eran niños. Los adultos se emocionaban, sobre todo con la escena del

reencuentro entre Pedro y su madre. Varios lloraban durante distintos momentos de la obra. También había algunos instantes en que reían ante una ocurrencia de Pedro. Ocurrió también en ocasiones que los actores, que llevaban adelante el cargado relato con gran talento y compromiso, se emocionaron hasta las lágrimas, lo que les costó continuar.

En cambio, los niños asistentes prestaban atención silenciosamente y no parecían tan turbados como sus acompañantes adultos. Sin duda refuerzo de lo que mencionábamos acerca que los niños tienen otras competencias en cuanto a la temática y que los afecta en forma diferente. Tal vez no hubiera ocurrido lo mismo con niños de otras partes del mundo que han tenido que sufrir este tipo de situaciones. A veces los niños preguntaban cosas a los padres al finalizar la obra. Un chico de diez años contaba que la obra le había parecido buena. Que estaban estudiando la segunda guerra mundial en clase y que quería contar de la obra a sus compañeros. La conclusión de otro de los niños, de once años, fue «es muy difícil tratar un tema como la guerra y la obra lo hace muy bien».

Aún así, había adultos que salían diciendo que no era una obra para niños. Que «era muy fuerte».

LIC. EVELYN GOLDFINGER
Buenos Aires, Argentina

Cantata de Pedro y la guerra **de María Inés Falconi**

SÍNTESIS ARGUMENTAL

El pueblo donde vive Pedro sufre una guerra que no comprende, generada por intereses muy distantes a los suyos. En un bombardeo, Pedro queda atrapado bajo los escombros y si se salva es gracias al afecto, al cuidado y a la inteligencia de Don José, un viejo analfabeto, que, atrapado igual que él le propone mantenerse despiertos y atentos inventando historias.

A Pedro no solo lo salva el afecto, sino también lo salvan las palabras, no solo de sucumbir debajo de las piedras, sino también le dan la posibilidad de seguir viviendo después del desastre, reconstruyendo y dando vida al pueblo que parecía muerto para siempre.

FICHA TÉCNICA

Autora: María Inés Falconi

Actores: Marcelo Balaá, Cynthia Fridman,
Claudio Provenzano, Julián Sierra

Músico: Ricardo Scalise (guitarra)

Realización de vestuario: Gladis David

Realización de escenografía: Claudio Provenzano

Objetos: Fernando Díaz

Prensa y comunicación: Robin Laight

Entrenamiento vocal: Martín Sacco

Montaje y diseño de vídeo: Gustavo Antonio

Corpografía: Mecha Fernández

Diseño de vestuario: Lucía de Urquiza
Diseño de iluminación: Alejandro Le Roux
Diseño de escenografía: Carlos di Pasquo
Música: Carlos Gianni
Asistente de dirección: Evelyn Goldfinger
Puesta en escena, dirección general: Carlos de Urquiza

BIBLIOGRAFÍA

- BENJAMIN, WALTER, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Benjamin, Walter Discursos Interrumpidos I, Buenos Aires, Taurus, [1936] 1989.
- Celcit en acción*, n°359. Buenos Aires, 27 de enero de 2007.
- MONTES, GRACIELA, *El corral de la infancia*, México, Fondo de Cultura Económica, [1990] 2001.
- MINZI, VIVIANA, *Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local*, en Carli, Sandra (comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Stella, 2003.
- LLUCH, GEMMA, *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Buenos Aires, Norma, 2004.
- LEVY, JONATHAN, *A theatre of the imagination. Reflections on children and the theatre*, Charlottesville, New Plays Incorporated, 1988.
- URQUIZA, CARLOS, *Reseñando una puesta en escena: Cantata de Pedro y la guerra*, publicado en los envíos n°235 al n°246 del Foro Iberoamericano de teatro para niños y jóvenes.

INTERFIRIENDO CON LA INOCENCIA

*Al darle acción política a los jóvenes,
¿estamos interfiriendo con su inocencia?*

Claudia Chidiac

Ciertos tabúes han perdido su aura a través del tiempo. Hoy en día hay una relativa facilidad para hablar públicamente de problemas sociales como el embarazo adolescente, las prácticas para el sexo seguro, la sexualidad femenina y la violencia contra las mujeres. Los temas sobre los que se solía susurrar en privado, y que se ponían en el canasto de «demasiado fuertes» son hoy temas que escuchamos regularmente en los medios, en la escuela y en las conversaciones de todos los días.

Entonces, ¿por qué permanecen los tabúes? Trabajar políticamente con jóvenes en teatro y espectáculos puede seguramente causar incomodidad y debate. La pregunta que me gustaría explorar en esta ponencia es: al darle a los jóvenes acción política para hablar, ¿estamos interfiriendo con su inocencia? ¿Qué es la «inocencia» en una era globalizada dónde los jóvenes pueden acceder a cualquier tema o imagen con sólo tocar un teclado? ¿Qué debates y cambios ocurren cuando se interfiere con la

inocencia? ¿Cómo afecta esto en la recepción de los participantes y la audiencia? Darle acción política a los jóvenes, ¿es considerado inseguro para los teatristas?

Yo no soy escritora, académica o investigadora, soy una teatrista que ha trabajado con jóvenes en contextos teatrales y de espectáculos en el Oeste de Sydney por diez años. Lo que escribo en esta ponencia son observaciones que hice y experiencias que tuve dirigiendo y produciendo teatro para, por y con jóvenes. El Oeste de Sydney es la región con mayor diversidad cultural de Australia. Es el hogar de la mayor población de inmigrantes, refugiados, poblaciones indígenas urbanas del país. Tiene la población más grande de gente joven en Australia y es hogar de los índices más altos de desempleo, crimen y violencia, uso de drogas y diabetes sólo por nombrar algunos.

Como teatrista en una de las regiones culturalmente más diversas de Australia, utilizo diversas formas de arte cruzadas para mostrar conceptos y para producir trabajos que digan algo. Mi práctica se conduce por el deseo de llevar la diversidad hacia lugares y esferas públicas; por el deseo de hacer espacio para las historias y para la expresión creativa, espacios que crucen nuestras vidas públicas y privadas y todos los espacios entre medio; por el deseo de comprometerme con las comunidades, en particular con los jóvenes, en una práctica creativa y de intercambio cultural. Mi trabajo se informa con la cultura popular, la identidad cultural y con los lugares y espacios que los jóvenes habitan. En mi práctica, invito a las audiencias / artistas / comunidades a hacer preguntas sobre su(s)

lugar(es) en el mundo. Más recientemente (2005–2010), fui la Directora Artística del Powerhouse Youth Theatre (PYT), la principal y única Compañía Teatral para Jóvenes.

Me interesa la voz, la historia, las experiencias vividas y los sueños especialmente de los jóvenes. Muy seguido las voces de los jóvenes son subordinadas porque sus voces no son valoradas. Vivimos en un medio con discriminación por edad, dónde no es poco común escuchar afirmaciones como: «No tenés experiencia», «Sos demasiado joven para entenderlo», «Nosotros sabemos qué es lo mejor para vos», y el condescendiente «Me haces acordar a mi juventud...». La discriminación por edad intenta restar poder a los jóvenes y hacerlos sentir desvalorados.

Por mi parte, quiero saber lo que piensan. Quiero su concejo y su opinión sobre temas de actualidad y direcciones futuras. Quiero escuchar sus ideas y sus voces. Son estas voces las que necesitan ser escuchadas y son estas experiencias sobre el mundo que necesitan ser valoradas y sobre las que debemos actuar. Son el futuro, ¿no?

La idea de que la participación de niños y jóvenes debe ser considerada y el derecho de opinar sobre las estructuras políticas, sociales y económicas de la sociedad ha ido ganando impulso en las últimas décadas. Antes de embarcarme en el proceso de dirigir un trabajo, cree espacios para que los jóvenes respondan creativamente a los contextos políticos y sociales en los que viven. El proceso siempre esta guiado por una serie de preguntas. Y así es como comienza la magia.

En esta ponencia discutiré tres proyectos: *Acepto...pero*

(I do...but), Fuerte aturdimiento (Hard Daze) y ¿Me escuchas? (Can You Hear Me?). Cada uno se hizo con la consulta y colaboración de jóvenes viviendo, trabajando y/o estudiando en el Oeste de Sydney. La ponencia tratará qué sucede cuando se abre un espacio a los jóvenes para crear trabajos que tengan un significado para ellos a través del tiempo y el espacio.

«*Quiero decir algo...*»

HANNAH JEKKI. Participante de *Acepto...pero*.

En 2006 mi co-director y yo nos embarcamos en un proyecto específico sobre la juventud, con jóvenes de comunidades del Medio Este y Sur de Asia, para crear un espectáculo extravagante específicamente situado en un centro de recepciones para casamientos en el centro del Sudoeste de Sydney.

La idea era darle a los participantes el control sobre el proyecto, proveerles un espacio dónde pudieran expresarse creativamente sobre lo que significa ser joven viviendo en Sydney Occidental y lidiando con el escrutinio de ser un joven con «Apariencia de Medio Oriente» (término utilizado por las autoridades australianas para identificar criminales).

Vivimos en una era con temor racial, y los jóvenes tienen esa carga en sus interacciones diarias. Por un lado, las políticas federales australianas promueven ideologías de armonía cultural, y de un mundo más feliz, seguro y tolerante. Pero en las calles de la Australia «multicultural», muchas personas viven sus aisladas vidas en comunidades

segregadas a causa del miedo alrededor de «otras» comunidades, y en particular PATM—Personas con Apariencia del Tercer Mundo. Generalmente, las PATM viven a sólo unas cuadras de distancia en sus propias comunidades, y tienen poco o ningún contacto o conocimiento de otros grupos culturales. Esta falta de conocimiento significa que muchos son incapaces de distinguir o entender la diferencia entre las diversas comunidades culturales.

Varios jóvenes representaron *Acepto...pero* en el Ambassador Lounge, un centro de recepciones para casamientos en el Oeste de Sydney, con la audiencia y sus invitados de honor. *Acepto...pero* fue una producción que ahondaba en las políticas de identidad cultural y las relaciones opuestas de «nosotros» y «ellos» en la sociedad australiana contemporánea. Al trabajar en esta producción, los participantes descubrieron que los matices culturales que originalmente parecían separarlos podían en realidad acercarlos. Por eso fue elegido el contexto de un casamiento, para explorar temas de identidad y etnia, ya que el ritual del casamiento es una experiencia compartida por muchas culturas.

Los llamados se hicieron hacia jóvenes de comunidades del Medio Este y Sur de Asia, para participar en un espectáculo que mirara su identidad después del 11 de Septiembre, del Bombardeo de Bali, de los bombardeos del 7/7 en Londres y de los Disturbios de Cronulla. La respuesta de la comunidad de Sydney Occidental fue fuerte, con jóvenes e individuos interesándose en examinar y

trabajar alrededor de este tema. Se realizaron talleres durante tres meses y a través de varios talleres, como Hip Hop y danza Bollywood, los participantes pudieron volcar sus respuestas emocionales e ideas sobre estos temas en un espectáculo en vivo. Aparte del espectacular casamiento lleno de canto y baile, la representación ofrecía una mirada profunda en las vidas y el pensamiento de los jóvenes que vivían, trabajaban y estudiaban en Sydney Occidental, examinando la tensión racial que encontraban en su vida diaria. Se invitaba a la audiencia a considerar nuevas identidades australianas que representen la diversidad de la identidad australiana.

La realización de *Acepto...pero* fue dividida en tres etapas: La Primera Etapa fue la consulta comunal y el desarrollo creativo. La Segunda Etapa: la investigación y el desarrollo de las habilidades. Y la Tercera Etapa: el espectáculo propiamente dicho. Planteamos las siguientes preguntas a los participantes y artistas, que luego se convirtieron en las bases de este trabajo:

1. ¿Por qué los jóvenes vendrían?
2. ¿Cómo nos afectan las leyes anti terror del gobierno?
3. ¿Cómo nos afectó el Bombardeo de Londres?
4. ¿Con qué carga política estamos entrando?
5. ¿Cuáles son los riesgos de manipulación de las personas con las que trabajamos?
6. ¿Nos censuraremos?
7. ¿Quiénes son nuestros interesados?
8. Identidades culturales:

¿Qué es del Medio Este?

¿Qué es Sudasiático?

¿Cuáles son las políticas dominantes en estas comunidades?

¿Quiénes ejercen el poder en estas comunidades?

El proyecto se inspiró en la tergiversación sobre las dos comunidades participantes a través de la prensa de habla inglesa de mayor llegada. Uno en particular —un diario llamado *Daily Telegraph*, apodado «*Daily Terrorgraph*» es tal vez uno de los peores ofensores seriales, demonizando comunidades y grupos que ve como otros o diferentes, y los participantes querían que se responsabilizara al diario.

Uno de los temas principales que continuaba apareciendo en el taller era el aumento de la discriminación étnica después del 11 de Septiembre y después de Cronulla y los efectos que esto estaba teniendo sobre las comunidades, particularmente en los jóvenes. Lo vimos como una gran oportunidad para invitar a uno de los principales diarios de Sydney a hablar con los jóvenes participantes. Un reportero y editor en jefe del *Daily Telegraph* pasó algunas horas con los participantes en un foro donde discutieron la representación de las comunidades étnicas, la historia de la discriminación étnica, y los informes de los medios sobre eventos como los Disturbios de Cronulla. Era una fantástica oportunidad para todos los involucrados y dio a los participantes la posibilidad de hacer preguntas y comprometerse en un diálogo saludable con los periodistas. Le dio a los periodistas una oportunidad

para pasar tiempo con los miembros de las comunidades que fueron seriamente afectadas por su trabajo.

El espectáculo incorporaba cinco disciplinas: representación, música, narración oral, danza e instalación. Abarcando desde mitos tradicionales y formas contemporáneas, se preocupaba más por el día a día —el «aquí» y «ahora» en Australia más que en la idea mítica de la tierra natal.

Acepto...pero fue el primer espectáculo con jóvenes en Sydney Occidental que reunió a las comunidades del Medio Este y el Sur de Asia; tuvo un gran impacto en los participantes, artistas y audiencias.

¿QUÉ ERA LO TABÚ?

Los participantes de este proyecto vivían en un contexto social y político de discriminación racial basada en su etnia, en cómo se veían y en el color de su piel. A varios se les niega el acceso a trabajos, a actividades sociales (entrar en boliches, estadios deportivos) por su antecedente cultural. Durante el proceso creativo, los participantes expresaron su frustración y enojo frente a algo con lo que sentían que no debían estar lidiando. Estaban forzados a lidiar con el menosprecio racial y religioso sin entender por qué. Sólo querían seguir adelante. Ser jóvenes y vivir tan libres como lo deseen en una supuesta democracia dónde se cree que todos deben ser iguales. ¿Qué parte de su inocencia se perdía, se comprometía?

Acepto...pero presentaba un elenco de jóvenes que eran visiblemente de orígenes y etnias diversas, algo que

no era común y en algún punto aún no es común en los escenarios australianos.

Hablaban sobre las tensiones dentro de sus comunidades —el racismo entre las diversas comunidades. Este fue un hecho sin precedentes para los participantes y para los artistas, crear un trabajo que trate sobre el racismo dentro de las comunidades así como el racismo enfrentado por la mayoría de Australia.

Hablaban sobre la discriminación étnica de la policía local, un tema que afectaba a los jóvenes de diversos orígenes y que no era tratado por las personas afectadas.

El resultado de esta producción fue que los participantes salieron informados de su posición en la sociedad australiana. Concientes de las estructuras políticas y sociales actuales, que dictaminan como ellos son vistos a los ojos de la mayoría de Australia.

La respuesta de la audiencia fue abrumadora, ya que muchos expresaron cuánto pudieron relacionarse con el contenido y que vieron cuan positivo fue esto para los actores involucrados. La audiencia estaba constituida sobre todo por personas de diversas comunidades, cuyas historias eran contadas en el escenario. Hubo un rango de respuestas, donde uno de los miembros insistía en que me deshiciera de la escena donde los vecinos Árabes están siendo criticados por sus vecinos Indios, por miedo a las represalias de la comunidad Árabe Musulmana. Esto reflejaba la complejidad del contacto inter-comunal y lo que realmente significaba esta pieza.

Dos años más tarde una nueva producción fue

concebida: *Fuerte aturdimiento (Hard Daze) Una revolución industrial para el siglo XXI fue montada.*

En resumen, *Fuerte aturdimiento* era un carnaval de lo mundano a punto de explotar, con amor, traición, relaciones laborales y humor negro. *Fuerte aturdimiento* era un espectáculo en vivo dentro de una enorme fábrica, con un elenco de jóvenes con diversas habilidades.

Fuerte aturdimiento fue el primer espectáculo en Nueva Gales del Sur realizado por jóvenes que vivían con y sin discapacidades. Eran 95 minutos de comedia, dolor y música. El espectáculo fue escrito y creado por los participantes, que se enfocaban en sus intereses individuales: improvisación, escritura, danza, canto, relato de historias, *stand-up*.

El elenco se había estado entrenando en conjunto durante los doce meses previos a la obra. La iniciativa del elenco se inspiró en el hecho de que había y hay mínimas oportunidades para los jóvenes que viven con alguna discapacidad para participar en las artes. En el momento en que el grupo se estaba armando, el gobierno federal estaba implementando leyes que afectaban a los derechos laborales de los empleados, y daba a los empleados el poder de guiar con imparcialidad. Los dos grupos que serían más afectados por estos cambios eran los jóvenes y las personas viviendo con alguna discapacidad. Después de consultar entidades que trabajan con discapacidad y jóvenes se tomó una decisión: contar las historias de los jóvenes y el lugar de trabajo.

Había tres etapas hacia el espectáculo: Etapa uno: entrenamiento para la actuación. Etapa dos: desarrollo

creativo. Y Etapa tres: el espectáculo.

El *entrenamiento para la actuación* abrió el grupo a posibilidades de representación y expresión a través del proceso creativo.

La etapa de *desarrollo creativo* ayudó a generar una riqueza de recursos, escenas, historias, canciones, movimientos y expresiones que trataban las relaciones laborales, el poder, el control y experiencias pasadas. Esta fue una etapa muy importante en la evolución de este proyecto. Los participantes aprendieron mucho de sus compañeros y se familiarizaron con el tema. Otro elemento importante que creció durante este período fue el sentido de comunidad entre los actores. Como todos tenían distintas capacidades y discapacidades el único hilo común que los unía era que formaban parte de ese elenco: el deseo de actuar, crear y contar historias. El desarrollo creativo, muy similar al de *Acepto...pero* era guiado por una serie de preguntas que le daban a los participantes el control creativo y expresivo del proyecto.

¿Cuál es tu trabajo soñado?

¿Cuál fue tu mejor día en el trabajo?

¿Cuál fue tu peor día en el trabajo?

¿Cuál es tu canción australiana favorita?

¿En dónde descansa el Poder en tu entorno?

¿Cómo se ve la gente con poder?

¿Estuviste en alguna situación donde tuviste el poder?

¿Cómo fue? ¿Qué pasó? ¿Cómo te hizo sentir?

¿Alguna vez estuviste en una situación donde te

sacaron el poder? ¿Qué pasó? ¿Cómo te hizo sentir?
¿Cómo obtienes el poder?
¿Cuándo estuviste en una posición de poder?
¿Dónde se sitúa esa historia? ¿Qué está sucediendo?

Preguntas a los padres que participaron del taller:
¿Cuál fue tu mejor/peor día en el trabajo? ¿Por qué?
¿Quién o qué lo hizo bueno/malo?
¿Experimentaste haber ayudado a tu hijo a
buscar trabajo?
¿Qué aspiraciones tienes para tu hijo?
¿Qué trabajo te gustaría que tu hijo tuviera?
¿Cuál es tu trabajo soñado?
¿Crees que va a ser difícil para tu hijo
encontrar trabajo?
¿Cómo podría ser más fácil?

¿QUÉ ERA LO TABÚ?

«*Me sentía incómodo viéndolos en el escenario... Nunca pensé que tuvieran esa voz.*» Miembro de la audiencia,
Fuerte aturdimiento.

Hubo un tiempo, hace no mucho, en que de la discapacidad no se hablaba en público. Cuando se identificaba a alguien con una discapacidad se las encerraba en instituciones lejos de la mirada pública. No eran visibles en la calle, en nuestros escenarios y definitivamente tampoco en los lugares de trabajo. El espectáculo apuntaba a desafiar la aún existente incomodidad que la mayor parte de la gente siente frente a la discapacidad.

El proceso era un reto para los participantes, con habilidades tan diversas. En el grupo había participantes que hablaban y otros que no, participantes en sillas de ruedas, discapacidades intelectuales y leves.

Este espectáculo le dio voz a muchas historias de personas viviendo con discapacidades, haciendo visibles sus cuerpos y espacios.

También trataba el tema de las relaciones laborales experimentadas por los jóvenes con discapacidades, una voz que raramente se escucha en cualquier nivel, ni hablar de los escenarios australianos. Les dio a los jóvenes viviendo con discapacidades un lenguaje creativo para calmar los prejuicios y la incomodidad de la gente con un compromiso fortalecedor a través de la representación en público.

El tercer proyecto que plasma la inocencia, el espacio y el tiempo es *¿Me escuchas? (Can you hear me?)*.

Era una iniciativa de teatro foro legal anti acoso, que se dio entre 2007 y 2009, asociados con el Servicio Legal del Sudoeste, una entidad que brindaba asesoramiento legal gratuito a la comunidad. *¿Me escuchas?* era un espectáculo que trataba la violencia emocional, psicológica y física entre los jóvenes en el colegio y en el hogar. Durante tres años el espectáculo pasó por 48 escuelas en el Oeste de Sydney y tuvo una audiencia de 4212 espectadores.

Mientras *Acepto...pero* trataba de crear espacios para la expresión creativa de los jóvenes que llevara a un espectáculo, con *¿Me escuchas?* se trataba de crear un espectáculo con el que los jóvenes pudieran interactuar directamente, para implementar un cambio en sus vidas y

mundos sociales. Era un espectáculo que mostraba la crueldad hacia los jóvenes por jóvenes. Ellos eran los actores y la audiencia. Entonces, ¿qué pasa cuando se crea un espacio político para que la audiencia opine sobre temas tan importantes como el acoso?

Teatro Foro es una forma de teatro participativo especialmente diseñado para captar a los miembros con mayor desventaja de la sociedad. Es una forma artística diseñada para comprometerse y fortalecer a las personas; para proveer una plataforma para el cambio. Tradicionalmente, los miembros de la comunidad efectivamente construían y representaban el teatro. Entonces, el teatro proveía un vehículo para la voz social. El Teatro Foro transforma a espectadores pasivos en participantes activos.

Había dos espectáculos que giraban y se representaban en los colegios. La primera historia era sobre un chico, Haider, que acosaba físicamente a sus compañeros de colegio. Sin embargo, cuando Haider volvía a su casa se encontraba con la mano dura del abuso de su padre.

La segunda obra contaba la historia de Yanina, que era nueva en su escuela. Una de las chicas no aprobaba la atención que ella recibía de los chicos, y comienza una maliciosa campaña por mensajes de texto, esparciendo rumores sobre ella y haciendo su tiempo en la escuela intolerable.

Estos dos escenarios pueden parecer simples, sin embargo el resultado estaba lejos de la simpleza. Revelaba la inquietante, compleja y muchas veces angustiante

realidad. Muchos de los estudiantes nunca habían visto «su realidad» representada de esta forma. Había una sensación de que los habían descubierto. Muchas veces nos preguntaban: «¿Cómo saben todo esto?»

Los momentos más excepcionales y que a veces rompían el corazón son, claro está, impredecibles y no fueron captados en vídeo.

Episodios donde los estudiantes revelaban por primera vez que eran víctimas de acoso escolar violento e implacable.

Episodios de estudiantes que revelaban por primera vez que eran víctimas de abuso en sus hogares.

Fuertes matones viniendo a ayudar a la víctima.

Los profesores se sorprendían constantemente de: Cómo el teatro podía unir estas personalidades —ni hablar de provocar su participación constructiva.

Las víctimas, impulsadas por la dinámica del teatro, para hacer frente a toda su forma. Una larga voz, en un mar de lo que para estas víctimas eran hostiles e indiferentes estudiantes. ¿Pueden imaginarse el coraje y el fortalecimiento que se generaba entre estas víctimas para que eso pudiera ocurrir?

Más tarde aprendías a identificar las señales de las víctimas más afectadas. Mecerse para adelante y para atrás, mínimo contacto visual —tensión en sus caras.

El momento en que se moviliza a estas víctimas para levantarse, dejar la seguridad de su asiento, participar en el espacio teatral y a través de este juego de rol decirle a toda la comunidad escolar «así me siento yo» «así es como algunos de ustedes me hacen sentir» «esto es lo que necesito para sentirme valioso y reconocido».

Como mínimo, este espectáculo era un vehículo para el diálogo creativo y comunitario y la interacción constructiva. En el mejor de los casos le daba una oportunidad a las audiencias jóvenes para definir y debatir temas y como una comunidad generar soluciones a esos problemas.

¿Me escuchas? generó un ambiente para la apertura y brindó un espacio seguro para que los estudiantes contribuyan, prueben soluciones y construyan herramientas. Más particularmente estas soluciones se convirtieron en soluciones compartidas («Es un ensayo para la vida»). Durante los tres años encuestamos a los estudiantes:

65% de los estudiantes respondieron que *Fueron capaces de relacionarse con las situaciones y los personajes en el teatro* bien o muy bien.

70% de las respuestas de los estudiantes afirmaban que *El Teatro mejoró su comprensión del acoso* de manera significativa o muy significativa.

90% de las respuestas de los estudiantes decían que *El teatro representó el acoso escolar* bien o muy bien.

Hubo un nivel muy alto de conexión y compromiso. Extensas encuestas se realizaron con la audiencia y revelaron:

Pregunta. El teatro me influenció para cambiar mi comportamiento. Las 3 respuestas más comunes, que alcanzaban al 50% de las respuestas de los estudiantes fueron:

1. No pararse sin hacer nada.
2. Hablar sobre los problemas.
3. Hacer un mayor esfuerzo por entender a los demás.

Pregunta a los acosadores. El Teatro me influenció a cambiar mi comportamiento. Las 3 respuestas más comunes, que alcanzaban al 45% de las respuestas fueron:

1. No acosar.
2. Ser más paciente con los demás.
3. Hacer un mayor esfuerzo por entender a los demás.

Pregunta a las víctimas. El Teatro me influenció a cambiar mi comportamiento. Las 3 respuestas más comunes, que alcanzaban al 48% de las respuestas fueron:

1. Hablar más sobre los problemas.
2. Buscar ayuda cuando la necesito (2 y 3 igual).
3. No quedarme sin hacer nada.

Pregunta a los espectadores. El Teatro me influyó a cambiar mi comportamiento. Las 3 respuestas más comunes, que alcanzaban al 54% de las respuestas fueron:

1. No quedarme parado sin hacer nada (22.5%).
2. Hacer un mayor esfuerzo por entender a los demás.
3. Hablar más sobre los problemas (2 y 3 igual).

Las observaciones empíricas, la respuesta de los estudiantes y de los profesores sostuvo un caso muy fuerte para un alto nivel de compromiso.

A través del proyecto *¿Me escuchas?* observamos que el aspecto de las «consecuencias legales» del espectáculo tocó una fibra importante en los estudiantes, que parecían ver el trabajo de la ley con un sentido de preocupación e incluso cierto nivel de reverencia.

Claro, para cualquier grado de éxito, las iniciativas que tratan el acoso escolar requieren un acercamiento y metodología desde distintas facetas, en el tiempo.

¿QUÉ ES LO TABÚ?

Este espectáculo demostró la «falta de inocencia» entre los jóvenes y una realidad que en general asombra a su audiencia y actores.

Hablaba abiertamente sobre el nivel de violencia que los jóvenes experimentan y se causan unos a otros.

En resumen, *¿Me escuchas?* creó un espacio seguro para que los jóvenes expresen sus ideas y pensamientos sobre las relaciones de poder entre ellos.

Sólo al darle a los jóvenes acceso a espacios creativos y acción política pueden crear nuevos mundos y desarrollar respuestas a los problemas que los afectan. Creo que es el rol y la responsabilidad de los teatristas proveer un ambiente seguro y de apoyo para asegurar que ese proceso sea fortalecedor y nutritivo, donde el máximo de la expresión creativa pueda tener lugar.

El tiempo de estos jóvenes pasará y una nueva generación de jóvenes emergerá enfrentando los mismos tipos de dilemas y prejuicios. Una pregunta para todos nosotros es: ¿Cómo nosotros, en nuestros contextos locales, nacionales e internacionales, promovemos y apoyamos las ideas y acciones políticas de los jóvenes para que puedan hablar con sus propias voces, actuar en sus propios términos y vivir en un mundo que valore lo que tienen para decir?

RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS

Todos los proyectos mencionados en esta ponencia fueron producidos por Powerhouse Youth Theatre junto con artistas profesionales y jóvenes de la región del Oeste de Sydney.

Gracias a: Paula Aboud, Craig Anderson, Lina Kastomius, Peter Multari y Eleanor Winkler por su visión y contribución en el desarrollo de los proyectos y de esta ponencia.

CLAUDIA CHIDIAC

DE LA ALFOMBRA MÁGICA AL FREGADERO¹

David Broster

Históricamente, el teatro para niños y jóvenes siempre ha atraído debate y sin duda éste continuará siendo el caso, especialmente en relación al punto, si es que hay alguno, donde se pueden trazar parámetros para la labor teatral. Esto resulta inevitable, ya que la percepción de los adultos sobre la capacidad de los niños y jóvenes varía, y existe un entendible deseo de aparentemente «proteger» a los jóvenes de las certezas e incertidumbres de la vida. Sin embargo, si imponer restricciones significa reducir un medio tan poderoso como el teatro a una dieta de narrativas esponjosas y finales espumosos, entonces esta es una movida que no ayudará ni a la audiencia ni al teatro. Hacia finales de 1970 una reseña escrita por el crítico teatral Michael Billington, que escribía para el *Guardian*, puso en duda la idea de un

1. Texto traducido por Paola Botham (Doctora en Teatro, Universidad de Worcester).

teatro especializado en los niños si iba a pertenecer a una «cultura estratificada dónde las cosas serias serán para los adultos y los niños, supuestamente inocentes del mundo, debían ser alimentados por una sustancia insignificante que evite el sexo, la violencia, la muerte y la cruda realidad» (Wood, 1997b). Este sentimiento aún tiene resonancia en el debate acerca del rol, las responsabilidades y los parámetros del teatro para niños y jóvenes y es interesante cómo casi 30 años más tarde en el blog de teatro del *Guardian* David Harradine resalta la percepción obstinada del teatro para niños por ser «un campo todavía empañado por ideas triviales, su fracaso para tomar riesgos y su brillante y sintética indiferencia hacia la estética de los espectáculos para adultos» y esto a pesar de algunos excelentes trabajos que se han estado haciendo (Herradine, 2009).

Al examinar la amplia gama de montajes que van desde la alfombra mágica al fregadero, es decir, desde el puro entretenimiento a la reflexión sobre la sociedad², lo que se encuentra es de una gran riqueza tanto a nivel nacional como internacional, dentro de distintas tradiciones y con variaciones culturales. Tal diversidad debe ser celebrada, ya que en ella reside el deleite que proporciona el Teatro para Personas Jóvenes y por lo tanto no es el propósito minar o desvalorizar esto, ni sugerir que todo el

2. En el Reino Unido, la frase «teatro de fregadero» se usa para designar un tipo de teatro de realismo social, que se centra en la vida cotidiana de la clase trabajadora.

teatro para niños y jóvenes debe ser de una manera en particular.

La intención aquí es preguntarse si debería haber una línea más allá de la cual nuestros ángeles teman pisar, y así enfocarnos en qué se consideraría como ese marcado límite.

PARTE UNO: UNA AUDIENCIA MERECEDORA

David Mamet sugiere que hay un elemento común y crucial en todo teatro, el de producir un trabajo que considere al público como factor central (Mamet, 2010b). Esto es particularmente importante cuando el trabajo que se produce es para un público joven y, por cierto, es un ideal al que cualquier profesional en esta área debería adherirse. Sin embargo, la tarea de definir un público infantil y tratar de segmentar niños es difícil. La clasificación por edad es práctica establecida y piedra angular de muchos sistemas de educación escolar, pero sería reductivo definir un público de teatro solamente por edad. Si bien es cierto que todos los niños/as de siete años, por ejemplo, pueden tener algo en común, también habrá diferencias significativas producto de su cultura, antecedentes familiares y condiciones socioeconómicas. A nivel nacional e internacional, los niños/as se encuentran con experiencias muy diferentes, desde extremos como la guerra y la pobreza hasta vivencias menos extremas pero no menos importantes en su cotidianidad. Mientras que esto puede no ser deseable es la verdad, una verdad que hace a la realidad, y a una realidad a la que los niños se enfrentan incluso mientras leo estas líneas. Pero lo más importante es que lo que hay detrás de

los titulares son seres humanos, con historias de la vida real que contar, y son estas historias las que nos unen. Aceptando, como debemos, que el teatro es sobre personas y como tal explora las relaciones que establecemos no sólo entre unos y otros, sino también con nuestro entorno y con nosotros mismos, entonces cualquier historia, independientemente del tema, merece una plataforma, siempre que se le dé un tratamiento adecuado y respetuoso. Negar esto plantea algunas preguntas: ¿la historia de quién estamos contando? y en consecuencia, ¿la historia de quién queda silenciada?

La pregunta decisiva es si hay historias que por alguna razón no pueden ser contadas. Uno de los problemas al identificar o definir zonas tabú en el Teatro para Personas Jóvenes es que este parámetro teórico impone una censura, consintiendo implícitamente con la opinión de que hay algunas realidades a las que el público joven no debe estar expuesto. Se trata de un punto de vista que puede sonar razonable, pero en realidad es intrínsecamente problemático y a menudo deriva de contextos culturales, religiosos, éticos y políticos. Esto pone en tela de juicio la justificación de cualquier fijación de límites y a su vez plantea la pregunta: ¿quién traza la línea y a qué intereses está sirviendo dicha línea? La pregunta anterior acerca de qué historia contamos se convierte, entonces, en qué historia a nosotros, la audiencia, se nos permite escuchar. Como anécdota, recuerdo que mientras trabajaba con Humberside Theatre in Education a fines de los años ochenta, una profesora me dijo que su escuela no necesitaba obras de teatro sobre el

racismo porque todos los niños que asistían eran de raza blanca y por consiguiente no era un problema para ellos. Esta afirmación sugiere, por supuesto, una serie de asuntos para el debate. En primer lugar el concepto de que el teatro, en lugar de ser un medio para contar historias sobre la experiencia humana que pueden ser apreciadas, divulgadas y discutidas, está allí para enseñar sobre algo (en este caso sobre el racismo), lo cual es un enfoque de arriba hacia abajo, como explica Geoff Gillham:

Las palabras «teatro» y «drama» normalmente nos traen a la mente una imagen compuesta, que integra cuatro características: (1) actores (2) representación (3) una obra (4) para nosotros, la audiencia. De forma similar, "educación" normalmente nos trae a la mente una imagen de (1) un profesor (2) impartiendo (3) conocimiento (4) a los alumnos (5) que lo aprenden y demuestran que lo han aprendido contestando preguntas oralmente o por escrito. (Gillham, 2000)

En segundo lugar —incluso ignorando las suposiciones erróneas en la declaración de la maestra— la idea parece ser que los niños no están interesados en o no son capaces de comprometerse con algo que está fuera de su propia experiencia y que, por tanto, no los beneficia. La investigación «Teoría de la Mente» desafía esto y provee un acercamiento a las capacidades cognitivas de los niños, indicando que la habilidad para comprender que las realidades de otras personas pueden ser diferentes a las

propias es evidente desde temprana edad (Smith, 2010). Esta separación de lo propio y lo ajeno es importante, ya si hay algo que el teatro puede hacer es llevar al público de viaje, y la distancia de ese viaje no debe estar determinada por lo que *es*, sino por lo que *podría* ser. Lev Vygotsky, destacado investigador en el área del desarrollo infantil y el papel del juego, al investigar sobre el desarrollo del niño y el rol del juego reconoció el impulso afectivo que lleva a jugar como «la realización imaginaria, ilusoria, de los deseos no realizados» (Smith, 2010). En otras palabras, es el modo en que un niño o niña ensaya ambiciones e ideas generales que la «realidad» todavía no permite. Ciertamente, esto define al teatro como una oportunidad, ya que, en la representación teatral, el público no se encuentra con la vida real, sino más bien con una realidad a través de la ficción. Restringir esta oportunidad no sólo daña al teatro mismo desde la raíz, sino que también impone un toque de queda sobre nuevas maneras de pensar, reforzando la hegemonía cultural. David Mamet articula esto de la siguiente manera:

La cuestión del arte no es «¿Cómo sirve al Estado?» (Estalinismo) ni su astuta modificación en «¿Cómo sirve a la Humanidad?» sino «¿Cómo sirve al público?» (Mamet, 2010A)

PARTE DOS: UN TEATRO PROFESIONAL

Durante los últimos cuarenta años el teatro para niños y jóvenes en el Reino Unido se ha desarrollado y ahora

disfruta de un estatus profesional aceptado junto con otras formas establecidas de teatro que incluyen Teatro Infantil, Teatro en la Educación, Teatro Educativo y Teatro Juvenil³. Los años sesenta fueron de particular importancia ya que este período produjo la plataforma de posguerra desde la cual creció el impulso por cambios artísticos, culturales, sociales y políticos. Ideologías y sistemas de valores establecidos en Occidente fueron desafiados, así como también la autoridad de la gran narrativa modernista. En la década de 1950 los poderes de censura de la Oficina del Lord Chamberlain fueron desapareciendo y esta nueva libertad dio a luz trabajos más radicales, experimentales y provocativos en las artes y se vio el ascenso de lo que se conoció como teatro del fregadero. En 1965, este optimismo socialista generó los latidos del corazón para el movimiento de Teatro en la Educación, que respiró por primera vez en el Teatro Belgrado de la ciudad de Coventry. El movimiento recibió influencias desde el teatro, las teorías del desarrollo infantil y la educación pero los primeros trabajos tuvieron la forma de producciones teatrales educativas hechas a medida y representadas en escuelas. Su planteamiento fundamental era utilizar el teatro como una forma de evaluar la labor y responsabilidades de la sociedad y los individuos, tomando inspiración en pioneros del teatro político como Erwin Piscator y Bertolt Brecht. Al mismo

3. El Teatro Nacional Juvenil (National Youth Theatre) fue fundado por Michael Croft en 1956.

tiempo, el sector educativo en general estaba experimentando cambios radicales con la evolución hacia una educación centrada en el niño/a, que cobró fuerza en la medida que maestros y pedagogos abrazaban los principios de Piaget y trataban de persuadir a una población voluble pero no del todo dispuesta a aceptar dichos principios. El arte dramático comenzó a surgir como asignatura, pasando de ser una actividad extra-programática (la obra de la escuela) para convertirse en un método efectivo y dominante de enseñanza. Pioneros de esta transformación fueron figuras como Peter Slade, Brian Way, Gavin Bolton y Dorothy Heathcote, todos los cuales desempeñaron papeles importantes en el desarrollo y la práctica del teatro para personas jóvenes.

La Asociación Internacional de Teatro y Juventud (ASSITEJ) también se formó en 1965, siendo uno de sus objetivos el de «proporcionar un puente a través del Telón de Acero [y] facilitar vínculos culturales entre artistas de los dos sistemas y visiones del mundo en conflicto durante esta era» [...] «en aras de la paz mundial» (Harman, 2005).

En 1984, la ahora establecida organización SCYPT (Conferencia Permanente del Teatro para Personas Jóvenes)⁴ formuló una definición del Teatro para Personas Jóvenes como «*todo* trabajo realizado por *actores profesionales* para niños y jóvenes con un *fin educativo*» (SCYPT, 1984). El concepto incluía dos ramas, (i) Teatro Educativo y (ii) Teatro en la Educación, establecidas según su estética y métodos específicos, pero unidas por una misma ideología. El principal objetivo del Teatro Infantil se definía ahora como

«una forma de teatro para el *entretenimiento* de los niños, o para ampliar su apreciación del teatro como una forma de arte» (SCYPT, 1984). Esta visión polarizada colocaba ideología y educación en un extremo del espectro, y arte y entretenimiento en el otro. Más recientemente, Tony Jackson difumina estos límites y los reconecta, reclasificando al teatro para niños como «un término amplio como un paraguas, que intenta cubrir todas las formas de teatro profesional para niños y jóvenes incluyendo el Teatro en la Educación» y al teatro para niños como «espectáculos profesionales (en teatros o escuelas) de obras autónomas para las audiencias jóvenes. [...] Esto incluye a las compañías que giran nacionalmente, al repertorio local o Teatro en la Educación y cualquier construcción basada en compañías de teatro para niños» (Jackson, 2001). Esto parece ofrecer una división más sensata y útil, diseñada para evitar la separación de ideología y entretenimiento en bandos opuestos y reflejar el rango de edad del público. En ella, el Teatro para Personas Jóvenes se centra en públicos de entre catorce y dieciocho años, mientras que el teatro infantil se dirige a los menores de esa edad.

4. La SCYPT se estableció en Inglaterra en 1975 (*SCYPT Journal*, 2), formada por profesionales en el ámbito del Teatro para Personas Jóvenes, integrantes del movimiento de Teatro en la Educación (emergente en ese entonces) y pedagogos. Sus objetivos eran proporcionar un foro para la discusión y el desarrollo del teatro para personas jóvenes, en la teoría y la práctica, organizar conferencias y talleres, y producir publicaciones para sus miembros como una forma de promover debate y estimular el desarrollo de este sector.

PARTE TRES: EL LEGADO

Las categorizaciones tempranas propuestas por SCYPT son, sin embargo, valiosas y han servido para ampliar los límites de lo que se considera aceptable para el público joven y elevar las expectativas sobre cómo se conectan el teatro y los jóvenes. Uno de los legados de SCYPT, junto con la política y la cultura de los años sesenta y setenta y el movimiento de Teatro en la Educación (entre 1965 y finales de la década de 1980), es que permitió que el teatro para personas jóvenes se involucrara con temas difíciles y complejos que habían sido previamente considerados inapropiados para este público. De aquí surgieron fuertes indicios, apoyados por comentarios de profesores, pedagogos y por la investigación sobre desarrollo infantil, de que niños y jóvenes son en efecto capaces de entender y asimilar material muy complejo y potencialmente perturbador.

El posicionamiento ideológico de SCYPT y su experimentación con la forma y la estética, que más tarde incorporó el Teatro Foro desarrollado por Augusto Boal, abrió las puertas a un trabajo nuevo y provocador, creando una diversidad de experiencias teatrales y anunciando el surgimiento de una nueva generación de escritores dedicados a producir material que desafiaba los límites establecidos en el teatro infantil y para personas jóvenes⁵. Anteriormente este tipo de trabajo hubiera sido calificado como teatro educativo pero, de hecho, cuando se hacía bien, era simplemente eficaz, atractivo y estimulante; teatro político dirigido a un público joven.

PARTE CUATRO: LO APROPIADO: UNA FOTOGRAFÍA

Durante este período, la abundancia de material producido para niños y adolescentes parecía no tener límites. Estas producciones estaban muy lejos de los miedos de Michael Billington acerca del «sustituto insignificante» en la dieta del teatro para niños. La obra de David Holman de 1972 *Drink the Mercury (Bébetel Mercurio)* para Coventry Belgrade TIE, aún gana premios como en 2002 y continúa teniendo resonancia en los debates mundiales actuales relacionados con el capitalismo, la ética y el medio ambiente. Su obra de 1983 *Peacemaker (Pacifista)* utiliza la metáfora del muro (de Berlín) para estudiar el miedo y el prejuicio para niños de 5 a 9 años. Ésta es, también, una pieza teatral que aún disfruta del éxito con las audiencias contemporáneas, y parece tener un atractivo universal con la versión del 2008 de Geordie Productions, que se presentó en Dallas y la producción de Texas de Theatre Britain, que estuvo en gira para niños de 3 a 11 años en 2009. La obra de Paul Swift de 1985 *It's Only Natural (Es Sólo Natural)*, escrita para Humerside TIE cuenta la historia de Karl mientras crece durante el ascenso de la Alemania Nazi.

5. Es significativo que la literatura para niños ha discurrido por un camino similar al teatro para personas jóvenes. Ambos medios han disfrutado siempre de una relación positiva y la literatura para niños se ha desarrollado de forma significativa para producir historias que conjuran algunos rincones de la experiencia humana anteriormente considerados tabú. Se acrecienta así la capacidad para atraer al público a las adaptaciones sin que haya que rebajar el contenido, y se ofrece de esta forma todo su potencial a la viabilidad comercial.

Esta obra contiene referencias explícitas a la sexualidad e incluye a dos hombres besándose. Esta obra fue predeciblemente polémica cuando se produjo por primera vez, particularmente en un entorno cercano a las escuelas, ya que no sólo desafiaba nociones de masculinidad y machismo sino que se presentaba en una época de gran debate relacionado con la homosexualidad⁶. En 1993 Salamander Theatre produjo *Yell, Run, Tell (Grita, Corre, Dilo)*⁷ en respuesta a la trágica historia real de James Bulger, de dos años, que fue atacado, torturado y asesinado en Mersyside, Inglaterra, y cuyo resultado fue que dos niños de diez años, Jon Venables y Robert Thompson, fueran condenados por el asesinato. Estaba dirigida a una audiencia de 5 a 9 años, para quienes el tema de un posible secuestro es potencialmente aterrador, particularmente cuando se suma a una reacción nacional frente a un evento real reciente. Más recientemente el Festival Unicorn 2006 «Small Feet go Far» («Los pies pequeños llegan lejos») presentó la obra de Erik Uddenberg, *The Girl, the Mother and the Rubbish (La Niña, la Madre y la Basura)*, una adaptación de la novela de Susanne Osten que habla sobre crecer con una madre que sufre una enfermedad mental. El tratamiento permitía a la audiencia «contemplar la oscura realidad de

6. Doce meses después se introducía la cláusula 28 del Proyecto de Ley del Gobierno local, que prohibía la «promoción» de la homosexualidad en escuelas como «una relación de familia normal».

7. Fui contratado para producir esta obra por «Kidscape» y «Co-operative» para una gira nacional.

la situación desde una distancia segura» (Evans, 2006).

Los ejemplos anteriores tienen un objetivo ilustrativo más que definitivo y existen innumerables ejemplos que podrían ser usados tan efectivamente. Lo que une todas estas piezas es el respeto por el público, que es el foco de estas historias tanto en términos de proceso como de producto. Todos los montajes hacen uso de recursos escénicos y humor, y normalmente los personajes centrales son también jóvenes, para ayudar al público a identificarse y comprender todos los niveles de la historia. Es importante destacar que los personajes son tridimensionales. No son perfectos. Están seguros de sí mismos. Son vulnerables. Son humanos. Las historias no se basan en la magia para resolver problemas difíciles, sino que utilizan las capacidades de los personajes. Estas historias ampoco terminan necesariamente en un desenlace, feliz o no; algunos finales se dejan abiertos para que el público reflexione.

El Teatro en la Educación (Theatre in Education o TIE), contrapartida del Teatro Educativo, compartía la misma ideología, pero tenía varias características propias. Un rasgo fundamental era la participación del público, parte integral del proceso teatral así como del programa mismo. Esencialmente, este teatro es un híbrido influido en partes iguales por el teatro y la educación, cuya metodología participativa emana de una síntesis de pensamiento educativo, desarrollo infantil y práctica teatral. El énfasis no estaba puesto en producciones para giras tanto como en programas desarrollados, lo cual refleja el

posicionamiento ideológico de los colectivos teatrales y estructuras cooperativas de la época. La experiencia era comúnmente para una sola clase de alrededor de 30 niños y combinaba elementos teatrales —por ejemplo, el personaje como narrador o actores representando escenas dramáticas y re-creaciones— con algún elemento de participación activa por parte de los espectadores, ya sea asumiendo un papel o como ellos mismos. A menudo estos programas eran coordinados por un facilitador o actor/profesor, que mediaba entre el actor-como-personaje y el público, y «guiaba los problemas, tareas e interacciones» (Gillham, 2000). El objetivo fundamental era presentar a las audiencias jóvenes una oportunidad inclusiva que les permitiera comprometerse activamente con las problemáticas; «promover el aprendizaje a través de la experiencia personal y compartida» (Seaman, 1987). Tuvo como centro la convicción de que en el teatro y la actuación se encontraba la llave para activar el potencial de aprendizaje de los niños. El elemento central de estos programas participativos era el deseo de crear una metodología que permitiera una exploración dialéctica reflexiva y no excluyente, estimulada por la compañía y desarrollada por el público joven —algo que iba más allá de las expectativas tradicionales tanto del teatro como de la educación. De hecho, Alison Oddey sugiere que la decisión de crear un programa participativo «contiene implícitamente un deseo de mirar conceptos, ideas o materiales de referencia en numerosas y diferentes formas, relacionado también con un grupo particular de jóvenes» y que el uso del término programa sugiere los «variados

puntos de vista, acercamientos y formas de mirar un mismo tema» (Oddey, 1994). El criterio para el Teatro en la Educación enfatiza el impacto educativo e ideológico en el trabajo con la audiencia, más que en la forma teatral. Estaba, por lo menos en los primeros tiempos, exento de la crítica comercial, ya que respondían a sus organismos de financiación, y por lo tanto un cantidad importante de trabajos pasaron desapercibidos y no lograron una crítica del público. También estaba normalmente subsidiado, lo que permitía mantener un aforo bajo, permitiendo la exploración del potencial de sus metodologías y un mayor entendimiento de las capacidades de la audiencia. Sin embargo, aunque reconoce su valor, Lowell Swortzell escribe que lo que muchas veces puede faltar en algunas experiencias de Teatro en la Educación era, en realidad, la teatralidad. (Swortzell, 2001) David Wood, quien también trabajó en TIE, afirma que muchas de sus propias ideas, pensadas desde el teatro infantil, comenzaron a fundirse con los objetivos del Teatro en la Educación y dieron lugar a los que él considera como algunos de sus mejores trabajos (Wood, 1997b).

Mi propia compañía, *The Attic Theatre (Teatro del Altílo)*⁸ con sede en la Universidad de Worcester, Inglaterra se basa y desarrolla algunas prácticas del Teatro Educativo y el Teatro en la Educación pero rechaza el rol del

8. Establecida en 2005 para producir nuevos trabajos e investigar ideologías y estéticas, recepción de la audiencia y la relación actor-audiencia-espacio.

actor/maestro y abraza la teatralidad del teatro para niños. El principio fundamental es producir teatro inclusivo dentro de un entorno de representación que permita emocionantes narraciones involucrando a la audiencia como una parte integral de la realidad creada dentro de la ficción.

En 2006 la compañía montó una producción de *Bombs and Bicycles (Bombas y bicicletas)* ambientada en la época de la Segunda Guerra Mundial. Llevó a la audiencia de 9 a 11 años en un viaje desde el comienzo de la guerra hasta el Día de la Victoria y se enfocó en la experiencia de una familia desde el llamado a las filas hasta la llegada del telegrama que anunciaba la muerte del padre y utilizaba una serie de técnicas de narración que permitían mover la acción detrás de la cuarta pared cuando fuera necesario. Había canciones de los tiempos de guerra, música y la participación directa de la audiencia. Por ejemplo, una clase de escuela que era interrumpida por un ataque aéreo generando que la audiencia y los personajes fueran acompañados por Guardianes hasta un refugio antiaéreo. Allí experimentaban una tensa espera en un espacio relativamente limitado, un crescendo prolongado y finalmente un dramático ataque aéreo con parpadeo de electricidad, bombas y humo. La trama era deliberadamente lenta para generar una sensación de incertidumbre, aprensión y una experiencia de aburrimiento. No era inusual para los niños estar escuchando a la espera del zumbido de los aviones y alertar a los otros cuando creían que lo habían oído. El ataque crecía en volumen e intensidad muy gradualmente y en términos temporales se sostenía más

de lo que podría esperarse en propósitos ilustrativos. La intención fue añadir una comprensión emocional y sensorial al aprendizaje cognitivo a través de una experiencia teatral y por las devoluciones de la audiencia esto fue uno de los mayores logros. La trama también contenía una secuencia onírica anticipando la muerte del padre del personaje central. Ésta se representó con uso de máscaras, movimiento, diálogo fragmentado, no secuencial, y segmentos de música de la época, a veces distorsionada. La escena era deliberadamente abstracta. Aun así, se transformó en una sección memorable para muchos espectadores, que claramente fueron capaces de interpretar la obra con un alto grado de discernimiento. Cuando, cerca del final de la obra, el telegrama informando de la muerte del padre era entregado, la intensidad del momento en la representación se convertía en una experiencia compartida, creando silencios tensos y respetuosos, casi conteniendo la respiración y una que otra lágrima. Era evidente que el público fue capaz de comprometerse con los eventos de la historia en un nivel emocional y cognitivo y la investigación indicó que la conexión entre las imágenes del sueño fragmentado y la realidad se había hecho.

Detrás de las barricadas (Behind the Barricades), producida en junio de 2008 estaba dirigida a niños y niñas de 8 a 11 años, y cuenta la historia de una comunidad muy unida, una pandilla, en el momento en que las vidas de sus integrantes se ven alteradas con la llegada de un personaje no bienvenido, un refugiado alienígena de un planeta cercano. La decisión de crear este personaje como refugiado

del espacio fue tomada para abordar este tópico sin referirse específicamente a un grupo particular de personas. El montaje fue desarrollado según la estética establecida en *Bombas y bicicletas*, implicando al público en la acción mediante su identificación con la pandilla y ofreciéndole oportunidades de interactuar naturalmente en distintas escenas y con distintos personajes dentro de la realidad de la historia.

Si bien las muestras de público son demasiado pequeñas (alrededor de ciento cincuenta niños en cada producción), la investigación⁹ de post-producción indica que:

Hay una apreciación abrumadora de la experiencia teatral¹⁰ y los niños/as son capaces de articular cómo una obra los hizo «sentir» sin perder la capacidad de analizar su contenido. Aunque en la mayoría de los casos sólo habían experimentado una pantomima, el 80% afirmaron preferir la experiencia «inmersiva» con solo el 7% indefinido. Las respuestas reflejaron el miedo y el entusiasmo inicial por algo desconocido que evolucionaba en ser parte de eso y, como dijo un joven, «no es como el 2D, es 3D»;

9. Broster, 2008

10. Previamente, la mayoría de estos niños sólo habían asistido a pantomimas (en el Reino Unido, comedias livianas con música y chistes, montadas en la temporada navideña).

La construcción de los personajes es fundamental para el éxito de la historia. Las devoluciones evidenciaron que un porcentaje de la audiencia se identificaba y prefería a cada uno de los personajes; Los personajes con quienes los niños/as se identifican más no son necesariamente los personajes que más les gustaron. Esto se notaba más en el personaje del alien, que le gustaba a todos los niños pero solo el 20% se identificaba con él. Esto es interesante ya que indica la habilidad de diferenciar dos sentimientos; Los montajes son recibidos con entusiasmo a pesar de la inclusión de algunos contenidos difíciles como el prejuicio, la guerra, la muerte;

El público se mueve libremente entre el papel de espectador y la participación activa en la realidad de la ficción sin la necesidad de ser manipulado abiertamente;

Existen claras diferencias individuales en la interpretación de una pieza teatral dentro de un mismo grupo de edad, como se evidencia en las devoluciones basadas en las clases. Por ejemplo, entre el público de ocho y nueve años las respuestas a *Detrás de la barricada*s abarcaba desde la más literal «era sobre el espacio y lo grande que es» hasta «no es sobre lo exterior sino sobre lo que está dentro de ti».

ALGUNAS CONCLUSIONES FINALES

El público joven es claramente capaz de asimilar positivamente representaciones simbólicas y abstractas. Existe un cuerpo substancial de trabajo que acredita la habilidad de los niños/as para pasar de un nivel concreto de comprensión hacia uno abstracto. El examen de Mitchell sobre obras «esquemáticas» y «funcionales simbólicas» y los «qué es» y «y si» de Engel tienen implicaciones no sólo en cómo se desarrolla el niño, sino en términos de qué y cómo se presenta la información (Smith, 1998). Esto es relevante para el profesional del teatro, especialmente cuando el trabajo creado involucra contenidos con mucha carga de valores, alarmantes o potencialmente perturbadores. Es importante tener confianza tanto en el teatro como en el público, ya que ambos son capaces de operar en muchos niveles mutuamente compatibles. Por esta razón, la discusión sobre temas tabú no puede ocurrir de forma aislada y debe incluirse en los debates en torno a ideología, estética y forma teatral.

El trabajo a conciencia, sobre todo por parte de profesionales del teatro y pedagogos, se ha traducido en una amplia gama de métodos establecidos y probados para la producción de teatro de una manera perceptiva, segura y verdadera, independientemente del tema tratado, incorporando la producción teatral más tradicional y las formas «participativas» del Teatro en la Educación y el Teatro Foro. Apoyar la noción de áreas de trabajo tabú implica imponer la censura y es necesario entender que trabajar materiales extremos no se traduce necesariamente

en presentar representaciones gráficas. Edward Bond explica que «Puede haber (y también debe haber) extremidad en los significados. Cuando se enfrenta lo extremo de una situación la barrera se cruza» (Bond, 2005), y el trabajador del teatro, cuyo conocimiento y entendimiento de la diversidad tanto del teatro como de la audiencia necesita ser inclusivo y creativo, siempre buscando formas innovadoras y accesibles para contar historias de vida, sin importar cuán difíciles sean.

Luego de muchos años de producir con éxito teatro para niños, David Woods observa que una buena trama es esencial en cualquier obra para niños y advierte que un trabajo superficial, condescendiente y mal concebido será descubierto (Wood, 1997a). Tal vez ese sea el único tabú real; teatro mal concebido que subestime o sea condescendiente con su público. Como señala David Mamet, el público es el mejor profesor, así que tal es ahí donde debemos escuchar (Mamet, 2010a).

DAVID BROSTER

BIBLIOGRAFÍA

- BOND, E. 2005. *Dramatic Devices*. In: DAVIS, D. (ed.) *Edward Bond and the Dramatic Child*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- BROSTER, D. 2008. *Audience Response—Behind the Barricades*. Attic Theatre, University of Worcester.

- EVANS, S. 2006. *Swedish children's culture takes to the stage in London* [Online]. Disponible: <http://www.sweden.se/eng/Home/Lifestyle/Culture/Theater/Reading/Swedish-childrens-culture-takes-the-stage-in-London/> [Visitada en marzo de 2010].
- GILLHAM, G. 2000. The Specific Value of TIE and DIE to Peace-Building. *NATD*, 17, 65-72.
- HARMAN, P. 2005. Window on the World ASSITEJ. In: BENNETT, S. (ed.) *Theatre for Children and Young People*. London: Aurora Metro.
- HARRADINE, D. November 30th 2009. A grown up attitude to children's theatre —and not a fairy tale in sight. *Theatre Blog* [Online]. [Visitada 21 de marzo de 2010].
- JACKSON, T. 2001. Introduction: TIE and related areas of work. In: JACKSON, T. (ed.) *Learning Through Theatre: New Perspectives in Theatre in Education*. 2nd ed. London and New York: Routledge.
- MAMET, D. 2010a. Politically Correct. *Theatre*. London: Faber and Faber.
- MAMET, D. 2010b. Two Teachers. *Theatre*. London: Faber and Faber.
- ODDEY, A. 1994. *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*, London, Routledge.
- SCYPT 1980. Scypt. *Scypt Journal*, 2.
- SCYPT 1984. Scypt Statement for the Arts Council of Great Britain: Theatre in ducation. *Scypt Journal*, 13, 4-6.
- SEAMAN, B. 1987. Values Education in Action —a description and justification of Humberside Theatre in Education. *Aspects of Education* Issues in Moral and Value

Education, 50-58.

SMITH, P., COWIE, H. AND BLADES, M. 1998. *Understanding Children's Development*, Oxford and Massachusetts, Blackwell.

SMITH, P. K. 2010. *Children and Play*, Chichester, Wiley-Blackwell.

SWORTZELL, L. 2001. Trying to like TIE. In: JACKSON, T. (ed.) *Learning Through Theatre*. 2nd ed. London and New York: Routledge.

WOOD, D. A. G., J 1997a. *Theatre for Children: A Guide to Writing, Adapting, Dircting and Acting*, London, Faber and Faber.

WOOD, D. A. G., J 1997b. *Theatre for Children: A Guide to Writing, Adapting, Directing and Acting*, London, Faber and Faber.

¿SON LOS ADULTOS LA RAZÓN POR LA CUÁL LOS TABÚES SE SOSTIENEN EN EL TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES?

Katrine Karlsen

1. INTRODUCCIÓN

Me gustaría discutir cómo los adultos —padres, docentes, pero también artistas— tienen una enorme importancia en la construcción de los tabúes sociales y psicológicos entre los niños y jóvenes. El teatro tiene un gran potencial como mediador de problemas sociales y psicológicos entre los niños y jóvenes.

El teatro no debe ilustrar, debe SER.

KJELD ABELL, dramaturgo danés

El teatro se trata básicamente de discutir problemas humanos básicos con el antecedente de una realidad o sociedad en la que vivimos. En una comunidad dentro de un mundo en desarrollo, donde mayormente nos comunicamos por medios virtuales, el teatro (nuevamente) tiene el potencial de ser un lugar íntimo y cultural de reunión.

El principal fuerte del teatro, «estar ahí cuando está pasando», no se experimenta en la distancia. La comunicación directa y sin mediaciones, donde toda la atención recae en el presente, desemboca en una comunicación directa y emocional con el público. Temas importantes se representan en un diálogo e intercambio entre el escenario (acción) y la audiencia (reacción). Así, el teatro puede servir como un importante portavoz, desde donde podemos desafiar los sucesos de la actualidad de una sociedad, hablar abiertamente sobre los tabúes y crear una habitación reflejante, con las puertas abiertas hacia el desarrollo positivo en muchas formas.

En las primeras etapas de nuestras vidas, aprendemos a reflejarnos en los demás. Los adultos son el modelo a seguir y quienes toman las decisiones sobre lo que experimentarán los niños como bueno o malo. Si el modelo muestra inseguridad e incomodidad cuando un tema es mencionado (o no es mencionado), le enseña al niño que no hay que ir hacia ese tema. Si ese tema más adelante no es discutido en la escuela o articulado a través de algún otro medio como libros, TV, películas o teatro, el tema seguirá sin existir, un tabú.

La ignorancia e inseguridad de los adultos pueden afectar fácilmente la comunicación entre el teatro y el niño—especialmente si la obra es controvertida o el adulto no comprende la vida REAL del niño y los tabúes —establecidos por los mayores— con los que el niño se enfrenta.

Mientras que los tabúes de los adultos están asociados a problemas sociales como la obesidad, el alcoholismo, el

desempleo, las finanzas y la soledad – los tabúes de los niños y jóvenes TAMBIÉN están relacionados a problemas psicológicos relacionados con la creación de la identidad, la sexualidad y el pertenecer.

De todos modos, estos son temas esenciales sobre estar vivos, que confrontan todos los humanos, sin importar la edad.

En el teatro Graense–Loes hemos tenido experiencias donde los adultos abandonan el auditorio con furia o posteriormente nos dicen que los temas de nuestros espectáculos son demasiado provocadores para que los jóvenes los experimenten. A veces nos dicen que los niños y jóvenes deben ser protegidos y que el teatro se trata de dar esperanza y confianza. Estos hechos y experiencias dan sustancia a mi discusión sobre los tabúes en el teatro de hoy en día.

Porque, ¿no son exactamente los adultos quienes insisten en hacer tabú el teatro para niños y jóvenes, generando censura lingüística o temática?

2. GRAENSE–LOES Y LOS TEMAS DE LA VIDA

En el Teatro Graense–Loes nos esforzamos por crear teatro desafiante y confrontador, que rompa con las formas teatrales y técnicas narrativas tradicionales. Esto generalmente significa que el espectador es presentado como el ser que cuenta la historia real desde su experiencia e interpretación de la pieza.

Graense–Loes trabaja con una forma de producción alternativa y experimental y típicamente trabaja con

procesos de creación. Las obras teatrales se basan en nuestro deseo de tratar un tema que descubrimos es relevante para los jóvenes. Antes de la producción tenemos un largo período de investigación, exploramos el tema de nuestro espectáculo (buscando literatura relevante, consultando expertos y dialogando con el grupo de edad al que nos dirigimos).

Graense–Loes no pretende hacer teatro para la educación social. Como no hemos encontrado la verdad en una sola dimensión, tratamos de hacer que la audiencia comprenda y acceda. Nuestros espectáculos pueden verse como puntos de partida que con suerte disparen debates acerca de cómo los humanos se relacionan entre ellos, y la forma en la que interactúan. En Graense–Loes estamos interesados en la moral de los humanos como seres sociales.

Es importante enfatizar que los adolescentes pueden ser espectadores de «teatro para adultos» y los adultos pueden experimentar el teatro para niños y jóvenes con grandes beneficios, como entretenimiento o aprendizaje. Pero el teatro debe trabajar con los temas que son característicos del grupo de edad al que se apunta, en nuestro caso los adolescentes.

En los últimos cinco años Graense–Loes ha estudiado y representado temas basados en la óptica de los adolescentes: ser hijo de padres divorciados, el amor infeliz, la depresión, el éxtasis, la separación de los padres, las relaciones familiares y sociales, la soledad, la identidad, el cambio físico, la sexualidad, las decisiones que uno enfrenta en términos de educación, religión contra razón, etc.

3. CASO: ¡JODIDAMENTE SOLA...!

(*FUCKING ALONE...!*)

En el invierno de 2007 Graense–Loes creó un espectáculo audiovisual que llamamos *¡Jodidamente sola...!* La obra debatía acerca de cómo la tecnología simula (e incluso podrías decir estimula) el mundo «real», y —por otro lado, la soledad como una condición básica de la existencia.

¡Jodidamente sola...! se estrenó en un departamento de dos ambientes en Copenhague, donde la audiencia participaba como invitados «invisibles». El departamento funcionaba como una instalación y estaba pintado completamente gris, como un símbolo de la petrificación de la protagonista, y el único color que se veía era un pez dorado nadando en una pecera, simbolizando el estar vivo pero no ser libre. El escenario en sí mismo estaba montado en una habitación, donde los espectadores —en una situación de confrontación voyeurística— presenciaban la vida de una joven. Ella *bloggeaba* en Internet, pedía una pizza y compraba ropa en la web, pero su casilla de mail permanecía vacía y tampoco tenía amigos conectados. La joven estaba sola e investigaba su sexualidad a través de imágenes en la web.

La joven se embarca en un viaje existencial (a través de la computadora) para salir del otro lado, el mundo real, para crear una nueva vida.

La obra debatía nuestra relación con el mundo que nos rodea y la soledad como un elemento existencial básico generado por la sociedad moderna.

El espectáculo contribuía al debate crítico que se estaba llevando a cabo sobre el impacto de internet en las relaciones sociales, contrario al tipo normal de relaciones «reales», físicas. Ahora era realmente posible sobrevivir completamente solo con una computadora como única herramienta de comunicación con el mundo exterior. No era estrictamente necesario cruzar la puerta. La educación, la compra de comida, ropa y estimulación social, se pueden hacer en Internet; incluso se puede tener sexo virtual con un avatar.

¡Jodidamente sola...! es parte de la investigación actual del teatro Graense–Loes sobre la búsqueda de identidad, relaciones ideales con los otros y con la sociedad en general del ser humano moderno. Todos nuestros espectáculos se enfocan —desde diferentes ángulos— en el esfuerzo humano por encontrar la verdad sobre sí mismo y lo que lo rodea, y así poder hacer la vida —si no feliz— entonces por lo menos más fácil de tolerar.

4. SEXUALIDAD Y LENGUAJE

Los jóvenes se sitúan en una fase de realización y desarrollo sexual, a diferencia de los adultos. Los niños, adolescentes y adultos se examinan y satisfacen sexualmente, solos o con otros.

Claro, esto no significa que necesariamente tenemos que mostrar por ejemplo masturbación en escena, ya que el tema es sensible, íntimo y privado. Pero nosotros —como adultos y artistas del teatro— tendremos que lidiar y reconocer la naturalidad de las urgencias y deseos sexuales

humanos; aunque intentemos reprimir el hecho de que los niños y jóvenes tienen una vida sexual, porque esto nos avergüenza.

La sexualidad es un tema sensible, que está fuertemente ligado a la religión y la cultura. Desde los '60 Dinamarca ha tenido el status de ser un símbolo internacional de liberación sexual. Esta imagen se está poniendo al día con nosotros los daneses. Y esto nos sorprende, y sorprende a nuestra identidad colectiva de ser personas (sexualmente) libres y de mente abierta, que quieren que todos los temas sean identificados y tratados.

Aunque mi generación fue educada racional y libremente y generó libros y obras para niños escritos por los bien intencionados adultos que —en respuesta a la generación de sus padres— en un lenguaje muy directo y terrenal describen en detalle cómo tener sexo y hacer bebés —nos hemos convertido en personas de mente cerrada y tímidos.

Los padres de hoy en día delegan la educación sexual a los profesores, que a su vez le delegan el trabajo a profesionales externos. En muchos sentidos, la liberación sexual en Dinamarca está en decadencia —tal vez en conexión con la agresiva sexualización del espacio público y el fácil acceso a la pornografía en Internet.

Pero mientras la audiencia adulta se preocupaba por el abierto acercamiento hacia la sexualidad del espectáculo *¡Jodidamente sola...!* y nuestro foco en el creciente uso de la tecnología —que es una parte natural de la vida diaria de los jóvenes— las reacciones de la audiencia joven

apuntaban hacia el lado más crítico de las condiciones: la soledad del personaje principal y cómo la formación de la identidad pasa a través de Internet como un espejo de su propio desarrollo y realidad. Ellos realmente experimentaron las representaciones sexuales en la obra como liberadoras —algunas partes dolorosas de su vida secreta estaban siendo articuladas en un espectáculo con respeto.

«Las audiencias jóvenes se reconocen a sí mismas y a su mundo. Su respuesta inmediata fue inmediata, sorprendida y llena de confianza. Es como si te vieras enfrentado a otro ser humano que de repente habla tu lengua materna en una situación, cuando sentías que eras el único en el mundo entero que hablaba este idioma.» JETTE LUND, dramaturga.

Casi al mismo tiempo en que producíamos *¡Jodidamente sola...!* se introdujo una nueva ley en las escuelas primarias danesas que tenía que ver con el lenguaje de niños y adolescentes. Muchos profesores sentían que los niños y adolescentes estaban usando un lenguaje inapropiado y ofensivo entre ellos y también hacia los profesores.

Viviendo en un país pequeño, podrías decir que los daneses tienen una relación nostálgica con su lenguaje y cultura. Constantemente estamos alerta de los riesgos del deterioro del lenguaje. Las palabras y frases extranjeras, como parte natural de la globalización, pasaron a formar

parte del lenguaje de todos los días.

Y especialmente la influencia de la cultura Estadounidense y su lenguaje en conexión con, por ejemplo, la cultura hip-hop y las expresiones usadas para establecer y mantener un estatus y jerarquía; esto provocó y escandalizó a muchos adultos que no comprendían. Palabras como «coger», «puta» y muchas otras fueron eliminadas y la violación de la nueva regulación del lenguaje resultaría en la expulsión del colegio.

Con el título *¡Jodidamente sola...!* usábamos la palabra «joder» como un insulto pero también con su significado real «joder sola» refiriéndose a la masturbación. Por esa sola razón era difícil vender *¡Jodidamente sola...!* a colegios, ya que contenía una palabra que estaba prohibido decir, incluso para los profesores.

5. CHINA

Más tarde salimos de gira con *¡Jodidamente sola...!* por Alemania, Francia, Finlandia, Lituania, China y México. Y en todos lados el espectáculo hizo una contribución positiva a la discusión sobre el uso o el mal uso de Internet, la soledad y especialmente la sexualidad (de los adolescentes). De todos modos, tanto en China como en Finlandia nos pidieron cambiar el título de la obra al menos sensible y más neutral *Ctrl+Delete*. En China el espectáculo también sufrió una leve censura de las partes más «sensibles».

No es nuestra intención en Graense–Loes provocar innecesariamente o ser ofensivo hacia otras culturas. Pero también en China la censura parece haberse basado en la

incertidumbre sobre las mentes y la sensibilidad de los adolescentes.

La presencia de los adultos puede ser un elemento disruptivo, y durante una conversación después de una función no nos fue posible hacer que los jóvenes se involucraran. Hacían preguntas excesivamente educadas como cuánto costó enviar la escenografía y utilería desde Dinamarca, cuánto cuesta una pizza en Europa y si los niños daneses tienen que usar uniformes en la escuela. El diálogo no fue satisfactorio, ni culturalmente ni en el contenido. Aunque, claro, siempre debe observarse si es que no hay necesidad o deseo para reflejar sobre la obra.

Una irritación e indignación considerable se produjo entre los profesores cuando les pedimos que salieran de la habitación; esto disparó un espontáneo y sorprendido estallido de alegría entre los niños y niñas chinos. De ahí en adelante el diálogo se volvió una experiencia inolvidable para los dos grupos. Ahora los pensamientos detrás de la obra podían hablarse en un intercambio parejo entre emisor y receptor.

Una niña se paró con lágrimas rodando por sus mejillas y explicó que se sentía sola y preguntó qué podía hacer. Un niño describió la soledad como un dragón posesivo que se había establecido en su corazón, y cómo luchaba con él jugando al fútbol. Eran jóvenes inteligentes y sensibles, que a través del teatro tuvieron la posibilidad de abrirse y compartir sus pensamientos, en un sistema (escolar) que de otra forma no los alentaría al intercambio de sentimientos y reflexiones.

El diálogo se grabó en vídeo y los docentes quisieron ver la película para interiorizarse en lo que sucedía en un corazón (universalmente) joven.

6. CONFESIONES, EXPERIENCIA

El lenguaje escénico en las artes escénicas contemporáneas puede ser a veces difícil de descodificar, y puede crear la incertidumbre de si el espectador ha entendido el contenido o no.

Graense–Loes busca el diálogo y la comunicación con la audiencia, y siempre ofrecemos a los organizadores y a los espectadores una conversación o debate posterior.

Con todo respeto hacia la experiencia individual de la audiencia sobre el espectáculo, estos diálogos nos dieron una buena visión sobre la generación joven: que los preocupa, que los afecta, los mueve, los ocupa. Lo raro es que ninguno de los jóvenes se sintieron provocados (en un sentido negativo) o asustados por nuestro espectáculo como sí muchos adultos, sino más bien se sintieron satisfechos y entendidos.

Pero no siempre es fácil involucrar a los jóvenes. Y como artista puede ser insatisfactorio no saber si el mensaje de la obra fue recibido o no.

7. CONSEJOS:

ESCUELA/MATERIAL DE ESTUDIO Y COMUNICACIÓN

Como artistas creativos tenemos la responsabilidad de trabajar —sin parcialidad— con los temas que son relevantes para el grupo de edad al que nos dirigimos. De

otra forma, contribuimos al mantenimiento de la parcialidad o la intensificación de los tabúes, porque nos escapamos de enfocar y tratar esos temas. Al tocar temas que no solo tienen valor como entretenimiento es muy importante crear un marco de diálogo posterior.

Para nuestras últimas dos funciones hicimos un material de estudio para las escuelas, con el deseo de construir un puente entre el entendimiento artístico y el contenido temático del espectáculo que nos permitiera interiorizar y ampliar tanto la experiencia teatral como la percepción del rol y la función del teatro en la actualidad.

Los profesores pueden usar este material en el aula, y así ellos se vuelven una parte activa en el contexto y pueden avanzar en el diálogo, tal vez incluso con los padres.

8. CONCLUSIÓN

Se puede discutir si la escuela como institución debe educar e influenciar a los niños más allá de las clases académicas tradicionales. Pero cuando el arte o el teatro se involucran en contextos escolares, *pueden* proveer herramientas poderosas a los estudiantes para entender y reflexionar sobre temas como ser un humano en una sociedad moderna, y tal vez a partir de eso tomar mejores decisiones en la vida.

Este vacío peculiar —la adolescencia— donde ya no se es un niño pero claramente tampoco un adulto, es en muchos sentidos un período difícil y muchas veces lleno de dolor, desesperación, depresión, sexo problemático, tal vez alcohol y drogas. Y aunque nos gustaría proteger a los jóvenes contra las (a veces) duras realidades de la vida, la

mejor forma de encontrarlas es reconociendo su situación y mostrándoles todo tipo de aspectos de la vida, que afortunadamente también está llena de felicidad, humor y deseo, y la habilidad de capturar la vida y el mundo.

Los espectáculos de Graense–Loes tratan de lidiar con los aspectos escondidos de la vida, y estamos presentando los «tabúes» como algo fabricado por los adultos. Las obras se enfocan en los aterradores, vulnerables y bellos aspectos de ser un (joven) ser humano hoy en día.

Los adultos suelen decir «esto o aquello no es un tema para niños» si creen que un tema está más allá de la percepción y el rango de habilidad del niño. Pero también los adultos tienen límites de comprensión, y ellos pueden ser muy sensibles a temas más allá de su mundo racional.

Es por eso que Graense–Loes hace teatro para los jóvenes —y para los adultos si se animan.

¡Bienvenidos a la realidad!

KATRINE KARLSEN

Líder artística y actriz

Compañía de Teatro y Arte Graense–Loes

Dinamarca

LOS LIBERTARIOS Y SU POSICIÓN
FRENTE AL TEATRO PARA NIÑOS.
ANTE LA RUPTURA DE LOS TABÚES

Carlos Fos

Cuando hablamos del movimiento libertario en nuestro país debemos tener en cuenta las diferencias existentes en su seno. Querer entenderlo como un espacio cerrado y uniforme es un error y cualquier análisis que parta del mismo se convertirá en una pieza teórica inútil por su inexactitud. No estamos estudiando un cuerpo homogéneo; por el contrario, las mismas particularidades estructurales del mismo (respeto por el disenso, desprecio por el principio de autoridad sostenido en la irracionalidad) lo convierten en un caudaloso río con múltiples brazos. Interpretar esta premisa es el punto de partida de cualquier acercamiento a este particular objeto de investigación.

En los proyectos libertarios coexisten diversas miradas, pero hay gruesas líneas que permiten definirlo en trazos amplios, siempre en tensión interna. El ácrata desprecia la voz oficial, la del poder dominante y abusivo, que sólo busca el control social y epistemológico. La estrategia del movimiento fue crear sus propios espacios

de creación y difusión cultural, en un intento por trasladar de los lugares burgueses de dominancia en el campo, el peso excluyente de los núcleos de concentración del poder real, tanto económico como político. No era intención plasmar una simple controversia verbal en barricadas y mítines o epistolar mediante periódicos adictos; se proponían establecer redes, que pelearan palmo a palmo con el *élitocentrismo* patronal, hasta que las producciones del movimiento forzaran un cambio definitivo de su visión de mundo en los ámbitos proletarios.

Tanto el establecimiento de instancias societarias, de medios de divulgación y de centros de creación obedecieron a este plan de copar los espacios culturales desde los cuales el élitocentrismo capitalista hacía prevalecer su imagen de mundo y las definiciones a través de las cuales se ejercía el control de las representaciones simbólicas. La propuesta radical del anarquismo se diferencia de otras manifestaciones opositoras —como el comunismo o el socialismo— en la implantación de un ideario que niega rotundamente las formas despóticas de autoridad, otorgando importancia a la acción comunitaria y los valores humanos a través de la realización personal. Queda establecida dicha diferencia a partir de dos características fundamentales que van a articular el universo estético de la obra anarcosindicalista; por un lado, la visión polarizada de la realidad, y por otro, la negación de toda autoridad, que no sólo encarna la represión, sino también el mal en el mundo. Esta visión social esquemática remite a un orden que podemos rescatar como antecedente de resistencia para

posteriores orientaciones políticas y culturales, pues la instalación del anarquismo supone determinados medios de producción y comunicación: imprentas, diarios, librerías, talleres gráficos, agrupaciones comunitarias, que funcionarán como precedente de acción y reflexión cultural. Pero no sólo utilizaron estas estrategias. Se valieron de las armas del adversario para que su mensaje obtuviera dimensiones nacionales. Para ello recurrieron al solitario militante o a las parejas, que recorrían los inmensos y despoblados territorios siguiendo las vías férreas que los ingleses diseñaron para la extracción de los bienes primarios. Los acólitos, tema de diferentes trabajos que he encarado, tuvieron un papel fundamental, ya que llevaron el ideal a parajes en los que la sindicalización era escasa. Los aparatos alternativos implementados por el anarquismo entraban a disputar palmo a palmo los reductos manejados por el pensamiento hegemónico con la finalidad de desplazar el sistema de creencias operante. La literatura libertaria, y la dramaturgia en particular, se ordenarán a estos propósitos emancipadores, desarrollando una acción verbal destinada a convencer y a persuadir a un sector mayoritario de la sociedad sobre las posibilidades ciertas de tensionar los códigos culturales privilegiados para conseguir una apertura hacia nuevos niveles de realidad, alternativos de los reinantes.

No podemos hablar de una dramaturgia libertaria, ya que no buscaban la originalidad en su producción artística. Perseguían la difusión de sus ideales, utilizando en teatro poéticas preexistentes funcionales a sus objetivos,

como los dramas realistas, los melodramas y las comedias moralizantes (aunque éstas en un número reducido). En cuanto a la participación de los niños en las propuestas dramáticas anarquistas señalemos que integraron los cuadros filodramáticos que surgieron como vehículos de sus textos. La visión dominante entre los ácratas locales era considerar a estos niños como militantes, en igual condición que los adultos. Así intervenían en obras que trataban problemáticas sociales, políticas y económicas de gran crudeza y con lenguaje directo. No se morigeraban los discursos ante la presencia de menores de edad. Además, como buena parte de las obras incluían a niños y jóvenes que metaforizaban la continuidad de la lucha y el triunfo final, no es extraño que todos los colectivos de actores aficionados contaran con ellos en sus filas. Algunos centros y círculos prefirieron adaptar textos clásicos infantiles para que fueran representados por los «pequeños luchadores». Hemos registrado en entrevistas y programas títulos como *Caperucita y el burgués feroz* o *La Forestal y los terrores del bosque*, aunque no contamos con las piezas para su estudio. Buena parte de las experiencias dramáticas vinculadas a los niños emanaron de los talleres–escuela del movimiento.

Intentar divorciar las manifestaciones teatrales ácratas de sus concepciones pedagógicas es imposible. El discurso emergente de sus escuelas racionalistas potenciaba al arte como medio de expresión al servicio de la causa superior del socialismo no dogmático. Es en debate de las diferentes corrientes del pensamiento libertario donde hallaremos el

papel trascendental que adjudicaban al teatro como vehículo de la revolución.

Los anarquistas clásicos discutían sobre el peso que debía otorgarse a la transmisión de conocimientos y a la espontaneidad. Lejos de aceptar la existencia de una fuerza innata, esencialmente perteneciente a los sectores populares, que guiaría la educación, muchos señalaban límites al carácter natural de los procesos educacionales. Carlos Malato, en un trabajo escrito en 1887 y difundido en la Argentina, sostenía la diferencia entre instrucción y educación.

Solamente la educación, adquisición de ideas y costumbres en continua modificación, debía inspirarse en la más amplia libertad. En tanto la instrucción, enseñanza de conocimientos útiles, pero áridos, supone un plan y un método que por atractivo no dejaría de ser autoritario. Pero en otro párrafo del mismo trabajo el autor postula que también la «verdadera educación» puede ser en alguna medida controlada, para que no resulte en transmisión de convencionalismos inútiles y de fórmulas aprendidas sistemáticamente, sino en libre desenvolvimiento de las aptitudes. Abogaba por la adaptación del alumno al medio social y por la corrección de conductas nocivas. «Hay que luchar por el enderezamiento de las propensiones peligrosas legadas por la herencia o más bien por desviación [...] porque hay que advertir que aun los defectos como son: orgullo, avaricia, cólera, pueden, orientados de cierto modo, volverse en provecho de los individuos y de la sociedad entera.»

Un fuerte sentido correctivo se instalaba así en la educación e impregnaba también las actividades instructivas.

Sentimientos caros al movimiento social-libertario, como la solidaridad, debían ser inculcados. Aunque Malato usa los términos «desenvolver» y «despertar», agrega «corrigiendo» en relación a lo «excesivo».

Avanzando aún más en la directividad curricular, algunos pedagogos sugieren que los estudios sean lo más atractivos posibles y que se continúen «insensiblemente» en la hora del recreo. Tal propuesta implica la instalación profunda de rituales y denuncia el desarrollo del currículum en espacios excluidos de él, en su definición clásica.

Se proponen enseñar la vida de los pueblos en lugar de la historia de reyes, las lenguas vivas en lugar de las muertas. Las matemáticas también serán dictadas «insensiblemente» en el transcurso de los paseos, la mecánica en el taller con más frecuencia que en las tablas. Los ejercicios corporales irán paralelos a los estudios técnicos y tendrán en los talleres de teatro un aliado indispensable.

Una de las experiencias pedagógicas racionalistas más notable del continente fue la escuela de Luján cuya labor se desarrolló por más de 20 años (intermitentemente) desde 1905 a 1928. En los distintos talleres se escribieron cientos de obras de corte didáctico utilizadas para la propaganda del ideal. De ellas he recuperado en fragmentos más de setenta. Pero a medida que la institución se afianzó y que sobrevivió a persecuciones de la reacción, la calidad de sus cuadros filodramáticos creció, y florecieron dos grupos especialmente conformados por alumnos menores de veinte años.

Desde 1920 la escuela Bandera Proletaria contaba con un taller de escenografía y carpintería escénica que le permitía dotar de una ambientación lograda a las distintas piezas que se interpretaban. De alguna manera se trataba de una evolución en el concepto de presentación despojada que caracterizaba a los monólogos y obras libertarias.

Dice Enrique Pierino, alumno de la escuela:

Hace años que participaba de los juegos floridos y en muchas ocasiones había actuado con dispar suerte. Recuerdo mi primer monólogo; bueno, lo recuerdo ahora tantos años después porque lo que es en el tablado en aquel momento me olvidé todo y las palabras salían sin ton ni son de mi boca. El maestro Marino agitaba las manos desesperado en un intento por darme pistas de la letra o tal vez haciéndome señas del final de ahorcamiento que me esperaba. Pero en un deajo de lucidez exclamé «Viva la anarquía» y la banda atacó con la Internacional y todos contentos. Ya había hecho algunas piezas de Sánchez, Castillo y aún de Suderman, pero Ibsen nunca. Cuando comenzamos a discutir qué programación realizar para el 1º de Mayo hubo distintos puntos de vista hasta que Juana Gianni propuso *Un enemigo del pueblo*. Yo adherí inmediatamente, no tanto por la obra sino porque me parecía una mujer admirable, y el resto accedió. Por supuesto no pensé que el protagónico lo iba a tener que hacer yo de lo contrario hubiera elegido un monólogo femenino.¹

El acto del 1^o de Mayo se desarrolló inesperadamente sin incidentes. Hubo cinco monólogos y cerca de diez discursos si contamos el de cierre para una jornada que comenzó a las 8 de la mañana y se extendió hasta las 17 horas, casi con la caída del sol. Agregó que fue presentada como era corriente por un explicador, figura que realizaba una síntesis argumental (bueno, síntesis en el mejor de los casos). En esta oportunidad se trató del reconocido croto Amílcar Casas, un maestro catalán que recorrió todo el país y los limítrofes como vocero del ideal. En un fragmento de la obra *Un destino*, decía el joven que tomaba la bandera de los reclamos obreros:

ARTURO

No tenemos que doblegarnos ante el opresor. Soy muy joven, casi un niño, pero veo con claridad lo que nuestro compañero Justo quería decirnos. ¿Acaso es posible que algunos terratenientes se lleven el producto de nuestro trabajo? Si creen que aceptaré este destino de hambre y resignación están equivocados. Mis padres han muerto por la acción de los cobardes dueños de la tierra. Yo no voy a seguirlos como oveja; mi vida está puesta en la lucha colectiva. Así que a unirnos y a derrotar al enemigo.²

1. Entrevista personal a Enrique Pierino, Buenos Aires, 1985.

2. Fragmento de la obra *Un destino*, facilitado por el militante Enrique Pierino.

Es posible observar en este pasaje el nivel de discurso del joven, un adolescente que no superaría los catorce años. Se mantiene el tono de adultez para el personaje que reemplaza a un líder en su condición de desalienado.

Otro ejemplo que fortalece lo expresado fue la experiencia teatral que tomó como eje el serio problema de la trata de blancas. En Rosario, contando con la complicidad de autoridades políticas y policiales locales y nacionales, la prostitución no consentida se convirtió en un flagelo. Mujeres, apenas nacidas a su condición como tal, eran engañadas y traídas desde Europa como mercancía sexual. Las «casas de citas», eufemismo que escondía el horror de la esclavitud, proliferaban en la segunda ciudad de Argentina. Los libertarios habían realizado varias campañas para combatir esta explotación femenina, sin temor a las consecuencias de plantarse frente a grandes intereses. A fines de la primera década del siglo XX, en el marco de una huelga general declarada por sindicatos de distinta extracción ideológica, los anarquistas decidieron lanzar una campaña de esclarecimiento para concientizar a la masa no agremiada. Para ello organizaron dos asambleas abiertas en los círculos *Dignidad* y *Bandera proletaria* que incluyeron no sólo discursos y debates sino también la presentación de una obra a cargo del cuadro filodramático de la Escuela Moderna de Luján. En *Pasión y hambre* dice Enrique, el personaje esclarecido:

ENRIQUE

Compañeros debemos aprender de nuestras

mujeres. Ellas defienden con su cuerpo a los piquetes. Dentro del ejército están sus hijos y sobrinos, entonces no es fácil levantar el fusil contra ellas. De todas formas sus rostros paralizan al represor y sus disparos van al aire. Esa valla de mujeres no es una simple cortina, es una coraza humana. Son mujeres que no muestran las piernas, las polleras les llegan hasta los tobillos, no tienen zapatos con tacos y la mayoría va de alpargatas. Sus brazos van también cubiertos, según la moda de la gente sencilla. Con estas mujeres criollas o gringas, ¿quién podrá tener ganas de flaquear en la huelga? Recogen la tradición de las compañeras de la huelga de la Refinería de Azúcar de 1901 y que trabajaron como esclavas en la industria de la arpillera, en las fábricas de calzado popular. Son las que no dudan en encarar a los cosacos y aún los enfrentan de noche cuando acostumbra a sablear y cubrir con nuestra sangre las calles de la pobrería. Ellas les bajan las crestas a esos gallos. Cruzan alambres a lo ancho de la calle y a la altura conveniente y cuando vienen como salvajes allí quedan tirados por el suelo, medio degollados por el cable. Estas mujeres no dudan; ¿por qué entonces ustedes, rudos tranviarios, marinos de puertos lejanos, cosecheros, hesitan? ¿Quieren semejarse a las chicas de la calle Pichincha y entregar sus cuerpos a la voluntad todopoderosa del burgués patrón? Si hasta he visto en esas caras cansadas

de la explotación una ira reprimida que será acción poderosa cuando rompan las cadenas. No puedo ni quiero que se sienten a esperar. No hay tiempo. Mientras piensan mueren los obreros.³

Jacinto, el hermano de Enrique, se siente tocado por estas palabras y dice:

JACINTO

Yo comparto lo que dice el compañero pero quiero hacer un descargo. Los jóvenes changarines actuamos con fervor por el ideal y peleamos codo a codo junto a los otros obreros sin importarnos su procedencia o pensamiento social. En la huelga estábamos todos, católicos y no católicos. Nosotros, los antiteos, y el que los domingos estaba junto al fraile en las iglesias. Y gritábamos unidos y formábamos los piquetes con el movimiento femenino. Todos tirábamos contra la patronal inglesa y francesa. Ser huelguista es un honor y no serlo es ser sapo de otro pozo. Como jóvenes nos entusiasmos por enfrentar al burgués sin corazón. Recorrimos todos los barrios, sabíamos que aquel se llamaba Pedro, el otro Luis. Distinguíamos entre los amigos de vías y obras y

3. Fragmentos de la obra *Pasión y hambre*, inédita, material facilitado por el militante Enrique Moretti.

los de talleres y tracción. Viví muchas horas junto a muchachos de catorce años ofreciendo nuestro servicio a quien lo necesitara. Tanta es la ansiedad por participar que a veces estorbamos a los mayores. Y en cuanto a los prostíbulos quiero recordar a dos niñas de las «academias» que lucharon codo a codo con nosotros.

Olga, una rusa traída a los once años para ser prostituida había desertado de una «academia» y se sumó rápidamente a la pelea. Si bien podemos intuir un final trágico a manos del «dueño» de turno que la manejaba deja en la pieza un discurso vibrante:

OLGA

Yo conozco del oprobio de ser ultrajada cada noche. Ni siquiera sé dónde mi madre está. Ambas fuimos arrebatadas de nuestra Rusia natal y caímos en trabajos duros sin ninguna remuneración. Cuando cumplí catorce me separaron de ella y me obligaron a entregar mi virginidad a embrutecidos señoritos que no sólo se aprovechaban de mi virtud sino que me golpeaban y drogaban. Sin dejar marca, decía mi dueño, a quien debí llamar tío. Por eso les digo que no aflojen. Hay que pelear. Yo no leo ni escribo; en ocasiones no entiendo lo que proclaman, pero sí comprendo las palabras libertad y felicidad. No las tengo, las añoro y dejaré mi vida si es necesario por recuperarlas. Disculpen

mi ignorancia; ya que no puedo amar al hombre por lo que me hicieron, amaré al camarada del sindicato y me entregaré a la causa. Denme un fusil o háganme barricada. Conozco a esos cosacos soberbios que se llevan una comisión en el negocio. Permítanme que mi cuerpo, ya inservible para las caricias, se convierta en muro inexpugnable para la represión. Trátenme como un soldado, como un fiel, y yo estaré con ustedes.⁴

La obra terminaba con un soliloquio de Enrique sosteniendo el cuerpo sin vida de Olga asesinada por la policía brava. Allí se refería críticamente a cierta dirigencia reformista como un adelanto de las disputas entre organicistas y antiorganicistas que se darán en el seno del movimiento libertario. En un párrafo exclamaba:

ENRIQUE

Siempre debe existir una interrelación entre masa y dirigente. Ese dirigente debe saber captar lo que viene de abajo, captar lo que es creación de la masa. A veces, sin embargo, idealizamos formas organizativas que pueden ser muy justas, pero que no son válidas porque no se fundamentan en la creación y en la idiosincracia del pueblo. En la lucha de masas, hay que respetar la creación de

4. *Ibidem* nota 3

los obreros. Si esto no se tiene en cuenta podemos llegar a ser un grupo seleccionado y no vamos a saber interpretar lo que dicen los luchadores humildes. Aquellos que entregan su vida aun sin conocer el ideal del anarquismo. Y, compañeros, le debemos a Olga su vida por no actuar como decía el ilustre Bakunin. No supimos interpretarla; algunos la juzgaron y la dejamos sola. Otra vez fue ultrajada, pero por nuestra soberbia. No voy a llorar por ella: no será su sangre la que me promueva a soltar emociones de vieja de velorio. Voy, sí, a exigir que no caigamos más en lo que criticamos en los reformistas. Voy a exigir que tomemos nuestro camino con decisión y la honremos y no cejemos en la lucha.⁵

El papel de Olga estaba a cargo de una joven integrante del elenco aficionado. La misma iba rotando en cada representación, con el doble objetivo de asegurar la intervención de todos los miembros del cuerpo y de apelar a la toma de conciencia por parte de esta actriz amateur de los horrores que la esclavitud sexual producía en la realidad extra-escénica.

Para finalizar esta breve mirada a las posiciones del movimiento anarquista frente al teatro para y desde niños y jóvenes, rescatemos la actividad del maestro itinerante

5. *Ibidem* nota 3

Alegría Jiménez. Luego de su colaboración con diferentes proyectos de talleres-escuela se puso al frente del círculo *Claridad* durante dos años. Alfabetizó a numerosos peones y obreros que llegaban con el ánimo de crecer como individuos. Con decisión encomiable, inició una colecta de libros para dotar de una biblioteca a la zona, ya que no había ninguna disponible en cuadras a la redonda. Siempre fiel a sus ideales, las reuniones dejaban circular los discursos, sin imponer ninguno y respetando aun al más modesto. Salustiano Pérez, un hachero que frecuentó el círculo, narra:

Yo era un mozo con bastantes inquietudes, pero mi familia era muy pobre y apenas fui a la escuela. Sabía algo leer y me defendía escribiendo, eso sí, con muchas faltas de ortografía. Les leía las cartas a los gringos que les llegaban de España. Pero me di cuenta de que cada vez me costaba más y las letras se me mezclaban. De números, sumas y multiplicaciones andaba bien. Pero de la historia no sabía nada, salvo que San Martín era bueno y el gobernador que teníamos mejor. Me hablaron del maestro, que no cobraba nada, que no se burlaba del pobre. Me costó, pero al final lo fui a ver con mi hermano mayor. De entrada (sic), no hablaba nada, bajaba la cabeza y lo espiaba. Tenía la mirada clara, el rostro bastante arrugado y las manos también. ¡Qué raro un hombre culto con las manos con callos!, pensé. Después supe. No había tarea a la que le hiciera asco el maestro.

Nos enseñaba hachando a la par nuestra o limpiando las herramientas del óxido. Y no enseñaba aburrido. Siempre aparecía una broma o nos interpretaba un personaje que hablaba con voz rara. Yo jamás había tenido un maestro así. Las viejas decían que era un revolucionario que nos iba a dejar más brutos que al principio. Pero eran habladerías. Nos trataba con dulzura y siempre tenía una palabra de aliento cuando parecía que el cansancio del trabajo mal pago nos tentaba a dejar. Fue un año muy lindo y no crea que las enseñanzas de respeto, lucha por los derechos y dignidad del hombre cayeron en saco roto. Me abrió los ojos a las injusticias que padecía y a la necesidad de ser escuchados por los poderosos, por los que nunca nos habían tratado como hombres. Me dolió cuando el maestro se fue. Lo extrañé durante años y aún guardo un librito de un ruso que me regaló. No lo entendí bien, pero lo atesoro porque fue como un segundo padre.⁶

Con este grupo adaptó la conocida novela de *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll, a la que bautizó con el particular nombre de *Alicia a la búsqueda de la verdadera libertad*. Contamos tan sólo con un momento de la pieza extraído de papeles que el propio Pérez nos entregó. Dice hablando con la Reina: «Dicen que

6. Entrevista a Salustiano Pérez, La Banda, 1991

soy una niña y nada entiendo. Pero no creo en edades, sí en las ideas y la necesidad de pelear por ellas. No uses entonces mi niñez para imponer tu autoridad a discreción. Mi lucha es por la verdad y la libertad de los que viven en todas las tierras, las reales y las imaginarias».⁷

Amor libre, luchas gremiales, alcoholismo, prostitución y trata de blancas, no fueron tabúes para los textos desarrollados en los cuadros filodramáticos libertarios que integraron niños y jóvenes.

CARLOS FOS
AINCRIT

BIBLIOGRAFÍA

- ARVIDSSON, EVERT, *El anarcosindicalismo en la Sociedad del Bienestar*, Ediciones CNT, México, 1961.
- BAKUNIN, MICHEL, *El estado y la comuna*, Zero, Madrid, 1978.
- BAKUNIN, MICHEL, *La libertad*, Ediciones del Mediodía, Buenos Aires, 1968.
- CARR, E. H. MICHAEL, *Bakunin*, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1970.
- FABBRI, LUIGI, *Dictadura y revolución*, Editorial Argonauta, Buenos Aires, 1923.
- FOS, CARLOS, *Breve historia de una revolución inconclusa*. Ediciones del Proletario, México, 1992.

7. Papeles sin edición entregados por el militante Salustiano Pérez.

- LÓPEZ ARANGO, EMILIO, *El anarquismo en el movimiento obrero*, Ediciones Cosmos, Barcelona, 1925.
- MALATESTA, ERRICO, *L'Anarchia*, La Rivolta, Ragusa, 1969.
- SANTILLÁN, DIEGO ABAD DE, *La Fora*, Buenos Aires, 1933.
- SANTILLÁN, DIEGO ABAD DE, *La Jornada de seis horas*, Ed. La Protesta, Buenos Aires, 1927.

LA PROFUNDA HUELLA DE LOS TABÚES

Experiencia de montaje de *Príncipe y príncipe* en la Ciudad de México

Aracelia Guerrero

Entrevistas: Emilio Acosta y María Hope

*Seguir haciendo teatro es un acto de rebelión,
es un acto de amor, de ilusión y certeza de
que el mundo puede y debe ser mejor.*

PERLA SZUCHMACHER, 1946–2010

En noviembre del 2009, estrenamos en la ciudad de México la obra teatral *Príncipe y príncipe*, de Perla Szuchmacher basada en el cuento de ilustraciones *Rey y rey*, de las holandesas Stern Nijland y Linda de Haan. El objetivo de este trabajo es compartir cómo durante el proceso de ensayos, el estreno y las dos temporadas que siguieron quienes participamos en *Príncipe y príncipe* fuimos descubriendo y enfrentando nuestros propios tabús, así como la reacción del público ante un tema como la homosexualidad en un contexto infantil. Este trabajo recoge entrevistas al público y testimonios de actores que participaron en el montaje que nos permiten conocer los diferentes puntos de vista y posturas acerca de llevar a

escena un tema como éste.

La idea de hacer una obra sobre diversidad sexual para niños, el desenfado del cuento y el equipo artístico que iba a realizarlo hacían de este proyecto algo realmente tentador aunque la única certeza que teníamos en un inicio era que queríamos comunicar a niñas y niños que cada quien es libre de elegir a quien amar y que todos debemos aprender a respetar esa decisión.

ENTREVISTAS CON EL PÚBLICO

¿Usted cree que es una obra que vale la pena que los niños vean?

Pues está muy difícil de descifrar eso porque puede también dar motivo a inculcarles eso a los niños.

MUJER, 60 AÑOS

¿Viniste con tus hijos?

Sí.

¿Por qué decidiste traerlos?

Porque es importante que desde pequeños empiecen a abrir su mente y aceptar todos los cambios que hay en la humanidad.

¿Consideras la homosexualidad un cambio?

No es un cambio, sin embargo actualmente está saliendo a flote todo y es importante que no se espanten y acepten a la gente.

MUJER, 28 AÑOS

¿Te acuerdas cómo acaba la obra?

Sí, se casan los dos príncipes.

¿Tu has visto que se casen dos príncipes en algún momento de tu vida?

No.

¿Qué te parece?

Mmm, bien.

¿Qué es lo que había entre los dos príncipes?

Amor.

NIÑA, 8 AÑOS

Perla Szuchmacher escribió una primer versión base para poder desarrollar la obra de teatro. En esa primer versión tomó todas las escenas del cuento y dejó momentos en blanco para poder improvisar con actores; por su experiencia también como directora, además de dramaturga; Perla ponía siempre en duda el trabajo en papel y lo comprobaba en escena. El cuento holandés plantea la situación muy rápidamente; desde el principio sabemos que el objetivo principal de la reina es que su hijo se case para que le ayude a gobernar y no parará hasta lograrlo. Nuestro principal trabajo para el montaje era poblar ese reino, mostrar cómo eran los personajes y lograr una empatía con el público para llegar al inesperado desenlace. En el montaje, vemos a la reina acompañada del mayordomo cumpliendo siempre con sus obligaciones monárquicas; vemos también que el príncipe Tadeo gusta de bailar, hacer teatro y yoga acompañado por el mozo y la doncella, los criados de palacio. Todo esto transcurre hasta llegar al

momento del desfile de princesas que es cuando llegan el príncipe Azul acompañando su hermana Celeste y entonces sucede el flechazo. En el cuento este encuentro es realmente breve, el príncipe casadero ve entrar al otro príncipe, sus ojos se abren y exclama «¡pero qué príncipe tan guapo!» Luego, sin que sepamos más, sucede la boda. Para nosotros ahí empezó una obsesión, al tratar de explicar de qué se enamoraba el uno del otro. Cada que íbamos justificando e improvisando iba creciendo la necesidad de seguir escribiendo escenas hasta que nos dimos cuenta que nos estábamos entrapando porque queríamos explicar el amor que surgía entre dos hombres como si en el caso del amor heterosexual se requiriera explicación. A partir de este momento empezaron a salir prejuicios y el proceso creativo empezó a complicarse porque todos teníamos dudas y preguntas.

ENTREVISTA CON TOMÁS ROJAS,

ACTOR, *PRÍNCIPE TADEO*

¿Cuáles fueron las dificultades para el montaje de la obra?

La primera que me viene a la mente son los tabúes personales, también fue un proceso a nivel personal muy difícil.

¿Por qué?

Por mi historia, por mi relación con mi padre, por mi propia idea de lo que es la homosexualidad y de cómo crees que por trabajar en el teatro y tener amigos homosexuales eres muy abierto, pero a la hora de empezarse

a meter en el juego surgieron muchas resistencias que no permitían avanzar.

¿Cómo se manifestaban estas resistencias en el trabajo práctico?

En que no podíamos jugar, en tensión, en incomodidad, en que no aparecían los resultados o las soluciones escénicas al planteamiento que nos hacían Aracelia como directora y Perla como dramaturga. Nos burlábamos tratando de liberar la tensión que se generaba inconscientemente, comenzábamos a criticar a los personajes en su homosexualidad. Entonces Aracelia nos pidió ser congruentes con lo que estábamos defendiendo porque si nosotros juzgábamos lo que estaban viviendo nuestros personajes, desde dónde podíamos pedir al espectador que se enfrentara a esta realidad. Fue muy difícil.

Al principio había mucha incomodidad, hasta que finalmente logramos abrir canales y empezamos a entender que desde la sencillez se resolvía mucho. Nos metíamos en complejidades dramáticas que nos alejaban. Pero desde el juego empezó todo, finalmente empezamos a jugar porque al principio no podíamos.

Un detonador importante para mí fue que Perla insistía en que quería encontrar el nombre del príncipe y yo le planteé algunos nombres que no la convencían, hasta que un día me dijo «se va a llamar Tadeo», y así se llama mi hijo, Tadeo; la dramaturga le puso el nombre de mi hijo al personaje. Y entonces no pude evitar pensar cómo viviría yo esa situación con mi propio hijo, y eso fue algo que

empezó a abrir canales de juego y de exploración y de auto reconocimiento.

**ENTREVISTA CON LEONARDO ORTIZGRIS,
ACTOR, PRÍNCIPE AZUL**

¿Entraste a la obra con prejuicios?

No, yo no creo que haya entrado con prejuicios, entraba con mucha curiosidad de cómo iba a ser tocado el tema y en el momento de los ensayos y el proceso creativo ahí salieron los prejuicios de todos.

¿Hubo resistencias?

Sí, la aproximación con la otra persona, con el otro príncipe.

¿No se tocaban?

Era difícil el contacto porque hay un diablillo de prejuicios y una moral muy enterradita que en los ensayos empezó a salir. Las resistencias no eran voluntarias, de pronto nos preguntábamos «¿Y esto los niños lo van a ver?» «¿Cómo lo van a entender?» Porque ese era el fenómeno, estamos trabajando para niños, cómo nos íbamos a acercar a ellos; nosotros mismos nos descubríamos con candados. Si hubiera sido una obra para adultos no hubiera pasado nada.

Todas estas dudas y resistencias eran parte del complejo proceso que cada uno fue viviendo y que tenía que ver con el enfrentamiento con nuestros propios tabús y de las propias barreras que cada uno pone ante un tema tan poco tratado en el teatro para niñas y niños. La obra

se estrenó en noviembre de 2009; en esas fechas en la Ciudad de México, la Asamblea Legislativa estaba debatiendo las reformas para aprobar los matrimonios entre personas del mismo sexo. En medio de todo este debate, que por supuesto levantó mucha polémica y ataques feroces por grupos de la ultraderecha, la iglesia y gente de la televisión que se dedicaron a denostar todo este asunto, nosotros trabajábamos muy emocionados, pero también temerosos con la reacción que pudiera tener el público. Finalmente estrenamos una primer versión donde mostrábamos a las tres parejas de la obra: la del mayordomo y la princesa Aria, la de la doncella y el mozo y por último la de los príncipes Azul y Tadeo. Con la intención de mostrar la diversidad y poner, aparentemente, en un mismo plano a las tres parejas. Pero la realidad es que la obra en la primer versión que se hizo, terminaba con un apasionado beso de una pareja heterosexual y la lectura por parte del público era que todo estaba muy bien, pero lo heterosexual seguía siendo lo «normal». Después del estreno, nos sentamos a hablar de la experiencia, a analizar y recoger las impresiones de público y colegas, para finalmente llegar a una conclusión rotunda: nos habíamos acobardado por el duro embate del momento social y político que estaba sucediendo en México y habíamos censurado la demostración de amor entre los personajes protagónicos, por lo que decidimos combatir nuestros propios tabúes haciendo una nueva versión en donde incluíamos la escena de la ceremonia que da la validez que se le da a las uniones entre parejas heterosexuales, y cerramos, por supuesto, con

el beso de amor de los príncipes Tadeo y Azul. Fue en ese momento cuando exorcizamos todos nuestros tabús y nos dimos cuenta de algo que es una verdad absoluta: lo que no se muestra no existe. Si realmente estábamos convencidas de que no hay nada de malo en la unión de un hombre con otro hombre o de una mujer con otra mujer, tampoco hay nada de malo en que se demuestren ese amor.

ENTREVISTAS CON EL PÚBLICO

¿Y qué le parece que lo puedan ver los chicos?

Pues puede ser que sea un poco fuerte para los niños.

¿Por qué le parece que sería un poco fuerte?

Por el momento del beso entre los actores. Me parece que los niños pequeños se descontrolarían, es mi modo de pensar; por lo demás fabuloso.

MUJER, 65 AÑOS

El beso entre personas del mismo sexo siempre va a ser polémico y más en teatro para niños pero es la única manera de enseñar a los niños que hay diversidad y es respetable.

HOMBRE, 28 AÑOS

¿Qué opina de este trabajo?

Bueno, pues la sorpresa de la mamá, la reina; yo creo que todos esperamos algo de los hijos y nos dan la sorpresa, pero lo más importante es entenderlos, estar con ellos; es difícil, pero es la verdad.

HOMBRE, 54 AÑOS

¿Sabía de qué se trataba la obra, antes de venir al teatro?

Nunca me imaginé porque yo leí *Príncipe y príncipe* y pensé que eran los príncipes normales, pero al final me pasó lo que a la reina, hasta los pies levanté al escuchar la decisión del príncipe; pero qué bueno, hay que respetar.

¿Cree que es una obra que vale la pena que la vean los niños?

Si tienen a alguien que les pueda explicar las cosas, pues sí. Si no tienen quién les pueda explicar, es mejor que no la vean.

¿Cuál sería el riesgo?

Que se pueden desorientar.

HOMBRE, 65 AÑOS

¿Qué opina de este trabajo?

Debe ser fundamental que empiecen a escuchar de estos temas desde pequeños; la obra es muy ágil, muy clara y divertida como para que la temática se haga de ellos y puedan aprovechar y sacarle todo el jugo que necesitan. La postura del grupo de adolescentes que traemos al teatro, es muchas veces homofóbica, sobre todo en los varones, pero eso va a ser diferente a partir de hoy: los vi muy transformados y liberados al finalizar la obra.

MUJER, 50 AÑOS

CONCLUSIONES

La satisfacción de haber hecho esta obra radica, por un lado, en lograr un planteamiento claro de un tema y

que el público se lo lleva, y eso hace que se cumpla una función al hacer teatro, y es que ayudamos a los otros a reflexionar sobre las diversas situaciones de la condición humana. Perla decía que este es un trabajo de hormiguita del que no vamos a ver resultados al día siguiente ni de manera inmediata, porque tiene que ver con un vínculo con el público en donde hay una responsabilidad compartida y no basta con que el espectador vaya al teatro, sino que hay todo un trabajo para él una vez que termina la obra. Además, la obra nos dejó aprendizajes importantes acerca de las responsabilidades y riesgos al abordar temas tabú; pero lo más importante que nos dejó esta experiencia fue que tuvimos la fortuna de vivirla al lado de un ser humano extraordinario como lo fue Perla Szuchmacher.

ARACELIA GUERRERO

SER CUADRADO EN UN
MUNDO REDONDO, REDONDO

*El barril sin fondo de mostrar
la diferencia en el Teatro para niños*

Silvina Patrignoni

UN NUEVO TEATRO PARA NIÑOS

Si consideramos desde el llamado teatro de los 60 y 70, aun cuando la periodización por décadas resulte arbitraria, hasta el Golpe Militar del 76, encontramos un período de gran efervescencia dominada por la visión de respetados adalides (Arce, 2007).

Como expresa José Luis Arce, el teatro en Córdoba se caracterizó durante los 60 y 70 por la experimentación que lo alejaba de las formas tradicionales, impulsaba temáticas diferentes y concebía otra relación con el público en las diversas instancias de realización: la emergencia de un nuevo teatro cordobés (Minero en Moll, Pinus y Flores, 1996:148) renovaba el campo teatral rompiendo con preceptos clásicos, en lo que refiere a lo poético y político del acontecimiento artístico, sin dejar afuera innovaciones del orden de la recepción, manifestadas en *convivio* (Dubatti, 2007). Ahora bien, ¿qué pasaba con el teatro para niños?

¿Las transformaciones teatrales se observaban en él? En las prácticas espectaculares destinadas a menores, ¿se promovieron cambios emparentados con la acción extra-escénica? ¿Qué líneas estéticas privilegiaban? ¿Cuáles eran las temáticas abordadas?

Como ocurrió en otras zonas de Argentina (Llagostera, 2009), el nuevo teatro para niños se consolidó definitivamente en Córdoba durante los 70, vinculado a un auge político en el que se destacó su impronta (Garff, 2010), presentaba un hacer destinado a niños complejos, con creaciones múltiples en las cuales se gestaba un espacio de intercambio entre disciplinas, de diálogo entre artistas y público, de relación entre diversos hacedores y grupos. Lo que comenzó en los 60 se fortaleció en la década siguiente para luego, en los 80 extenderse a modo de red. Muchos concuerdan en tomar esa experiencia como matriz que perdura hasta la actualidad. Por eso, en el presente trabajo nos proponemos analizar una de las primeras manifestaciones gestadas por el nuevo teatro cordobés para niños surgida, precisamente, en un espacio revolucionario, paradigmático de la Docta cordobesa: el ámbito académico.

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) fue un punto de encuentro privilegiado para la discusión, acción política y búsqueda de nuevas formas artísticas de transformación impulsadas desde la reforma de 1918 y los ecos de la Revolución cubana (1959), hasta las premisas del Mayo francés (1968) que se instalaron definitivamente con los sucesos del Cordobazo en 1969. Con proposiciones que delinearon a la cultura como bien común del pueblo,

se dieron lugar en sus aulas experiencias colectivas innovadoras tales como el Coro Universitario, el Taller Total de la Facultad de Arquitectura y el Movimiento Canto Popular. Pero en 1965, iba a instrumentarse un cambio notable en la UNC con la creación del Departamento de Arte Escénico (hoy, Departamento de Teatro), primer lugar de nuestro país para estudiar Teatro a nivel universitario. De allí que nos ocupemos aquí de *Floralina, la vaquita cuadrada*, primera realización que emergió de esos claustros: ¿cuáles fueron los planteos compartidos con el nuevo teatro cordobés para niños que comenzaba a esbozarse?, ¿qué recursos emplearon para ello?, ¿cuál fue la relación con el contexto que hizo posible ese acontecimiento teatral?, ¿por qué incursionaron en temáticas «polémicas» y qué modos eligió para plasmarlas este teatro para niños?

EL TEATRO COMO ESPACIO ABIERTO A LA DIVERSIDAD

Los niños son muy parecidos a los artistas: estarían hechos para entenderse, para ayudar a revelar los misterios del mundo, a seguir imaginando; tienen la misma capacidad de síntesis, la misma mirada sin domesticar (Eruli, 2006:5).

En 1965, como dijimos, el Departamento de Teatro de la Universidad Nacional de Córdoba dio sus pasos iniciales de la mano de los primeros estudiantes y docentes. A fines de ese año, estrenaron *Floralina, la vaquita cuadrada*, de Hebe Conte.

En el espectáculo, una vaquita discriminada por el resto por ser cuadrada en vez de redonda, debía enfrentar las condiciones impartidas por las normas del grupo. Sus padres proponían dos decisiones opuestas, pero igualmente drásticas: o se encerraba para siempre, o se casaba con un toro cuadrado si éste existiera. Floralina, ante esta disyuntiva, decidía tomar otra opción. Ni encierro, ni boda forzosa: la vaquita salió a recorrer su propio camino para encontrar una respuesta. Con la obra, se intentó transformar razonamientos rigurosos de una sociedad que, al parecer, no asumía alternativas. Esa primera cohorte del Departamento realizó¹, en una pieza de teatro para niños, una reflexión crítica en torno a un tema tabú: ser diferente en una sociedad que se esgrimía como homogénea. Los temas que sobresalían en la obra, y exponemos en este trabajo, son retomados por muchos de los grupos que conformaron el nuevo teatro para niños cordobés: la discriminación, la liberación ante la autoridad, la experiencia del viaje, la fuerza juvenil, el ser por sobre el parecer (la

1. Algunos de los estudiantes cumplían varios roles en escena: José Masía (Papá Mu y Aldeano Azul); Myrna Brandán (Vaquita Rosa, Viento Juguetón y Aldeana Azul); María del Carmen Blunno (Vaquita Lila y Aldeana Amarilla); Selva Gallegos (Gallina Rayitas y el títere Rey); Edith Fernández (Gallina Pintitas y El Caballero Flaco); Juan Carlos Gianuzzi (Don Gallo y Gran Lobo Gurrumú); Déborah Mittman (Doña Comadreja y El Príncipe Gordo); Mercedes Pérez (Pajarita y La Princesa); Gastón Tuset (Aldeano Amarillo y Corderito). Otros alumnos se desenvolvían con un solo personaje en escena, tal es el caso de Eddy Carranza (Floralina); Walter Arneodo (Floripón); María Ada Gómez (Mamá Mu); Armando Espejo (Pajarín); Raúl Calles (Espantapájaros) y Héctor Clotet (Pregonero).

oposición a los modales arcaicos y la moda), la solidaridad.

Los padres de Floralina, al enfrentarse con el problema de discriminación del que era objeto su hija, reaccionaban buscando adaptarse. La madre se preocupaba por los rumores que estigmatizaban todo el núcleo hogareño y producían la segregación por la condición física de la vaquita cuadrada. Lo no-común en ella provocaba el rechazo de los demás, y Mamá Mu, en primera instancia, en vez de asumir el problema social de exclusión, se inquietaba por el efecto social que incurría sobre la familia. Se exponían en la obra los mecanismos de expulsión que funcionan en una sociedad cuando algo distinto perturba el conjunto de valores, modos de comportamiento, símbolos y otros (que se articulaban aquí, en la apariencia de Floralina) y la identidad cultural hegemónica ve tambalear los elementos que hacen a la cohesión de un grupo y su sentido de pertenencia a él. Lo que es legítimo para la mayoría —en este caso, ser redondo— es una identidad compartida con la cual atenta cualquier forma de disidencia que quebrante las reglas del juego y ponga sobre el tapete la diversidad.

La encrucijada, como señalamos antes, se producía cuando Floralina se enfrentaba a la autoridad y decidía afrontar, por sus propios medios, el problema; se mostraba que aun cuando ella solía seguir las reglas y acatar las órdenes, cuando se trataba de perder su identidad por la cristalización de su situación de paria, prefirió hacer su propio camino. De esta forma, se destacaba lo positivo de la búsqueda personal para resolver los conflictos sociales, en contra de los saberes hegemónicos. Más adelante, en

otras obras del nuevo teatro cordobés para niños, se privilegió esta temática de enfrentamiento a las reglas impuestas: por ejemplo en *Las aventuras de Pirlimpimpín y el tamborista* (1969), y en la obra *El Paloliso* escrita por Laura Devetach en 1973 y puesta en escena por integrantes del programa *Pipirrulines*.

El valor del derecho a elegir prevalecía en la trama de *Floralina, la vaquita cuadrada*, dado que la protagonista no quería casarse con alguien por coacción y no deseaba quedarse marginada en el hogar, atentando su conocimiento del mundo, homologado en la obra al viaje. Este recorrido caracterizado como necesidad para transmutar un estado de cosas, se circunscribió no sólo a la cohorte de estudiantes, sino que incluía todo un pensamiento joven. El rito de pasaje de Floralina que se representaba en escena era parte de una identidad característica del movimiento estudiantil que llevaba adelante una propuesta transformadora para la sociedad de entonces:

FLORALINA

[...] ¡Voy de viaje por el mundo!

RAYITAS

¡Ocurrencia peregrina! ¿No estaba a gusto en su corral?

PINTITAS

A mí nunca se me ocurriría dejar mi gallinero, tan cómodo y abrigado, ¡por ir de viaje! [...] ¿Para

buscar un amigo se va usted tan lejos de su casa?

RAYITAS

¡Deben ser cosas de la gente joven!

¡En nuestros tiempos...!

(Conte, 1965:32)

La oposición de lo nuevo y lo viejo, presente en el espectáculo era contundente. Lo presentado en la sociedad como disvalor, por la nostalgia de «lo que pasaba antes» y el temor a lo diferente que promovían los cambios impulsados por los jóvenes, se traducían en la obra como el motor que permitía a la protagonista llegar a la transformación de su situación. Los adultos (Mamá y Papá Mu), por su parte, no enfrentaban el problema para cambiar lo impuesto sino que pretendían amoldarse a él y ubicar a Floralina en una situación políticamente correcta sin alterar el ordenamiento dispuesto para su sociedad.

En el espectáculo se develaba además, la dualidad ser/parecer: a medida que Floralina avanzaba en su recorrido, iba interviniendo en micro-conflictos. Uno de ellos, con una comadreja que le robaba los huevos a las gallinas, engatusando al gallo con sus modales y apariencia refinada. La superficialidad era desacreditada, como un disfraz que oculta detrás de un comportamiento socialmente aceptable a alguien que, en realidad, damnificaba a otros. En ese mismo sentido, unos pajaritos temerosos del Espantapájaros, cuando se daban cuenta de la construcción del mismo debido a la intervención del Viento Juguetón,

se alegraban al descubrir los hilos del poder y su liberación era permitida, cuando dejaban el miedo de lado al romper el simulacro de opresión que personificaba el espantajo:

UNO AL OTRO

¡Tonto! ¡Tú le tenías miedo!

PAJARÍN

¡Es que sus vestidos se movían!

PAJARITA

Y parecían extrañas cosas que se nos venían encima, ¡amenazadoras!

LOS DOS

¡Y eran trapos! ¡Solamente trapos! ¡Aquí están! [...]

PAJARITOS

¡No más miedo! ¡No más trapos! ¡No más espantapájaros! [...]

PAJARITA

¡Riamos!

PAJARÍN

¡Volemos!

(Conte, 1965: 41)

La solidaridad estaba presente en la obra, en la que prevalecía la idea de pensar en el otro y tener conciencia de lo que a este le pudiera suceder, oponiéndose al discurso individualista del capitalismo y poniendo en relieve la idea de comunidad:

Los DOS

(Compadeciéndose uno al otro.) ¿Y qué se espera que hagamos? ¿Que nos muramos de hambre? ¡Nadie nos comprende! ¡Pobrecitos de nosotros, los pajaritos!

FLORALINA

¡Oh, qué seres imposibles! ¡Basta! ¡Comediantes! ¡Ustedes saben perfectamente que eso que dicen no es cierto! En el mundo hay comida para todos, pero, ¡hay que pensar también en los demás! ¡No solamente en uno mismo!

(Conte, 1965: 38)

En el desenlace de la obra, Floralina conocía a un toro muy particular. Éste, lejos de guardar las apariencias como otros personajes, se mostraba tal como le venía en gana. Con una corona de flores en su cabeza, retozaba admirando la naturaleza (otro tópico común en la época). El final que uno tal vez esperaría en una obra para niños sería que con una varita mágica algún personaje de fantasía trocara la figura geométrica de Floralina y la hiciera «normal», es decir, en el imaginario de la obra, una vaca redonda. Pero

lo interesante de este espectáculo es que, para resolver la situación, la vaquita no debía cambiar y hacerse común, pues la solución propuesta fue la de aceptar la diferencia y no travestirla negándola, apartándola o cambiándola; se la destacaba como rasgo distintivo, que hacía a Floralina única:

FLORALINA

¿Hermosa, yo? ¡Si soy cuadrada!

FLORIPÓN

Sí, ya lo veo. ¡Pero eso es lo que te hace más hermosa! ¡Si no fueras cuadrada, serías una vaquita más y nada más!

(Conte, 1965: 47)

En un mundo perfecto, sin aristas, no cabía lo inusual, de eso no debía hablarse... ni en las tablas, ni en las calles. Por eso, el problema del menosprecio a un otro por incomprensión de lo distinto plasmado en la práctica escénica, fue vinculado por los actores a sus vivencias personales. Entendemos con Erulli (2006:5) que el niño, como sujeto próximo al artista se evidenciaba en este espectáculo, no sólo en la «falta de domesticación» y rebeldía expuesta por el grupo, sino en la simbiosis que producían actores con personajes a la hora de compartir su puesta en escena con los niños, intentando un diálogo y no la imposición de una enseñanza. Su propia experiencia de ser «diferentes» al ser estudiantes de la carrera de Teatro, se homologaba a la situación que debía atravesar la

protagonista de *Floralina, la vaquita cuadrada*. Explica Myrna Brandán, quien formó parte de la obra como alumna:

No recuerdo haber profundizado la problemática; y..., era lo diferente. Y como nosotros éramos los diferentes en todo sentido: dentro de la Universidad, fuera de la Universidad, para nuestras familias, nuestros amigos, estudiábamos Teatro... Aún ahora te preguntan si estudias teatro, «sí, bueno, ¿pero qué estudias?» (En Patrignoni, 2009b).

La crítica, explicó que la puesta en escena tenía «como fin el desarrollo del gusto estético de los niños, como así también el enriquecimiento de su imaginación» (diario *Córdoba*, 1965). De esta manera, se muestra el carácter que le daba el nuevo teatro cordobés para niños a sus producciones que, lejos de enseñar con moralejas, debía prever un espectador atento, al que se respetaba y brindaba un espectáculo de calidad estética y poética. El teatro se trazaba como juego, que como tal, tenía sus reglas y unía en su hacer diversión a reflexión crítica, alejándose del didactismo del teatro para niños «clásico». Sin embargo, esas pautas y los recursos empleados transgredían códigos y formas, sin elementos que distanciaran ni bloquearan el *convivio* (Dubatti, 2007). Por el contrario, su práctica escénica se reafirmaba a partir del nexo que lograban con los espectadores, en la instancia de gestación de los espectáculos, por su interacción con el público desde el escenario y en las charlas post-obras. El diálogo se proponía, pues la

participación del niño que se esperaba era la de aquél que «no espera, sino que juega activamente y es él mismo parte del espectáculo» (Sormani, 2005:29), asumiendo la integridad y sinceridad de este tipo de público.²

TABÚES DE AYER Y DE HOY

Las presuposiciones que la gente de teatro se ha hecho por años sobre los niños suelen ser atroces, elementales, ínfimas, pequeñitas y —ahí sí— de subnormales. Pero no sólo a nivel temático o de los mundos a plantear sino también del formato de teatralidad permisible para llevar a cabo un espectáculo. La complejidad suele estar excluida de cualquier propuesta en una especie de «no vaya a ser que no entiendan». (Chabaud, 2010. El entrecomillado es del original.)

2. El «teatro para niños» en este marco, se extiende más allá de su significado: si bien los artistas consideraron especialmente al niño como destinatario a la hora de crear, sus propuestas se extendían al público adulto. En estrecha relación con teorías como la de Paulo Freire, su hacer artístico estaba orientado al hombre nuevo que debía superar las relaciones de opresión para humanizarse y en su transformación contribuyera a la liberación. Por ello, tanto en su búsqueda en recepción como en la producción, observamos una praxis integral, múltiple, que pretendía comunicarse con los espectadores para lograr un bien común: la libertad. De allí el respeto hacia los intereses y necesidades del niño y el interés por concientizar al adulto en pos de reconfigurar el orden social. Por otra parte, sumaron en sus prácticas a cuanto lenguaje artístico pudieran instrumentar, pues tal como expresa Carlos Martínez, pertenecían «a una época donde la filosofía era la del hombre integrado, un hombre que tuviera formación en todo, que pudiera disfrutar del arte, de la música, de la plástica, también de las estadísticas» (en Rojas, 2010).

Muchas veces, como expone Chabaud, quienes hacen teatro para niños, vedan ciertos temas para representar, a la par que exponen en la forma de presentar los imaginarios, un esquema llano, sobrentendido en los lenguajes intervinientes. Esto impide la participación «real» de los espectadores, el intercambio genuino de reunión con el otro. En cambio, con *Floralina, la vaquita cuadrada* las formas de presentar una temática tabuada, era a su vez creativa: la diferencia no se exhibía sino que se sugería. Se ponía en juego la recepción activa del espectador mediante la estética propuesta, a la par que se incorporaba el problema de la diferencia como algo que discurre en forma velada en la sociedad, como señalamos antes.

El nuevo teatro para niños cordobés, como el destinado a adultos, se anticipó a la postura de algunos espectáculos actuales, mediante la ruptura de los espacios escénicos y los modos de provocar la imaginación. En esto también estuvieron involucrados los alumnos, quienes fueron los encargados de la escenografía, según leemos en el programa de mano (Dpto. de Arte Escénico, 1965). Como observamos en otras obras de la época, la disposición de la escenotecnia no repite los esquemas tradicionales, sino que refiere a elementos simbólicos y ambiguos que presumen a un sujeto capaz de completar los sentidos planteados por el espectáculo.

En consonancia con ello, el vestuario diseñado por Carlota Beitia y realizado por el Equipo del Departamento de Arte Escénico, no era a manera de disfraz, pues no eran representaciones realistas de animales. Los colores y detalles

representaban arbitrariamente la singularidad de cada uno; por ejemplo, el toro tenía un sombrero pequeño con cuernos. La escenografía se disponía con paneles que representaban los diversos ambientes en forma muy general. Los estudiantes del Departamento de Arte Escénico eran conscientes de sus elecciones para montar el espectáculo:

Jamás hicimos ninguna cosa aniñada tratándolo como idiota, [...] eso lo teníamos muy claro. Inclusive desde el vestuario, jamás se trabajó con el jardinerito, esa cosa tan espantosa que es un adulto haciendo de niño. Desde el trabajo de la voz, nada de imitación al niño, el lenguaje nada de «nininini». Lo discutíamos y opinábamos que eso no; creo que veíamos otras obras también y veíamos cómo no queríamos hacerlo. (Brandán en Patrignoni, 2009)

Los lenguajes artísticos propuestos en escena, se trataban seriamente, sin tomar con facilismo el quehacer estético por ser los niños sus destinatarios. A la vez, en la obra utilizaban el recurso del teatro dentro del teatro y la metateatralidad en tanto «teatro cuya problemática está centrada en el teatro y que, por lo tanto, se <auto-representa>» (Pavis, 2003:288. El entrecomillado es del original), lo que innovó respecto a las formas de hacer teatro para niños. A la par que se asistía a escenas en las que personajes representaban frente a otros personajes (como es el caso de la escena de los títeres, representados por actores), la obra abundaba en espacios metateatrales.

Con esta técnica quedaba evidenciada una autorreflexividad teatral en la medida que, mientras por un lado se reafirmaba la ficción puesta en escena, por otra parte se acercaba el texto espectacular a la realidad, a una idea sobre la vida.

Las relaciones entre el grupo universitario con la realidad política y la propuesta de cambio atravesaron la producción del Departamento de Arte Escénico y se observaron en *Floralina, la vaquita cuadrada* y *El pececito mágico* (representado por el mismo grupo, en 1967). La problemática de ser diferente y las críticas a los sistemas hegemónicos como el capitalismo fueron abordados en los espectáculos destinados a niños de los estudiantes en formación. Esto a su vez, conectaba a los artistas con el público pues «más allá de las especificidades de la actividad, todos coinciden en que se trata de una cuestión de elección. <Cuando alguien elige dirigirse a los niños es porque tiene con ellos un imaginario común —asegura Dorín—, la conexión se da cuando uno vibra en ese lugar>». (Revista *Planetario*, 2003. El entrecomillado es del original.)

Entre la formación y la profesión, estos espectáculos participaron de las innovaciones iniciadas en los 60 y consolidadas en los 70, ya que los integrantes del elenco pertenecían, precisamente, a uno de los espacios más favorecidos por la crítica y la reflexión que creía en los impulsos por el cambio social y hablaron de temas que hoy, tal vez, no se permiten en los escenarios, más por los adultos (encargados de reglar, aprobar y, en el caso de los docentes/familiares, asistir con los chicos al teatro) que por los niños. Para los integrantes del Departamento de

Arte Escénico, como expresa Myrna Brandán, «era normal en las obras trabajar esos temas y la crítica al poder, también lo que eran las instituciones estaba muy claro, del arte de la diferencia, de la lucha contra el poder y las instituciones bloqueadoras de la creatividad» (en Patrignoni, 2009b). Como hemos visto, el nuevo teatro cordobés para niños planteó una ruptura respecto del modelo tradicional, experimentó e innovó, valiéndose de otras prácticas además de las convencionalmente teatrales, comenzando con esta línea de acción escénica que trascendió a las tablas, durante los 60. El cambio de las normas de la época, fue un planteo vigente en las obras representadas por los universitarios. En *La vaquita cuadrada* íntimamente ligado a lo diverso que debía asumir su diferencia para vivir en el mundo y encontrar su propio camino, en vez de mimetizarse con lo común, lo apropiado según el contexto.

Por último, vale destacar, a su vez, la decisión del Departamento de Arte escénico por realizar teatro para niños, que continuó siendo un planteo durante la etapa del Teatro Estable de la Universidad de Córdoba (TEUC) durante los 70, cuando en la actualidad es una actividad casi nula en las aulas de la UNC. Como asegura Carlos de Urquiza, existe una «falta de planes de estudio sobre el teatro para niños en las Escuelas Oficiales de formación actoral». Es un hecho: el teatro para niños hoy no cuenta con espacio en los currículos de formación. Además, ¿qué pasa con los lectores informados y los lectores especializados³ en relación a este teatro? Sin duda, el objeto de estudio se presenta complejo e interesante, pero notamos que ha sido,

mayoritariamente, ignorado por los investigadores o, en el mejor de los casos, ha sido abordado en el conjunto de un fenómeno sin ser estudiado a partir de sus particularidades, mientras los críticos dedicados al espectáculo infantil escasean, los espacios de difusión invisibilizan el profuso hacer destinado a niños y las salas no privilegian en sus espacios a lo infantil (Urquiza, s/f). Sumado a esto, son los teatristas, muchas veces, quienes circunscriben al teatro para niños como género menor, caja chica, lugar de paso para las producciones «serias» (estas son, en su visión, sólo las destinadas para adultos), de acceso fácil, aún cuando los versados en la materia reconocen la necesidad de especializarse en este terreno (Falconi, 2006; por caso), como expresa Chabaud,

El gremio mismo ha sido cómplice o promotor de este teatro pobre, didáctico, miserablemente dulzón en la medida en que casi siempre ha considerado a esta opción teatral como una tablita de salvación financiera. «¡Necesitamos plata», dice uno; «Hagamos una obra infantil», suele contestar el otro en automático, sin pensamiento previo. Así, el teatro para niños —en muchas latitudes de América Latina

3. Cuando hablamos de recepción de un hecho artístico, entendemos que existen diferentes modos de abordaje del mismo, diferenciando varios tipos de lectura posibles: una es la informada, aquella que tiene como medio de acción el periodismo y la crítica; otra es la especializada, de carácter académico, que asumen, por ejemplo, los investigadores (Patrignoni, 2010).

[...]— se ha ejercido desde la más cobarde de las impunidades, sin rigor artístico alguno y —peor— sin que los involucrados se hagan ninguna pregunta sobre su destinatario ideal (2010).

¿Acaso será que el teatro para niños, en sí mismo, se convirtió en el tabú del campo teatral argentino?

SILVINA PATRIGNONI
AINCRIT CIFYH,
Escuela de Letras, UNC

BIBLIOGRAFÍA

- ARCE, JOSÉ LUIS (2007, mayo) «El teatro en Córdoba antes del golpe militar del 76: Algunas consideraciones sobre los 60, los 70 y los 80» en *Territorio teatral*, revista digital, Departamento de Artes Dramáticas, Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). [En línea.] <http://territorioteatral.org.ar/html.2/articulos/pdf/03.pdf> [2008, octubre].
- CONTE, HEBE (1965) *Floralina, la vaquita cuadrada*, Buenos Aires, Ediciones del Carro de Tespis.
- CHABAUD, JAIME (2010, mayo) «El nuevo teatro mexicano para niños (parte I)» en *Artez, revista de las Artes escénicas* [En línea.] <http://www.artezblai.com/artez/artez157/iritzia/chabaud.htm> [2010, mayo].
- DE URQUIZA, CARLOS. S/f. «El Teatro para Niños y Jóvenes.

Breve cuadro de situación en Latinoamérica y en la Argentina» en *ATINA (Asociación Argentina de Teatristas Independientes para Niños y Adolescentes)* [En línea.] <http://atina.org.ar/articulo1.html> [2010, febrero].

DPTO. DE ARTE ESCÉNICO (1965) Programa de mano de *Floralina, la vaquita cuadrada*, Córdoba.

Diario *Córdoba* (1965, 15 de octubre) «Teatro para niños en la C. Universitaria», Córdoba.

DUBATTI, JORGE (2007) *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*, Buenos Aires, Atuel.

ERULI, BRUNELLA (2006, agosto/setiembre/octubre) «Para niños» en *El Apuntador, Revista de artes escénicas*, n^o 17, Córdoba, pp. 4-7.

FALCONI, MARÍA INÉS (2006) «Dejemos que Caperucita se divierta con el lobo» en *Pensar en grande para chicos*, Cuadernos del Picadero n^o 9, INT, Buenos Aires, Cía. Sudamericana de Impresión S.A.

GARFE, JUAN (2010, 29 de abril) Mesa «ATINA—¿Teatro para niños o teatro infantil? Un teatro al que le cuesta crecer» (Expositor), Nora Lía Sormani (Coord.), II Jornadas Nacionales de Investigación y Crítica Teatral, Feria Internacional del Libro; Buenos Aires.

LLAGOSTERA, LITA (2009, julio) «La crítica periodística y el teatro para niños (1930–1999)» en *Telondefondo, revista de teoría y crítica teatral*, n^o 9. [En línea.] www.telondefondo.org [2009, noviembre].

MOLL, VÍCTOR; PINUS, JORGE; FLORES, MÓNICA (1996) *Las lunas del teatro. Los hacedores del Teatro*

Independiente Córdoba (1950-1990). Ed. del Boulevard. Córdoba.

PATRIGNONI, SILVINA (2010) «Música popular, Teatro para niños y lecturas. La configuración de las prácticas a partir de sus réplicas» ponencia presentada en el *I Encuentro Interseminarios Sociología y Literatura*, UNLP-UNC (organizador), mimeo.

PATRIGNONI, SILVINA (2009b) Entrevista a Myrna Brandán, realizada en el marco de la investigación «Teatro para ¿niños? de la Córdoba de los 70...» (Fobbio y Patrignoni), Subdirección de Artes Escénicas, Gobierno de la Provincia de Córdoba. [Entrevista completa, inédita.]

PAVIS, PATRICE (1998) *Diccionario de Teatro. Dramaturgia, Estética, Semiología*. Paidós. Barcelona.

Revista *Planetario* (2003, noviembre) «Frente al teatro comercial, debemos conformar una opción diferente», n°45. [En línea.] http://www.revistaplanetario.com.ar/archivo_planetario/nota45_b.htm [2008, octubre].

ROJAS, MARISA (2010, junio) «Titiripapá». Entrevista a Carlos Martínez en *Revista Planetario*, año 11, n°117, pp.22 a 26, Buenos Aires. [En línea.] http://www.revistaplanetario.com.ar/imagenes/Imagenes_web/cpoPpal117web.pdf [2010, junio].

SORMANI, NORA LÍA (2008, enero/abril) «Espacio e ideología en el teatro para niños», en *La revista del CCC*, n° 2. [En línea.] <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/44/> [2008, octubre].

READY FOR LIFE: PROGRAMACIÓN DE
TEATRO PARA NIÑOS DE DOS A CINCO AÑOS

Amy Susman-Stillman,
Shanon Rader y Maria Asp

Tradicionalmente en los Estados Unidos, el teatro profesional ha estado fuera del alcance de los niños en edad preescolar, especialmente los que viven en la pobreza. Children's Theatre Company (CTC), Minneápolis, Minnesota, EE.UU., ha elaborado y está implementando una iniciativa de teatro para la niñez temprana para fortalecer la participación de las comunidades marginadas en experiencias teatrales y favorecer el desarrollo social/emocional y cognitivo, y las habilidades creativas y de juego de los niños en edad preescolar. Es esta iniciativa, *Ready for Life*, que comenzó en 2008, la que presentaremos hoy. Plantaremos un contexto para la iniciativa, describiremos el proceso de creación y la implementación de un programa único de pensamiento crítico y alfabetización preescolar llamado Early Bridges, y analizaremos los hallazgos obtenidos a partir de evaluaciones formativas y de procedimientos del programa.

Es un honor estar aquí para discutir el trabajo de nuestros buenos colegas de CTC. Somos evaluadores del Centro para la educación y el desarrollo temprano de la Universidad de Minnesota y hemos colaborado con CTC y el director artístico Peter Brosius desde la concepción de *Ready for Life*. También nos pone bastante nerviosos estar aquí. Para ser honestos, llegamos aquí no como expertos en teatro sino como especialistas en psicología del desarrollo y docentes de educación temprana con conocimientos sobre los niños pequeños y pasión por encontrar la forma de aplicar adecuadamente y con creatividad lo que hemos aprendido por la investigación y las mejores prácticas para ayudarlos en su desarrollo. El desarrollo infantil es una de las perspectivas que, según sospechamos, menos se tiene en cuenta en el mundo del teatro; pero hemos descubierto que hay áreas en común en las que se pueden alcanzar objetivos similares y emplear estrategias similares. Por ejemplo, la expresión de la creatividad, una tarea fundamental para el desarrollo durante la etapa preescolar y un objetivo en las programaciones de arte dramático para niños pequeños, se sustenta en el tipo de prácticas típicas de la educación para la niñez temprana de alta calidad y la educación teatral de alta calidad. Esto favorece las habilidades lingüísticas y de comunicación, mejora la capacidad del niño para participar en juegos de roles complejos y fortalece su capacidad para enfrentar desafíos (como lo que presentan los temas «tabú»), entre otras cosas. Para el equipo esta integración es muy interesante y alentadora.

En los Estados Unidos, incluso en la escuela primaria temprana, existe una diferencia en los logros de aprendizaje entre los niños que viven en la pobreza y los que no. Las prácticas para la niñez temprana actuales están orientadas a la preparación de los niños pequeños para la escuela y a minimizar la brecha educativa. CTC creó *Ready for Life* para emplear experiencias de teatro profesionales como catalizador para impulsar el desarrollo social/emocional y creativo de los niños pequeños.

Ready for Life tiene tres metas:

Fomentar la creación de programaciones teatrales artísticas y educativas para una audiencia preescolar;

ofrecer numerosas experiencias teatrales que favorezcan el desarrollo a niños con limitado acceso al teatro; y

capacitar a los cuidadores en el uso de experiencias de arte dramático para favorecer el desarrollo de los niños.

CTC está alentando la creación de programaciones teatrales artísticas y educativas para una audiencia preescolar al: tratar con un grupo diverso de artistas para enriquecer sus conocimientos sobre el desarrollo infantil y las prácticas teatrales para niños pequeños, inspirarlos en la creación de trabajos nuevos y apoyar la elaboración de nuevas obras teatrales; evaluar y revisar su programación actual de artes dramáticas para niños en edad preescolar

a fin de mejorar calidad y su aplicación al desarrollo; y elaborar e implementar un plan de estudios de artes dramáticas para preescolar llamado *Early Bridges* (EB) para ofrecer experiencias de teatro que favorezcan el desarrollo a los niños pequeños de las comunidades marginadas. Dedicaremos el resto del tiempo a describir esta tercera actividad.

EARLY BRIDGES

EB es un plan de estudios de artes dramáticas para preescolar que utiliza la narración de cuentos y la actuación creativa para incentivar el proceso creativo y ayudar a los niños pequeños a convertirse en los narradores de su propia vida. EB emplea prácticas para niñez temprana que fomentan el desarrollo e incluye la colaboración directa de docentes de niñez temprana, conexión con el plan de estudios y los objetivos del aula, y la posibilidad de que los niños pequeños expresen su opinión. Los artistas docentes (AD) profesionales de CTC, capacitados especialmente en niñez temprana y prácticas teatrales, llegan al aula en una serie de visitas en las que el AD guía a los niños en una experiencia interactiva de narración y trabaja con el docente del aula para acompañar a los niños en actividades relacionadas, juegos de teatro y ejercicios de reflexión.

La narración interactiva es un concepto esencial de EB. No es una obra teatral en el sentido tradicional, sino más bien una experiencia de creación interactiva entre los niños y el artista docente que gira en torno a la

improvisación. El artista docente cuenta con un esquema del cuento y la utilería relevante, pero el cuento no tiene un «guión» en el sentido tradicional. En cambio, se alienta a los niños a participar e interactuar con los personajes y tomar decisiones sobre el devenir de la historia. Reflexionar sobre el cuento sin «preguntas para recordar» memorizadas es parte del ciclo del cuento.

La participación creativa es otro concepto esencial de EB. Se alienta a los niños y los docentes a participar de un modo en el que se sientan libres y cómodos. Los AD les dan a los niños la posibilidad de participar por medio de diferentes actividades, como la fabricación de títeres, el movimiento, canciones y cantos que fomentan un entorno de «caos controlado». Los maestros son socios durante la implementación de programa y se espera que sean participantes activos en el proceso de EB.

El contenido de los cuentos de EB abordan temáticas y estereotipos complejos, temas tabú que no suelen tratarse en la niñez temprana. La exploración de estas temáticas por medio del arte de la narración interactiva les permite a los niños poner esas temáticas en tela de juicio, desarrollar su propia interpretación y experimentarlas de forma directa. Por ejemplo, la historia de *Petronella* describe a una princesa que utiliza su valentía, su bondad y su inteligencia para rescatar a un príncipe que está en manos de un mago. Sin embargo, al final del cuento, el mago resulta ser bondadoso y el príncipe no es una muy buena persona, entonces los niños enfrentan este conflicto decidiendo qué debería hacer la princesa (por ejemplo, si la princesa debería hacerse

amiga del mago en lugar del príncipe). Este proceso de darle un vuelco de 180 grados a los estereotipos dentro del cuento interactivo les ofrece a los niños pequeños acceso a ciertos conceptos a los que de otra manera no estarían expuestos.

De un modo similar, el cuento de *Ladyslipper*, un mito indígena tradicional de América del norte, describe cómo una jovencita logra conseguir medicina para los habitantes de su aldea que están enfermos; incluso una chica puede ser fuerte, amable y veloz. En el cuento japonés *Three Strong Women*, tres mujeres de las montañas le enseñan a un luchador a luchar de una manera segura, fuerte y delicada. Este cuento trabaja el concepto de agresión aceptando que contiene fuerza y delicadeza, y alienta a los niños a encontrar estos dos elementos dentro de ellos sin recurrir a comportamientos violentos. En este momento, el plan de estudios actual de EB utiliza 6 cuentos de este tipo.

CTC se embarcó en un detallado proceso hecho a conciencia en el que el equipo formado por el coordinador del programa, los artistas docentes y los asesores especialistas en desarrollo elaboró EB. Realizamos una evaluación formativa durante la prueba del diseño preliminar del plan de estudios que incluyó observaciones a los artistas docentes, a los maestros y los niños, y a grupos focales con los artistas docentes. Descubrimos que debe haber una combinación de actividades durante la sesión de narración, como un proyecto de arte, un rato dedicado al movimiento y un rato para que los niños cuenten sus propias historias. Además, un formato de narración separada en partes en diferentes sesiones diarias durante una semana

demostró ser más efectivo en términos de establecer un lazo entre los niños y el AD y generar expectativa sobre lo que sucedería en el cuento. Lo que es más importante, notamos una participación intensa cuando a los niños se les designó un mismo personaje para todo el cuento.

Tras completar la primera etapa de elaboración del programa, comenzó la segunda etapa de EB: poner a prueba el plan de estudios en entornos de niñez temprana y realizar una evaluación de procedimientos. El plan era probar EB en cuatro ámbitos de atención y educación tempranas y hacernos las siguientes preguntas:

- 1) ¿En qué medida se implementó EB de acuerdo con el plan de estudios y con fidelidad (por ejemplo, implementación de las lecciones por parte del AD, si el maestro se involucró en las lecciones)?
- 2) ¿En qué medida EB tuvo éxito en lograr resultados relacionados con los maestros (por ejemplo, interés del maestro en incorporar la narración de cuentos a las actividades regulares del aula)?
- 3) ¿En qué medida EB tuvo éxito en lograr resultados relacionados con los alumnos (por ejemplo, hacer que los alumnos participen en la narración y las actividades creativas)?

Se seleccionaron cuatro centros de atención y educación temprana ubicados en la región metropolitana de Minneapolis–St. Paul para la prueba de EB; dos de estos

centros aceptaron tener grupos de tratamiento y grupos de control. Seleccionamos instituciones que trabajaran en gran proporción con niños de familias de bajos ingresos, que tuvieran varias aulas con niños de edad y otras características demográficas similares, que estuvieran interesadas en que los niños experimenten una experiencia de teatro y que recopilen datos de evaluaciones sobre el desarrollo de los niños como parte de sus prácticas regulares. Aunque esta evaluación aún se considera una evaluación de procedimientos, dado que el plan de estudios de EB necesita seguir siendo probado, tuvimos la oportunidad de utilizar un diseño experimental para comenzar a explorar los posibles impactos de EB en los maestros, las aulas y los niños.

Se siguieron los siguientes protocolos de implementación y recopilación de datos: cuatro aulas en cuatro instituciones diferentes recibieron EB, y dos de estas instituciones tuvieron un aula de control (no con EB sino con una oportunidad de ver una obra de teatro en CTC). Las cuatro aulas de tratamiento recibieron entre 14 y 20 sesiones de EB impartidas en un formato de sesiones diarias con AD por una semana de a uno por vez durante un período de aproximadamente 10 semanas. La implementación incluyó la observación del aula por parte del AD antes de EB para garantizar una adaptación profunda a la cultura y el clima del aula, reuniones previas y posteriores con los maestros para elegir los cuentos adecuados y relevantes, y determinar las necesidades y los intereses de los niños y los objetivos específicos del aula, además de las sesiones/lecciones de narración de cuentos

para todas las sesiones. Cada cuento dura un promedio de 3 a 5 sesiones de aproximadamente 45 minutos cada una, según lo adecuado para niños pequeños.

Esta tabla delinea los conceptos de interés, las medidas que elegimos y el tamaño de muestra para la evaluación de procedimientos. Estamos empleando diseños previos y posteriores para las mediciones de la calidad del aula y el desarrollo de los niños, estamos realizando observaciones de fidelidad en la implementación de EB y estamos llevando adelante grupos focales de maestros posteriores a la implementación.

CONCEPTOS	MEDIDA	TRATAMIENTO N (EB)	CONTROL N (NO EB)
Fidelidad de la implementación	Observación de EB	4 aulas	n/c
Impacto en las prácticas del aula	Grupo focal de maestros	4 maestros + asistentes	n/c
Calidad del aula	CLASS previa y posteriormente a la implementación	4 aulas	2 aulas
Obras	Juego con compañeros (PIPPS previa y posteriormente)	60 niños	35 niños
Desarrollo de los niños (social, cognitivo, emocional, lingüístico, motriz)	Desarrollo de los niños (Works Sampling System; informes de los maestros)	45 niños	35 niños

Actualmente, se está haciendo la recopilación de datos. Los datos preliminares de los grupos focales con 2 maestros y sus asistentes que experimentaron con EB en sus aulas indican que el programa es beneficioso para los niños y los maestros. De acuerdo con los docentes, los AD lograron que los niños se involucren en los cuentos y pudieron incorporar las ideas de los niños. Los maestros informan que los niños están más interesados en los cuentos en general, y tienden a utilizar títeres para narrar historias más complejas por su cuenta porque ven a los títeres como los personajes de los cuentos. Los maestros también planean incorporar más narración interactiva en otras partes del día. También mencionaron que observar al AD y participar en la narración interactiva los hicieron más «actores» en la clase y los entusiasmó a incorporar las ideas de los niños en las experiencias de narración de cuentos del aula. Un maestro dijo:

Salimos al aire libre un día de calor y nos sentamos en el área de juego a conversar. Y [los niños] querían contar cuentos. Un niño quería ser él quien contara el cuento, el cuento de los tres chanchitos. Entonces otro dijo «Digamos una palabra para agregar al cuento». Y sé que eso no hubiera pasado antes [de EB]. Deseamos estar más en ese momento y no tener en mente un punto donde ir.

El director de una institución dijo:

Muy a menudo vemos que los niños que vienen a este programa están tan pre-ocupados, que podríamos decir que tenemos que enseñarles a jugar. [Nuestro AD] logró hacerlo de un modo mejor que lo que podríamos haber esperado.

Los maestros también mencionaron la importancia de desenmascarar los estereotipos por medio de cuentos como *Petronella*, que trata la idea tradicional de la princesa rescatada por el príncipe. Los maestros mostraron entusiasmo en que AD participen y ofrezcan aportes activamente a sus aulas. Poder ver el talento artístico de los actores de cerca en lugar de verlo en un escenario fue una experiencia reveladora que hizo que el teatro, la actuación y la narración de cuentos cobren vida de manera íntima y atrapante. Los maestros mencionaron que las habilidades y las expresiones artísticas de los AD, el incentivo a que los niños actúen el cuento, el pensamiento abstracto involucrado en las experiencias y el empleo de los cinco sentidos fueron aspectos destacados de la experiencia de EB.

CONCLUSIÓN

EB representa una iniciativa significativa sustentada en una misión, un objetivo y un compromiso claros por parte de CTC de abordar las necesidades de los niños en edad preescolar, especialmente en comunidades marginadas. La implementación y la evaluación de EB revelan un proceso detallado y exitoso que integra el aprendizaje temprano

con la teoría y las mejores prácticas del teatro. El resultado es una programación con contenido no tradicional para niños pequeños que aborda los estereotipos y otras temáticas que no suelen tratarse en las aulas de niñez temprana. Por medio de evaluaciones, seguimos perfeccionando y explorando los efectos de EB y trabajaremos en los siguientes pasos para la elaboración del programa y en las implicaciones para el desarrollo profesional de los maestros de niñez temprana.

Agradecemos la oportunidad de presentar esta iniciativa.

AMY SUSMAN-STILLMAN, SHANNON RADER

Centro para la educación y el desarrollo temprano,
Universidad de Minnesota, Minneápolis, MN, EE.UU.

MARIA ASP

Children's Theatre Company,
Minneápolis, Minnesota, EE.UU.

PERSONAL DEL PROYECTO *READY FOR LIFE*

EN CHILDREN'S THEATRE COMPANY:

Peter Brosius, Director artístico

Elissa Adams, Director de desarrollo de nuevas
obras teatrales

Debra Baron, Director de educación

Deborah Girdwood, Administrador de donaciones

Kiyoko Sims, Director de participación
de la comunidad

Emily Beckstrom, Asesor de educación temprana

Sandy Agustin, Artista docente

Annie Enneking, Artista docente

Tessa Flynn, Artista docente

Matt Jenson, Artista docente

Leif Jurgensen, Artista docente

Katy McEwan, Artista docente

Derek Phillips, Artista docente

John Sessler, Artista docente

Emily Zimmer, Artista docente

ESCUELAS *EARLY BRIDGES*:

Centro educativo Cherish the children, Children's
home society and family services, Jardín de infancia
terapéutico Families together, Jardín de infancia
Kaleidoscope, La Creche early childhood centers,
Centro para el desarrollo infantil Northside.

EL TABÚ DE LA TRISTEZA:
¿POR QUÉ NOS ASUSTA QUE
LOS NIÑOS SE ASUSTEN?

Finegan Kruckemeyer

La noción de tabú hace aparecer los extremos de una sociedad, esas búsquedas peligrosas, ilegales o privadas (violencia, drogas, sexualidad) que nosotros como población sabemos que existen, pero que, por vergüenza u ofensa, encontramos difícil discutir, ya sea sobre el escenario o fuera de él.

Pero hay otra forma de tabú, que trabaja en la antítesis de este. Es un tabú que aparece alrededor de un aspecto de nuestro mundo muy común y conocido. Ocurre cuando tomamos algo normal, una emoción básica —la tristeza— y la presentamos teatralmente. Y, claro, no puede haber ningún peligro en esto porque no estamos tratando con cosas peligrosas... salvo que cambiemos el contexto. Salvo que les presentemos esta emoción a personas a las que tememos mostrársela. Se la presentamos a los niños.

Y en este acto el cambio ocurre. Lo que estamos presentando deja de ser el tabú: el shock a la sensibilidad de los adultos ya no descansa en lo que se está presentando

sobre el escenario, sino en lo que está sentado frente a él. Los niños mirando la tristeza, ellos se convirtieron en el tabú.

Al escribir trabajos que apuntan de forma significativa a personajes jóvenes confrontando problemas y emociones de tamaño real, intento plantear una dicotomía que creo existe en la mayoría del quehacer teatral para niños. Es decir, que a nuestros niños de ficción no se les permite enfrentar los obstáculos y penas —las tristezas— que sus contemporáneos de la vida real (de manera tan importante) enfrentan.

* * *

Tres suposiciones entran en juego en el intento de eliminar la tristeza de los espectáculos para niños:

La primera es una suposición sobre el mundo: que, si los niños son protegidos de la tristeza en el teatro, no la encontrarán de ninguna forma en otro contexto.

La segunda es una suposición sobre el niño: que, incluso si se le mostraran eventos tristes en el escenario, no sería capaz de enfrentar esos temas

Y la tercera es una suposición sobre el artista: que, independientemente de que ellos puedan o no enfrentarlos, ése no es el rol del teatro para niños, tiene un conjunto diferente de atributos que el teatro adulto.

Así que ahí tenemos las tres manzanas de la discordia: presentarle la tristeza a los niños es extraño; si no fuera extraño, entonces es demasiado provocador; y si no fuera demasiado provocador, entonces es simplemente innecesario.

* * *

En mis trabajos, y en los trabajos de muchos de mis contemporáneos (aunque, sostengo, tan ausente del trabajo de muchos otros), coexisten una multitud de temas: los de descubrimiento y pérdida, fracaso y redención, alegría desenfrenada e ira desatada, vida nueva y muerte prematura. Algunos son positivos y otros son negativos. Por ejemplo, en una de mis obras, *La niña que se olvidó de cantar mal* (*The Girl Who Forgot to Sing Badly*), una niña se despierta una mañana para encontrarse con que todo el mundo ha desaparecido. En otro, la heroína no se durmió durante la tragedia, sino que se despertó durante la noche para encontrar a su madre saliendo a escondidas de la casa familiar. La pena de esta partida causa que luego su padre se vaya también.

Otro protagonista sintió tanta soledad que dejó de salir de su casa por completo. Un cuarto se encuentra en el mar a la deriva con el fantasma de un amigo. Un quinto está hecho de queso y pierde a sus padres en una *fondue* infernal. Un sexto vive en una tierra dictatorial donde los niños trabajan sin parar y los traviosos desaparecen hacia una «cocina para arreglar».

«Qué cuerpo de trabajo espantoso» es una respuesta

posible, que también yo ofrezco cuando me veo forzado a recopilar mi trabajo de esta manera. Verdaderamente parece serlo; así pues, roguemos (por el bien de la audiencia y la cordura del escritor), que haya un método para él.

Y sí, lo hay. Lo que ha sucedido es triste: la tristeza ha entrado en la historia. Pero también algo más rudimentario ha ocurrido en esta cronología de bajas, y es lo siguiente. El niño —bastión de la «inocencia», el receptor de los «cuidados maternos»— está sin una madre. Está sin un «alguien». Ellos, los niños, están solos, o por lo menos carecen de mayores.

Y en esta posición ellos son verdaderamente los protagonistas. No son necesariamente héroes aún (solo por haber sido abandonados), pero si fuera a emerger un héroe seguramente serían ellos. Y este es el punto: ningún rasgo definido aparece debido a su triste suceso. Todo lo que se ha puesto en marcha es un foco de atención. Pase lo que pase ellos serán el foco, desprotegidos ante las adversidades. Ellos pueden convertirse en el cuidador, el cobarde, el victorioso o el caído, pero sea cual fuere la serie de eventos que ocurran a partir de ahora, sobre ellos recae la tarea de navegar.

En *La niña que se olvidó de cantar mal*, Peggy O'Hegarty (cuyos padres eran empaquetadores) mira un día por su ventana, ya que todo está inquietantemente tranquilo y descubre que:

Las estaciones han pasado, y afuera era un blanco día de invierno. La nieve se apilaba en el alféizar y

pequeños pedazos de hielo se formaban en el cartel de la peluquería de enfrente, y las nubes, húmedas y pesadas por la lluvia, estaban tendidas a lo largo de la calle para que se secasen.

Pero mientras Peggy miraba alrededor, se dio cuenta: «No hay personas». Y, aunque deteste admitirlo, tenía razón. En el patio nadie jugaba. En la vereda nadie caminaba. Faltaba la chica del chupetín que ayudaba a la gente a cruzar. Y también faltaba la chica de la cruz que vendía chupetines. La ciudad estaba desierta. Y entonces, sin nada que hacer, Peggy O'Hegarty se encaminó fuera de la puerta principal y hacia la ciudad vacía, sola.

Entonces Peggy tiene un maravilloso día entrando a las casas, cantando en los tejados, manejando autos, antes de que el trauma de la soledad la golpee, y después de eso la necesidad de actuar heroicamente. Pero este no es el punto. El punto es que un cambio muy simple ha ocurrido en los protagonistas: dejaron de ser los niños de los adultos, o un niño al que se debe cuidar, o un niño que recibe la atención de los demás, como suelen ser los niños desde la visión de los adultos. Por el contrario, son los generadores. Ellos son los que impactan en el mundo. Son niños... como los ven los niños.

Un niño que, una vez pasado el punto de la primera infancia, interactúa con el mundo alrededor suyo como un verdadero explorador. Están trazando el mapa de paisajes inexplorados, básicamente porque son inexplorados por

ellos. Están una y otra vez encontrándose con posibilidades inimaginables, traumas y amores, esperanzas y tristezas. Pero ellos siguen adelante: son los héroes y heroínas de su mundo. Y no es un mundo seguro, o fácil, o desinfectado de emociones, pero es precisamente por esto que sus aventuras pueden ser geniales.

Y si la opción de pérdida inicial, que permite entrar en el terreno de la tristeza, no es permitida, entonces esta próxima etapa (donde el niño reclama el control de su destino, donde toma su propiedad, ya sea para bien o para mal), esta etapa tan importante no puede ocurrir.

* * *

Y entonces aquí regresamos al trío de suposiciones dirigidas al tabú de la tristeza: presentarle la tristeza a los niños es extraño; si no fuera extraño, entonces es demasiado provocador; y si no fuera demasiado provocador, entonces es simplemente innecesario. Es esencial un qué, un cómo y un por qué: el «qué» es la tristeza y su presencia. El «cómo» es el medio del niño para lidiar con ella. Y el «por qué» es evidente: «¿por qué desearías presentarle a un niño otras nociones que no sean de seguridad?»

La primera es una afirmación bastante amplia, ya que está dirigida al mundo entero: que un niño no encontrará tristeza fuera del escenario, así que, para qué mostrarla allí.

Y por supuesto, esto no es cierto. La tristeza sí se manifiesta en la vida de un niño. Como guardianes, los

adultos levantarán sus espadas y pelearan valientemente para desviar toda tragedia que pueda estar yendo en dirección a su niño. Y el intento es grandioso, pero la realidad es bastante más tramposa: las emociones son bestias subjetivas que tienen el poder de cambiar y tomar varias formas.

Una pelea en el patio puede provocar tristeza, también una sentencia ignorada, una chica a la que le gusta otro chico, o un colectivo perdido, o un cuerpo que se siente extraño a su dueño, o un hermano que puede hacer algo mejor, o una sensación que ni siquiera tiene nombre, pero que te encuentra por la noche cuando te despiertas sin ninguna razón. Éstas son tristezas tangibles de la infancia.

En la obra *El hombre codicia al pájaro (Man Covets Bird)*, el protagonista crece de niño a hombre durante la noche y se encuentra con que su comunidad no lo reconoce, y, más preocupantemente, él no se puede reconocer a sí mismo. Sale a la aventura con su pájaro y pronto termina en un lugar opuesto al de Peggy O'Hegarty; mientras ella se encontraba en una ciudad desierta, este hombre se encuentra a sí mismo entre una población de millones.

Una ciudad disfruta siendo ciudad. Y lo celebra diciendo a quién le está yendo muy bien en la ciudad y es muy feliz, quién tiene un lindo auto y quién puede comprar los mejores regalos de Navidad. Canta canciones sobre estas personas, y escribe carteles felicitándolos, y hace que muchas otras personas digan: «No puedo esperar a ir allí de visita. Creo que

ése será el mejor lugar para visitar».

Lo que a una ciudad no le gusta hacer (y no es correcto o incorrecto o malo o bueno, es solo la verdad), es hablar de las personas que se levantan todos los días viviendo en una parte muy pequeña de la ciudad, tal vez un cuarto minúsculo con solo una mesa y una cama angosta, tal vez como esta cama, y tienen que salir todos los días a una fábrica gigante, tan grande que no tienen tiempo para verificar si se sienten felices: lo siento, hay mucho trabajo.

Y por la mañana esas personas toman un tren durante mucho tiempo para ir a trabajar; y por la noche toman el mismo tren solo que en la otra dirección. E, incluso si fueran este hombre, incluso si fueran lo suficientemente afortunados como para secretamente llevar en el bolsillo de su saco un pequeño pájaro que los ama muchísimo, de vez en cuando pueden sentirse un poco solos, porque empiezan a darse cuenta de que hay mucha gente haciendo esto; y solo se necesitaría que una persona se deslizara del lugar donde usualmente se sienta en el tren, se acercara y te susurrara en el oído: «todo esto es un poco divertido, ¿no?».

Pero el hombre descubrió que esto nunca pasaba.

Esta escena es triste, pero no es una tristeza que define el todo. Así como encontrar un momento triste en la vida no denota una vida triste, solo un momento triste en una pieza de teatro no denota una pieza de teatro triste.

Es precisamente por la naturaleza tabú de la tristeza en el trabajo para niños que un momento como éste puede terminar simbolizando la obra completa. Y aquí volvemos al punto anterior.

La tristeza no tiene porqué ser el total de un trabajo, la única emoción que sitúa la obra completa; todas las obras que nombré anteriormente, con sus momentos tristes, también incluían escenas graciosas y escenas fortalecedoras, escenas rápidas y escenas lánguidas. Muy a menudo la tristeza puede ser un estado por el que se pasa en el desarrollo de los eventos. Y más allá, puede ser el disparador para ese desarrollo. Porque una circunstancia trágica puede ser en un viaje narrativo lo apuesto a algo negativo: puede de hecho ser un llamado a las armas.

El James de Roald Dahl no hubiera viajado en su *Durazno gigante*, si sus padres no hubieran sido tragados por unos rinocerontes fuera de control en la primera página. El Max de Maurice Sendak podría no haber navegado hacia *Donde viven los monstruos* si se hubiera llevado mejor con su madre esa noche. El Tim de Edward Ardizzone podría haberle dejado que sus padres navegaran hacia el *Faro* infestado de ladrones si alguien más se hubiera preocupado por caminar e investigar en su lugar.

Muy a menudo el evento triste reclama a sus víctimas que se pongan de pie, que respondan, que peleen. O, más pasivamente, que consideren, que reflexionen, que auto-evalúen. Ésta es seguramente una causa para el tabú, en nuestras ideas sobre los niños y su forma de adquirir conocimiento: tomar la idea de que un niño protagonista

obtendrá conocimiento pero *no* porque se lo enseñaron, sino más bien porque lo dedujo él mismo.

El shock para nuestra sensibilidad adulta no es tanto la presencia de los niños en estas situaciones aterradoras, sino más bien la ausencia de adultos.

* * *

Y así nos vamos a la segunda suposición, aquella que dice que si les mostramos situaciones tristes en escena, no podrán lidiar con esa emoción.

Nuevamente, eso es verdaderamente una falacia. Un niño posee habilidades que lo hacen un espectador, en muchas formas, más adepto que su contraparte adulta: es un hábil observador; es un celebrador de «la historia»; tiene menos conocimientos de la construcción del teatro y por lo tanto está más a tono con el mundo imaginario; es adepto a proyectar hacia sí mismo y se permite involucrarse con un trabajo; pero es honesto en su juicio —en los momentos en que las reglas de la historia se rompen, según su convicción. Pero lo más crucial de todo esto es, creo, lo que el niño comparte con su contraparte adulta: es un turista emocional, que puede navegar de manera segura el viaje presentado.

En mi trabajo *Helena y el viaje del mensaje*, Helena Bugosi y su padre Álvarez son abandonados por su madre, Madeline. Es de noche y ella se está preparando para irse, resolviendo no decir adiós. Pero su hija la escucha y le pide una explicación. Ésta es dada:

La madre de Helena tenía dos trabajos. Uno era plantar árboles, y el otro era levantar las frutas de esos árboles una vez que crecían. Plantar árboles era su gran alegría, y se reía durante seis meses mientras sembraba las semillas. Pero levantar las frutas era su gran tristeza, y durante los otros seis meses lloraba y lloraba, y no había nada que Álvarez o Helena pudieran hacer para detenerla.

«Consigue a alguien que lo haga por ti», decía uno. «Déjame hacerlo por ti», decía la otra. «Si soy yo la que se ríe de Abril a Septiembre, entonces deben ser mis lágrimas las que fluyan de Octubre a Marzo».

Pero lentamente algo sucedió. Todas las líneas felices de Madeline (de los buenos meses) se unieron con sus líneas tristes (de los malos), y como todos sabemos, no hay nada más incómodo que una risa triste. Con el tiempo ya ni siquiera quieres escuchar a esa persona reírse en absoluto, e incluso si es porque los amas, eso es algo horrible de desear. Y porque te sientes tan avergonzado de esto, no sabes hacia dónde mirar. Y en general solo sabes a dónde no mirar: a ellos. Dejas de mirarlos.

Un día Álvarez y Helena dejaron de mirar a Madeline Bugosi porque la amaban demasiado.

La explicación es innegablemente trágica, pero la acción subsiguiente es dada hacia el mundo del niño. Madeline le explica a Helena que ella debe irse para dejar atrás su tristeza, que solo aparece entre Octubre y Marzo.

Ella había razonado que para lograrlo solo necesitaba hacer que Octubre nunca llegara. Y como nuestra percepción del tiempo y su paso son determinados por la rotación de la tierra, todo lo que debía hacer era viajar más rápido que la Tierra. Las voces en los teléfonos pueden hacer eso, racionalizaba, y entonces a un teléfono se iría a vivir.

Verdaderamente, ésta es una madre diciéndole a su hija que estará ausente y de ahora en adelante solo la podrá contactar por teléfono, y la historia es una versión suavizada del hecho real. Pero Helena racionaliza tanto lo que es verdad como lo que no lo es, y, más importante, también lo hacen los niños que están mirando. En debates con audiencias jóvenes después del espectáculo, quedó claro que los niños de edades variadas se entregaban a las variadas realidades: los muy pequeños creían por completo la historia mítica, los medianos apostaban por las dos, y los adolescentes veían la partida de la madre por lo que era, pero apreciaban su creativa forma de decirlo. Sin embargo, lo que se presentaba a todos los niños sin ninguna alusión era la lectura previa, una verdadera disertación sobre la tristeza y qué puede llevar a una madre a dejar a su hija.

Es un monólogo que anteriormente solo me habría atrevido a escribir para un público adulto, pero que también descubrí que funciona con los niños: lo han visto y han respondido a él con toda la madurez de una audiencia consciente, presente y honesta, mi favorita.

* * *

La tercera y última suposición es aquella dirigida al artista: que aunque los niños estén o no capacitados para lidiar con ella, ese no es el punto. La cuestión principal es que la exploración de la tristeza no es el rol del teatro para niños; —debería ser más liviano, menos polémico. Éste es un tabú predominante, y es sostenido por muchos compradores de teatro para niños, y muchos profesores, y muchos padres y gracias a su influencia colectiva, determina muchas de las decisiones teatrales que se hacen.

Pero existe, creo, una necesidad de trabajos de este tono. No siempre y no en todos los espectáculos para niños, pero las opciones deben estar ahí, para explorar situaciones tristes de la misma manera que lo haríamos con situaciones más ligeras. No la tragedia por la tragedia misma, pero sí como uno de los muchos puntos del espectro emocional del mundo teatral. Yo sostendría que si no lo hacemos, entonces su ausencia sería mucho más pronunciada que su presencia.

Y, claro, las consideraciones sobre cómo presentar el trabajo deben hacerse. Pero no decimos esto tanto por proteger la sensibilidad del niño —se trata más de la relevancia. Una historia presentada ante los niños debe estar más relacionada a la experiencia del niño, no a la del adulto. Debe usar como referentes personajes y lugares y procedimientos que el niño no necesariamente conoce pero con los que puede sentir empatía, permitiéndoles generar equivalencias en su historia de vida.

Y aquí volvemos al por qué: ¿por qué abordamos estos sentimientos en el trabajo para niños?

Y la respuesta es porque es una de las grandes alegrías, de los grandes valores del arte: nosotros no sentimos empatía por la difícil situación de Willy Loman porque también hayamos sido viajeros. No nos regocijamos con el casamiento de Elizabeth Bennet con el Sr. Darcy porque seamos de la alta sociedad del siglo XIX. Nos involucramos en estos momentos por el simple hecho de que evocan el recuerdo de algo importante y equivalente en nosotros, en nuestras vidas. Y al hacer esto le estamos derivando nuestra propia importancia a este momento, dándole nuestra propia razón a por qué las cosas son como son, y deduciendo subconscientemente en nuestra psiques, la pequeña variedad de recuerdos y opiniones con las que debemos vivir el trabajo artístico, como una servilleta llena de galletas que guardamos en el bolsillo al final de una cena *buffet*.

Y en esto, el teatro es un medio bellísimo, porque creo que se juegan dos conversaciones: la del artista suplicándole a los espectadores («ésta es la historia. Entra en ella y mira lo que descubre»), y el diálogo interno propio del espectador («esto es lo que estoy viendo. Pero esto es lo evocado por mí. Esa palabra o imagen me atrapó más que las otras. Y ésta es la razón»). Es claramente la última la que tiene más importancia.

Y para que este maravilloso proceso doble funcione, el artista debe confiar en la audiencia. No debe temerle. Debe ofrecerle una selección de experiencias emocionales (alegría, descubrimiento, arrepentimiento, malicia, tristeza) con el suficiente aire y la suficiente fe como para que la

audiencia pueda degustarlas libre y ampliamente.

Si hay lugares a donde la audiencia no puede ir, o si la tristeza (una parte tan grande e importante en el rango emocional) no es ofrecida, y casi nunca lo es, está ausente de tantas visitas de los niños al teatro, entonces al niño algo le está siendo negado. La elección le está siendo negada. El respeto para permitir la auto-evaluación le está siendo negada.

* * *

Y hay un concepto final, una última respuesta al «por qué». Es final en su contexto dentro de esta ponencia, y es final también en su posicionamiento en una pieza de teatro. El por qué es la redención.

Si el teatro es el estudio de la condición humana, entonces debe poner a los humanos tras sus pasos. Evocará un mundo y evocará a los personajes que podrían navegar ese mundo. Y los eventos representados pueden ser pequeños o grandes, pero lo que más importa es cómo afectan a ese personaje: lo que es disparado o reprimido o expuesto o atacado o regocijado.

Y los eventos tristes ofrecen esto: llevan al personaje hasta un punto de frustración o desesperación, y luego realizan una crónica del trayecto del personaje desde ese punto tan bajo. Y no necesariamente debe existir algo tan simple como un «final feliz», en absoluto. Pero en mis trabajos aún me gusta trazar el curso de un protagonista desde ese punto bajo hasta uno de Posibilidad —porque si

hubiera alguna moraleja que me sentiría confiado de usar alguna vez, es que la vida sigue.

Al final de la obra sobre el niño hecho de queso, claro que sus padres que perecieron siguen sin estar, pero reconoce que hay una catarsis en seguir su propio camino, y vuela. El hombre que solo tenía un pájaro conoce a otras personas, y finalmente a sí mismo. Helena, con los padres ausentes, pasa un mensaje alrededor del mundo que los encuentra. Peggy O'Hegarty, en la ciudad desierta, canta con una voz desconocida y llama a los habitantes a sus hogares. Y el niño llamado El Solitario, que no deja su casa, se enamora.

Éstos son miles de finales que ocurren sobre el escenario, así como hay miles de posibilidades en la vida; porque cuando jugamos un juego de certezas, las apuestas son muy bajas. Pero si un público infantil puede entrar a un teatro y verdaderamente no saber qué va a tener lugar a continuación, si sintieran la seguridad del artificio teatral pero se les ofreciera la posibilidad de algún resultado emocional —y observa en algunas partes y siente empatía en otras y siente un poco de alegría y un poco de excitación y un poco de tristeza— entonces la experiencia es verdaderamente teatral.

Es la experiencia que le ofreceríamos al público adulto. Y, liberados de la preocupación sobre sensibilidades amenazadas que es de lejos mucho más nuestra que de ellos, es una experiencia que el niño también merece.

FINEGAN KRUCKEMEYER

TRABAJOS CITADOS

- ARDIZZONE, EDWARD. 1968 *Tim to the Lighthouse*.
- AUSTEN, JANE. 1813 *Pride and Prejudice*.
- DAHL, ROALD. 1961 *James and the Giant Peach*.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2009 *The Girl Who Forgot to Sing Badly*. p.7-8.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2007 *Helena and the Journey of the Hello*. p.16-17.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2008 *If Only the Lonely Were Home*.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2007 *Boats*.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN (con. Andy Packer). 2007 *The Tragical Life of Cheeseboy*.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2009 *My Mother Told Me Not to Stare*.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2008 *Man Covets Bird*. p.8-9.
- MILLER, ARTHUR. 1949 *Death of a Salesman*.
- SEDAK, MAURICE. 1967 *Where the Wild Things Are*.

INMIGRACIÓN ILEGAL
¿EN ESCENA... Y PARA NIÑOS?
Manuel A. Morán Martínez

INTRODUCCIÓN—LA INMIGRACIÓN ILEGAL

(Radio.) Miles de inmigrantes han tomado las calles de la ciudad en una marcha multitudinaria en la que reclaman respeto e igualdad. A través de todo el país se han reportado manifestaciones en pro de los derechos de los inmigrantes. Miles afirman que no son un estorbo ni un gasto al país, por el contrario que son trabajadores y que aportan a la economía de ambos países. Solicitan reconocimiento y la validación... *(se interrumpe por un sonido y se pierde la señal.)*¹

Así comienza el espectáculo unipersonal para niños *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*. Es una nueva adaptación del conocido cuento clásico *Las Aventuras de Pinocho* (1883) de Carlo Collodi (1826-1890), planteada desde la perspectiva de un joven mexicano que inmigra ilegalmente a los Estados Unidos de Norteamérica. Recientemente el tema de la

inmigración ilegal ha asumido un papel protagónico en los Estados Unidos. Resulta fundamental y urgente resaltar la situación de la población juvenil e infantil en esta migración, ya que en muchas instancias se desplazan familias enteras, abandonando sus países para medrar. Los niños y los jóvenes que, al seguir a sus padres, enfrentan un arduo proceso de desalojo, de cambio y de una profunda transculturación. Y por enfrentar ese desafío, la población infantil y juvenil, paga un costo: el desarraigo de su propia cultura. Es por eso que decidí abordar, a través de mi teatro infantil, algunas de las consecuencias para los niños del fenómeno mundial y social de la inmigración.

Existen más de 12 millones de inmigrantes indocumentados en la sociedad estadounidense y la gran mayoría provienen de América Latina². Si bien la inmigración ilegal constituye un trauma para los inmigrantes y un problema gravísimo para los Estados Unidos, el fenómeno también aqueja a muchos otros países. Cuando a la comunidad Latina en los Estados Unidos se refiere, frecuentemente el tema figura como una de las noticias más populares, si no la más popular en los medios de comunicación y en la jerga de los políticos. Ilegales, inmigrantes, indocumentados, extranjeros indocumentados, inmigrantes no autorizados, trabajadores indocumentados, criminales, invasores y mojados son un número minúsculo del cúmulo de adjetivos empleado para describir a personas que, oprimidas por diversas situaciones acuciantes en su país de origen, cruzan la frontera entre México y Estados Unidos. Todos reflejan el concepto de alienígena o invasor,

identificación que marcará al portador de por vida.

Realizo gran parte de mi trabajo como artista y educador en la ciudad de Nueva York. Nueva York es un arquetipo de una ciudad compuesta por inmigrantes y actualmente es uno de los puntos cardinales de la inmigración latinoamericana con una creciente presencia mexicana. Lamentablemente, aunque se le considera una de las plazas fuertes del teatro en el mundo, ofrece escasísimas propuestas para el teatro infantil, cuando no se trata de adaptaciones de fábulas y cuentos clásicos europeos de extracción en su mayoría, donde Walt Disney sienta la pauta y Broadway la monta³, mediante mega-espectáculos y adaptaciones de cuentos populares de su exitosa serie de películas animadas. Dicha pauta ha logrado avasallar a los otros pocos teatros que montan propuestas infantiles, obviando la realidad y las necesidades sociales, familiares y personales de los neoyorquinos más jóvenes. En cuanto al niño hispano en específico y a la familia hispana inmigrante de la sociedad actual, resulta urgente llevar al escenario del teatro infantil, el tema de la inmigración. ¿Cómo desarrollar un tema tan complejo y polémico cuando hay tantas opiniones diversas y encontradas sin excluir tanto a los grupos en «pro» como a aquellos en «contra»? ¿Cómo justificar la «injusticia de las leyes migratorias»?

Esta ponencia expondrá el proceso creativo y la investigación de fondo sobre la inmigración, la identidad y la preservación cultural, el prejuicio y la asimilación, temas de la producción teatral para público infantil, ¡Viva

Pinocho! A Mexican Pinocchio, estrenada por el Teatro SEA⁴ de Nueva York (2009).

INMIGRACIÓN: ESCENA ACTUAL

Luego de la difícil e histórica aprobación de la reforma de salud propuesta por el Presidente estadounidense Barak Obama (2009, *Title I. Quality, Affordable Health Care for All Americans*) la comunidad inmigrante anticipó el planteamiento oficial de la tan esperada Reforma Migratoria, algo que no ha pasado en el país desde los años del Presidente Reagan⁵. Hasta la fecha, no se ha hecho planteamiento alguno. Muchos grupos en pro y en contra de los derechos de los inmigrantes especulan sobre el porqué de la reticencia del gobierno actual a tomar una postura bien definida. Algunos le reclaman al Presidente Obama que no ha cumplido con su promesa de campaña y le urgen a tomar medidas decisivas.

Estos reclamos coinciden con el censo estadounidense. La publicidad nos insta a «todos» para que «nos hagamos contar»⁶. Se estima (United States Census Bureau) que el número de Hispanos o Latinos en los Estados Unidos ha crecido, convirtiéndose en la minoría más grande con un promedio de 50 millones de personas. Esto convierte a los Estados Unidos en el tercer país de mayor población Hispánica en el mundo y ya se comienza a escuchar el término «estadounidhispano». Muchos estadounidenses se sienten amenazados por esto, lo que los lleva a prestarle mucha atención al tema sobre la vigilancia en la fronteras, las deportaciones, en fin, la inmigración ilegal.

La aprobación de la Ley SB1070 en el Estado de Arizona, ha atizado la controversia⁷. La gobernadora de Arizona, Jan Brewer, firmó la ley anti-inmigrante más tenaz en la nación norteamericana el pasado mes de abril (2010). Esta ley autoriza a cualquier policía a detener a cualquier persona que parezca un indocumentado, un inmigrante ilegal, o que luzca «razonablemente sospechosa» según su raza y/o procedencia. Muchos grupos y hasta el Presidente Obama han denunciado la ley como injusta enfatizando que atenta contra la libertad y la democracia. A pesar de ser ciudadanos estadounidenses algunos individuos, incluso familias completas de Arizona, hasta temen salir de sus hogares. Esta dramática situación sigue impulsando reclamos populares para encontrar soluciones concretas a un problema que afecta a 12 millones de inmigrantes indocumentados en los Estados Unidos⁸.

LA INMIGRACIÓN Y NUESTROS NIÑOS

Los hijos menores de los inmigrantes nos presentan un diverso panorama. Aquellos nacidos en Estados Unidos, automáticamente obtienen la ciudadanía estadounidense, aun con padres y hermanos indocumentados. Otros han llegado muy pequeños y aunque han crecido predominantemente en los Estados Unidos, retienen el status de ilegales. Ambas condiciones acompañan a esos niños en todo momento y limitándolos en la sociedad estadounidense. En el primer caso el niño ciudadano vive bajo la amenaza de ser separado de alguno o de todos sus familiares, mientras que el niño indocumentado vive el

miedo y la inestabilidad de ser deportado junto con su familia. Según el Departamento de Inmigración y Naturalización de los Estados Unidos existen un promedio de 1,5 millones de estudiantes entre los grados K-12 que no tienen un status legal en el país. También se estima que hay aproximadamente 2 millones de estudiantes nacidos de padres indocumentados viviendo en los Estados Unidos. El mayor número de estudiantes indocumentados se encuentra en los siguientes estados: California, Arizona, Colorado, Illinois, Nevada, Texas, Florida, Georgia, Kansas, Nueva Jersey, Nuevo México, Nueva York, Carolina del Norte, Oregon, Rhode Island, Utah, y Washington⁹.

Aunque las leyes no prohíben la educación pública de estos niños, su status de «indocumentados» o «ilegales» persiste, comprometiendo su rendimiento académico. En un estudio realizado por la American Sociological Association los sociólogos Mark Levels, Jaap Dronkers y Gerbert Kraaykamp descubrieron que la educación de los niños inmigrantes se ve afectada por las influencias que sobre ellos ejercen los países de origen, los países huéspedes y las comunidades inmigrantes a las que pertenecen. Este estudio, llevado a cabo con más de 7.000 inmigrantes de 15 años de edad, provenientes de 35 países distintos, demostró que todas estas influencias marcan al niño inmigrante, quien enfrenta mayores dificultades para tener un buen rendimiento académico. El estudio se llevó a cabo en 13 países occidentales¹⁰.

EL PROCESO CREATIVO

Todo género artístico, de forma directa o indirecta, puede agudizar la receptividad sensorial. Frecuentemente los artistas se valen de la percepción sensorial para establecer una relación y comunicarse con el otro, acaso un público teatral. A ese propósito, le sumo el de educar; me considero un artista educador en el teatro infantil. Deseaba crear un espectáculo teatral que abordara el tema de la inmigración ilegal en Estados Unidos, en especial la de los hispanoamericanos y muy específicamente la de los mexicanos. Un tema considerado por muchos, en el teatro infantil, como tabú. Inmediatamente se me presentó esta paradoja: no empece a mi postura como artista frente al tema de la inmigración ilegal, sentí que mi obligaciones y opiniones sobre la inmigración. En esencia: ¿cómo mantener la objetividad en el desarrollo de un tema socio-político y polémico? El público para mi obra consistiría de elementos muy diversos, inmigrantes documentados o no y también el público neoyorquino en general. Más allá de estas cavilaciones, de vital importancia también era escoger la historia, establecer la trama en la versión teatral, determinar el lugar de la acción, infundirle un estilo propio. Fue entonces cuando me enfrenté con el dilema, que siempre me encuentro cuando estoy creando un nuevo proyecto: ¿cómo presentar un tema con efectividad, con una intención artístico-educativa, que se desarrolle de una forma divertida y entretenida? Algunos modelos del teatro educativo buscan presentar una «enseñanza o moraleja». En el peor de los

casos pueden caer en un literalismo panfletario, donde todo queda masticado y digerido «ad nauseam», careciendo de sutileza. Otro modelo privilegia la capacidad de análisis del público joven, instándolo a formular su pensamiento crítico y fomentando una experiencia única en cada espectador. Este segundo modelo puede, en ocasiones, constituir una experiencia artística transformadora, acompañando al joven espectador luego de que se acabe la función. Me gusta trabajar con el segundo modelo.

Para exponer y dramatizar más efectivamente el predicamento del inmigrante ilegal mexicano en Estados Unidos decidí actualizar un mito. Eché mano de un cuento de la literatura infantil clásica que me resulta entrañable, Pinocho. Escrito originalmente por el italiano Carlo Lorenzini (Collodi), fue inmortalizado por Disney en su película de dibujos animados del año 1940¹¹. Siempre me atrajo de manera especial porque al ser un cuento sobre una marioneta, evocaba al teatro y más específico, al teatro de títeres, género que me alucina desde pequeño. Más aún, en el año 1983 interpreté el rol de Pinocho en una producción de teatro escolar en mi pueblo, Vega Baja, Puerto Rico.

El cuento de Pinocho, guarda muchas similitudes y resulta rico en analogías a la trayectoria y a la experiencia de un inmigrante que carga el lastre de una identificación azarosa. Pinocho era un muñeco de madera que aspiraba a ser más, quería ser un niño de carne y hueso. Buscaba un lugar de origen y un nuevo lugar en donde «los sueños se hacen realidad». Esos rasgos me llevaron a «latinizar» el cuento, o sea a actualizarlo y a contextualizarlo en el

ambiente del inmigrante hispanoamericano. *¡Viva Pinocho!* *A Mexican Pinocchio* trata sobre un niño de madera que emprende un viaje para encontrarse a sí mismo, al tiempo que lucha por no perder sus raíces latinas en una tierra nueva y diferente: los Estados Unidos.

El concepto para la puesta en escena surge a partir de una fotografía de una escultura hecha con muchas maletas antiguas. ¿Qué mejor objeto para representar a un inmigrante que una maleta? Como uno de los personajes dice en el espectáculo:

VIGILANTE

Las maletas son como las personas, diversas y con mucho por dentro o nada.¹²

Esta historia se llevará a cabo en una estación de tren perdida o abandonada en el desierto entre los Estados Unidos y México. Un «vigilante» cuida de cientos de maletas y objetos perdidos y espera, de forma beckettiana ya que nunca nadie llega, a que sus dueños las reclamen.

LAS ANALOGÍAS

En la historia original de Pinocho un gato y un lobo (coyote en algunas versiones) engañan a un muñeco de madera rumbo a la escuela, ofreciéndole un mejor porvenir, una vida en el teatro. Así llegan a «Pleasure Island» (la Isla del Placer) un lugar en donde todo parece ser diversión. En mi versión, un coyote llamado Lobo engaña al muñeco, «Pino Nacho», ilusionándolo con la idea de que en un lugar

llamado «Al Otro Lado» puede conseguir dinero para ayudar a su papá:

COYOTE

Claro, eso es lo que nos dicen, pero es pura piña. Yo no necesito nada de eso. En la escuela se pasa trabajo y hay que hacer esas odiosas tareas. Lo que necesitas es hacer lana y yo sé cómo hacerla y dónde encontrarla.

PINOCHO

¿Lana? ¿Sabes dónde encontrar dinero? Tengo que ayudar a mi papá porque no tenemos dinero.

COYOTE

Claro que sé, pero no es aquí. Aquí no hay ni dónde caerse muerto.

PINOCHO

Sí, eso escuché. Mi papá no ha podido vender nada en su tienda...

COYOTE

Sin chamba no hay feria y sin feria no hay papa. Pobrecito, qué mal la vas a pasar con tu jefe.

PINOCHO

Pues por eso voy a ir a la escuela...

COYOTE

¡Eso te tomará años, mi chavo! Mira yo sé dónde sacar baro así de rápido. ¿Sabes qué tranza? Muchos se van pa'l Otro Lado y sacan mucho dinero. Les da para vivir y hasta para enviarle a sus familias.

PINOCHO

¿El Otro Lado? ¿Dónde queda eso?

COYOTE

Pues al Otro Lado. Es un lugar bien chido y divertido. Y lo mejor de todo es que ahí todos tus sueños se hacen realidad.¹³

Como tantos inmigrantes que abandonan su lugar de origen en busca de mejorar su situación económica, Pino Nacho accede. Según el Departamento de Inmigración y Naturalización de los Estados Unidos, esta es la forma en que la mayoría de los inmigrantes llegan. Muchos de ellos lo hacen contratando a una persona que los cruza, a la que llaman «pollero» o «coyote» coincidentalmente.

Luego de que Pino Nacho decide irse «Al Otro Lado», o sea a los Estados Unidos, comienza a divertirse. En su crítica, Karen Smith, escritora y actual Presidente de UNIMA–Estados Unidos (Unión Internacional de la Marioneta, Capítulo de los Estados Unidos) indica:

En el cuento original, *El País de los Juguetes (Paese dei Palocchi)* se entremezclan aspectos de una

moraleja con crítica social. Y este también es el caso de la versión del cuento de Teatro SEA. En la versión animada norteamericana de Disney del cuento de Carlo Collodi, *Las Aventuras de Pinocho*, se transforma la Tierra de Juguetes en la Isla del Placer (aparentemente un parque de diversiones). En la versión de SEA se asemeja más al concepto de parque de diversiones. Ambos lugares están malditos. En la versión de Disney (acaso más moralizante que el original de Collodi) se sugiere que la Isla del Placer tiene cierta mala reputación.¹⁴

El poder olvidar las obligaciones y el deslumbrante y novedoso entorno pronto ciegan a nuestro pequeño protagonista, al que lo previenen marionetas atadas que han perdido la libertad:

MARIONETA 1

(En secreto pero desesperado.) Ahora que puedes, vete de aquí. No te dejes engañar. Por lo menos no estás atado a estos terribles hilos que nos controlan.

PINOCHO

¿Cómo?

MARIONETA 2

Antes creíamos que no teníamos libertad, pero podíamos movernos y hacer lo que queríamos y

ahora todo lo que hacemos es trabajar.

MARIONETA 1

Las cosas no son como las pintan. Vinimos con ilusión y mira en dónde hemos terminado.¹⁵

Pinocho elige continuar divirtiéndose para no pensar en lo que ha dejado atrás, en su pasado. Esta situación encapsula el proceso inicial de desarraigo matizado por esperanza que marca la llegada de cualquier inmigrante hispanoamericano al país huésped que es los Estados Unidos. En ese país todo lo nuevo tal como los adelantos tecnológicos y el vertiginoso ritmo de un estilo de vida distinto chocan, pero también cautivan al recién llegado. La ilusión de medrar, acaso de alcanzar el famoso lugar común del «sueño americano» se convierte en la meta obligada del que llega. Pero como en la historia original, Pinocho pronto se convierte en un burro de carga, algo que le sucedía a todos los niños que no querían estudiar. Apropio esa imagen literalmente pues la queja de la mayoría de los inmigrantes es que en los Estados Unidos hay que trabajar sin parar, para poder sobrevivir:

CARNI(A)VALERO

Freedom is not free! Y tienes que pagar por lo que te he dado. Llegaste aquí buscando lo que yo tenía, ¿no? Pues, ahora tienes que pagarlo. ¿Cómo? ¿No tienes dinero? ¡Pues ahora tienes que trabajar para pagar lo que me debes! Y según mis cálculos,

¡trabajarás para siempre! So stop your whining and get to work!¹⁶

En la cultura hispana la imagen del burro tiene matices peyorativos que sugieren analfabetismo e ignorancia. Sin embargo, la contraparte de esta asociación es la de la fuerza, acaso hasta de diligencia. Ambas lecturas de la imagen del burro enriquecen la puesta en escena de *¡Viva Pinocho!* Por un lado, se destaca el trabajo excesivo para sobrevivir en el materialismo que impone tanto la necesidad de ganar para sobrevivir, como la de poder remitirle divisas a los familiares que permanecen en el país de origen. Por otro lado también se resalta el peso del prejuicio existente en contra de los inmigrantes ya sea por su raza, por su español, o por su acento al tratar de hablar inglés, algo que hace sentir al inmigrante como inepto e incapaz:

PINOCHO

Ay virgencita, lo he hecho todo mal. (*Llora.*) Me vine para acá pensando que ésta sería la solución y ahora mira cómo estoy. Me estoy convirtiendo en un burro... Aquí nos miran y nos tratan como mulas. ¡Pero yo no soy un burro! (*Llora.*) Debí haberte escuchado... a ti y mi papá.¹⁷

¡Viva Pinocho! emplea imágenes conocidas, visiones estereotipadas tanto de mexicanos como de estadounidenses: el Tío Sam y un «charro» mexicano con sombrero y poncho. El público adulto ha reaccionado ante

estas imágenes que manipulo para parodiar las generalizaciones y los estereotipos. Me sirven como «gancho» para llamar la atención y para enfatizar las antípodas.

El personaje de Stromboli y el guía de los niños a «la Isla del Placer» de la historia original, se combinan en «El Carnivalero», planteado a semejanza del Tío Sam. Famoso en el mundo entero, este ícono ha sido la personificación de los Estados Unidos. Desde su creación en el año 1821, ha reclutado jóvenes para el ejército estadounidense. En un desdoblamiento patente, su imagen ha dejado de representar al pueblo estadounidense para convertirse en una caricatura del sistema de gobierno de la nación norteamericana y como una memoria desestimada de los deberes ciudadanos. En la obra este personaje comienza anunciando que todo es diversión, algo que nuestro protagonista comienza a experimentar. Sin embargo, más adelante en la historia descubre la dura realidad de que no todo es diversión. Según Karen Smith:

[...] La obra refleja dos imágenes estereotípicas: el «Mexicano» estereotípico, siestero, de poncho y sombrero, o sea la víctima; y el estereotipo del racista fanfarrón del complejo industrio-militar de Estados Unidos, o sea el victimario. Aunque algunos miembros adultos del público pueden haber estimado que el retrato de los personajes era simplón en su presentación de los inmigrantes mexicanos y la persecución norteamericana, para una producción de

55 minutos la obra triunfa en abordar asuntos migratorios con los niños y presentar la compleja naturaleza de la situación. Y a la luz de la nueva y controvertida ley estatal aprobada en Arizona para perseguir a los inmigrantes ilegales, una ley que estigmatizaría a la comunidad latina, quizás esta caracterización simple de la víctima y su victimario no esté tan lejos de la realidad. Queda claro que un diálogo inteligente y sensitivo sobre este asunto social de tanta importancia, es cada día mas necesario.

En el fondo, mi intención no es presentar una obra discriminatoria. Por lo mismo no se presenta una crítica a un solo «bando». Se crítica a ambos y también se busca redimir las imágenes estereotipadas de ambos grupos, como ha quedado comprobado por las diversas reacciones que el espectáculo ha suscitado en los distintos lugares en donde se ha presentado.

Otro icono familiar, es el de la Virgen de Guadalupe. En el mundo de la religión católica y en toda Latinoamérica se la reconoce como la patrona de México. No obstante, dentro del contexto estadounidense de diversidad religiosa, siempre resulta algo controvertido emplear en una obra para niños un icono religioso católico con una fuerte identificación mexicana. En Estados Unidos el tema de la religión es algo privado que le corresponde abordar a los padres, a la familia inmediata y a los diversos cultos a los que se adscriben los individuos. Por nuestra parte, la imagen de la Guadalupe está íntimamente ligada al folklore y a la

tradicción cultural mexicana y por eso aparece en *¡Viva Pinocho!*. Asume el importantísimo rol del Hada Azul en el cuento original. Como en las versiones originales, ella es responsable de conceder deseos y sueños, comenzando con el de Geppeto, o Don G. en mi versión. A él ella le concede la vida de su muñeco. La Guadalupe también funge como conciencia salvadora y maestra de lecciones importantes. Su aparición mantiene siempre presente el recuerdo de lo dejado atrás, de la nostalgia de lo perdido, de la memoria cultural. Al ser arrestado y encarcelado por su status de indocumentado Pino Nacho encara la soledad, albergándose en la profunda conexión con el origen. Muchos inmigrantes describen un período de arrepentimiento por su mudanza, de nostalgia por el pasado y de añoranza por regresar. Tal regreso suele ser imposible, la nueva realidad no lo permite. En una de las escenas varios músicos, miembros de un Mariachi que intenta tocar música regional mexicana sin éxito, al enterarse que Pino Nacho quiere regresar a su país, le dicen:

MARIACHI 4

Mírame, vine pensando que iba a ser por un tiempo corto. Divertirme un rato y regresar. Pero ya 20 años han pasado y todavía estoy aquí.

MARIACHI 2

Uno se casa, tiene hijos. Cuando quiere regresar, los hijos no quieren. No, imposible es poca palabra.¹⁸

Estos personajes nos llevan a la transculturación. La transculturación no es otra cosa que la transición de la cultura propia. Por el contrario, la asimilación representa la pérdida parcial o total de la cultura original. Ambos procesos pueden ser voluntarios, como es el caso por lo general entre los inmigrantes, o pueden ser forzados como puede ser en el caso de muchas etnias minoritarias en una cultura dominante. En la pieza teatral, estos procesos se cristalizan en una condición llamada la «Enfermedad de Dejar de Ser». El que padece de esta «enfermedad ficticia» está pasando por el proceso del olvido o del rechazo de la cultura materna: el idioma, las tradiciones y las costumbres. Ahí es cuando utilizo la imagen de los ya conocidos «mariachis de calacas» o «calaveras», asociados con la celebración mexicana de «El día de los muertos»¹⁹.

En su travesía como huésped en «El Otro Lado» Pino Nacho se encuentra con un Mariachi de Calaveras. Son unas marionetas de esqueletos con sombreros de charros cargando instrumentos tradicionales de música, que intentan tocar música regional mexicana pero que no se logra. Suenan desafinados, descoordinados y no recuerdan las melodías de las canciones más conocidas en la historia musical del mariachi. Pino Nacho los ayuda a recordar las canciones y se sorprende de que ellos, especialistas en la música mariachi, hayan olvidado las melodías. A estos músicos les preocupa este olvido, involuntario o voluntario. Involuntario, naturalmente, por vivir en un país con una cultura distinta a la propia y al no tener contacto continuo

con la cultura materna; voluntario por el rechazo al pasado y al lugar de origen.

La imagen del esqueleto la utilizo para demostrar literalmente la muerte de la cultura. Originalmente los músicos no están conscientes de que con el tiempo que llevan fuera de sus países, han olvidado su cultura. El recién llegado Pino Nacho todavía no ha perdido contacto con su pasado inmediato, es el quién les explica:

MARIACHI 1

Mira quién habla. A ti también te está pasando.
Tú también estás olvidando.

PINOCHO

No, no. *(Para sí.)* Oh no, esto es a lo que se referían las marionetas. Ellos padecen de la «Enfermedad de dejar de ser».

MARIACHI 2

(En tono de burla.) Sí, al sabelotodo de Pinocho se le están olvidando las cosas también.

PINOCHO

Es Nacho, ¡Nacho!

MARIACHI 3

Y por lo menos nosotros no tenemos esas espantosas orejas de burro. *(Ríen.)*

PINOCHO

¿Orejas de burro?

MARIACHI 1

Te estás convirtiendo en un burro de carga. (*Ríen.*)

MARIACHI 2

En una mula de trabajo...²⁰

Es ahí cuando todos se percatan de que están perdiendo su esencia cultural. Inclusive Pino Nacho descubre que se ha estado «contagiando» con la «enfermedad de dejar de ser». Lo descubre muy tarde, luego de todo el deslumbramiento inicial y cuando comienza a asumir su nueva y dura realidad. Entonces comienza a convertirse en un burro de carga. Como con todo inmigrante indocumentado la supervivencia se vuelve el centro de la vida; hay que trabajar y trabajar para poder subsistir.

CONCLUSIÓN

Llevar temas no tradicionales y tabú a la escena del teatro infantil es riesgoso. Enfrentamos diversas reacciones del público, sobre todo del público adulto. Aunque el público infantil disfrute de la pieza, algunos padres y maestros suelen fungir como censores, cuestionando y criticando fuertemente el espectáculo, especialmente si difiere de sus convicciones. Ha sido interesante ver como la puesta en escena provoca al espectador. Las reacciones han sido muy diversas, desde Nueva York, pasando por México y

finalizando en San Juan. De «bravos» a un aplauso parco y por compromiso; de «felicidades» a «qué atrevido eres»; de «esto no es apto para niños» a «todos los niños deberían ver esto».

En esta adaptación quería lograr algo distinto: no sólo presentar una producción artesanal, sino adentrarme en un tema que provocara el diálogo entre los padres y sus hijos, entre el maestro y sus estudiantes, o entre los mismos niños. Es por esto que decidí que la obra tendría un final abierto. No quería precisar el rumbo preciso que tomará el personaje principal, ni la pieza en general. No ofrezco una resolución, abro un espacio para que el público decida.

El personaje de El Vigilante esboza varias alternativas de lo que pudo haber sucedido al final de la historia, sin concretar nada. La responsabilidad recae en la imaginación.

MANUEL A. MORÁN MARTÍNEZ, PH.D.

Director de la Sociedad Educativa de las Artes,
Teatro SEA, «El Teatro Latino para Niños en
Nueva York», y Presidente de la Comisión
para América del Norte de la UNIMA

1. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, Ciudad de Nueva York, 2009, Prólogo, pp.1.

2. El Center for Immigration Studies estimó en el año 2008 que había 12,5 millones de inmigrantes indocumentados en los Estados Unidos. Según un estudio publicado por el Pew Hispanic Center en el año 2005, 57% de los inmigrantes indocumentados provenían de México; 24% eran de otros países latinoamericanos, principalmente de América Central; el 9% eran de Asia; 6% de Europa; y 4% eran del resto del mundo.

3. Encontrará mayor información sobre los espectáculos que produce Disney Entertainment en la página web: <http://www.disneyonbroadway.com/>

4. Para mayor información sobre el Teatro Latino para Niños en Nueva York, Teatro SEA <http://www.teatrosea.org/>

5. Reforma de salud en los Estados Unidos. The White House: President Barack Obama. <http://www.whitehouse.gov/health-care-meeting/proposal/whatsnew/overview> (*Title I. Quality, Affordable Health Care for All Americans*). Esta ley ofrece a las personas individuales, familias y a los dueños de pequeños negocios el control del cuidado de la salud. Reduce el costo y los gastos médicos de millones de familias trabajadoras y pequeños negocios proveyéndoles una ayuda e incentivos en los impuestos de millones de dólares —la reducción en los impuestos sobre el costo de seguros médicos ha sido la más grande en la historia del país. También reduce lo que las familias tienen que pagar en seguros médicos.

6. Website del CENSO 2010 en los Estados Unidos: <http://2010.census.gov/2010census/>

7. State of Arizona, Senate, Forty-ninth Legislature, Second Regular Session, 2010, SENATE BILL 1070 <http://www.azleg.gov/legtext/49leg/2r/bills/sb1070s.pdf> Archibold, Randal C. *Arizona Enacts Stringent Law on Immigration*. The New York Times. Arizona Law (Arizona law SB1070) Published: April 23, 2010. <http://www.nytimes.com/2010/04/24/us/politics/24immig.html>

8. El estudio publicado por el Pew Hispanic Center (*Estimates of the Size and Characteristics of the Undocumented Population—Full Report 2005/03/21*) <http://pewhispanic.org/files/reports/61.pdf> en el año 2005 habían 11,1 millones de inmigrantes indocumentados en los Estados Unidos. Basados en información adicional, el Centro Hispano Pew estimó que esta cifra había crecido a entre 11,5 y 12 millones en el año 2006.

9. Departamento de Inmigración y Naturalización de los Estados Unidos («*Estimates of the Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States: 1990-2000*») Office of Policy Planning, U.S. Immigration and Naturalization Service, Enero, 2003.

10. Martínez, Yaiza. *Los niños inmigrantes tienen más dificultades para el rendimiento académico*. http://www.tendencias21.net/Los-ninos-inmigrantes-tienen-mas-dificultades-para-el-rendimiento-academico_a2593.html.

11. Se han realizado más de veinte películas sobre Pinocho, entre las que se incluyen la realización de dibujos animados de Disney del año 1940, la película de Luigi Comencini de 1972 y el film no demasiado exitoso del año 2002 dirigido y protagonizado por Roberto Benigni. La película animada de Disney (estrenada el 7 de febrero de 1940), fue merecedora del Premio Oscar a la Mejor Canción. Aunque es una adaptación libre de la historia de Collodi, es considerada una pieza maestra dentro de la animación y ha sido designada como «culturalmente importante» por la biblioteca del Congreso de los Estados Unidos, y fue seleccionada para su preservación en el Registro de Películas del mencionado país.

12. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, Ciudad de Nueva York, 2009, Prólogo, pp.2.

13. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, Ciudad de Nueva York, 2009, Escena 3, pp.8.

14. Smith, Karen (2010). *8th Festival Internacional Titerías 2010, April 18-25, Ciudad de México, Teatro SEA Inc. (New York/Puerto Rico)*. *¡Viva Pinocho!* pp.3.

15. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, Ciudad de Nueva York, 2009, Escena 5, pp.11.

16. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, Ciudad de Nueva York, 2009, Escena 6, pp.15.

17. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, Ciudad de Nueva York, 2009, Escena 7, pp.16.

18. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, Ciudad de Nueva York, 2009, Escena 6, pp.13.

19. Palabra que se utiliza popularmente en México para llamar a las Calaveras o a los esqueletos (usualmente humanos) usados comúnmente como decoración durante la celebración de *El Día de los Muertos* el 2 de noviembre de cada año.

20. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, Ciudad de Nueva York, 2009, Escena 6, pp.14.

EL TEATRO PARA NIÑOS AVANZA HACIA LA REALIDAD COTIDIANA

María de los Ángeles Sanz

La historia del teatro para niños está señalada por dos momentos fundantes, el primero la necesidad de utilizar el teatro como herramienta para la construcción de una identidad nacional, desde el teatro para adultos y también cuando el destinatario era el infante, sobre todo a causa de una infancia que provenía del aluvión inmigratorio y que se movía entre dos mundos, dos historias, aquella que provenía de sus padres, que lo aferraban al pasado de un relato familiar, y el relato construido a partir de la llegada al nuevo país. La unificación a partir desde la lengua no materna para algunos, y desde el discurso histórico para todos, era fundante de una entidad nacional en formación donde el teatro para niños era necesario como elemento de cohesión. Por otra parte, ya en la década del treinta en adelante y en el marco del teatro independiente, el niño también era un destinatario estimado para la concientización de los valores universales, no sólo desde la nacionalidad sino desde aquellos valores sustentados

por los integrantes del Teatro del Pueblo en un principio y del resto de las ramas de grupos que surgieron de su tronco fundador. En el circuito comercial, el entretenimiento, y las historias con moraleja también eran conformes al discurso que aparecía en el teatro para adultos, la seguridad de lo bueno y lo malo, de lo instituido, donde lo distinto al «deber» social o los valores de la sociedad burguesa estaban ausentes, y si aparecían eran para demostrar la necesidad de corrección. La década del sesenta empieza a producir en las temáticas y en los procedimientos una interesante búsqueda de lenguajes nuevos, donde se rompe con el tabú preexistente de límite a la imaginación. Comienza una década donde soñar no es pecado, donde el lenguaje construye realidades otras, e historias llenas de color y música sin moraleja, o con la consigna de romper con lo conocido. Este estado de situación se mantiene hasta hoy con la incorporación lentamente de temas, ya que la renovación de procedimientos no es lo más interesante hoy por hoy, sí la calidad y la perfección con que se realizan las puestas, el preciosismo de algunas producciones.

¿Qué pasa con la temática entonces? El teatro para niños como el teatro para adultos trabaja en algunas ocasiones, en algunos dramaturgos, con la poética realista, por lo tanto, el referente social es indispensable al momento de construir la intriga de la obra, cuando no el discurso histórico, que también se convierte en materia prima para la textualidad dramática; sin embargo, en la actualidad el teatro realista sea cual fuere su destinatario, ha recluso su temática al mundo de la intimidad familiar, ya no despliega

como hace treinta años problemáticas que se abocaban a lo social en su pluralidad. Los problemas familiares, las relaciones de pareja, los conflictos entre pares, la soledad en el mundo de la supercomunicación son recurrentes en textos y puestas. ¿Cómo lleva adelante esta situación el teatro cuyo destinatario es el niño desde una edad que va desde el bebé de meses hasta el preadolescente y el adolescente como una nueva franja de edad? Este trabajo se va a referir precisamente a los temas que aborda el teatro para niños hoy, cómo rompe con la continuidad de una temática atravesándola con otras que parecían estar muy lejos de ser comprendidas por un espectador menor: la violencia entre pares, las relaciones sexuales, las familias disfuncionales, el trabajo como el espacio del sometimiento y la explotación del hombre por el hombre, la guerra como una violencia que envuelve a la infancia en todos los ámbitos y en todas esferas de su sano crecimiento, la droga, y el abuso sexual, como otras formas de violencia. Para ello tomaremos algunas de las piezas que ocuparon la cartelera el año pasado, y por otra parte, el trabajo también va a desarrollar la polémica que la incorporación de esta nueva tendencia provocó y provoca entre teatristas, dramaturgos, actores y receptores varios de la producción del teatro para niños.

CUANDO LO TABÚ CRECE EN NOSOTROS MISMOS

Uno de los mayores obstáculos a la hora de incorporar nuevas temáticas a las piezas de teatro para niños es la autocensura ejercida muchas veces por los propios teatristas, que proponen una producción construyendo un espectador

«ideal» pensado desde los parámetros de las instituciones escolares; temiendo no ser aceptados por tocar algunos temas o cuestiones que puedan incomodar a un receptor que se ha convertido en una fuente segura de trabajo. Ese espectador también es construido a partir de la diferencia de edad, y las temáticas más audaces se guardan para los preadolescentes y adolescentes, cuando en realidad lo que debería ocurrir es no obviar ciertos temas, sino desarrollar procedimientos que puedan hacer accesible toda temática. La exposición que los niños tienen a partir de la televisión, el internet, el cine, de la violencia en todas sus instancias, de la sexualidad en todas sus variantes, de un lenguaje que ofrece un discurso vulgarizado, hace necesario un teatro para niños que se erija como un lugar donde todo pueda ser dicho desde una mirada libre, imaginativa, fascinante, es decir, artística. El fundamento de que un teatro para niños no debe rozar la vida profunda, ni los sentimientos negativos, hace que pocos se animen a producir un teatro que transite con seriedad temáticas que el niño ve continuamente en el discurso televisivo, desde el formato semiserio del noticiero hasta la producción de sagas y novelas que los tienen como destinatarios. Es por eso que, cuando alguna pieza transita ese registro, sus propios autores denominan a su teatro como una producción destinada al fracaso:

Cantata de Pedro y la guerra es, según sus propios hacedores, «teatro fracaso»; es llamativo el nombre con el que lo bautizan, porque presuponen que los

padres que son, en última instancia, quienes llevan a los hijos al teatro (salvo que se trate de una producción televisiva) esquivarán toda posibilidad de vínculo con la tristeza. (Mónica Berman, crítica teatral.)

La reflexión que la crítica teatral hace en su análisis sobre la puesta de Falconi/Urquiza, es correcta ya que tanto la dramaturga como el director han llevado adelante muchas puestas donde los temas edulcorados y los mundos felices aparecen para ser disueltos violentamente por la realidad más cotidiana. La pregunta sería si la idea es retacear ciertos temas al público infantil para cuidar su niñez y protegerlos de la maldad y fealdad del mundo, ofreciéndole una niñez feliz, o si, por el contrario, nos movemos en el ámbito de la autocensura porque tenemos miedo a las preguntas que los niños suelen hacer desde su supuesta inocencia, porque como adultos no tenemos todas las respuestas, y no nos animamos a buscarlas juntos. Sin embargo, algo parece estar modificándose en el campo y los teatristas, y los autores de literatura o dramaturgia dedicada al espectador/lector niño, están seriamente preocupados y ocupados en las dificultades que la temática produce a la hora de la producción artística. Un interesante aporte a las nuevas concepciones sobre la temática en el género es la que hace ya un tiempo elabora la dramaturga canadiense Suzanne Lebeau; su último trabajo, *Los huesos que crujen* (*Le bruit des os qui craquent*) (2009), desarrolla la problemática de los niños llevados a la situación límite de la guerra, no ya como espectadores sino como participantes

en la contienda, ya que trata la desesperada realidad de los niños soldados. La obra obtuvo el Premio Literario del Gobernador General 2009, y fue publicada por la editorial Leméac. El jurado y la crítica consideraron la temática, su estructura y procedimientos, y la trayectoria de la autora y los responsables de la puesta, a la hora de premiarla:

Para tener la osadía de tratar la espantosa realidad de los niños soldados, para tener la osadía de denunciarla, se necesitaba tener la experiencia, la sensibilidad y el compromiso de ese tándem que anima *Le Carrousel* desde hace 35 años. La alternancia de las voces, la de una enfermera occidental y las de los niños que huyen hacia una vida mejor, cristaliza con acierto nuestra impotencia para romper el círculo de la violencia. Permitiéndole a la representación evitar los escollos del sensacionalismo, el procedimiento escenográfico establece una puesta a distancia hábil con el horror de la situación. (AQCT)¹

Un recorrido por algunas de las entrevistas hechas a personalidades como Adela Bach², Liliana Bodoc³, Magdalena Fleitas⁴, Violeta Naón⁵, y la dramaturga sueca Cristina Gottfridsson⁶ nos da un paneo interesante sobre algunas de las nuevas miradas que se proponen desde el lenguaje ofrecer al niño una manera no moralista sino realista del mundo que lo rodea desde la metáfora del arte. Liliana Bodoc, admiradora de María Elena Walsh, reflexiona sobre la funcionalidad y finalidad de sus textos:

[...] La intención primordial es la de conmoverlo, de hacerlo encontrar consigo mismo y con el prójimo. De ninguna manera me parece que tiene que ser para el niño un lugar de absoluta y plena comodidad, de absoluto y pleno pasotismo, sino un lugar que de alguna manera le proponga también una crisis, claro que apropiada para sus códigos, para su edad. Me parece que la literatura infantil y juvenil merece un rango que todavía la sociedad y a veces específicamente la intelectualidad y la Academia no le dan. [...] Hasta los últimos reductos del arte está llegando la alienación, la mediocridad, el lenguaje del consumismo, de la individualidad extrema, de la indiferencia y la ignorancia por el prójimo. Me parece extremadamente grave que los adultos seamos cómplices de esto, como si desconociésemos que un niño que crece con una mala relación con el arte, tendrá severas falencias en la formación de su pensamiento racional, y también en su capacidad de emocionarse.

Por su parte, Magdalena Fleitas también aporta desde la mirada del destinatario cómo debería encararse un teatro dedicado al niño: «piensa que el filtro de calidad para las obras de teatro para niños debe ser muy cuidadoso, preguntarse si el espectáculo es estimulante, si les abre puertas, los sensibiliza respecto del arte...»; es decir, no hay temática que no deba ser abordada por el realizador de teatro o literatura para niños o adolescentes sino la

variable a ser tenida en cuenta es la posibilidad de que a partir de un espectáculo se incentive su capacidad de reflexión. Se le ofrezca no el mundo alienado y alienante de algunos de los productos comerciales a los que muchas veces los niños son llevados a través de la publicidad televisiva, sino un trabajo realizado con responsabilidad que produzca la posibilidad de un pensamiento libre. Cuando esto sucede, más allá de los resultados del *borderau*, los primeros en reconocerlo son los niños. Como afirma Héctor Presa: «[...] creo que para los chicos no hay temas tabú, no existen cosas sobre las que no se puede hablar. Desde luego que en mis obras se refleja la flexibilización de los tradicionales roles femenino y masculino, no establezco diferencias en cuanto a creatividad, valor, inteligencia». También Adela Bach, que prefiere los temas históricos para desplegar su escritura, recuerda la importancia del arte en la percepción del niño a la hora de ofrecer sus trabajos: «El teatro ha sido de importancia capital en mi vida de niña. Recuerdo cómo me impresionó la primera obra que vi, *La princesa y el porquerizo*, mirá vos qué vocabulario, hoy nadie se animaría a usarlo en un título... A mí me gustan mucho los juegos de palabras y, por supuesto, emplear el humor.» Pero tal vez sea Violeta Naón la que dé en la clave cuando a definir el espectador niño se trata; ella desde la actuación siente la exigencia de un espectador sumamente ávido y perceptivo, al que no se puede ni debe ocultarle nada:

[...] Es divino trabajar para los chicos, despliego una energía diferente que con los adultos. Ya con el clown estoy completamente conectada con mi niñez. Pero es muy delicado trabajar para chicos: a pesar de que hago a una payasa bastante descontrolada, me fijo mucho por dónde entro en la relación con los chicos. Es increíble cómo se dan cuenta de todo, de detalles chiquitos. Creo que mi personaje es como una válvula de escape para los nenes, que comprenden perfectamente que expreso deseos y tentaciones irrealizables, pequeñas contravenciones. Pero a veces, ellos me ponen límites. Con el tema de los mocos, algunas veces me dijeron: «Asquerosa, eso no se hace». Yo improviso según la situación. En otra oportunidad, cuando digo que estoy sola porque Rodríguez no me da bola, en un silencio total, desde lo profundo del superpullman, una vocecita me gritó: «No estás sola». Impresionante cómo te acompañan los chicos o te frenan. Son como esponjas, tienen una percepción muy directa.

Es por eso que, pensando en el espectador/niño como un ser activo, las últimas puestas de Patios del Recreo⁷ incorporan para el niño/adolescente los temas necesarios a sus preocupaciones cotidianas, algunas de las historias tratan sobre la violencia en el aula, como también había abordado Alejo Beccar el año pasado, en *Oruga (Bullying)* (2009). En su contacto se establece una fluida relación con el resto de los integrantes del proyecto en Iberoamérica,

realizando puestas en el espacio de la UPB que dirige Carlos de Urquiza y donde en marzo de este año se pudieron apreciar en un formato de 60 minutos fragmentado en pequeñas piezas de veinte minutos cada una, tres de las problemáticas inusuales en el teatro para adolescentes hasta ahora. No sólo ya la macro violencia que lo circunda sino el resultado que en ellos produce con graves consecuencias la constitución de una sociedad que se mira a sí misma con un discurso anacrónico y que se maneja desde una acción donde los valores se ven atravesados por los prejuicios y la variable de mercado. Las familias disfuncionales que no son continente necesario para niños/jóvenes; la falta de atención a sus palabras, la desinformación sobre el tema del sexo, el desinterés por el conocimiento que sienten a partir del desinterés que experimentan en sus profesores, donde la pasión por el trabajo se ve también atravesada por problemáticas socioeconómicas. Las tres piezas más allá de su calidad artística, dejan claramente para el espectador adolescente la sensación de una voz que los representa, y para el espectador adulto, la impronta de entender desde el escenario que el mundo en el que se mueven los personajes, no sólo no fue construido por ellos, sino que los adultos tenemos habitualmente ante los mismos, un doble mensaje que los confunde y los lleva buscar en su afán de construirse una imagen diferente a tomar atajos que sólo los acercan al abismo.

Vuelvo entonces al principio del trabajo, para afirmar que desde la cultura teatral especializada para niños no

podemos negar la realidad social donde están incluidos los espectadores/destinatarios, como no se puede en el teatro para adultos. Tal vez estos temas que tímidamente van ingresando a los trabajos de dramaturgos, actores y críticos, hayan estado siempre en el imaginario teatral, enmudecidos, latentes desde su omisión.

MARÍA DE LOS ÁNGELES SANZ
UBA/GETEA

BIBLIOGRAFÍA

SOTO, MOIRA, 2008. *Juguemos en el escenario*, en página 12, Suplemento Las 12, 25 de julio.

1. *Los huesos que crujen* es una creación de la compañía de teatro Le Carrousel y del Théâtre d'Aujourd'hui (Montreal), en residencia en el Théâtre de la Ville (Longueuil, Quebec), en coproducción con el Théâtre Jean Vilar de Vitry-sur-Seine y la Fédération d'Associations de Théâtre Populaire con la Ayuda para la creación del Centre national du Théâtre y el apoyo al autor de la SACD (Francia).

2. Adela Basch nació en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, el 23 de noviembre de 1946. Es egresada de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Su primer trabajo fue traducir libros escritos en inglés. En 1979 escribió su primera obra de teatro, estrenada en ese mismo año: *Abran cancha, que aquí viene Don Quijote de la Mancha*. Desde 1986 hasta 1990 trabajó en el Plan de Lectura de la Dirección Nacional del Libro, coordinando talleres de promoción de la lectura y difusión de la literatura para chicos. Entre 1993 y 1998 dirigió las colecciones de literatura infantil de Coquena Grupo Editor (Libros del Quirquincho). En 2002 fundó Ediciones Abran Cancha, una propuesta editorial alternativa que —a través de la comercialización en circuitos no convencionales (talleres de lectura y expresión)— pretende generar espacios de encuentro entre los adultos y los chicos. Actualmente vive y trabaja en Buenos Aires y con frecuencia viaja por distintas localidades del país para coordinar talleres vinculados a los libros y la dramaturgia para chicos.

3. Liliana Bodoc nació en Santa Fe, el 21 de julio de 1958. Es autora de *La saga de los confines* que incluye las novelas *Los días del venado*, *Los días de la sombra* y *Los días del fuego*. Publicó también la novela juvenil *Diciembre Súper Álbum* y el libro de cuentos *Sucedió en colores*. Recibió el Premio a la Mejor Obra Literaria Juvenil de la Fundación el Libro (2000), la distinción White Ravens (IBBY, 2000 y 2001), el Premio de Narrativa de la Fundación Fantasía Infantil y Juvenil (2001), la distinción Destacado de Alija (2003), el Premio Calidoscopio (2003) y el Premio Konex (2004).

4. Musicoterapeuta egresada de la Universidad del Salvador. Docente de nivel inicial. Música. Cantante. Compositora. Nació el 14 de Noviembre de 1970 en Buenos Aires. Creadora y directora del Jardín de Magda, un espacio de iniciación artística conformado por un equipo de 15 maestros, todos músicos y docentes que funciona en el Espacio Cultural *Risas de la Tierra*. *Risas del Viento* y *Risas de la Tierra* son dos CD de música para niños y grandes, realizado por Magdalena Fleitas y su banda. Se presentan desde mayo del 2004 con un espectáculo en vivo que incluye canciones, acrobacia aérea, trapecio, baile y un video clip. Han

realizado shows en importantes salas y teatros de Buenos Aires con éxito de público y prensa: MALBA, C.C. Recoleta, Teatro Argentino de La Plata, El Ombligo de la Luna, C.C. San Martín en el ciclo MOMUSI y otros (ver trayectoria). Su material se nutre del riquísimo aporte de las tradiciones musicales de Argentina y de Latinoamérica y pone a los niños en contacto con nuestro folklore a través de un lenguaje moderno, estimulante y atractivo. Tanto sus CD como el espectáculo realizan un recorrido por diferentes ritmos folklóricos y urbanos que nos llevan a viajar por las regiones de la Argentina, evocando paisajes, sonidos y voces de pueblos y culturas.

5. Violeta Naón, actriz, hizo estudios de actuación, clown y otras disciplinas con Ricardo Bartis, Augusto Fernández, Pompeyo Audivert y Norman Brisky. Es egresada del Conservatorio Nacional de Arte Dramático (IUNA).

6. Cristina Gottfridsson, dramaturga sueca, ha estado escribiendo para el escenario desde comienzos de los '90. Es autora de más de 30 obras, muchas de las cuales fueron escritas para audiencias jóvenes. Sus obras se representaron en teatros al rededor de Suecia, y también en Alemania y Hungría. Ha trabajado como dramaturga interna para Malmö Stadsteater (Teatro de la Ciudad de Malmö). Cristina vive y escribe en Malmö. (En Foro número 259)

7. Patios del Recreo nace en Europa a partir de la necesidad de encontrar una respuesta temática y estilística para una franja de público particularmente reacia al teatro (12 a 18 años) para la cuál hay una muy escasa producción teatral. De esta experiencia surgió una producción de textos para varias horas de teatro en diferentes idiomas, unas veinte puestas en escena, talleres y encuentros fue la base para el desarrollo del proyecto Iberoamericano. Patios del Recreo en Iberoamérica es una iniciativa de ATINA (Argentina) con la participación de los Centros ASSITEJ Iberoamericanos (Brasil, Uruguay, Paraguay, Bolivia, México, Nicaragua, Ecuador y España). Actualmente se desarrolla en Europa un nuevo proyecto bajo el nombre «Platform 11+» con la participación de once países europeos.

TEATRO TABÚ PARA JÓVENES EN LOS ESTADOS UNIDOS: LA RELACIÓN DEL ADULTO-NIÑO, LAS CIRCUNSTANCIAS MATERIALES Y LA LEY

J. Andrew Wiginton

Las obras que tratan de temas tabúes muchas veces son prohibidas cuando se crean programas de TPJ (teatro para jóvenes). He examinado tres relaciones que limitan la amplitud y el alcance de las decisiones que toman las compañías de teatro dedicadas a hacer teatro contemporáneo para audiencias jóvenes en los Estados Unidos. La relación del adulto/niño, la relación material entre el TPJ y las escuelas; y la relación entre la libertad de expresión curricular y la ley en los colegios, todos estos factores afectan a las decisiones sobre temas y estéticas del TPJ en los Estados Unidos.

Hay dos ejemplos que ilustran bien lo que originalmente me motivó para hacer esta investigación. Los dos ejemplos involucran a maestros que fueron censurados por su trabajo; son relevantes porque reflejan la misma ideología cargada del sistema de escuela pública en la que el TPJ está creado y consumido por niños en los Estados Unidos. En las obras que venden a las escuelas, la

gran mayoría de las compañías de TPJ no toman decisiones que desafíen temas y estéticas convencionales, tradicionales, o no peligrosas; por eso las escuelas raramente censuran a estas compañías.

Las compañías de TPJ se autocensuran antes y durante las producciones para asegurar funciones llenas y producciones fluidas. Además, como discutiré más adelante, las mismas restricciones que podemos aplicar a maestros de la escuela pública también se pueden aplicar a cualquiera que esté trabajando por, para, o con niños cuando hacen obras teatrales (o cualquier otra actividad dramática) para una audiencia escolar.

En 2007, yo era el director de actividades teatrales y dramáticas de una escuela americana en Puerto Rico. Una estudiante particularmente talentosa interpretó *Medea Redux* de Neil LaBute en la festival que se presenta al final del semestre. En la obra, una muchacha describe una relación sexual que tiene con su maestro y el embarazo que resultó de esta relación y después confiesa haber matado a su bebé. La estudiante hizo una presentación magistral que dejó a la audiencia de familias (adultos con niños) impresionada. Al final de la obra, recibió una ovación y el director de la escuela me felicitó por su trabajo. No obstante, el siguiente día un grupo de padres y maestros preocupados se reunieron en la escuela, formaron un comité, escribieron una carta exigiendo a la junta escolar que me censurara por escoger una obra que era «enormemente impropia y negligente». La carta decía que después de escuchar el monólogo, los niños de los miembros del comité

empezaron a preguntar «sobre sexo, violación, e infanticidio», temas tabúes que en la opinion del comité no deberían ser discutidos en el contexto del currículo dramático de la escuela.

El director me aconsejó contratar a un abogado, y aunque tenía el apoyo de la administración, tenía que entregar todos los textos (incluso las obras) que iban a utilizar en mi clase a un comité de maestros y padres para determinar su «nivel de propiedad». Además, cada obra que iba a ser montada por, para o con los estudiantes tenía que tener un índice publicado que iba a ser determinado por un comité de miembros de la comunidad elegidos por el director. La obra de Shakespeare que tradicionalmente viajaba a muchas escuelas hispanoparlantes en otoño fue eliminada y remplazada por una adaptación más «segura» de «Broadway Jr». Al mismo tiempo, Paula Vogel, Aristofanes, y las obras de la restauración de la monarquía inglesa fueron eliminadas del currículo del curso de historia del teatro mundial. Finalmente, renuncié a mi puesto como director del departamento de teatro.

El dilema que propone la censura ha surgido en otras partes del país también. Margaret Boring profesora de teatro en el Charles D. Owen High School en North Carolina escogió la obra *Independence* de Lee Blessing para su curso de interpretación avanzada. La obra se enfrenta a temas de disfunción familiar y sexualidad. Como es costumbre, ella le informó a su director, Fred Ivey, del título y empezó a trabajar con sus estudiantes. Después de recibir elogios en certamen regional, sus estudiantes interpretaron una

selección de la obra para estudiantes de otro curso en el departamento de inglés. Boring sugirió que los estudiantes de inglés recibieran permiso parental para ver la selección de la obra. Después de la representación, algunos padres protestaron por los temas de la obra y eso indujo a Ivey a leer el guión. Rápidamente, Ivey trató de cancelar todas las representaciones futuras de la obra, pero los padres de los actores y los estudiantes ejercieron suficiente presión para convencer a Ivey de que permitiera la presentación de la obra (con algunas supresiones del texto) en el festival del estado.

Después de que los actores obtuvieran el segundo premio en el certamen del estado, Ivey trasladó a Boring a un instituto de bachillerato (13-15 años) porque no había montado la obra de acuerdo con la política del distrito escolar sobre materiales controvertidos. Boring demandó al distrito escolar porque «su traslado fue una represalia por su expresión de puntos de vista impopulares a través de la producción de la obra y por consiguiente [el distrito] violaba su derecho a la libertad de expresión» (Boring v. Buncombe). El pleito llegó a la corte suprema y Boring finalmente perdió el juicio.

Claro que hay ciertas diferencias fisiológicas, cognitivas y anatómicas entre niños y adultos; sin embargo, los niños solo pueden ser parcialmente conocidos por medio de exámenes estadísticos y científicos. Para crear teatro que sea atractivo estéticamente, rico en contenido e intelectualmente interesante, los adultos que hacen teatro para jóvenes necesitan sumergirse completamente en el

mundo desconocido de los niños para crear una nueva forma de comunicación amplia y honesta. Para empezar este tipo de diálogo, los eruditos del tema necesitan reconocer la construcción de la relación del adulto/niño en su forma presente.

Si virtualmente todo el TPJ está creado por adultos para niños, la pregunta epistemológica de David Kennedy, «¿Qué pueden saber los adultos sobre los niños y cómo?» es particularmente sobresaliente (3). En su texto más reconocido, *The Well of Being*, propuso: «Es, sobre todo, como adultos que siempre pensamos en los niños y la niñez. Lo que llamamos «niño» es, primero, un niño-para-el-adulto, y consecuentemente, una construcción» (3). Brevemente, la palabra «niño» no describe a un niño directamente, sino que la palabra «niño» describe parte de la relación entre el niño y el adulto. Los niños solo son conscientes de su niñez cuando aprenden la construcción de la adultez, de la cual no son parte. Como Kennedy propuso, «el niño no existe sin un adulto para observarlo... Niñez y adultez son palabras de un concepto bipolar. Si todos los humanos fueran o niños o adultos, ambas palabras perderían su significado» (3). Sin embargo, mientras los niños se construyen ellos mismos en oposición a adultos, los adultos se construyen ellos mismos simultáneamente en oposición y en semejanza. Como Dieter Misgeld escribió: «Ser adulto, si se trata como algo que se debe lograr una y otra vez, nos hace notar que nosotros, como adultos, necesitamos concebirnos como si fuéramos niños para decir que somos adultos» (92). Este proceso les facilita a los

adultos «utilizar a los niños como una pantalla, en la cual proyectan sus complejos psicológicos no reconocidos» (Kennedy 15). Por lo tanto, «los adultos intentan ‹revivir, proyectar, re-evocar y/o ejercitar› su propia niñez a través la figura liminal del niño» (Kennedy 4).

La construcción bipolar de la relación del adulto/niño existe en contraste a la polaridad del adulto/niño afuera del paradigma historiográfico y cultural estadounidense. Los límites entre estas polaridades varían entre cultura y cultura y de un contexto histórico a otro. Kennedy argumentó que «los adultos tienden a creer en la universalidad de la niñez» (8). Esto es en parte porque, en algún punto, todos fueron niños, dándoles «conocimiento de primera mano sobre los niños y la niñez» (Kennedy 15). Los adultos a menudo privilegian este conocimiento sobre las experiencias y realidades del niño. A pesar de lo que el niño esté sintiendo, el adulto siempre asume que saben lo que es mejor para el niño.

La noción del niño inocente también es un mito creado por el deseo adulto. Los niños viven en un mundo alimentado por el deseo de ganar dinero y habitan una cultura de multimedia que les da acceso a la información y les provee de una facilidad para trabajar con la tecnología que sus padres quizás no tenían. La televisión e internet son recursos informativos que expone a los niños a mucha información que antes era considerada prohibida, creando así una cultura juvenil versada en temas de violencia, crimen, abuso de drogas y alcohol, sexo y sexualidad. Muchos académicos han argumentado que la figura del

niño inocente usada con frecuencia dentro del discurso sobre materiales tabúes para niños es «un producto de las imaginaciones adultas» (Jenkins, *Introduction* 23).

La presunción de conocimiento universal de los deseos de los niños es evidente en el aspecto moralista y los libretos lineales que dominan la rama del TPJ y es fortalecida por los materiales educativos que la acompañan. Cuentos de hada rehechos, adaptaciones de literatura infantil, y ahora la aparición de títulos que se han hecho famosos por la televisión y el cine (especialmente los de Disney) son comunes en los escenarios norteamericanos. Esta moda no es sorprendente considerando el modo presente de la relación del adulto/niño en la cual los deseos subconscientes del adulto pueden sobrepasar los deseos del niño. Las obras de TPJ a menudo representan las ideas y opiniones del niño sobre su mundo como algo claramente distinto del adulto, distorsionando consecuentemente las opiniones del niño. En otras palabras, las obras de TPJ son montadas más para satisfacer los deseos subconscientes del adulto que para proveer de experiencias estéticas a los niños, sus supuestas audiencias.

El gran espacio entre adultez y niñez está lleno de posibilidades tremendas para el entendimiento transformativo para ambos, niños y adultos. En su crítica de la literatura orientada a la juventud, J. Rose argumentó que la ficción infantil es «imposible» porque «construye un mundo donde el adulto viene primero (autor, creador, donante) y el niño viene después (lector, producto, receptor) pero ninguno ocupa el espacio entre los dos» (58). Para

ocupar este espacio central, los académicos deben considerar un enfoque nuevo dialógico hacia la relación del niño/adulto, lo que Kennedy llama una «hermenéutica de la niñez» (18). La teoría de Kennedy niega la teoría modernista que falla al describir adecuadamente al niño en su totalidad. Kennedy argumentó que «es a través del diálogo entre sujeto y objeto, en vez de aislarlo, que las construcciones teoricas hacen emerger el entendimiento. Como tal, la hermenéutica es teoría como afinidad y participación en lugar de [teoría] como distancia y dominación» (18). Así, Kennedy esta argumentando a favor de la comunicación genuina entre el adulto y el niño sin barreras prescritas. Con esta forma de comunicación «entender» al niño, dijo Ricouer, «no es proyectarse así mismo dentro del texto [el niño] sino exponerse frente al texto» (143).

Las percepciones mutuas entre adultos y niños se verán enriquecidas mientras este dialogo continúe. Si el adulto se abre al niño y a los significados diferentes del niño, el adulto aprenderá sobre la cultura del niño y sobre sí mismo. Se crea así un proceso en el que el adulto mira al niño y el niño al adulto nuevamente, o con «ojos nuevos», en un ciclo de percepciones que no paran de cambiar.

El TPJ es un buen espacio para empezar un dialogo entre niños y adultos que engendraría cambios profundos en la manera en que los niños ven a los adultos y a sí mismos. El evento teatral intrínsecamente permite un diálogo entre el actor y el espectador. Esta interacción podría ser un lugar para un diálogo entre adultos y niños en muchos niveles dependiendo de la naturaleza del evento teatral.

Desafortunadamente, el TPJ en los Estados Unidos generalmente no llega a entender el arte como un experimento social donde el adulto que hace teatro se encuentra con el niño en un espacio donde la transformación mutua es posible. ¿La raíz del problema? En los Estados Unidos, las condiciones materiales para la producción teatral se han situado históricamente dentro del sistema escolar público, que está sujeto a leyes federales sobre la libertad de expresión curricular o la carencia de esa libertad. El ejemplo de Boring ilustra que un maestro —como una compañía de TPJ— necesita negociar con delicadeza la práctica de la enseñanza dentro de los confines de la comunicación prescrita por la ley o se arriesga a perder absolutamente su puesto de profesor o director de teatro.

En los Estados Unidos, donde «virtualmente todas las compañías dependen de los públicos escolares porque la mayoría de sus ingresos provienen de ahí»; los profesores tienen que tener en cuenta el poder del currículo escolar, y también las leyes y políticas que lo controlan cuando estudian los temas y estéticas del TPJ (Bedard, *Negotiating* 90). Las compañías de TPJ trabajan en las escuelas en contacto directo con los estudiantes, dándoles actividades, guías pedagógicas y talleres educativos antes y después de la presentación. En algunos casos, las compañías argumentan que sus obras están alineadas con objetivos curriculares. Bedard llama a esto, «teatro-pero-no-teatro» (*Negotiating* 97). El TPJ es teatro porque hay actores, espectadores, una obra, y, en general, todas las cualidades superficiales que son asociadas con el arte teatral. Sin

embargo, Bedard dice que los límites de trabajar dentro del sistema escolar (los creados por objetivos curriculares y restricciones en contenido y decisiones estéticas) son tan severos que cambian totalmente la esencia del TPJ a algo que pertenece al teatro pero no es teatro (*Negotiating* 97). Si el TPJ no es teatro, y teniendo en cuenta que las compañías de TPJ de hecho, adoptan el puesto del maestro mientras tiene lugar la representación, yo defino el papel del TPJ en la escuela norteamericana como «maestro-pero-no-maestro». En mi estudio más exhaustivo, examino las distintas maneras en que la ley sutilmente determina las condiciones en las cuales el teatro para niños es creado, revelando en gran medida la posición precaria en que los maestros-pero-no-maestros se encuentran dentro el sistema educativo estadounidense.

En breve, no hay guías específicas para saber lo que está o no prohibido en el TPJ. El Tribunal Supremo jamás ha dictaminado directamente sobre hasta dónde llega la libertad de expresión del maestro en el aula. Por extensión, el tribunal tampoco ha discutido los derechos de la libertad de expresión de los profesionales del TPJ que trabajan en las escuelas. Las compañías de TPJ venden sus producciones al sistema educativo al mismo tiempo que trabajan para ese sistema, y por tanto, a los ojos de la ley, pierden sus derechos a la libertad de expresión. Por supuesto, estas compañías se resisten a romper las normas por miedo a perder fondos y privilegios. Esta situación hace que las compañías de TPJ eviten temas tabúes a favor de temas más afines a las ideologías dominantes y «seguras». La ley

no protege la libertad de expresión del TPJ de la misma forma en que lo haría si estas compañías trabajaran en sus propios teatros.

El contexto actual, en el cual los artistas de TPJ tienen miedo a producir material tabú, tiene muchas consecuencias negativas tanto para esos artistas como para el público. En primer lugar, este fenómeno fomenta la marginación del teatro para jóvenes como un campo viable para la investigación académica y práctica. Es más, al permitir que este miedo se imponga sobre el contenido y las decisiones estéticas, las compañías de TPJ son cómplices de la gran suposición cultural de que a los menores les hará daño la materia tabú.

El TPJ imaginativo está teniendo lugar en los extremos de la relación adulto/niño (con bebés y adolescentes), y cada vez más apartado de las escuelas y sus limitaciones contingentes. Algunos académicos estadounidenses han pedido más estudios de recepción para poder crear un teatro artísticamente innovador y con contenido más relevante a las realidades de los niños. No obstante, hasta que no aparezcan nuevas fuentes de fondos, el TPJ estará atado al lenguaje y estética conservadores, preferidos por la educación pública.

Por el momento, el niño en medio es, como Jenkins relata, «un emblema de nuestras ansiedades sobre el paso del tiempo, la destrucción de formaciones históricas, o al contrario, un vehículo para nuestros deseos para el futuro. El niño inocente está atrapado en algún lugar <over the rainbow> —entre la nostalgia y el optimismo utópico, entre

el pasado y el futuro» (*Introduction* 5). El ámbito del TPJ está atrapado entre la nostalgia de un pasado más simple, libre de teoría, y un optimismo utópico sobre el progreso de un ámbito en crecimiento. El futuro del TPJ en los Estados Unidos se articula a menudo en términos de un positivismo ya establecido que continua enmarañando a los que trabajan en el teatro por, para, y con niños en un nudo restrictivo con las escuelas y las leyes que las gobiernan. Nadie sabe aún lo que debe hacerse para quedar libre de este embrollo.

J. ANDREW WIGINTON
ABD, MFA

TRABAJOS CITADOS

- BARISH, JONAS A. *The Antitheatrical Prejudice*. Berkeley: University of California Press, 1981. Print.
- BEDARD, ROGER. «The Cultural Construction of Theatre for Children and Young Audiences: A Captive Eddy of Recursive Harmonies». *Youth Theatre Journal* 23.1 (2009) 22-29. Print.
- BEDARD, ROGER. «Negotiating Marginalization». *Youth Theatre Journal* 17.1 (2003): 90-101. Print.
- Bedard, Roger L.; C. JOHN TOLCH. *Spotlight on the Child: Studies in the History of American Children's Theatre*. New York: Greenwood Press, 1989. Print.
- Boring v. Buncombe County Bd. of Educ.* Ed. F.3d. 136th ed.

Vol. No. 95-2593. United States Court of Appeals for The Fourth Circuit. Print.

BRANTLY, BEN. «Theater Review: Face of Evil, all Peaches and Cream». *The New York Times* 25 June 1999, natl. ed. Print.

BRELLIS, MATTHEW, AND GLOBE STAFF. «Hey, Teacher, Watch What You Say!; Recent Court Rulings are Rewriting the Rules on What Teachers Can Say and Do». *The Boston Globe* 13 September 1998: E1. Print.

BROWN, CYNTHIA L. «A Nice Way to Make a Living: Reflections on the Career of an Experienced Theatre Teacher». *Youth Theatre Journal* 13 (1999): 26-42. Print.

DAVIS, EMILY HOLMES. «Protecting the «Marketplace of Ideas»: The First Amendment and Public School Teachers' Classroom Speech». *2005 University of North Carolina School of Law First Amendment Law Review* 3, 335: (2005). Web. 1 Oct 2007.

DONEHOWER, WESTIN R. «Boring Lessons: Defining the Limits of a Teacher's First Amendment Right to Speak through the Curriculum». *2003 Michigan Law Review*. 102, 517: (2003). Web. 1 Oct 2007.

EISENDTADT, S.N. «Order and Culture». *Theory of Culture*. Eds. Richard Munch and Neil J. Smelser. Berkeley: University of California Press, 1992. Print.

FISCHER-LICHTE, ERIKA. *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. Trans. Saskya Iris Jain. New York: Routledge, 2004. Print.

GREENE, MAXINE. «Breaking through the Ordinary: The Arts

- and Future Possibility». *Journal of Education* 162 (3) (1980): 8-26. Print.
- HEINS, MARJORIE. *Not in Front of the Children: «Indecency», Censorship, and the Innocence of Youth*. 1st ed. New York: Hill and Wang, 2001. Print.
- HOUCHIN, JOHN H. *The Censorship of the American Theatre in the Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Print.
- JENKINS, HENRY. Introduction. *The Children's Culture Reader*. Ed. Henry Jenkins. New York: NY University Press, 1998. 1-41. Print.
- JENKINS, HENRY. «The Sensuous Child: Benjamin Spock and the Sexual Revolution». *The Children's Culture Reader*. Ed. Henry Jenkins. New York: NY University Press, 1998. 209-230. Print.
- KENNEDY, DAVID. *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany: State University of NY Press: 2006. Print.
- KINCAID, JAMES R. «Producing Erotic Children». *The Children's Culture Reader*. Ed. Henry Jenkins. New York: NY University Press, 1998. 241-253. Print.
- KINCHELOE, JOE L. «The New Childhood: Home Alone as a Way of Life». *The Children's Culture Reader*. Ed. Henry Jenkins. New York: NY University Press, 1998. 159-177. Print.
- KLEIN, JEANNE AND SHIFRA SCHONMANN. «Theorizing Aesthetic Transactions from Children's Critical Values in Theatre for Young Audiences». *Youth Theatre Journal*. 23.1 (2009): 60-74. Print.

- KNOWLES, RICHARD P. *Reading the Material Theatre*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- LINDSAY, DREW. «Dramatic License». *Teacher Magazine* Vol. 10.2, Oct. 1 1998. Web. 15 Oct. 2007
- LEVINE, JUDITH. *Harmful to Minors: The Perils of Protecting Children from Sex*. Minneapolis: U of Minnesota P, 2002. Print.
- RICOEUR, PAUL. *Hermeneutics and the Human Sciences*. Trans. and ed. J.B. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. Print.
- ROBSON, RUTHANN. «Our Children: Kids of Queer Parents & Kids Who are Queer: Looking at Sexual Minority Rights from a Different Perspective». *2001 Albany Law Review* 64, 915: (2001). Web. 4 Nov 2007.
- ROSE, JACQUELINE S. «The Case of Peter Pan: The Impossibility of Children's Fiction». *The Children's Culture Reader*. Ed. Henry Jenkins. New York: NY University Press, 1998. 58-66. Print.
- VAN DE WATER, MANON. «Adults Performing Children». *Youth Theatre Journal*. 17.1 (2003): 109-118. Print.
- VAN DE WATER, MANON. «Constructed Narratives: Situating Theatre for Young Audiences in the United States». *Youth Theatre Journal* 14.1 (2000) 101-13. Print.
- VAN DE WATER, MANON. «Educational Outreach and Ideology, or, Why Do We Do What We Do?» *Stage of the Art*. Winter (2001): 20-21. Print.
- VAN DE WATER, MANON. «TYA as Cultural Production: Aesthetics, Meaning, and Material Conditions». *Youth Theatre Journal* 23.1 (2009) 15-21. Print.

- VEERLAKE, DAN. «Family Values Dispute Trickles into Buncombe Education System». *Ashville Citizen Times*. 10-11-1992: pg. 15A. Print.
- Wieman et al. v. Updegraff et al.* No. 14 Supreme Court of The United States December 15, 1952, Decided. Print.
- WERNICKE, VANESSA A. «Teachers' Speech Rights in the Classroom: An Analysis of Cockrel V. Shelby County School District». 2003 *University of Cincinnati Law Review University of Cincinnati* 71, 1471: (2003). Web. 1 Oct. 2007.

LOS TEMAS TABÚ EN EL TEATRO PARA NIÑOS DE COMIENZOS DEL SIGLO XX

Susana Llahí

A comienzos del siglo XX, la modernidad había asumido como categoría social la estrecha relación entre escolarización y la construcción de la infancia. En esa coyuntura se creó el Teatro para Niños. José Ramos Mejía en el momento en que se desempeñaba como presidente del Consejo Nacional de Educación propuso la creación del Teatro Infantil Municipal para que todos los niños de la ciudad de Buenos Aires que cursaban la escolaridad primaria en el marco de la Ley 1420 de Educación Común pudieran concurrir al teatro, no precisamente durante la jornada de clase sino como una recreación de fin de semana, que indiscutiblemente se cumplía como si fuera parte del horario escolar. El teatro fue considerado por Ramos Mejía y quienes lo acompañaban en la tarea cultural del momento, como el mejor instrumento para fortalecer principios esenciales que tendían a lograr determinadas formas de vida, pautas de socialización y políticas de crianza. Es en ese momento en que el Teatro para Niños se constituye en sistema, de

allí que consideremos que el género tuvo en ese punto su momento fundacional¹.

Ahora bien, el Teatro para Niños que se escribía y representaba en ese momento, con un objetivo claro, que respondía a políticas educativas muy bien definidas, que procuraba la homogeneidad e integración social, debía omitir aquellos temas que no respondían a la representación de la infancia que el Estado protector había asumido. El Estado tutelaba y reprimía y si alguno de esos temas aparecía en el teatro para niños obedecía a la necesidad de operar por contraste, para resaltar valores opuestos. ¿Cuáles eran aquellos temas?

La pobreza.

El sexo, relacionado con la prohibición de la fantasía.

La vulgarización del lenguaje.

La idea de la guerra.

LA POBREZA

En los textos dramáticos del momento histórico que estamos trabajando, detectamos dos tendencias con relación a los niños ubicados en la marginalidad social: la primera responde a la idea *sarmientina*, retomada luego por argumentaciones positivistas, que consideraban que los niños de la calle no podían inscribirse en la educación pública común por estar ya, desde su nacimiento, demasiado corrompidos y en ella sólo podrían ser malos ejemplos que inducirían al mal al resto del alumnado (Sarli: 52-53). Sarmiento veía al canillita como el caso de extrema

marginalidad infantil, por lo general huérfano o sin padres que pudieran ocuparse de él en lo más mínimo y que en su vida cotidiana ya no actuaba como un menor desprotegido sino como un adulto conocedor de todo tipo de artilugios que le permitían sobrevivir en el medio en que se desempeñaba. Desde su mirada, estos niños sólo podrían ser recuperados para la sociedad y el trabajo en las escuelas de artes y oficios. Para Sarmiento, distinto era el caso de los hijos de inmigrantes, donde sí había una familia presente aunque no respondiera a las características de la inmigración soñada por él. Para estos niños la mayor propuesta del país que adoptaron sus padres, era la escolaridad que los sacaría de la calle y de la miseria a fin de lograr la familia bien integrada: padres que trabajaban e hijos que estudiaban.

De las setenta y dos piezas relevadas en los textos dramáticos del período estudiado, *Corazón herido*, de Juan José Furgón, estrenada el 8 de julio de 1919 en la Plaza del Congreso por el Teatro Infantil Albarden, es la única que responde a esta mirada². De gran densidad semántica, adhiriendo a la preceptiva positivista de la época, señalaba a los niños de la calle como socialmente irrecuperables. En el protagonista masculino se ubicaba la mirada desesperanzada ante las jóvenes generaciones de quienes no podía esperarse el buen accionar dentro del libre albedrío (cuando actuaban sin la mirada del adulto eran capaces de atentar contra la naturaleza y su propia salud). Además, manifestaba el deterioro del lenguaje ante el avance del lunfardo y de los vulgarismos en boca del niño de la calle

y la admirada copia del niño bien.

Y una segunda posición, que adhería a la línea educativa de corte Krauso–positivista³, línea que, sin abandonar del todo la concepción disciplinaria del positivismo, colocaba entre paréntesis su determinismo y construía una interpretación de la naturaleza infantil que consideraba la bondad del niño, su espontaneidad, el reconocimiento de su capacidad para el bien, al tiempo que estimulaba la autonomía infantil (Carli: 2002, 124). En esta posición ideológica el niño no era naturalmente malo, podía cambiar su forma de actuar al influjo de lo que aportaban las buenas compañías. En este grupo podemos incluir las piezas de Cecilia Borja, Ricardo Monner Sans, Próspero G. Alemandri y Clemente B. Greppi, y si bien estos autores escribían adhiriendo a un discurso positivista, al suturar la desigualdad social y la diversidad cultural en la necesidad de homogenizar la infancia escolarizada, generaban un entramado que también integraba al marginal, ningún niño quedaba fuera del modelo.

Un buen ejemplo lo constituye *El vendedor de diarios* de Ricardo Monner Sans. En esta pieza, Carlos y Enrique convencen a Pascual, el canillita, de lo beneficioso que sería para él concurrir a la escuela. El niño se niega porque teme perder su libertad y sus ingresos como vendedor de diarios. Carlos y Enrique hablan con el maestro y éste invita a Pascual para que vaya a vivir a la escuela y a cambio de colaborar como ayudante del portero recibirá vivienda, comida y educación, Pascual acepta feliz y agradecido ante la posibilidad de tener amigos que lo protejan y se interesen

por él. La otra pieza donde aparece la pobreza extrema es en *La lazarilla*, también de Ricardo Monner Sans. La historia cuenta del matrimonio que desea adoptar a la niña lazarilla que acompaña al abuelo ciego. El viejo está dispuesto al sacrificio de quedar solo para beneficiar a la niña; ésta, cuando comprende lo tramado por los adultos, se niega a aceptar lo que han pactado. La niña decide quedarse con su abuelo y seguir con su vida de mendicidad. Las dos piezas tienen un parlamento final donde se marcan los valores de solidaridad y generosidad en el primer caso y de renunciamiento por amor filial, en el segundo. En ambos casos se exalta la bondad de los niños, su capacidad para elegir lo acertado con absoluta libertad y la posibilidad de que esos sentimientos aniden en el corazón de los niños marginales.

LA VULGARIZACIÓN DEL LENGUAJE

Decía Juan José Frugoni en el prólogo de *Corazón herido*:

El idioma es una de las manifestaciones de la salud mental y moral de un país o por lo contrario, una prueba de insuficiencia. Por eso, el problema de la depuración del lenguaje en el teatro lleva en él un problema de pedagogía social: hay imperiosa necesidad de terminar con las yerbas venenosas que enmarañan el idioma el cual va perdiendo su vigor y lozanía mientras se arraigan las expresiones del arrabal, imagen enfermiza del vicio.

Se pregona que «no hay ambiente para el alto teatro»,

por lo mismo que el público se obstina en favorecer lo malo, chabacano e híbrido. Es la eterna disculpa de los que siguen la corriente para arribar. No, al público cuando se le da fallos malos se lo induce a rectificarlos: y los rectifica muy de su agrado, cuando el carácter y el talento le demuestran que el peor de los fracasos es el éxito rápido.

Es decir, el teatro debía educar y debía hacerlo en todos los aspectos.

En la pieza de Frugoni (que ya citamos en el punto anterior) se encuentran en una plaza un niño de clase alta con un niño huérfano que vive de la mendicidad, éste incita al otro a cazar pájaros y a fumar. El diálogo tiene los vocablos que naturalmente aporta la educación que cada uno de ellos ha recibido. Silvestre, el niño de la calle, usa palabras como chafe, spianto, otario, gil, calás. Es la niñera quien tiene la palabra admonitoria que marcará las diferencias y al mismo tiempo lo inadecuado de esa amistad.

En el caso de *El vendedor de diarios*, el maestro corrige a Carlos, uno de sus alumnos, por usar palabras como macanudo:

PROFESOR

(A Carlos.) Esta palabra, un niño decente como tú, no la debe decir nunca, es ordinaria [...]. (Pág.109)

En la pieza *En la estancia*, de Cecilia Borja, Noemí corrige a los niños por usar el pronombre inadecuado:

NOEMÍ

Bueno, chicos, ahora les diré lo que ustedes querían saber...

NIÑO 1º

¿Lo qué?

NOEMÍ

El qué, se dice; no, lo qué. (Pág.208)

El corpus mencionado abunda en ejemplos de esta naturaleza, las piezas buscaban marcar principios morales y, al mismo tiempo, la necesidad de preservar la pureza del lenguaje. El lenguaje coloquial, aquél que surgía espontáneamente en los momentos del juego y en la cotidianeidad, no debía aceptarse en una obra de teatro para niños, y si surgía, era como un recurso para aleccionar sobre la forma correcta de hablar.

El inicio del nuevo siglo había traído a primer plano una fuerte discusión sobre cuál era el idioma de los argentinos. Posiciones enfrentadas proponían, por un lado, la lengua como una construcción propia que debía decantar hacia un idioma argentino y por otro, el castellano como único idioma nacional. En la línea de los creadores del Teatro Infantil Municipal prevaleció esta segunda posición por considerar que el criollismo estaba demasiado contaminado por el idioma italiano. «Se imponía, pues, un retorno al castellano como forma de afirmar el rol del Estado como agente de la forzada integración de los

inmigrantes a un modelo cultural preexistente.» (Devoto, 2002:26)

EL SEXO Y LA FANTASÍA EN LOS NIÑOS

Toda una tradición que comenzaría con Platón, consideraba la fantasía como elemento nocivo que de ninguna manera había que estimular, muy por el contrario, era necesario desterrarla del imaginario del niño. Y si bien es cierto que en el siglo XX se produjo una notoria ampliación de los saberes sobre la infancia, durante las primeras décadas la fantasía continuó como un bien depreciado y totalmente opuesto a la racionalidad. No resulta extraño entonces que los primeros autores para el Teatro Infantil Municipal escribieran un teatro de tesis que sólo escenificaba una realidad mimética en la que no había lugar para el cruce con la fantasía, y que por supuesto, sólo presentaba personajes antropomórficos. Era un teatro que buscaba que los espectadores se identificaran con los personajes, aprendieran de unos y de otros los beneficios de una conducta correcta y los trastornos que debería sufrir quien no obrara de acuerdo a las normas que la sociedad imponía. Por lo general eran monólogos y diálogos patrióticos, comedias realistas, escenas de clown y lo que los autores llamaban «experiencias», ya que no eran verdaderos trucos de magia sino experiencias de física y química. Lo que aún no se comprendía en la época era que la fantasía refleja y ayuda para la comprensión de la realidad. «La fantasía es una literatura de la paradoja. Es el descubrimiento de lo real en lo irreal, lo creíble en lo increíble, lo fidedigno en

lo no fiable.» (Egan, 1988:80)

Sabemos que para el correcto desarrollo sexual del niño existen factores internos y externos que operan como liberadores de la energía sexual excesiva. Uno de esos factores es la sublimación, que conduce (según la psicología) a una elevación de la capacidad de rendimiento psíquico (Freud, 1968:820). Es así que el niño, a través de la fantasía, libera su libido hacia mil formas de mundos imaginarios, alimenta su creatividad y da origen a la aparición de una incipiente actividad creativa y artística.

Recién con Alfonsina Storni, cuya obra dramática para niños se extiende desde 1922 hasta 1938, momento de su muerte, aparece en sus piezas el cruce de estos dos niveles, mundo real y fantasía: *Jorge y su conciencia*, *Un sueño en el camino*, *Pedro y Pedrito*, *Los degolladores de estatuas* y *El Dios de los pájaros*; en esta última pieza Alfonsina utiliza uno de los mitos de los valles Calchaquíes.

La fantasía de los niños dio lugar a apasionadas argumentaciones y conclusiones, especialmente en la psicología *freudiana* y *jungiana* y estas conclusiones operaron en forma decisiva en la literatura infantil y en la educación (Egan, 1988:25-36). Mal podía el teatro en los comienzos del siglo XX hablar de sexo, cuando ni siquiera era permitida la fantasía. En la época, toda la corriente científicista ligada al higienismo, comenzó a considerar la actividad física como la mejor forma para liberar la energía contenida, en forma muy especial, Educación Física como materia tuvo un lugar de privilegio en los colegios de enseñanza primaria y de enseñanza media. Dice Ester Díaz

refiriéndose a la educación de comienzos de siglo XX: «La organización escolar constituyó un sistema privilegiado para el disciplinamiento de los cuerpos en vista de la perfección de las almas. El cuerpo se convirtió en objeto y blanco del poder. Se lo manipuló, se le dio forma, se lo educó...» (Díaz, 1993:94)

Curiosamente, uno de los autores más prolíficos del teatro para niños de la época fundacional, Ricardo Monner Sans, dedicó uno de sus libros al tema del amor adolescente. El texto, integrado por monólogos, posee todos los elementos románticos esperables de la época: las recomendaciones para una buena elección de pareja, los consejos de los amigos sensatos y el recato que toda joven debía observar. De ninguna manera hace alusión al tema, todo es amor platónico y el intercambio del beso cuando ya la relación estaba consolidada. Quizás, una nota de ideología positivista en el texto lo marque el hecho de que toda esta preceptiva moral no surge de la religión, no existe ninguna alusión a la mirada vigilante de Dios sobre los actos humanos⁴.

LA GUERRA

Otro tema no desarrollado en el teatro para niños de la época era el de la guerra. Los monólogos, diálogos y comedias se dedicaban a exaltar los valores de nuestros grandes próceres, sus virtudes en la defensa de la nacionalidad y de la paz lograda, y la decisión de morir por defender a la patria. Sólo en el texto *Miserables*, de Pajares Brañas, aparece el elemento considerado como muy peligroso que atentaba contra la paz del país: el anarquismo.

La historia cuenta que Carlos está asustado y debilitado desde que estuvo muy cerca del lugar en que estalló una bomba anarquista. Sus amigos lo acompañan entreteniéndolo mientras él reposa en penumbras. En un momento determinado los niños ponen música en el gramófono y el enfermo Juan Carlos exclama llevándose las manos al pecho: «¡Ay! ¡Muero! ¡Muero! Llamen a mamá.»

Mientras el niño muere, Jorge dice:

JORGE

¡Todo por esos malditos anarquistas! (*Gritando con rabia.*) ¡Miserables, miserables! (*Besando a su amigo.*) ¡Miserables asesinos de un ángel!

ANTONIO

¡Miserables!
(Pág.63)

CONCLUSIONES

A comienzos del siglo XX, momento en que el Estado tuvo una clara política cultural, el teatro para niños fue un elemento sustancial de la misma. El niño era el producto de la suma de las conductas de la sociedad que en ese momento histórico volcaba en su descendencia la proyección de sus sueños e intereses. El Estado intérprete de esa sociedad supo utilizar el teatro como elemento formativo, como herramienta propicia para la construcción de subjetividades, sin establecer una poética que se vinculara con determinada estética en particular sino recurriendo a

los procedimientos idóneos para su finalidad.

El discurso que apuntaba a la niñez, construía en el teatro para niños un relato que debía llegar como algo placentero pero que al mismo tiempo, debía cumplir una función instructiva y moralizante. Acorde con la preceptiva moral de la época, este teatro no podía hablar de aquello que estaba reservado para el mundo del adulto, como el sexo. No podía tolerar la deformación del lenguaje ni siquiera como parte del espacio de ficción ya que el hogar y principalmente la escuela tenía la obligación moral y profesional de pulirlo y preservarlo en su pureza. Por otro lado, mostrar la pobreza no compatibilizaba con un modelo de ciudadano que a partir de la escolaridad alcanzaría ese futuro de promisión con que sus padres soñaron cuando arribaron al país. Por el mismo motivo, la guerra no era tema para un Estado cuyo proyecto de modernidad se sustentaba en un clima de paz, base de todo progreso.

Al analizar el Teatro para Niños de la actualidad, resulta interesante estudiar las diferentes temporalidades que constituyen, habitan y producen el presente, de qué manera la memoria fusiona pasado y futuro para construir la realidad que afecta nuestro universo simbólico. Quizás, de esa manera nos resulte más fácil comprender por qué el Teatro para Niños necesita lucha y tiempo para derribar los obstáculos que le permitirán llevar a escenas determinados temas que hoy en día continúan siendo tabú.

SUSANA LLAHÍ

BIBLIOGRAFÍA

- ALEMANDRI, PRÓSPERO G. 1926. *Cultura popular. Teatro Infantil*. Buenos Aires. Librería del Colegio.
- BIRGIN, ALEJANDRA. 2003. «El trabajo de enseñar, entre el pasado y el futuro» en *Primer Congreso Nacional de Educación. La Educación frente a los desafíos del tercer milenio*. Córdoba, Argentina.
- BORJA, CECILIA. 1927. *Semillitas*. Buenos Aires. La Cooperadora Gráfica de enseñanza. Isely y Cía.
- CARLI, SANDRA. 2002. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1850 y 1955*. Buenos Aires. Ediciones Miño y Dávila.
- DEVOTO, FERNANDO. 2002. *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*. Buenos Aires. Ediciones Siglo XXI.
- DÍAZ, ESTHER. 1993. *La sexualidad y el poder*. Buenos Aires. Editoriales Almagesto/Rescate.
- EGAN, KIERAN. 1988. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ediciones Morata S.A. y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Técnica.
- FOPPA, TITO LIVIO. 1961. *Diccionario teatral del Río de la Plata*. Buenos Aires. Argentores/Ediciones del Carro de Tespis.
- FREUD, SIGMUND. 1968. *Tres ensayos de teoría sexual. Tomo II*. Buenos Aires. Ediciones Biblioteca Nueva.
- LUDMER, JOSEFINA. 2002. *Temporalidades del presente*, en Boletín/10, Centro de Estudios de Teoría y Crítica

Literaria, Facultad de Humanidades y Arte de la
Universidad Nacional de Rosario.

MONNER SANS, RICARDO. 1918. *Teatro Infantil*. Buenos Aires.
Cabaut y Cía. Editores.

PAJARES BRAÑA, E. 1911. *Bocetos y comedias infantiles*.
Buenos Aires. Aquilino Fernández Editora.

1. El Teatro Infantil Municipal, propuesto por Ramos Mejía, se crea el 1913 por iniciativa del ingeniero Benito P. Carrasco y de los profesores Próspero G. Alemandri y Clemente B. Greppi. Como no contaba con edificio propio, las representaciones se realizaban en los parques de la Ciudad de Buenos Aires: Avellaneda, Chacabuco, Los Andes, Centenario, Herrera, Plaza Matheu, y en lugares cerrados como el Hospital de Niños, el Patronato de la Infancia, el Hogar de Niñas Santa Rosa, en parroquias y escuelas. En 1928, a instancias del actor, entonces concejal, Florencio Parravicini, pasó a llamarse Teatro Municipal Albarden. Es en ese momento en que el Teatro para Niños comienza a sistematizarse: se determina que será interpretado por niños, surgen escritores que escriben especialmente para los niños, se establecen lugares y horarios para los espectáculos, hay una crítica que se dedica a ellos y, fundamentalmente, se suceden nuevos textos que repiten, cruzan o innovan las poéticas utilizadas por los primeros.

2. A pesar de ser el único caso relevado entre setenta y dos, se hizo necesario citarla porque llegó a ser representada.

3. Karl Krause: 1781–1834. Autor y filósofo alemán, especialmente conocido por ser el creador del panenteísmo (doctrina que conjuga la trascendencia y la inmanencia de la idea de Dios). Dice Sandra Carli: «En la trama de los discursos educativos de corte Krauso-positivista de maestros y pedagogos normalistas se construyó una interpretación de la naturaleza infantil que polemizó abiertamente con el paradigma positivista. El punto nodal fue la valorización de la libertad infantil. [...] En este tipo de discursos las tesis acerca de la bondad de la naturaleza y de la libertad del niño favorecieron una perspectiva de democratización de la relación entre adultos y niños.» (Carli: 2002, 122).

4. Desde el dictado de la Ley 1420 de Educación Común, el tema de la enseñanza de la religión en las escuelas dio lugar a largas sesiones de debate. La ley dispuso que la enseñanza religiosa sólo podía ser impartida en las escuelas públicas por los ministros autorizados y después del horario escolar. No obstante, la discusión cubrió medio siglo y se hizo carne en la ciudadanía hasta 1958 en que se dirimió a través de la gran polémica: «Laica o libre».

RECUPERAR LA PALABRA. EL TEATRO PARA ADOLESCENTES COMO UNA FORMA DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

Alejandra Varela

Contexto

Llegué al barrio Don Fabián en agosto del año 2004. Mi país estaba comenzando a recomponerse de la crisis más brutal de su historia. Diez años de gobiernos neoliberales se habían ocupado de desmontar las instituciones del estado. Los sujetos habíamos sido lanzados a un mundo donde la lógica del mercado condicionaba nuestros vínculos, muy lejos había quedado un modelo de intervención estatal que pudiera funcionar como contención y resguardo.

Los adolescentes con quienes yo tenía que trabajar en esta zona de Ringuelet ubicada en la periferia de la ciudad de La Plata, se enfrentaban a la crisis de un modelo de niño y adolescente creado por la escuela pública. Si bien en su mayoría asistían al colegio esa institución ya no era una instancia de «afectación subjetiva», para tomar la expresión que utilizan Silvia Duschatzky y Cristina Corea en el libro *Chicos en banda*. Estos jóvenes se encontraban en un estado de desposesión, no sólo material por su

situación de vulnerabilidad económica, sino que su identidad como sujetos se encontraba desdibujada.

La tarea

El teatro puede restituir un sentido de pertenencia perdido. Cuando estudiamos el teatro griego, nos encontramos con una comunidad que se acercaba al espectáculo teatral para vivir, una vez más, la escenificación de sus mitos. Con el tiempo las sociedades se fueron fragmentando y hoy nos cuesta identificar la idea de pueblo.

El teatro debe enfrentarse con este problema y encuentra muchas veces en el teatro comunitario una herramienta para reestablecer lazos sociales, para volver a contar esos mitos que eran propios de la vida en común.

En este caso puntual nos propusimos devolver el protagonismo a los adolescentes. Nos encontrábamos con una comunidad donde la palabra del adolescente, sus deseos y sus opiniones eran un tema tabú y comprendimos que en el marco del teatro para jóvenes el mayor pudor es que ellos se conviertan en autores de sus propios relatos. De este modo el armado de una obra teatral se transformó en una intervención social.

La finalidad fue hacer oír la voz de los adolescentes, generar las condiciones de enunciación para que ellos pensaran su identidad y ofrecieran otra versión de sí mismos, diferente al estereotipo que habían construido los adultos en torno a ellos.

ALGUNAS CUESTIONES METODOLÓGICAS

Primero realizamos un trabajo de campo basándonos en los métodos de la antropología teatral pero sumándole ciertos recursos aprendidos en el marco de la realidad y la acción política de los últimos años. El taller de teatro comunitario comenzó a desarrollarse en una zona atravesada por la actividad piquetera y los punteros políticos. De las acciones y reflexiones de la actividad piquetera surgieron nuevas herramientas metodológicas. Tomamos como referencia un libro llamado *Hipótesis 891* del Colectivo Situaciones.

Esa mirada victimizante que se tiene frente a un sector en condiciones de vulnerabilidad, como era el caso que nos tocaba trabajar, era contrarrestada por la idea de acción que implica en sí misma el teatro. Se trataba de escenificar los conflictos y convertirlos de ese modo en otra cosa, en un espectáculo, en una situación disfrutable, divertida, por más que se estuviera abordando una problemática social compleja.

El teatro, como un hecho estético generador de pensamiento, se ocupa de devolverle a los sujetos su dimensión histórica. En una sociedad que ha sufrido procesos de deterioro de la memoria colectiva se ofrecen ejemplos descarnados de desarticulación social y de una idea del tiempo vivida exclusivamente como presente. En el barrio de Ringuelet, donde trabajábamos, observábamos que la idea de lo temporal se limitaba a lo inmediato. No había pasado ni futuro, mucho menos para los adolescentes, jamás se pensaban en torno a un proyecto y existía una

desconexión absoluta frente a las otras generaciones.

En ese contexto expresar un proyecto era un tema tabú ya que se exponían a la burla.

EL ADOLESCENTE COMO UN SER INVISIBLE

El combustible de nuestra tarea había sido el proceso de reflexión que los adolescentes habían realizado sobre su identidad. Allí descubrimos que los jóvenes además de ir a la escuela, se ocupaban de la crianza de sus hermanos y de las actividades domésticas porque los adultos pasaban buena parte del tiempo fuera de la casa trabajando o realizando una serie de changas para subsistir, algunos, incluso también participaban de estas tareas. Pese a ser capaces de realizar todas estas actividades eran descalificados permanentemente como seres inútiles y ociosos, solo interesados por *ponerse de novios*. El teatro comunitario funcionó como un modo de reclamar a esa sociedad su necesidad de ser adolescentes, de conservar un espacio de tiempo para actividades propias de su edad, para dejar de estar sobrecargados de tareas. Se convirtió en una acción política, un modo de pensar los derechos y deseos.

Por otro lado, los adolescentes nunca se reconocían como tales. Los jóvenes que tenían entre doce y quince años consideraban que los adolescentes eran los más grandes, los que tenía dieciséis pero a esa edad ya habían formado una familia y tenían otras responsabilidades; por lo tanto, los que pertenecían a este grupo de edad sostenían que los adolescentes eran los más chicos. El adolescente era un ser inexistente, imposible en esa comunidad. Sólo

aparecía claramente definido en una descripción que se amoldaba a la clase media. En su vida, sus prácticas y sus diversiones, el adolescente sólo era posible bajo determinadas condiciones materiales.

La práctica teatral permitió hacer comprensible conceptos que en el terreno de una discusión política tal vez hubieran resultado menos efectivos, la experiencia dramática imprimía en ellos un valor, un encuentro con sus propias potencialidades, que no era fácil de olvidar. Permitted involucrarse de un modo no solamente racional.

La opinión que cualquier sujeto tiene sobre una representación, rara vez es igual a la que tendría de ella en su cotidianidad. Cuando lo que le ofrece el teatro no lo implica directamente suele ser más crítico. En este sentido, la propuesta de Bertolt Brecht de poner en crisis la idea de identificación, resulta útil para el teatro destinado y realizado por adolescentes porque la espectacularidad que requiere evita las formas costumbristas. Es tan evidente que lo que allí ocurre es artificioso, que las personas pueden intervenir sin sentirse interpeladas. Por otro lado siempre buscamos que, en el terreno de lo formal, los chicos no quedaran expuestos a representar situaciones que pudieran ser asimiladas a hechos puntuales o concretos de su vida en común. No nos proponíamos denunciar lo escabroso sino que pudieran ser considerados de un modo diferente.

Muchas veces existen miradas ingenuas sobre ciertos modos democráticos de recuperación de la palabra. Los sujetos estamos altamente determinados. Cuando a partir de procesos históricos y políticos se ha buscado eliminar

la participación, cuando se observan las secuelas de la despolitización, lo más probable es que en cualquier espacio assembleístico se repitan frases hechas, conceptos que están en boca de todos, que los sujetos sean *hablados por otros*. Se vuelve fundamental trabajar en el armado de condiciones que modifiquen esta instancia de no-pensamiento y vuelvan el espacio colectivo en una reflexión de seres autónomos. El teatro permite, al menos, empezar a discutir las condiciones ya que estas son materia de ficción. Los hechos pueden ser repensados, armados en uno u otro sentido. Hoy alguien puede estar en el rol del villano y mañana del héroe, así es más fácil y efectivo entender que somos seres que habitamos una realidad que no manejamos pero que podemos transformar.

La experiencia teatral fue tomada como una intervención y aquí resuena algo de Aristóteles cuando en su *Poética* hablaba de la tragedia y su posibilidad de generar una descarga y contención de las emociones. Nuestro propósito era movilizar, alterar esas vidas, sin dejar de tener en claro los límites. Lo que no podíamos hacer era enfrentarlos a conflictos para los que no contaban con recursos para resolver. Teníamos que tener en claro qué era lo que ellos podían afrontar.

La negación de la palabra del adolescente y de sus propias potencialidades lo convertía en un tabú en sí mismo, a tal punto que esa etapa de la vida tenía serias dificultades para ser nombrada y reconocida como tal. El adolescente que en la instancia de construcción de un hecho teatral se convertía en testigo de una cotidianidad familiar compleja,

podía pensarla y reinterpretarla. El eje temático de los adolescentes fue el de quejarse por la sobrecarga de actividades a las que se veían sometidos. «Encima quieren que nos vaya bien en la escuela», manifestaba Yanina.

No me parece que esta problemática se limite a un sector social. El rol del adolescente es incómodo en nuestra sociedad porque el lugar del adulto se ha desdibujado fuertemente.

La mirada del adolescente sobre su entorno social o familiar es el gran tabú del adulto, su opinión y la revelación que encierra no tiene mucho espacio de contención en una sociedad. En las improvisaciones y ensayos surgían datos, confesiones que no podíamos llevar al terreno de la representación porque hubieran ocasionado un escándalo. Como en el marco del proyecto se desempeñaban psicólogos estas escenas quedaban en el contexto de un espacio psicodramático. El adolescente era involucrado en la conflictividad de su entorno como un par, como un adulto y nosotros teníamos en claro que debíamos correrlo de ese rol para protegerlo.

UN DIÁLOGO POSIBLE

Tomando como referencia el concepto de trueque que mencionaba Eugenio Barba, logramos un encuentro entre los adolescentes y un grupo de hombres mayores, que rondaban los ochenta años. Se realizó una suerte de espectáculo donde los mayores les contaban sus historias de juventud a los adolescentes y éstos las representaban, basándose en su interpretación, en su mirada sobre el

pasado, y después le ofrecían, como contraste, su propia experiencia. Allí se hacía una comparación entre modos culturales y de las diferentes épocas, que hizo posible la palabra entre dos grupos de edad que no se relacionaban entre sí. La dramatización permitió una comprensión y una opinión sobre la realidad de los otros que no estaba teñida por la descalificación, era un material sobre el cual crear, imaginar, construir escenas que a veces eran discutidas en función de lo que cada uno había entendido del relato de los mayores. Su escenificación en las calles del barrio permitió otorgarle otro nivel de legitimidad a la palabra y la experiencia del otro. Ya no eran los viejos abandonados e ignorados, sus historias, como material de escenificación despertaban ideas, intervenciones, reflexiones, recuerdos. Alguien había validado su palabra. La representación callejera la convertía en un elemento de difusión, de propaganda, les decía a los demás que había un relato que era necesario conocer.

En este sentido la irrupción en la vida cotidiana les permitía bajar la guardia en torno a los prejuicios. Si los hubiéramos invitado a ver una obra de teatro a la italiana hecha por los adolescentes y basada en historias contadas por los adultos mayores no hubiera asistido nadie. En primer lugar, porque consideraban a los adolescentes incapaces de la concreción de cualquier tarea; en segundo lugar, porque la palabra de los viejos estaba desvirtuada. La sorpresa los obligaba a una respuesta, a una atención y a una acción. No queríamos espectadores sino sujetos capaces de interactuar sobre el otro en un contexto social

que en ese momento, les resultaba extraño, transformado por el lente del simulacro.

Aquí recurrimos a Brecht cuando pensaba el distanciamiento como una forma de ver la realidad cotidiana con ojos extraños para poder identificar esos mecanismos que con el tiempo los sujetos naturalizan. Es necesario violentar esa realidad para que el sujeto deje de pensarse como una víctima sometida a los condicionamientos y empiece a descubrir sus recursos, sus potencialidades. El teatro facilita el despliegue de ideas, especialmente cuando se juega a ser otro, cuando se puede ir más allá de la mirada censora del entorno. Puestos en una situación diferente, sorprendidos por una dramatización, pueden actuar de una manera muy distinta a una asamblea o a una actividad barrial. En este sentido, el teatro callejero, pensado desde una perspectiva comunitaria, devuelve esa concepción ritualística que el teatro ha abandonado, permite bajar la guardia, mezclarse, establecer otro modo de relacionarse entre seres enemistados. Especialmente en una población donde casi todos tenían alguna clase de relación familiar con el otro (sanguínea o política), donde los odios, lejos de atenuarse, se intensifican.

Augusto Boal sostenía que «En el teatro callejero no hay tiempo para sutilezas psicológicas»*. Este componente fue determinante al momento de elegir el teatro callejero como soporte de nuestro trabajo porque sabíamos que lo

**Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Ediciones Corregidor.

que más nos importaba era pensar a los sujetos dentro de una acción vinculada al afuera, al terreno de lo inesperado. Crear situaciones nuevas para que descubrieran sus potencialidades. Alain Badiou propone dejar de reflejar víctimas en el teatro y mostrar acciones donde se dé cuenta de todo lo que el sujeto es capaz. También habla de generar condiciones donde las víctimas se pronuncien. El teatro callejero como hecho estético se presentaba como un formidable mecanismo de síntesis.

EL TEATRO Y LAS MIRADAS SOBRE EL MUNDO

El teatro pensado como una intervención política intenta poner en crisis ciertas concepciones ideológicas que los sujetos repiten y que pertenecen al discurso dominante. El teatro puede ser una herramienta para empezar a crear un lenguaje propio y agrietar un discurso cargado de prejuicios, de frases discriminatorias, como el que poblaba los diálogos de jóvenes y adultos en esta comunidad.

Si bien muchas personas de esta población tenían una militancia, ésta respondía a ciertas rutinas propias de la acción política. No se daba allí nada nuevo que los situara en otra experiencia, como sí pasaba y sigue pasando con otros movimientos piqueteros.

En una época donde desde el cine argentino se estandarizaba un modo de representar al marginal que resultaba uniforme, a priori, propio de una clase media que piensa desde las estadísticas y no desde la experiencia singular, era fundamental para nosotros que la dramaturgia de los espectáculos surgiera de los propios participantes.

Más allá de las imprecisiones o desprolijidades, nos preocupaba el ejercicio de pensarse a sí mismos y de construir relatos propios. La invasión de discursos que poco tienen que ver con sus vidas y sus preocupaciones había lastimado lo suficiente su subjetividad. Nosotros queríamos que se identificaran como productores de pensamiento.

Nos importaba relacionar el conflicto teatral con el conflicto social, para que pudieran identificar situaciones dramáticas en cualquier contexto. La ideología es una construcción ficcional que nos convence de una mirada sobre lo real y que, muchas veces, tiene la capacidad de volverla absoluta. La manera en que ellos podían comprobar que su realidad cambiaba, aunque fuera mínimamente, por una escena de teatro callejero, les servía para imaginar otras realidades posibles.

El proceso dramático se construyó en base a representaciones. En una segunda instancia le dimos un formato de texto escrito para una mayor organización argumental. Cuando les repartimos el libreto se entusiasmaron, vieron que el texto en el papel le daba mayor jerarquía a sus ideas pero se perdía muchísimo de la espontaneidad que habían logrado en la etapa anterior. Si se lo aprendían de memoria lo recitaban casi de manera automática; estaban pendientes de no olvidarse de nada, y los que no lograban memorizarlo se aferraban al texto y lo leían. El papel escrito tuvo un valor de autoridad tan contundente que nadie aceptaba tomarlo simplemente como una guía y decidimos eliminarlo. Llamaba la atención cómo no lograban ver en ese texto sus propias ideas.

TEMAS Y DRAMATURGIA

En nuestra experiencia las temáticas surgidas siempre estaban muy vinculadas a los problemas coyunturales que se definían en términos de conflictos personales. No había ni una mirada ni una preocupación política más amplia. En una oportunidad, una de las participantes sugirió hacer una obra sobre Las Madres de Plaza de Mayo, pero no se logró contagiar ese entusiasmo, prevalecía el tema inmediato, cercano, que los perturbaba como individuos, no había una idea de lo colectivo. Ubicar la escenificación en el espacio de lo público ayudó a visualizar la importancia del contexto, de la comunidad a la que pertenecían y registrar su implicación en el conflicto.

El adolescente pareciera ser objeto de una amplia cantidad de rótulos que funcionan como un espacio asfixiante que no le permite escapar de su destino. La sabiduría del adulto pareciera ser la de predecir sus tragedias y no la de ayudarlo a evitarlas.

ALEJANDRA VARELA

CONCLUSIONES DEL FORO *LOS TEMAS
TABÚ EN EL TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES*
Buenos Aires, 19 al 23 de Julio de 2010
Manon van de Water

En el curso de los últimos cinco días tomé nota de las variadas ponencias y otras presentaciones y me gustaría compartir las siguientes observaciones:

1. De las presentaciones y países y culturas representadas aquí se ve que los Tabúes en el Teatro para Niños y Jóvenes es un problema global que se manifiesta de diferentes formas, pero es, sin embargo, una fuerza para considerar dentro de cada cultura.

2. Está claro que no podemos hablar sobre los tabúes de manera general, sin embargo hay algunos lugares comunes (sexo, sexualidad y la violencia y el lenguaje asociados con ella han sido los temas más debatidos aquí). La forma y la medida en que estos temas pueden y podrían ser discutidos, sin embargo, difiere vastamente de cultura en cultura.

3. Todos enfrentamos la interacción entre los deseos artísticos, las expectativas educativas/de la audiencia, y los recursos de financiamiento. Esto lleva a la censura y la auto-censura, para algunos de nosotros personal y deliberada, para otros impuesta por una variedad de fuerzas externas, materiales, culturales, ideológicas.

4. La teoría parece estar, irónicamente tal vez, más adelantada que la práctica. Todos parecemos saber cuál es el problema y por qué, algunos tal vez más instintivamente, otros cognitivamente, pero la práctica se encuentra rezagada y hay una presión muy fuerte para adaptar cualquier tema controvertido (y deliberadamente no lo llamo tema «tabú») a contextos más «aceptables» o aún peor, «apropiados».

5. Historiográficamente es interesante que los tabúes en el Teatro para Niños y Jóvenes sólo ocurran después de que los niños fueran reconocidos como una audiencia específica, divorciada de la audiencia adulta. Lo que lleva a la pregunta ontológica: ¿Qué es el teatro para niños además de no ser el de para adultos?

MANON VAN DE WATER

23 de Julio de 2010

**I INTERNATIONAL FORUM OF
RESEARCHERS AND CRITICS OF THEATRE
FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE**

BUENOS AIRES (ARGENTINE)
JULY 2010

INTRODUCTION

Nicolás Morcillo Delgado

The publication in Spanish and English that I have the pleasure to present below consists of a collection of papers, reports and experiences presented in this first Forum of Researchers in Buenos Aires 2010. This has come into reality thanks to a good job of organization, a professional collaborating atmosphere and the interest and high quality of the presented researches. The friendly atmosphere that we all have enjoyed during the days of the forum has also been a crucial aspect.

The Forum coincides with the winter holiday period, therefore, the long queues of family audience crowd every single entrance of theatres in Buenos Aires, particularly in the so-called Broadway of Buenos Aires, where the well-known Avenida de Corrientes has the greatest concentration of theatres per square meter than any other big city could ever have.

The city is one of the most beautiful in the world, its people are extremely friendly and hospitable, especially

with the Spaniards after winning the Football World Cup and I can confirm it at first hand. However, what impressed me the most was to be immersed in the time of the great premieres, to have the possibility to enjoy the great variety of publicity boards, the high quality of shows and see by myself that the extensive experience in theatre for children and young people that Argentina has developed can leave anyone flabbergasted. This was one of the best surprises that I enjoyed the most during this experience.

Nevertheless, I have to admit that some tiny doubts can always emerge when an event is organised for the first time especially in an innovative field such as theatre research for children and young people. Therefore, I would like to firstly confirm that all the initial doubts have been dispelled and that the expectations of the event have far exceeded in all aspects of its programming.

Between the 19th and the 23rd of July the I International Forum of Researchers and Critics of Theatre for Children and Young People has been held in the city of Buenos Aires (Argentina). The Forum has been organised by the Association of Independent Artists for Children and Young People (ATINA) with the collaboration of the Argentinian Association of Research and Dramatic Criticism (AINCRIT), the International Theatre Network of Researchers for Children and Young People (ITYARN) and the sponsorship of the International Theatre Association for Children and Young People (ASSITEJ International).

The main goal of this Forum has been to boost the research of the field of Theatre for Children and Young

People providing theoretical support to theatre professionals in order to encourage the development of new tendencies as well as to integrate the researchers into the Latin American international network of researchers.

The key theme of this I Forum has been “The taboo subjects in theatre for children and young people”. Lectures have been held as well as presentations, round tables, workshops and the attendance at shows for children and young people. The lectures and presentations have been made both in Spanish and English switching from one language to the other; in other words, if the presentation was in Spanish it was translated into English and if the presentation was originally in English it was also translated into Spanish simultaneously and live. This way of working has benefited the gathering of professionals and the creation of a collaborative atmosphere with a very colloquial and pleasant involvement. Various theoretical frameworks have been raised and the roles of theory in practice and practice in theory have been debated as an exchange platform always from a critic and constructive point of view.

The official activities have taken place in the Cultural Centre of Cooperation, Avenida de Corrientes 1543, Buenos Aires.

The organization has carefully taken care of the attendees providing at all times the necessary material and accommodation which was located in the hotel next to the Cultural Centre, fact that has facilitated our work tremendously.

The selection and programming of shows that we have had the pleasure to attend has been very cared, both in the variety of formats which varied depending on the targeted age groups and in the proposals, theatrical language and staging.

This publication is a way to announce the brilliant research work that is starting to be introduced in different countries, common paradigms used and personal contributions. This collection of experiences offers us an interesting tool to spread and it can be adopted by creators, artists and researchers.

I can only encourage the youngest to continue with this interesting task and congratulate the organizers of this I Forum also encouraging them to create the next forum with the same quality level and cordiality that we all have experienced in the first one.

PAPERS IN ENGLISH

A MODEL OF SUPPORT
FOR THEATRICAL RESEARCH
*Collection of Essays and Theatrical
Research Award Juan Cervera
Nicolás Morcillo Delgado*

The activities of an association and the implementation of different projects often resemble the tangle that occurs in a basket of cherries because as you take a bunch the next one gets caught with the previous one and so forth. ASSITEJ Spain has been organizing for four consecutive years in the environment of FIT (Latin American Theatre Festival) in Cádiz, the forum of the Latin American Network of ASSITEJ, with the participation of countries such as Argentina, Uruguay, Paraguay, Brazil, Nicaragua, Mexico, Portugal and Spain. From the special collaboration and points of common interest between Spain and Argentina have emerged projects like the creation of the Latin American Virtual Library of Theatre for Children and Young People. It is important to encourage this relationship between countries and people in order to enable the exchange of professionals and experiences, so that the creation of common projects can be easily promoted. This collaborative relationship with María Inés Falconi and

Carlos Urquiza, the Argentinian representatives, and with the members of the Board of ASSITEJ Spain has been strengthened since the ASSITEJ International Congress, Quebec 2005, with the commitment of directing the support and boost of the associations of Latin American countries.

In the interest of organizing and coordinating common activities that could strengthen the promotion and development of theatre for children and young audiences arises the invitation to participate in the I International Forum of Researchers and Critics of Theatre For Children And Young People, in Buenos Aires, Argentina.

The invitation has been received with affection and gratitude, being the answer by ASSITEJ Spain of total support and cooperation in the Forum. which fully fits with our approaches, goals and lines of work in the field of research.

This Forum is an ideal setting to display two of the international activities organized by ASSITEJ Spain: The Research Award *Juan Cervera* and the Collection of Essays. Both activities are open to all papers presented in Spanish regardless of the nationality of their authors.

RESEARCH AWARD *JUAN CERVERA*

The award is announced every two years, which assigns the 2010 announcement the fifth edition. It includes a single award with an endowment of 3,500 euros and the possibility to have the awarded research published after receiving the previous report from the jury and the approval of a reading committee.

The award comes along with a name, Juan Cervera. This name has not been chosen randomly: we aimed to honour the dramatic and research career of Juan Cervera Borrás, as one of the characters in which we could summarize the historical leap carried out in Spain in the second half of the twentieth century in new approaches to dramatic literature for children and young people.

When we study thoroughly his work we realize about the parallel between his scientific and professional life with the development of the Children's Dramatic Literature in Spain, marked by a constant concern and curiosity about the world of children. He started making his debut as an actor, which he later took up again, and continued his career as a screenwriter, director, teacher, playwright and researcher, among many other trades and contributions.

All these values together with the tenacity and perseverance developed throughout his life are extremely remarkable and we want them to serve as an introduction, guide and model for this incipient award.

We think this start-up of the award was absolutely necessary and, in fact, bridges the gap of the abandoned children and young people theatre research. In this short period of implementation, its development has been very positive from the very beginning; the acceptance of the research community, creators, playwrights, etc... There has been a gradual progress in the quality of the presented pieces of work, in the number of participating countries and also in the amount of presented works. Therefore, a high quality scientific level has been obtained and may be compared to

other researches in the social and humanities field.

The subject matters addressed by the researchers are also varied; some examples of the presented pieces of work are authors biographies, text analysis, production designs, programmes of social assistance, proposals of educational methodology, etc...

The awarded pieces of work are the best example:

EDITION	YEAR	AUTHOR	TITLE
I	2002	Miguel Pacheco (Spain)	<i>El asombro de Mnemosine</i>
II	2004	<i>Not awarded</i>	
III	2006	Berta Muñoz Cáliz (Spain)	<i>Panorama actual de los libros teatrales para niños y jóvenes en España</i>
IV	2008	Xabier López Askasibar (Spain)	<i>Tocar el teatro con las manos o el teatro para niños de Luis Matilla</i>
V	2011	Evelyn Goldfinger (Argentine)	<i>Teatro-TV: Modelos de producción televisiva en el teatro para niños</i>

Hence, the competition guarantees a stable and renowned promising future.

**RULES 2010 FOR V JUAN CERVERA RESEARCH AWARD
OF THEATRE FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE**

1. Authors from any nationality are allowed to participate with pieces of work related to theatre for children or young people and they must have been written in Spanish.

2. The subject matters are free, however curricular proposals, adaptations or reworking will not be accepted. The jury will specially consider the projects that examine the development of a research paradigm with a well differentiated methodological structure in their phases. The pieces of work must be original, unpublished in any type of hardware and they must not have been awarded in any other previous contest. These requirements have to be followed, for the contrary the contestant will be left out of the competition. Only one piece of work is permitted.

3. The original copies have to exceed 70 pages, folio size or A4, typed double-spaced and they have to be written only on one side. Each page must have from 28 to 30 lines and the lines should count on from 65 to 80 characters. They will be presented sewn or bound, in quadruplicate, unsigned and under a slogan, at the ASSITEJ Spain Secretariat (Av. de Baviera, 14. 28028 Madrid. Spain). The heading must only consist of the title and the slogan. The copies must be presented in sealed bid and the outside shall include the title and the slogan and the inside shall include the name, address, a photocopy of the ID or passport and a brief bibliography of the author.

4. The deadline of the original pieces of work cannot be extended and it will finish on the 30th November 2010 at 13:00h. The pieces of work sent by email will be admitted in case the postmark does not exceed the aforementioned deadline.

5. There will only be one and indivisible award of 3,500 euros and a commemorative trophy for the best piece

of work presented in the contest which the Jury will decide upon and can declare it not awarded but cannot divide it. No second prize will be awarded. This award is not on account of the royalties. The awarded author will be the only responsible for the tax obligations arising from the award which are subject to legal holds.

6. The author will be the owner of all the rights of the awarded piece of work. In case of publication, the legend “*V Juan Cervera Research Award of Theatre for Children and Young People*” should appear in the cover and in an outstanding place in the inside. The author is bound to give six copies to ASSITEJ Spain.

7. ASSITEJ Spain will not notify the Jury composition until the decision is made.

8. The members of the Board of Directors of ASSITEJ Spain and the awarded authors in the two previous editions are not allowed to participate in the contest.

9. The decision of the Jury will be unappealable and it will be announced for the public before 28th February 2011.

10. The awarded piece of work may be published by the Association within its Collection of Essays ASSITEJ Spain and it will follow the regular conditions for its publication.

11. ASSITEJ Spain will not return the presented pieces of work; however they can be collected directly by the author or an authorised person at the Secretariat of the Association within three months from the day the Jury gives its decision. After these three months the original

pieces of work that might not have been collected will be destroyed.

12. The participation in this contest means the full acceptance of the aforementioned Rules and the Jury's decision which will be unappealable.

COLLECTION OF ESSAYS

In the same line as the award Juan Cervera, ASSITEJ-Spain publishes the Collection of Essays, with three texts already published and two more to be printed this year:

Panorama actual de los libros teatrales para niños y jóvenes en España. Berta Muñoz Cáliz. Madrid, 2006.

Suzane Lebeau: Las huellas de la esperanza.

Itziar Pascual. Madrid, 2007.

Tocar el teatro con las manos o el teatro para niños de Luis Matilla. Xabier López Askasibar. Madrid, 2011.

Pedagogía teatral. Guillem D'Efak. Madrid, 2011
(to be printed).

Teatro-TV: Modelos de producción televisiva en el teatro para niños. Evelyn Goldfinger. Madrid, 2012
(to be printed).

Panorama actual de los libros teatrales para niños y jóvenes en España. It is a guide that provides extensive information on almost all the plays for children and young people published in recent years in Spain. It is not limited

to the indispensable bibliographic references but, in most cases, it is rich in the analysis of every single play.

Suzane Lebeau: Las huellas de la esperanza. In the words of the author, “we have taken the proposals and imaginations of Suzanne Lebeau, an essential author in the scene of theatre for children and teenagers, as an object of study.” This is a dialogue between two authors who experience a great complicity in the way they understand and live theatre.

Tocar el teatro con las manos o el teatro para niños de Luis Matilla. Xabier López Askasibar is a young author who presents a detailed study of the works of Luis Matilla, a contemporary and versatile Spanish author who provides a vision of children’s theatre that takes into account the creation of sensitive viewers since childhood.

Pedagogía teatral (Guillem Defak). In this case we wish to publish an original typescript essay of a proposal of a theatrical pedagogy by making an exercise of archeology, since this piece of work has been one of the first well-structured teaching methods in the field of performing arts.

Teatro-TV: Modelos de producción televisiva en el teatro para niños. It is at the moment under revision by the reading committee. The author describes and analyzes in detail a television production model of an Argentinian highly specific theatre and especially of its capital Buenos Aires. This is a production model which perfectly controls the world of marketing and merchandising taking advantage of the recent fame of teen idols on television.

I must admit that the expectations I had put in this first Forum have been overcome for the good in all aspects: organization, quality of the papers, quality of the research community, collaborative environment and, most important, the desire to continue working and collaborating in this line of work.

The collaborative engagement acquired in this Forum by ASSITEJ Spain and myself has been the publication of the proceedings in a monographic print run of the Boletín Iberoamericano edited by our association, in order to enhance the scientific value of all the pieces of work presented.

I want to finish this presentation by encouraging young researchers to continue working and sharing their experiences as well as participating in future forums organized with this same way of critical thinking.

NICOLÁS MORCILLO DELGADO
ASSITEJ Spain

TABOOS IN TYA: AN INTRODUCTION

Manon van de Water

First I would like to say that I am thankful and honored to open up the first International Theatre for Children and Young People Forum on taboo topics in theatre for children and young people. We look forward to some very stimulating days with exciting presentations and discussions on taboos from theoretical, practical, and personal perspectives. For this opening presentation I start by giving a historical, cultural, and material overview of taboos in TYA from a variety of angles. I end with the discussing a production that tackles taboos in theatre for children and youth directly. This presentation is not meant to give answers, or argue a specific case, but rather to offer a variety of angles and perspectives to enter the discourse on the topic of the forum, taboos. For that reason, I start out with the core: what is *taboo*?

The word *taboo* comes from the Polynesian “tapu” or “tabu”, “set apart, forbidden” and was imported in the English language in the late 18th century (Online Etymology

Dictionary: “Taboo”). The online Oxford American Dictionary defines *taboo* as “A social or religious custom prohibiting or restricting a particular practice or forbidden association with a particular person, place, or thing.”. What is considered taboo, then, is specific to culture and society, although some taboos seem more universal, including incest, cannibalism, and intentional homicide. Many taboos, as we will hear in the course of these days too, have to do with sex, violence, and language and are rooted in moral and/or religious belief structures, which makes them ideological constructs. Following Terry Eagleton’s assertion that ideology “persuades men and women to mistake each other from time to time for gods or vermin” we can infer that this mistaking is socio-culturally codified (and justified). *Taboo*, then, is a highly ideological concept that is to a great extent determined by the dominant ideological beliefs of a specific cultural group. It is, therefore, impossible to speak about *taboos* in TYA without considering the specific cultural material contexts under which these taboos are generated and perceived as *taboo*.

Taboos have been linked to *Theatre* from the earliest times. In western society Plato, in his work *The Republic*, warned against the dangers of theatre and the stories that make up theatre, especially where the “young and tender” are concerned: “our first duty [...] is to set a watch over the makers of stories, to select every beautiful story they make, and reject any that are not beautiful” (Book II: 377). Plato also defined what he considered “beautiful” and what should be rejected, including stories of “gods making war

or plotting against or fighting other gods”, “the fights of the giants and other many and varied strives of gods and heroes with kinfolk and friends”, and the “binding of Hera by her son or the hurling of Hepheastus from heaven by his father, when his mother was beaten and he tried to defend her”. On the other hand, “if we can in any way find stories to persuade them that no citizen has ever hated another” then these should be told by the storytellers, “[for] the child is unable to discriminate between what is allegory and what is not [...] we must do everything in our power to contrive that the first stories our children are told shall teach virtue in the fairest way” (Book II: 378). Plato’s idea that certain stories and plays could corrupt the tender soul is also reflected in other cultures and societies —although it must be acknowledged that this is to a great extent influenced by colonial enterprises from Western Europe.

Plato’s thoughts on what a child should and should not see or hear is one of the first recorded cases of censorship for children in the western world. However, Plato’s other idea, that the “right” stories can instill virtuous behavior, has also been recognized throughout time and space, in particular by religious educational institutions. From Hroswitha von Gandersheim in the 10th century, who rewrote the works of Terence to give them a Christian veneer with strong and virtuous Christian women; to the Jesuit dramas at schools in Western Europe and Russia; to the works of Comtesse Madame de Genlis, tutor at the French court in the 18th century; to the Dramatic Dialogues of Charles Stearn in the US; and, finally, to the theatrical

derivatives of the above by the many imperial missionaries—all this work is rooted in virtue, morals, and/or religious zeal. Most histories of theatre for children and youth that I am aware of cite efforts to educate children, religious or otherwise, as the start of professional TYA in their respective countries. It is therefore no wonder that theatre for children and youth in particular is historically rife with taboos, even if what is taboo in one socio-cultural, ideological, and political context may not be the same as in the other one.

Globally, taboos have been determined by concepts of child and childhood. Although the *study* of children and childhood from a socio-cultural perspective has been primarily a late 20th century phenomenon (see Corsaro, Qvortrup, Jenkins, Zornado among others), the *presence* of childhood as a specific socio-cultural group in society is clearly not. Both the material culture of childhood (what they wear, eat, play with) and the symbolic culture (beliefs, concerns, values enforced by media, literature, stories) are, and have been, socio-cultural specific. For the most part, children are still marginalized (except perhaps from a marketing perspective) as far as agency and ownership of materials and thoughts are concerned. One of the biggest objections of certain groups in the US to the United Nations 1989 Conventions of the Right of the Child (CRC), for example, is the CRC's listing of "participation rights" for children, in particular the right to privacy, the right of freedom of thought and association, and the right to freedom of expression¹. Article 31.1 and 31.2, moreover,

stipulate the rights of the child to rest and leisure and “to participate freely in cultural life and the arts”. But the extent that children are allowed to participate *freely* in cultural life and the arts, varies from culture to culture².

Taboos can lead to censorship and to self-censorship. In societies that rely on school audiences and consumers for income, and hence survival, such as in the US, this is more an issue than in societies that can count on more cultural subsidies, such as the Netherlands. On the other hand, state support does not guarantee more freedom from taboos, as we see from the highly government controlled TYA in the former Soviet Union. Since, as demonstrated above, *taboo* is not universal but socio-culturally constructed, which makes it all the more complex, challenges can also be perceived or posited as being *taboo*, which may be the largest danger for theatre makers, leading to self-censorship.

Taboo can infiltrate TYA in many ways: in content, in form, and style. Taboos can be easy and unambiguous; sex, sexuality, violence, and offensive language are among the most common taboos, and often reflected in “safe” content. But taboos can also be more hidden and ideological. Absurd theatre for children and youth, open endings, non-linear story lines, associative images, and lack of a clearly

1. <http://www.unicef.org/crc/> Accessed July 5, 2010.

2. It needs to be noted that the CRC has been adopted by 193 countries, with the exception of the US and Somalia.

defined protagonists or characters to identify with is often suspect. In these cases it is not clear what the fine line is between “taboo” and “controversial” or “challenging.” In countries that rely on box office incomes the tendency is to play it safe, and avoid what could be perceived as controversial.

In some countries *taboo* is political. Societies that do not promote cultural and ethnic diversity see this back in their productions for children and youth. In these cases dominant views on race, ethnicity, religion, and morals, are reflected in TYA content and form. Thus, TYA in Muslim cultures differs from TYA in Christian cultures, which in turn differs from TYA in Buddhist cultures. TYA in totalitarian cultures is not the same as in predominantly socialist cultures. And within these broad generalizations there are many more subtle differences related to national and local cultural politics.

A main factor in *taboo* in TYA is who determines what is *taboo*? Taboo as we saw with Plato above, is an adult construct and taboos for children are based on the belief that children cannot discriminate between allegory and reality. The intended consumer of TYA is often not the buyer. Here we also have to make a difference between theatre for children, that is roughly under 12 years old, who have very little say in what to attend, and youth, which is generally over 14 years old. For the younger children it is most often the parent or teacher who determines whether a production is “appropriate” or not. For older youth, some countries have a type of voucher system in which youth

can choose which particular performance they want to see. In some countries older youth is simply delegated to productions that are targeting a general adult audiences, in other countries youth 14 years and older is a specifically targeted group. Often productions for that are acceptable for this age group in the country they are conceived are considered *taboo* in other countries.

Thus the question of who decides what is *taboo* varies widely and is also culturally determined. This becomes apparent too when we look at a more recent form of TYA, theatre for the very young. Theatre for the very young has generally two audiences, the very young children, who experience the performance, and the adults, who watch the children. Interestingly, in some ways this theatre suffers less from taboos than theatre for the older age groups. As theatre that is highly associative and much less text dependent, several theatre artists have been successful in creating evocative theatre that evades the usual taboo constructs and labels. Some of the restrictions mentioned above, such as non-linearity and associative images, are not perceived as detrimental in theatre for the very young and free up the theatre maker. Physicality is also part of this theatre, and while some productions can be quite sexual from an adult perspective, it is not part of the young child's experience, or so it is assumed. Offensive language would be a moot point, since most performances have hardly any text at all. Depending on how you look at it, theatre for the very young can be liberating for artists and audience alike.

Which brings me to the last part of this presentation. Two years ago my daughter and I were asked to translate a Dutch production by Theatre Company Max. The production, meant for audiences 10 years old and up, was conceived and directed by one of the most innovative contemporary directors in the Netherlands, Jetse Batelaan. In true Dutch fashion the text was only one part of the production, and without the video registration it would have been impossible to translate. Dealing with the question of what is right and what is wrong, the production *The Wagging Finger* is a philosophical treatise on what can and what cannot be shown on stage, pushing the boundaries of the permissible.

The production starts with one of the actors in the hallway.

MARIEN

(In the hall with megaphone.)

Folks, could I have your attention, dear children, parents, caregivers, colleagues. A few of you have probably heard already. It has been fully covered in the news, the internet, Kids TV, newspapers, kids weekly, and so on. But for those of you who don't know yet, today we have a nation —wide work slow— down in the Dutch Theatre for Children and Youth. A national theatre silence in remembrance of all the disrupted theatre performances in the category 10 years old and up. I'm standing here in the name

of theatre company MAX, one of the seventeen participating companies and I am asking for your understanding...

After the audience is invited into the auditorium, the actors line up on stage. One actor steps forward to the microphone and starts in a solemn tone to list the disrupted theatre performances of the past few months:

BIANCA

April 23, 2007, Haarlem, Toneelschuur.
Youth theatre Rascal plays *Time Travel*.
Chatting, yelling when the lights dim.

May 3, 2007, Drachten, De Lawei.
The Blue Table plays *House of Cards*.
Chatting, two cell phones...

She continues for 15 minutes, then another actor lights the candles on an altar and the first actor comes to the microphone to hold a sermon addressing the audience:

MARIEN

Stop.
Halt.
Quit.
It's been enough.
It's happened too often.
It's happened too much.

It's happened too often and too much
consecutively.
It has become too normal.
It has become too ordinary.
But dear children, dear, dear children.
Disruption can never be the norm, and
disruption should never be normal.
Because if disrupting becomes norm, attention
gets lost, and the bright flame dims.

This too goes on for a good 10 minutes longer after
which the fourth actor ends it with a practical
announcement:

WILLEMIJN

Now, the action is over. Again, thank you all for
your cooperation. Of course we still have a very
nice production for you. We're going to play that
in a second. It wasn't the intent to depress you
all. I notice a little bit of a funeral atmosphere. As
far as we're concerned that's not necessary. So if
you feel a little weird, just shake it off. Because
it's not per definition about you, of course, it's
about all audiences in the category ten and up.
And you don't need to have the idea like, oh, now
I have to sit straight and watch properly, like, oh,
now I can't laugh. Of course you can. If you have
to laugh you laugh. If you want to elbow your
neighbor because you saw something funny, you

may just do that. Watch the way you want to watch. Enjoy! Because without audience there's no theatre. We're going to set up a few things and then we'll start. Thank you.

They blow out the candles, get rid of the microphone, and then they continue to destroy the set, a playground. End scene 2.

The rest of the production takes place on the destroyed playground. A mother starts making out with the father of her daughter's schoolmate. A pre-school teacher gets distracted and loses sight of her class, her kids end up on the highway. A disabled girl, the daughter of the promiscuous mom, is stuck between her mom and dad and is pushed back and forth over the debris in her wheelchair. There is smoking and alcohol. At one point the two male actors take off their pants and have a serious conversation. Finally the audience is urged to stop it all:

(Caption supertitle board descends, displays following text.)

Psssssst, audience, are you getting sick of it too? We're just all going to yell them off the stage. Are you with me?

3,

2,

1

Hello!

Very good. Can we get a little louder, not everyone

is participating. One more time:
Hello!
Perfect, keep going...
Father of Bart, pants on!
Pants on!
Father of Moniek, you too!

The prompted yelling continues until finally they yell them off the stage. The last line is still the audience's:

Lights out! Lights out! Lights out! Lights out! Lights out!
out! Lights out! Lights out! Lights out! Lights out!

The production is hailed in the Dutch newspapers as “a rare gem” (NRC), “fresh, absurd, unsettling, challenging, and very intelligent” (Golden Cricket report), and “brilliant” (TF)³. For me it is a production where theory, practice, and taboos come together and where both adult and child audiences are confronted with questions of right and wrong and their own moral position and values. I think this is what we all will be confronted with in the days to come.

Thank you.

MANON VAN DE WATER
University of Wisconsin–Madison

3. All reviews can be found on Max's website: <http://www.tgmax.nl/>

WORKS CITED

- BATELAAN, JETSE. *The Wagging Finger*. Tr. Manon van de Water and Karlijn Purdy. 2008. N.p.
- CORSARO, WILLIAM A. *The Sociology of Childhood*. Second ed. Thousand Oaks: Pine Forge, 2008.
- EAGLETON, TERRY. *Ideology*. NY: Verso, 1991.
- JENKINS, HENRY. *The Children's Culture Reader*. New York: New York UP, 1998.
- PLATO. *The Republic*. NY: Knopf, 1992.
- QVORTRUP, JENS, ED. *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. NY: Palgrave Macmillan, 2005.
- ZORNADO, JOSEPH. *Inventing the Child: Culture, Ideology, and the Story of Childhood*. NY: Routledge, 2006.

THE TABOOS IN THEATRE
FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE
Jorge Dubatti & Nora Lía Sormani

PROPOSAL

Because this is one of the first works with which we open the 1st International Forum of Critics and Researchers of Theatre for Children and Young People, our goal is to define what *theatre* is, and what is its specificity, according to the discipline of the Philosophy of the Theatre. Next, we examine what *theatre for children* is, and finally we define the relationship existing between theatre for children in Argentina and the subject of taboos. Our goal is to make a starting point, a door to such an interesting and complex matter, which we believe will be completed by the work of all the researchers present here during the next few days, either because their work defines in detail what a taboo is, either because they provide a thorough analysis of specific cases in the city of Buenos Aires, either because they provide knowledge about the theatre in the provinces of Argentina or because they bring experience and theories from around the world.

1. WHAT IS *THEATRE*?

In Argentina, there is a line of study called Philosophy of Theatre, to which we adhere as researchers. The Philosophy of Theatre has emerged as a theatrological discipline currently being developed in Argentina, linked to the theoretical reflection on theatrical practice in its specific context. The Philosophy of Theatre is both related to and different from Philosophy and Theatrical Theory. If Philosophy is concerned with the knowledge of the totality of being, the Philosophy of Theatre focuses on the knowledge of a specific object, circumscribed, limited: the theatrical event. Unlike Theatrical Theory—which approaches the theatrical object in itself and for itself—the Philosophy of Theatre explores the relation between the theatre and the whole world in the concert of the other entities: the relation theatre has with being, with reality and real objects, with the ideal entities, with life as a metaphysical object, with language, with values, with nature, with God, the gods and the sacred, etc...

TAKING THE THEATRE BACK TO THE THEATRE: THE ONTOLOGICAL QUESTION

We have thus come to an unavoidable question: what is theatre? This means to ask what theatre is as an entity, how it is in the world, what is that which exists as theatre. The Philosophy of Theatre says that theatre is an *event* (in the double meaning that Deleuze attributes to the idea of event: something that happens and something in which the construction of meaning is located), an event that

produces entities in its happening, linked to living culture and to the auratic presence of bodies. Theatre is a complex entity that is defined as an event, theatre is something that happens, that takes place through the action of human labour. We recover the Marxist idea of art as human work: theatre is an event of human labour (Marx and Engels, 1969 and 2003; Sánchez Vázquez, 1985; Serrano, 2009). Work produces a event–entity: an ontological event produced in the human realm but which transcends it, a sensible, conceptual, temporal, spatial, historical entity. If *Théatron* (Greek) connects with the idea of a *viewpoint*, of a *place to watch*, the root shared with the verb *theáomai* refers to *watching appear*: theatre as an event is a viewpoint where we *watch ephemeral poetic entities appear*, complex entities. And as an event, theatre is internally complex, because the theatrical event is constituted by three sub–events: *convivio*, *poiesis* and *spectation*.

At least two types of definition express the specificity of the theatre: a) a logical–genetic definition of theatre as a triadic event, b) a pragmatic definition of the theatre as a zone of experience and construction of subjectivity.

CONVIVIO, POIESIS AND SPECTATION

We will point out briefly some of the aspects of each of these components.

We give the name of *convivio* or convivial event to the gathering of artists, technicians and spectators in present body and without technological intervention at a crossroads which is territorial, chronotopic (unit of time

and space) and part of everyday life (one room, the street, a bar, a house, etc., in present time). The *convivio*, a manifestation of the living culture, makes theatre different from television, cinema and radio since it requires the auratic bodily presence of artists together with the technical staff and the spectators, in the manner of the ancient banquet or symposium (Florence Dupont, 1994). The theatre is the auratic art *par excellence* (Benjamin); it cannot be “de-auratized” (as it happens with other art forms) and it refers us to an ancestral order, an ancient human scale of man, linked to its own origin. We are not the same when we are gathered with others, since bonds and convivial affectations are established, even if they are not perceived or made conscious. In the theater you live with the others: shared and vicarious bonds are established and they multiply the group’s affectation and involvement. Theatre’s big difference with literature is that there is no “cranial”, “solipsistic” theatre: it requires an encounter with the other and a division of labour that cannot be assumed only by one person. The *convivio* multiplies the activity of giving and receiving on the grounds of encounter, dialogue and mutual stimulation and conditioning, which is why it is linked to the event of the *company* (from the Latin, *cum panis*, companions, those who share the bread). The theatre as an event of *convivio* is subject to the laws of the living culture: it is ephemeral and thus it cannot be preserved, for the living theatrical experience cannot be captured by any type of *in vitro* media.

In the theatrical “between”, the convivial multiplication

of artist and spectator generates a subjective field, which does not mark the dominance of the first nor the second, but a steady state of mutual benefit of a third. It is constituted in and throughout the zone of experience. In the company there is more experience than language.

WORK: *POIESIS* AND SPECTATION

Within the *convivio* and on the grounds of a necessary division of labour, the other two sub-events are produced: a sector of the participants begins to produce *poiesis* with their bodies through physical or physical-verbal actions, in interaction with lights, sounds, objects, etc., and another sector begins to spectate that production of *poiesis*. These are, respectively, the poietic event and the spectation event. We give the name of *poiesis* to the new entity that is produced and that exists in the event as a result of body actions. The poetic entity constitutes that possible zone of theatricality (not only present in it) that defines the theatre as such (and makes it different from other *non-poietic* theatricalities) since it implies an ontological leap: it creates a world parallel to the world, it configures an *alter-entity* which is different from daily life, a *poetic body* with unique characteristics. Example. We use the word *poiesis* in the restrictive sense with which it appears in Aristotle's *Poetics*: manufacturing, elaboration, creation of specific objects, in this case belonging to the realm of art. Theatrical *poiesis* is characterized by its ephemeral temporal nature, but the fact that its duration is brief does not mean that it has less ontological entity. The primary function of *poiesis* is not

communication but ontological founding: getting an event and an object to exist in the world.

SPECTATION

The event of spectation implies the consciousness, at least relative or intuitive, of the *alterity* of the poetic entity's nature. There is no spectation without ontological distance, without awareness of the ontological leap or *otherness* of *poiesis'* entity, even if that awareness is intermittent (as in "participatory theater"), for example. Beyond all the possible variants of spectation (fourth wall, participatory theatre, performance art), the conduct of spectators varies at this time: a) The spectators can be "taken", incorporated by the poetic event by certain mechanisms of participation and work that add them into the poetic body. b) They may voluntarily "enter" and "exit" the poetic event in performance experiences. c) They can achieve a position of simultaneity in the "inside" of the poetic event and in the "outside" of the spectatorial distance, fully preserving the observing distance and being seen by other spectators as part of the *poiesis*. d) They can be "taken" by the poetic event through the experience that Peter Brook has called "sacred theatre" in his *The Empty Space*: the access to a mythical/mystical time that stops the profane time, the connection with the Absolute, the theater as *hierophany* or manifestation of the sacred (Mircea Eliade, 1999). The truth is that, in the theatrical convivio, the space of spectation never disappears completely. It takes only one spectator persisting on the primary function of spectation

—observing the *poiesis* with ontological distance, with awareness of the separation between art and life— for the spectator’s work to be fulfilled. There is no theatre without spectatorial function. Etymologically, theatre means “place to watch”, “viewpoint”, “observatory”, but it does not only involve sight or vision (either in a strictly sensory or metaphorical sense). One is in the theatre with all the senses and with each one of human capacities. Theatre is a place to live, according to the concept of *convivio* and living culture. *Poiesis* is not only watched or observed but it is lived. Therefore, spectation must be considered as a synonym for living-with, for perceiving and letting oneself be affected in all the spheres of human capacities by the poetic entity in coexistence (*convivio*) with the others (artists, technicians, spectators). Due to its dialogical nature of encountering with others, theatre requires company, friendliness and availability.

PRAGMATIC DEFINITION:

THEATRE IS ZONE OF EXPERIENCE

But in addition, it is also important to note that the theatre, in its pragmatic dimension, generates a mutual multiplication of the three sub-events in such a way that it is impossible to distinguish them clearly within the dynamics of the theatrical event. What constitutes theatre is a zone of experience of living culture necessarily determined by the presence of these three components. Theatre is, according to this second definition, the zone of event resulting from the experiences of *convivio*, *poiesis* and spectation.

Because we believe that this is what theatre is, we are convinced that theatre is of great importance in the education and life of child spectators.

THEATRE FOR CHILDREN

Theatre for children and youth is the area of the theatrical field linked to the phenomena of childhood culture.

“Childhood culture” is any activity, knowledge, belief, etc. of a society referred to childhood. As for “childhood” (*infancia*), we define it following the Spanish sociologist Ferrán Casas, who in his book *Infancia: perspectivas psicosociales* states that this term comes from the Latin “in-fale” —he who does not speak, who does not have word— which is the baby. Over time, the reference field of the term was extended to denominating a certain period in the life of man measured by a range of age. This interval is totally conventional, so each culture and each historic moment determine the age period covered. We can define childhood as a set of psychobiological characteristics of subjects in a state of development. Every society, throughout its history, builds a different representation of childhood, draws up different images of childhood. Nowadays it is said that there is no “childhood” but there are “childhoods” or “children”. Therefore, we prefer to talk about *theatre for children*. How is the theatre involved in childhood culture? We believe that theatre for children acquires its entity as such in the event of child spectation, in the fact that children are the audience. As it is a living event, with spectators constantly changing, the different conceptions

of theatre for children depend on the conventions of each era and each group.

We thus call *theatre for children* the one that involves a child or young audience that spectates from its own specific cultural regime of experience, from its particular way of being in the world.

TABOO TOPICS OR “NO ONE RUNS TO GET A BUCKET OF WATER WHEN THEY READ THE STORY OF A FIRE”

Given the characteristics of theatre for children, we believe this issue is of fundamental importance. Beyond the definition of taboo (which many will resume in this forum as a concept that extends to the conducts or actions which are prohibited or censored by a group of people due to cultural, social or religious matters) we refer to the installation, in this zone of experience which is the theatre for children, of topics that are awkward, dense, nuanced, dramatic, contradictory, absurd and painful, and (all of which) “can bring out doubts and questions”, involving an existential, living, challenge for the spectator. These topics had been historically left out of the art for children since they were considered by adults to be harmful and inappropriate. This attitude of adults towards the arts for children was denominated by the writer Graciela Montes the *corral for children*, which could be reproduced in this attitude of the adults: “For years, patient and reasonable adults made sure to put up fences [in the arts for children] to stop the overwhelming power of fantasy and the juggernaut of reality. They had a relative success because

the monsters and truths managed to trickle in, they came in and out. Today there are clear signs that the corral is tottering, that adults and children are inevitably mixed" (27). Deep down, this attitude of the adult hides certain ideological mechanisms of revelation/concealment that serve adults to tame and subdue, "to colonize" children (p. 16). The origin of this attitude of the adult is that the relationship between adults and children is a difficult and rugged region where "winds and tensions blow", says Montes. A complex and central world to our whole culture (p. 18–19). Adults assume poses in front of children: caretakers, watchmen, seducers, kidnappers, rapists, censors, teachers, etc., depending on their levels of personal and historical consciousness, on their life conditions, on the past, the family history, on the image of the child, on the childhood canon (41). However, protecting does not mean imprisoning or usufructing children's right to have contact with these topics.

For the Mexican playwright Jaime Chabaud, avoiding taboo topics is underestimating the child spectator: "The current child's ability to decode fiction is brutal and to prove it to me I have resorted to my own son since he was 4 or 5 years old. [...] The outcome has been the same more than once: a few minutes into it he has already managed to make a map of the fiction or has generated a number of hypothesis that complete that map. That is, he has exercised his ability to structure, his internal playwright, to

effectively rebuild the fictional links. We often have little confidence in our young spectators without realizing that they are ahead of us” (p. 95).

The French specialist Marc Soriano, meanwhile, believes that taboos in art for children stem from adult’s need to “preserve the paradise of childhood”.

However, each social context defines what the taboos in the arts for children are. The writer Sandra Comino says: “In today’s world, the production of literature for children and youth is connected to the social conditions that allow the appearance or absence of certain topics. And these respond to what society believes is understandable and appropriate to the interests of children or teenagers”. (p. 92)

TABOO TOPICS IN ARGENTINE

Argentine theatre in the last twenty years has been characterized by fragmentation, diversity and peaceful coexistence of various poetics and aesthetic conceptions. It is said that the theatrical field today is defined by the “canon of multiplicity”. An outstanding feature of current theatre is the coexistence of different models and reference authorities. There is no single trend in the theatre for children, but instead we find a proliferation of worlds. Josefina Ludmer summarizes this form of cultural experience with the saying: “*Cada loco con su tema*” (“Each crazy man doing his own thing”).

The effect of diversity involves all orders of today’s theatre for children. This can be observed as much in the

amount of dramatic texts and performances, as in the variety of aesthetic ideologies, forms of production and audiences.

In the new theatre for children almost everything is permitted and the most diverse models and poetics can be applied. Artists do not need to be aligned in a certain school, tendency or movement to be accepted. Very different companies and practitioners can work in parallel with the same acceptance and recognition in the same theatrical field. Examples of this are the Grupo de Titiriteros del Teatro San Martín, La Banda de la Risa, Los Cuatro Vientos, El Grupo Mascarazul, Los Calandracas, Libertablas, Carlos de Urquiza, El grupo de la O, Gerardo Hochman y El Nuevo Circo, El Grupo Kukla, Marcelo Katz y El Grupo Clun, The Álvarez Brothers, Diablomundo, Hugo Álvarez, Purogrupo, El Grupo Tentenpié, Carlos Martínez, Hugo Midón, Héctor Presa, Marisé Monteiro, Pablo Bontá, Mimí Harvey, Leo Dyzen, Ornar Aíta, Claudio Hochman, Antoaneta Madjarova, Sergio Ponce, Marcelo Peralta, Carlos Grova, Gabriela Marges, Horacio Tignanelli, Eva Halac, Jorge Onofri, Gustavo Monje y Giselle Pessaq, Javier Zain, Daniel Zaballa, Enrique Federman, Teresa Duggan, Los Quintana, only to name those who present their work in the city of Buenos Aires.

As from the eighties, a variety of genres coexist in the theatre for children: theatre of actors, of puppets and objects, of shadows, black theatre, musical theatre, mime, dance, new circus and clown, for example. And there are performances that combine all of these genres.

In addition, all sorts of ideological conceptions of

the phenomenon of theatre for children share the field: those who work with the fourth wall concept and believe that everything must be stated on stage, without the complicity of the public; those that favour public participation and the constant interplay between acceptance and breaking of the fictional pact; and finally, those who work almost exclusively with the participation of the children in the audience.

This makes theatre for children in Argentina rich and thriving. The new authors have renovated the old conception of theatre for children. They are trusting artistic creations which are free from that educational attachment of previous decades.

The writers who stand out in our country as playwrights that specialize in works for children are Adela Basch, Silvina Reinaudi, María Inés Falconi, Aldo Julián, Juan Raul Rithner, Enrique Pinti, Rafael Curci, Laragione Lucía, Roberto Vega, Ana Alvarado, Andres Bazzalo, Horacio Tignanelli, Graciela Bilbao, Ricardo Talento, Eduardo Pavelic, Mimi Harvey, Gallardou Claudio, Cecilia Prolegs, and Liliana Bilbao Cappagli Graciela, Hector López Spinning, Patricia Suárez, Delia Maun, Alejandro Finzi, Rosa María Pfeiffer, Fabián Sevilla, Claudio Pirotta, Leonor Vila, María Romano, among others. These playwrights' writing has been complemented by rated adapters such as Marisé Monteiro, Mauricio Kartun, Tito Loréfice, Graciela Montes and Eduardo Rovner.

Their great achievement has been the expansion of topics. It should be noted at this point that we should not

confuse the issue of the broadening of subjects that enter the theatre with the problem of taboo topics.

Clearly, in the field of theatre for children, the range of topics and its approach has evolved enormously, especially the representation of childhood, of children, of adults and of the relationships between them, but there has not been a strong trend, represented by many playwrights, to discuss taboo issues centrally.

Enlargement of the range of addressed topics is limited, among other things, to the following: 1) Childhood is no longer treated as an idea of service, benefit or preparation for the future, but as a specific stage, with its specific needs and ways of being in the world. 2) There are no uniformed social models, intolerant or marked by racist and sexist attitudes, as there were in the past, but instead plays reflect the right to individual differences (race, gender, hobbies, body image). 3) Plays no longer work with personal moral conducts that clearly distinguish right from wrong. Now, there is an opening to the plurality of moral norms prevailing in modern societies. 4) Before, represented external conflicts had very detectable causes and a clearly specified resolution. Now, there is an acceptance of the complexity of conflicts, which often have internal causes and difficult or impossible resolution. In other words, no happy endings are required. 5) Before, conflict resolution was carried out within art for children through the suppression or disappearance of the problem. Now, the conflict is overcome usually through verbalization, humour and imagination. 6) Before, there were very distinct

behaviours, good and evil. Now, there is an acceptance of ambiguity in human feelings and conducts. 7) Before, there was a description of two hierarchical and separated worlds (children and adults). Now, complicity and communication relations between children and adults have appeared. 8) Before, there were strongly marked conventions which were inviolable and restrictive in their definition. Instead, now we witness a predominant admission of broader margins for the breaking of the rules (greater tolerance to informality and disorder, the non-perfect).

The playwright that has more decidedly experimented with taboo topics has been María Inés Falconi, especially with her most recognized works, such as *Hasta el domingo*, *El nuevo Chau*, *Señor miedo*, *Caídos del mapa* and *Cantata de Pedro y la guerra*, amongst others. Next to her there are other authors that we can name (Hugo Álvarez, Ana Alvarado, Hugo Midón and his inclusion of politics and social criticism, Adela Basch and her demythification of heroes, and all the directors that have staged throughout our history Argentine or foreign plays dealing with taboo topics) but, overall, a strong trend has not been generated. There are many hypothesis that we can risk to explain this lack of works and all of them are connected to the above-mentioned issue: the corral imposed by adults to children. But another factor that we should not leave unmentioned and that is very strong and decisive for all activities related to children in Argentina, is the importance of school in the non-progress on these matters and its role as censor of everything that “makes the institution uncomfortable”

(whatever the agent is: the State, the Church, the head master, the teacher or the parent) and therefore, its daunting role in encouraging this trend. Theatre for children is markedly dependent of the school: what is not read in class, is not sold at a large scale and, hence, it is not edited. On the other hand, if the plays, the performances, do not work with schools, they do not have their continuity ensured.

However, and in spite of this, taboo topics do not appear often in the plays designed for the winter holidays either, when they have no expectations of reaching the schools. Perhaps this is because these shows, leaving commercial ones aside (which we know have other purposes), are unconsciously mounted on a tradition that does not usually touch these subjects.

MEXICAN THEATRE

We want to point out that the authors who do address these issues have a very strong model in the Mexican theatre. Mexican theatre marches at the forefront of these matters in Latin America. The influence of Canadian authors such as Suzanne Lebeau, Daniel Danis or Michel Marc Bouchard —writers who became known in Mexico thanks to the Franco–Mexican director Boris Schoemann— have determined these changes in Mexican theatre. And thus we believe that we need to establish an axis of comparison to evaluate how our theatre for children in Argentina is on this regard. The playwright and specialist Jaime Chabaud calls this the “New Theatre for Children”, which includes Perla Szuchmacher, Berta Hiriart, Enrique Olmos de Ita,

Amaranta Leyva, Maribel Carrasco, Monica Hot, Elba Cortés, Javier Maplica and many others.

We are not giving out positive or negative scores, we are only trying to describe the different processes that take place in different countries.

Finally, we would like to complete our work with a very nice example given by Jaime Chabaud in an article he wrote about taboo in Mexican theatre. Chabaud admits:

After stumbling a lot and tripping over and over again, the day I understood the kind of drama for young audiences I was interested in was during a performance of Don Quixote with puppets presented by the Mexican master Leonardo Kosta. It may sound stupid but it was like a kind of illumination: the moment in which Sancho is lashed a thousand times by his employer to remove the demon from him, he inquired the audience about the injustice that he was being subject to saying “because you do not get hit at home, right, children?” In the front rows, a young child, accompanied by his father, rose and with uplifted hands started screaming “I do! I do!”.

This is just one example, a case that shows that in the theatre (because of its specificity and the zone of experience it finds, and because of the importance the child spectator has in the theatrical event) the presence of taboo topics is *cathartic* for the child audience and, when carried out by artists who are committed and responsible,

it constitutes a unique experience. The theatre plays are thus configured as mirrors for their emotions, their problems and their lives, or windows where they can see the problems and emotions experienced by other children.

JORGE DUBATTI & NORA LÍA SORMANI

CHILDHOOD, TABOO
AND (POETIC) LANGUAGE
Guillermo A. Dillon

INTRODUCTION

We are proposing a reading of childhood and taboo as meaningful which resonate biographically and collectively for the adults who act as mediators of children's drama experiences.

Children's theatrical experiences always involve the active participation of adults. On one hand, the artists—who select what appears on stage and how it appears—on the other, parents, family or teachers who facilitate the contact of children with the theater; and finally organizations or social actors who manage and give social recognition to the theatrical experience (critics, schedulers, festivals, awards).

Adults have ever diminishing participation in the contemporary screen life (TV, Internet and gaming platforms) of children. The young tend to choose what to consume directly, with little participation of their families.

These facts are part of a decline in the symbolic

effectiveness of both the family and the school as central institutions of modernity. Therefore, in an era in which adults have abandoned essential tasks, drama possesses a unique value in that it can invoke the active presence and convivial relations between adults and children.

In the experience of theatre, a “convivial” encounter (Dubatti, 2002) —direct human exchange, ephemeral and intimate— is completed by a poetic language event deployed in an area of the spectators.

This poetic language event can build a bridge between generations transmitting multiple levels of meaning, joining in the same act rite and game, structuring and timing rupture. We can make place, thus, to the experience and knowledge coming by the *mundus imaginabilis* that a rationalist-positivist discourse ignores.

CHILDHOOD AS SPECTATOR

We emphasize the polysemy of the term “childhood”; it can be considered as a signifier which echoes within each subjectivity and which will therefore be defined by the common imaginary associated with the speaker’s biography.

The term childhood, “*infancia*” in Spanish, (etymologically composed of a denial “*in*” and “*faris*”: talk) refers us to the course of the word of adults, where nonspeakers remain spectators. This word that we give to childhood can try to give meaning, to say what one desires to hear or silence that which one does not want to hear.

In each socio–historical epoch, the notions of childhood, of boys and girls, are subordinated to current debates articulated in philosophical, educational, legislative, medical, and religious contexts. Above all, they are subordinated to the beliefs and fictions about boys and girls in a given community. (Minnicelli 2007: 38)

Therefore, when one creates, thinking about a child spectator, one establishes a dialogue between the work and subjective representations of what a child is and should be. The audience of children is an invisible fiction (Buckingham 2002), an abstraction which we will never understand.

TABOO AND CHILDHOOD

In *Totem and Taboo* (1981), Freud analyzed this phenomenon within the framework of the transmission of the ancestors' lineage to new generations. It's not fortuitous, therefore, that we talk in this forum of how Taboo is articulated with the cultural transmission from adults to children, by means of the theatre.

Although Freud describes analogies between primitive people's social organization and neurotic expressions; some of his ideas can help us to think about some aspects linked to "taboo" in the present.

Sigmund Freud expresses two opposed meanings of this term, referring both to the sacred and the forbidden; he proposes "fear/sacred" as a more exact definition.

Freud also said the taboo “works compulsively, rejecting any conscious motivation” (Freud, 1981: 1746). The prohibitions involved in the taboo have no firm basis, but they seem natural for the people under their influence. In the area of children’s theater, it becomes necessary to reflect, as in this forum, in order to glimpse its implicit bases and transform these naturalized facts into a problem for analysis.

In another part of this text Freud says that, “a taboo transmitted by a king or a priest is more effective than one transmitted by an ordinary man” (Freud, 1981: 1760). We believe that the story, and how it is narrated in the theatrical ritual, (just as what is omitted) possesses particular value relative to other social speech. In addition, we can also think about the different hopes of the spectators: adults waiting to reaffirm shared meanings and children looking to understand themselves and their environment.

Freud also notes the negative consequences of taboo violation, its sanctions imply the isolation and exclusion of the transgressor from his community (in a real fear of “contagion”). This is not insignificant in thinking about a desire for the status quo when dealing with taboo themes in the field of children’s entertainment.

Unlike some cultural products for children—or adults taking their place— theater can offer diverse ways in which adults can be associated with them occupying a significant role in cultural transmission. Adults sharing their own artistic language—when they avoid pamphleteering or didacticism on stage— can help new generations build a symbolic framework. The search for meaning at the theater

becomes privileged, emotional, bodily and “convivial”.

Freud warns of an ambivalent relationship to the contents of unconscious taboos. We believe that—in addition to being traversed by them—this duality operates as a search for preserving some idealized and mythical notion of childhood.

Taboo subjects are kept off the stage (essentially everything related to sex or death), implicitly maintaining prohibitions that we assume protect children. However we are also trying to preserve the illusion of a lost paradise of childhood, a mythical place free of conflict and contradiction.

For Françoise Doltò (1994: 132) the child, “is in direct contact with an essential reality that adults only perceive in a distorted manner, through metaphors and symbols, by a system of conventions”. Because of this direct contact with the real, they are eager for words, images and symbols to help metabolize their experiences.

In this “struggle for meaning”, as Bethelheim put it (1988), poetic theatrical language communicates unconscious meanings which are freeing, and which enrich subjective constructions, a process which should not be left only to family and school.

In contrast to the individual and domestic appeal screens offer, theatrical ceremony offers the possibility of the social tie, of the convivial meeting with others, a matrix of shared meanings driven by the poetic language of theater.

On the other hand, we believe that, as a result of an apparent protection of what is thought of as “childhood”, a restriction on the themes and content (and also the

aesthetic) limits the right of future generations to experience a fuller subjective development through different looks fuller that will encourage greater understanding of themselves and the world around them.

LIC. GUILLERMO A. DILLON
Facultad de Arte
Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Tandil, Argentina

REFERENCES

- AGAMBEN, G. (2001) *Infancia e Historia*. Adriana Hidalgo, Buenos Aires.
- BETTELHEIM, B. (1988) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo, México.
- BUCKINGHAM, D. (2002) *Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Morata. Madrid.
- DOLTÒ, F. (1994) *La Causa De Los Niños*. Paidós, Madrid.
- DUBATTI, J. (2002) *El teatro Jeroglífico. Herramientas de poética teatral*. Atuel, Buenos Aires.
- FREUD, S. (1981). *Obras Completas*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- MINNICELLI, M. (2007) *Infancia, Derechos del niño y Psicoanálisis*. Tesis de Doctorado inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

THE OGRE OF SILENCE IN *BAD WORDS*

An analysis of Perla Szuchmacher's play

Carla Rodríguez

Translation: Patricia Labastié

Dedicated to our loving Perla, who will always live in our doings and in our memories.

FOREWORD

Alice is a writer and everyday before work, she sings while arranging her desk. But today, exactly today, she decides to open her memory box and from there on her story starts to unravel.

It is a story like many stories of adopted children, when loving parents are afraid to face the moment of truth, which sooner or later has to come.

Alice's working space becomes her childhood, when she played games with her long-lasting friend Fuzzy, the mistreated neighbor Graham, the mom, the dad and one of those aunts that always exist.

Alice gives life to the characters by animating everyday objects that tell us, through memories, her story of adoption, a story with happy ending.

This is the plot summary of *Bad Words*¹ as presented by Perla Szuchmacher, a theatre play apparently intended for school-age children which in fact talks to children of all ages.

Perla Szuchmacher (1946–2010), an Argentine who exiled to DF, Mexico, in 1976, specialized in children's theatre and literature to later devote herself fully to playwriting, directing and teaching. She has mostly approached a sensitive theatre whose subject matters are related to human issues and embrace highly emotional situations, as these subject matters see into issues which are generally excluded from children's theatre. In the last few years, theatre for children has been characterized by a strong presence of comicality and didactic purposes, that is, plays develop contents from syllabi so that the show becomes a trigger for classwork. The common theatre play for children avoids making the adult (teacher, parent) awkward so that they don't need to discuss harshly human subjects with their students/children), themes which are more linked to values than textbook contents. It is a kind of theatre that keeps believing in the "playpen of childhood" which has been well defined by Gabriela Montes to refer to a childhood protected from the wolf but yet locked up or oppressed, that is, deprived of freedom by the adult world (Montes 21).

1. Original title in Spanish *Malas palabras*; translated into English as *Bad Words* by Alberto Lomnitz.

Szuchmacher's plays can be considered within the framework of "literature that grants the reader the possibility of encountering a terrible fate" (Eco, in Montes, 10; free translation), challenges all the clichés of theatre for children and deals with realistic themes which are loaded with ideology and far away from the fantasy of mythological monsters, witches and fairies. In this case, the ogre becomes flesh in the pronounced silence which hushes up the word that hurts—a word that hurts because of the truth it encompasses and hurts even more because it is left unsaid.

Could we possibly say that *Bad Words* deals with a taboo subject? In the first place, childhood is a construction shaped by adults. Today we cannot hold an ideal picture of the *playpen child* (Montes). Children are sensitive actors and witnesses of reality. But people responsible for theatre aimed at children are still us adults who—from our very childhood—have been instilled the silence of certain themes considered forbidden and dangerous or, in other cases, just not suitable for a healthy childhood or for the future citizen of our motherland.

In her writings, Perla Szuchmacher has unveiled the reality as lived and endured by those flesh-and-blood children, presenting their daily conflicts where there is indeed room for cruelty, death, sexuality, and history, themes which were prohibited during the last military dictatorship in Argentina.

We should break new ground and embrace these new proposals of contemporary playwriting directed at children

and young people, known as “new playwriting”. There is no set age for theatre spectators. Children and adults alike are mixed in the reception and the binomial seems to be shaped up as the model spectator. As adults, we are moved as much or more than children. As adults, we should also stand by children in their reflection, which will certainly result from their expectation, as *Bad Words* is not over when the show ends but leaves something resounding, an unanswered question floating in the air: Who am I? Where do I come from?

In this way, Szuchmacher does not underestimate the child–spectator but considers them a thinking individual, as sensitive and critical as any other person.

NOT TO BE SPOKEN OF

The term “taboo” is of Polynesian origin, and means “forbidden”. By extension, it is used to refer to “the condition of people, institutions and things which are not to be criticized or mentioned”.

In other words, something which cannot be censored (from the Latin “to form a judgment of a work or thing”, or “correct, disapprove of or deem something wrong”) and which cannot be talked about. Taboo remains in the realm of silence, of the in–betweens, the interval, trying to pass unnoticed. There is no person or group acting as censor and expressing the prohibition. In any case, the taboo is a prohibition held by society itself, by a corpus of doxic knowledge, by popular imaginary rooted in time. Although we are all aware of its existence, “nobody talks about it”;

taboo is respected silently, without being uttered, as there exist in society general rules regarding the sayable and the writable, a topic which determines the acceptable in the social discourse of an era. That is, only the acceptable and the thinkable can be said; that which has not been refracted ideologically cannot be verbalized, though both ends coexist and are in a permanent dialectical relation. Taboos exist in the latter group.

Bad Words is about adoption and identity as well as the fear to face the moment of its revelation. The play depicts the first steps in the identity construction of Alice, a girl who at the age of ten confirms her suspicion of being an adopted child —a revelation which will undermine the world she has known so far. The doors to the adult world, to the unshaped truth, the loss of innocence, family secrets, the need to know are some of the lines of action developed in the play.

An adult Alice tells her story by means of a testimonial account, narrated in first person singular in the fashion of an autobiography. In an intimate atmosphere, she makes a constant journey back to her childhood in order to recover voices and present situations in the form of flashbacks deployed in a constellation of mixed emotions: fantasies, fears, illusions, and disillusion. Childhood appears as a foundational element which has made Alice be what she is today: a writer. Who can possibly withdraw from their childhood?

Szuchmacher puts forward an interesting technique for interpreting situations, as she suggests approaching

characters through objects and the development of images of strong poetic feeling. Supported in a simple scenic structure where a table and a few desk elements are used for the scene—public communion, and the scenic design acquires a strong visual presence. The word gains prominence and assumes the voice of dreams and truths, and the treatment of the actor’s body becomes metonymical before the thing that comes to the foreground. “The child and their absolute belief in what they see allows the scene to be a complete universe, a place where the event occurs. [...] The movement to which the object is subjected suggests that what is seen is the almost—life of the object as, obviously, despite being capable of acting in scene, its life is nothing more than a projection of human imagination. It is an object that wants to be a living being, transforming itself into a character. Its role is to be a living being, but limited by the dead matter of which it is made. Its charm lies in this very contradiction; that is where matter and spirit come into contact.” (Alvarado, 36)

For the staging, Szuchmacher recommends that the actress give life to objects on the table to tell the story little by little (the father might be represented by a pair of glasses; the mother could be the flower in the base; the friend could be the worsted doll) until the actress eventually finds which of them suits each character best. Similarly, she proposes creating the images suggested in the text (Alice’s nightmares and fears, the moment of revelation, etc.). Besides, the objects are also used to produce sounds and enrich the different atmospheres, as the sonorous

aspect is as important as the visual aspect.

In the beginning, Alice introduces her best friend, Fuzzy, and says they share a secret activity: looking up forbidden words or rude words, “bad words”, in the dictionary. The game, which lends its title to the play, anticipates the presence of the taboo: “that” which should not or cannot be said. Thus, the play announces something of the realm of the forbidden to derive in the idea that true bad words are not those dictionary playful tricks but the ones left unsaid.

The dictionary-object is then the core object which intertwines the story and is present in varied situations, accompanying Alice in her emotional process. “Ship, Shire, Shirt. Look at this one!” Some words are not mentioned, just hinted at, whilst others are said: “cogitate”, “supercilious”, “adopted” and “tenacious”. This very last word produces an interesting twist as it is a new word for Alice’s universe, which appears in a particularly painful moment, carrying a positive semantic connotation. Alice considers her friend Fuzzy tenacious because he insists on seeing her again after his betraying her, and Alice herself is tenacious for insisting on knowing the truth, showing that the search is not an easy task at all but entails many setbacks instead—but being tenacious eventually helps the truth come to the surface.

The dictionary-object also shows us that Alice is a school-age girl who knows how to read and write, has reading inclinations and, most important, is curious. For her, the dictionary is a toy and also a mirror in which to recognize

herself, a threshold, a kind of door for an initiation trip.

After introductions are made, signs start to emerge, like puzzle pieces which will result in anagnorisis: Who is Alice really? The first emerging hint is the fact that Alice's mother does not have any pictures of Alice as a baby, just photographs of her since she was two, and the mother made her excuses saying they did not have a camera back then.

ALICE

From the day of the photograph I had the feeling that my mother was hiding something from me.

From then on, Alice's questions start to come up, and new hints materialize: her mother's crying, her parents' quarrels at night and her aunt's visit. As a result, Alice starts to show new symptoms, as is usually the case when some subjects cannot be talked about: nightmares, problems at school, ghosts, fever and illness, lack of appetite and a wound which will leave a scar, the mark of an experience.

Signs are made flesh. The parents cannot make use of speech and confess the truth to their daughter but their bodies speak for themselves, and that body text can be read by the girl. A smart girl whom the author does not underestimate for being a child, as usually happens in most of the theatre plays for children.

Silence leaves marks. Body signs speak up, and the first ones to talk are the ones of a mother who stands for the sensitive, the affective and the intuitive: the wet eyes, or the red eyes dry from crying so much, her sudden

bursting into tears, her mood swings, her crying aloud at night, her daily sighs, her paleness, her memory lapses.

ALICE

My Mom turned pale, and she took a deep breath, as you do when you're getting ready to say something really important. But she didn't say anything. She just sighed and didn't speak a word.

ALICE

My Mom forgot to serve the soup, and when she realized it, she just sat there staring at the spoon and her eyes swelled with tears.

Alice's father is also a sensitive person, far from the stereotype of the uncaring, authoritarian father. There are many scenes in which he talks to his wife and communicates through the silent language of looks, and in which he is attentive to Alice's reactions with his marked and constant eyebrow raising. Her father comforts the mother and also has some lapses and body signs that something hidden and secret is going on.

ALICE

My Dad seemed absent-minded and didn't finish his desert. This was really odd because he always asked for seconds.

ALICE

My Dad's eyes swelled with tears, which was something I had never seen before.

The conflict is triggered by her Auntie's visit, whom Alice found very gloomy though she "was always so cheerful":

ALICE

When my Mom brought coffee, they sent me out to play. I used an old trick I'd seen in the movies, the one where you make noise closing the door but you stay inside, and so I heard the following conversation:

AUNTIE

What are you waiting for? Go ahead and tell her.

MOM

Not until she's older.

AUNTIE

She's nearly 10. You should have told her already.

MOM

Do you think so? We are fine as we are.

Alice, courageous and mischievous as children her age, and "tenacious" as can be, gets closer to the truth, and fails to succeed simply because of a sneeze interrupting

the scene which forces her to escape and meet the ghosts of “dreadful fate”, a scene where she daydreams that she is being persecuted by different objects while they confess awful truths of diverse nature to her:

ALICE

You are going to have a baby brother!
You’re moving to another town and you’re going
to have to go to a new school.
You’re not going to have a birthday party!
Your parents are getting a divorce!
Little child fearful and nervous and mad.
Little child frightened, little child bad!

This scene is followed by another one in which Alice’s parents decide to talk to her and take up the word.

ALICE

My Dad’s eyes swelled with tears, which was
something I had never seen before. The world was
turning upside down; nothing was the way it used
to be. But what I didn’t know was that this was
just the beginning...

The scene of the revelation is not shown completely but only through the position of the bodies of the three characters in space (Alice, her mom and her dad) in the form of a choreography with background music. It is not a realistic scene but pure poetry in space. The author

chooses a certain poetics to express what she wants to narrate: the poetics of the theatre of the image and of the theatre of objects where “less seems more”, where you can go beyond the obvious, making a cruel reality subtle and easy to assimilated by means of symbolic language.

Adult Alice verbalizes the news that she is an adopted child; the writer transforms it into a narration. That which we could sense delicately from images, so that it was not so rude and shocking, is made explicit in the present. There is no room for doubts whatsoever.

ALICE

I was still mad at my parents. Why hadn't they told me before? Now I had to reconsider my entire life. My parents really were my parents but at the same time they really weren't my parents. My Grandma really was my Grandma, but at the same time she really wasn't my Grandma. My Auntie... the list went on and on.

ALICE AS A CHILD

I told you, they are not my parents.

FUZZY

Does your Mom kiss you goodnight?

ALICE AS A CHILD

Uh-huh.

FUZZY

Did your Dad teach you how to ride your bike?

ALICE AS A CHILD

Uh-huh.

FUZZY

Does your Mom take care of you when you are sick?

ALICE AS A CHILD

Uh-huh.

FUZZY

Does your Dad help you with your homework?

ALICE AS A CHILD

Yes. So what? They are not my real parents.

FUZZY

You are really stubborn, child. And you know what? You deserve to have gotten Graham's parents instead.

In the end of the play, an adult Alice tells us how the story went on and gives her opinion, which leads to the message of the play, as the play itself is an act of provocation, which is necessarily translated into commentaries, isolated thoughts, associations and other cognitive moves.

ALICE

The dictionary games helped me a great deal. I always did love to play with words. Words are neither good nor bad. What matters is how you use them. Now I know that the only “bad words” are those that are hushed up.

CONCLUSIONS

Bad Words recovers the value of words, giving way to questions even though they are left unanswered. Speaking is healthy, it means overcoming trauma and the pathological. *Bad Words* are the ones hushed up. Speaking means being capable of symbolizing experience, granting units of sense to reality and being able to transform it.

Curious, courageous and tenacious, Alice prefers to face the truth though it might hurt. She chooses knowledge over ignorance, challenge over comfort of already established things, the world upside down over certainties. Alice has crossed a threshold (“know yourself”) in the form of a fantastic journey around the territories of her existence; she has grown up and is no longer the same.

She has gone through a life-changing experience; she has gone beyond her “own boundaries”, that is, what is known, to face the unknown.

Thus, Alice faces fear and breaks the taboo rooted in her family, facing the ogre of silence and beating him, as the truth is finally told. Silence or truth? Truth or dare? Quite a choice!

The play becomes a tour of emotions, which does not

exclude humor and yet does not become solemn either for dealing with a subject that has been mostly displaced or considered “serious”. As life itself, the play goes through laughter, fear, sadness, anger, and joy. It is a story of love and lack of love. The main character goes through a disappointing experience which will be a milestone in her life, but thanks to friendship, among other values, she can find sense in what happened to her and is able to overcome anger and embrace life. The play goes beyond the instance of disappointment as an initiation ritual, brings about learning, goes deeper, triggers a reflection, leaves us thinking and vibrating.

In this new theatre, taboo is exposed and overt; it is an ogre that is to be beaten as Alice did. Many children may identify with Alice, so may parents; many might even feel infected with their strength, and many will leave the theatre wishing to be a little more “tenacious”.

Besides, although the anecdote is a particularly different one and does not depict the case of the sons of victims of forced disappearance during the military dictatorship recovering their true identities today, as Argentine recipients of the play we cannot help associating the play with this situation.

In fact, *Bad Words* is about trying to recognize the place of origin. Although Alice’s mom and dad are not her biological parents, they have played that role in her life and have shaped her into what she is today. The songs intoned by her mother, poems by Antonio Machado² presented in the form of intertextuality which

metaphorically narrate the story as well, are a clear example. The songs tell by means of poetry what Alice tells through her daily vocabulary.

ALICE

From my Mom I inherited her songs, and from my Dad his love for books. I went to college and I found my calling. I am a writer.

Bad Words is not aimed at the spectator of commercial theatre in the hunt for success. It is a deep, community –engaged play which may cause some discomfort in adults but which will certainly open up the hearts of whoever watches it by means of poetic skills and subtle language.

It is a new theatre which seeks to dismantle established forms in the traditional theatre for children, which often underestimates boys and girls and considers them inferior beings —a new theatre which dares tackle a social discourse such as taboo with the only aim of raising an issue and leaving it resounding.

CARLA RODRÍGUEZ

PATRICIA LABASTIÉ, *Translation*

2. Szuchmacher's play in Spanish (*Malas palabras*) includes original Spanish versions of Machado's poems, while the play in English, *Bad Words*, has free translations of Machado's poems by Alberto Lomnitz.

BIBLIOGRAPHY

- ANGENOT, MARC [1987] (2003) *La retórica del discurso social*. Mimeo Análisis y Crítica II fac. humanidades y Artes, U.N.R. Traducción para circulación interna.
- ANGENOT, MARC (1998) *Interdiscursividades*. De hegemonías y disidencias. Córdoba, Editorial de U.N.C.
- MONTES, GRACIELA (2001) *El corral de la infancia*. Nueva edición, revisada y aumentada, México, Fondo de Cultura Económica.
- SORIANO, MARC (2005) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Ed Colihue.
- SORMANI, NORA LÍA (2004) *El teatro para niños. Del texto al escenario*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- ZIPES, JACK (2001) *Romper el hechizo (Una visión política de los cuentos folclóricos y maravillosos)*, Buenos Aires, Lumen.
- CUADERNOS DEL PICADERO, N^o3 y 9 Ed. Int. *Pensar en grande para chicos*, Buenos Aires, abril de 2006.
- Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid, 2004.

SOURCE

- SZUCHMACHER, PERLA (2006) *Malas Palabras en El Teatro y los niños*, Buenos Aires, Ed. Atuel.

THE TABOO OF THE CHILD-CITIZEN IN
*BELGRANO HACE BANDERA Y LE SALE
DE PRIMERA*, BY ADELA BASCH
Melania Torres Williams

Gianni Rodari says that taboo stories are those which make the adults wrinkle their noses but are extremely useful for the children¹. We, the adults, have created a world full of rules that we think are the best for everybody. We have created a world where children seem to be mere receptors of those precepts invented by us. This kind of thought has damaged us and caused us to lose the essential things in life. It may seem more “comfortable”, but in fact it is very dangerous for our future and especially for our present. What kind of universe are we building if we think that we are the owners of the truth and we take away from children the possibility of helping us solve the problems in our world?

This “we” used here should be construed broadly in recognition of the vast variations between the adults that

1. Gramática de la fantasía (*The Grammar of Fantasy*), page 115.

exist. While some of the adults sustain the ideology that we mentioned before, many others are working and struggling to remove children from their status of "passive subjects" to transform them into "active subjects". Adela Basch, an Argentine writer, who has written numerous theater plays for children, is one of those people who resists the idea of viewing children as "minors".

Belgrano hace bandera y le sale de primera (a possible English translation for this title could be: *Belgrano Made the National Banner in Oh What a Manner*²) is a play written by Basch, and it demonstrates how in Basch's opinion children are as, or more, important than adults. This civic concept that Basch manages so well in her plays can be related to the research of Francesco Tonucci, an Italian pedagogue who loves to be called "niñólogo" (*childist*), which he practices in his comics and written works for his project called "La ciudad de los niños" ("The City of Children"). Children are an essential part of our society and we must listen to them and learn from them, helping them to establish a relationship with us based on love, companionship and respectful authority.

We are going to base our work on *Belgrano hace bandera y le sale de primera* and the theoretical works of Francesco Tonucci, Gianni Rodari, Paulo Freire, and Jorge

2. This translation is tentative because there is no English translation known by me. I want to thank to Christopher Williams, whom is helping me in the translations of the different parts of Basch's play cited in this paper.

Dubatti, among others. We are going to try to understand this taboo that we have created: the taboo of the child–citizen. Following these authors we are going to work on three axes:

- A. Our need to value children
- B. Our need to listen to children
- C. Our need to share with children

A. OUR NEED TO VALUE CHILDREN

To be able to recognize that a child is an actual citizen, it is important to know something first, but what is it we should know? The easiest answer would be, to know the child, but this answer would be superficial and incomplete. To really know children, we, the adults, have to know ourselves first. We have to recognize our childhood, remember it and bring it to our present to be able to take our life as a ludic experience. Adela Basch says in an interview:

I could give other explanations, but the truth is that I write for children because I am still a child. I am a girl, and I write for my peers. I know this because I feel the need to act like a clown and play with the words. And I know this too because I recognize that I need to keep learning, because I am not certain of anything. What I like about literature for children is that I can talk about the most serious things in a playful way. The topics that you can use, for children

or adults, are always the same: love and death, communication, respect, tolerance and respect for others.³

Remembering our childhood can be a wonderful exercise, and practicing the art of playing games a very fulfilling and fun challenge.

Rafael Spregelburd, an Argentine playwright and director, once said in the “Escuela de Espectadores” (School for Spectators) directed by Jorge Dubatti, PhD, that the word “diversión” (the translation in English would be something close to “fun”) comes from the verb “divertir” (“to amuse”) that is synonym of “divergir” (“to detour”).⁴ He explained that his plays seek to “divertir” (“to amuse us”), to detour us as spectators and lead us to an unthinkable place. In Basch’s play *Belgrano hace bandera y le sale de primera* the intent to amuse us can be seen in her wordplay, which can simultaneously cause us to reflect on its content. In the second scene of the second act we read:

FUNCIONARIO REALISTA

(Toma un enorme papel que tiene impreso en letra muy grande el signo de “pesos”. Corta con arte un trozo que representa unas tres cuartas partes.)

3. Page 12, newspaper. Interview of Cecilia Hopkins.

4. This text is very complex to translate because the derivation of word is logic in Spanish, but it is very complex to translate into English.

De acuerdo con el rey y sus mandatos, esto es para los españoles que viven en el virreinato. *(El muy pillo se guarda el trozo en un bolsillo. Del resto del papel vuelve a cortar con arte otro trozo que representa tres cuartas partes y se lo da al criollo.)* Esto es para los criollos. *(El hombre se lo guarda después de mirarlo con asco y hacerlo un bollo.)*

HOMBRE CRIOLLO

¡Eso no alcanza ni para medio pollo!

FUNCIONARIO REALISTA

Mejor no haga comentarios, ¡porque cuando quiero soy muy sanguinario!
(Lo que quedó del papel, que es casi nada, lo corta en mitades y quedan dos minúsculas rebanadas. Le da una a la mujer negra, que a decir verdad, poco se alegra.) Esto es para los negros.

MUJER NEGRA

¡Esto no es nada!

FUNCIONARIO REALISTA

¡Mantené la boca cerrada! *(Le da la otra minúscula mitad al aborigen.)* Esto es para los indios.

HOMBRE ABORIGEN

¡Esto es una miseria!

FUNCIONARIO REALISTA

No me interesan tus lamentos. ¡Y me voy porque se me acaba el tiempo! (*Sale.*)⁵

In this part we can enjoy the play on words, but behind this rhymes what we can see is the author's condemnation of the social, racial and gender discrimination against those who are outside the power spheres. Basch talks about discrimination using theater to tell the story of Manuel Belgrano and his fight to change the situation at the time. It is very sad to notice that nowadays we still suffer injustices of the kind that Belgrano fought against. The theater can be a useful tool to resist the status quo. The theater presents a parallel world for adults and children alike to be submerged in a metaphorical universe through which we can face every day realities. Theater is a space of resistance and resilience —resistance against the powers that be and resilience because from scratch it can create universes where we can denounce injustices and open our hearts and minds.

It is interesting that Basch touches on these things in a play for children, and, in so doing, she shows us adults that we need to value children because they as citizen—

5. To my knowledge there is no English version of *Belgrano hace bandera y le sale de primera*, and this is the reason why the different scenes quoted in this paper are in Spanish. Besides this the text has several plays on words that work in Spanish but are very difficult for me to translate into English.

spectator–readers can help us to understand everything better. This is noticeable when in the same scene from the second act Manuel Belgrano looks directly at the audience, in this case children, and says:

MANUEL

(Irrumpe súbitamente en la escena dirigiéndose al público.) No sé lo que ustedes piensan, pero yo creo que la situación del virreinato es una vergüenza. ¡Todos los seres humanos merecen igualdad de derechos! ¡Y cuando veo cómo se maltrata a algunos, se me parte el pecho!

MUJER NEGRA

¡Opresión! ¡Desigualdad! ¡Maltrato!

HOMBRE ABORIGEN

¡Esta tierra merece ser libre en lugar de ser un virreinato!

Looking at the audience is a profound demonstration of value in children. We have to value children and enjoy what they can give us in their wonderful and deep simplicity. To value them we have to listen to them. This leads us to our second axis.

B. OUR NEED TO LISTEN TO CHILDREN

Listening implies paying attention. It is not a mere passive act but an active exercise of valuing others and recognizing

them as our neighbor, a valid interlocutor who can teach us a lot of things. Listening is not just bidding our time quietly before speaking our mind, rather is paying attention to someone in order to answer accordingly to what was said to us. Children have lot to give, have lots to say, and have a great desire to work with us to change the things that need to be changed. Francesco Tonucci in his book *Cuando los niños dicen: ¡Basta! (When Children Say: Enough Is Enough!)* says:

Listening means having the need to be helped by another. It is not enough to be interested, motivated, convinced, that it is a good technique to involve the children; we have to sincerely and urgently feel the need. The important matter is needing the children.⁶

Adela Basch listens to children and values them. She talks to them in a concise, direct and respectful way. Taking Belgrano as her main character and showing his adventures in order to create the Argentine flag, Basch touches on the topic of attentive and respectful listening. She does this by sharing her thoughts, without trying to force any specific idea, but by using the metaphors, laughter and politics, as her main resources. The author shows a political candidate that is absolutely egocentric. In this case the scene talks about the Argentine Declaration of Independence:

6. Page 22.

LAPRIDA

Hoy, 9 de Julio de 1816, el Congreso declara...

CANDIDATO

¿Quién es Clara? ¿Eh? ¿Quién es Clara?

LAPRIDA

¿De qué Clara estás hablando?

CANDIDATO

¿Usted quién es?

LAPRIDA

Yo soy Laprida, el presidente del Congreso de Tucumán.

CANDIDATO

Usted acaba de decir: “el Congreso de Clara”.

LAPRIDA

¡Cállese, usted tiene cabeza pero no piensa!
¡Estamos por declarar la independencia! Es un momento único, trascendente, ¡así que salga inmediatamente!

CANDIDATO

¿Pero, quién es Clara?

LAPRIDA

¡Qué Clara ni qué Clara! ¡Andá a lavarte la cara!
¡Tambor, llévase a ese bruto por favor!⁷

The image of this political candidate who does not listen and repeats himself without seeing the political context in which he finds himself could be read as a reflection on ourselves. This reflection can help us recognize ourselves through laughter and think about what we are doing with our society.

To be able to value children and recognize their unique wisdom, we have to listen to them in order to answer their demands and play with them, because if we value them and listen to them we can dialogue in a serious way, and we can begin to share life with them. This leads us to our third axis.

C. OUR NEED TO SHARE WITH CHILDREN

Paulo Freire says in his book *Cartas a quien pretende enseñar (Letters To Whomever Is Willing To Teach)* that “Talking to and with students is an unpretentious and very positive way in which the democratic teacher can contribute to the formation of responsible and thinkable citizens”⁸. When Adela Basch presents her plays to children what she is doing is respecting them. She talks to them but at the

7. Pages 82-83.

8. Page 97.

same time she talks with them. Basch's plays have a highly ludic quality, and as in every game the participation of the "other" is essential. In the case of children sometimes it is an imaginary "other", and in the case of theater, the "other" is the live audience. This other with whom Basch plays is every boy and girl and at the same time every adult who accepts participation.

Theater is an experience that allows us to share with children. It is "*convivio*", and it is a profound act of communion between artists and audience. As Jorge Dubatti says in an interview:

Theater today is a place of resistance in an ancestral scale of men, the event body to body, a living culture, the union of the artist and the audience, and company—in an etymological sense of "sharing the bread". Theater is similar to barbecues, parties. It's a symposium. The theatrical union is a social expression, especially in Argentina, because our country, in this postdictatorial era, is a laboratory of social theater. Theater cooks itself in the fire of infancy (childhood), in the sense that Agamben uses the terminology "we are still infants" (unable to speak), the theatrical experience exists...⁹

In her dramatic text *Belgrano hace bandera y le sale*

9. Page 12, January 17, 2006.

de primera Basch presents suitable conditions for the people who make theater for establishing a “convivio” —a term that means the act of communion between artists and audience. It leads us in the terminology of Agamben, quoted by Dubatti, to the in-fancy, the experience without words. The great paradox and achievement of Basch is that in her wonderful wordplay she presents the conditions for the experience. When the author highlights the experience and takes children as “bread companions” she destroys this preconception of the child–citizen as a taboo and she shows that children deserve to be respected. There is a scene in her play that says:

MANUEL

Acá queda fundada una escuela. Y acá otra.
Un pueblo sin educación va derecho a la derrota.

SOLDADO CRIOLLO 1

Sí, a la “d” rota y a todas las letras rotas.
Desde la “a” hasta la zeta.

SOLDADO CRIOLLO 2

Y yo ya tengo rota hasta la camiseta.¹⁰

Playing with words and making allusion to them, the author transcends language and gives children the

10. Fragment of Act 4, Scene 5.

possibility of having an experience that goes beyond the words.

Sharing with children is an essential need. We have to value them, listen to them and share with them recognizing that they are citizens right now. We have, unwillingly (I hope), made the children as a taboo in themselves, we have put them in a secondary position and we have given them the role of mere passive receptors of our precepts. Adela Basch, and many others, shows us that theater can resist this perverse ideology. Jesus Christ said that we should be like children¹¹. Being like children has to do with having a good heart that seeks goodness without any mercantilist interest, and it has to do with knowing how to enjoy the adventure of life through play. Theater is a place to share, and it is the space that allows us to be like children. It is an experience in its highest quality. When we see life through the eyes of a child, we recognize that the “other”, in this case the children, are not a taboo but game companions whom we love and need to keep hoping and working for a better world.

MELANIA TORRES WILLIAMS

11. Matthew 18:3.

TABOO THEMES IN THEATRE FOR CHILDREN: BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Evelyn Goldfinger

There is a challenge in theatre for children and young audiences research regarding the need to get the theatre studies and investigators closer to the practical experiences of the theatre-makers. This means to allow a bond and a common space of work where theory provides reflective thinking to the theatre-making process and where theatre practices guide to new theories.

This is the reason why the current paper discuss the taboo themes in the theatre for children from a privileged perspective: from the theatre theory concepts and children's cultural consumption theory as well as from the perspective of the practical experience with the production process of a theatre piece made for children with a war topic called *Cantata de Pedro y la guerra (Song Piece of Pedro and The War)*, by Argentinean playwright María Inés Falconi.

One of the central debates concerning theatre for children refers to its topics and its limits. The so called "children's theatre" is often a theatre created for the children,

but elaborated from the adult conception of children; which also is influenced by the existing notion of childhood.

Nowadays everyone talks about “childhood”. We know, however, that through many many years the western culture detached from children (maybe, like the demographers suggest, because children died like flies and it was not worth the effort of noticing them), and it was not until lately, starting from the XVIII century, when people started to talk about “childhood”. Until that moment it would have been unusual for a writer to think of writing for children. Children received, in an indiscriminate way, messages that run among the grownups (included those “bloody, threatening and fierce” stories [what we now call fairytales] possibly much more “bloody, threatening and fierce” than what they became later, when converted to traditional stories for children). One can imagine that those messages that run among the adults resulted in a way incomprehensible and in a way fascinating, as always is for children what belongs to grownups world (Montes, [1990] 2001, p.19).

Since 1990’s another concept of “childhood” appears, where the modern notion of “fragile, obedient and dependant children” its replaced by or at least coexists with the notion of “astute, fast and independent children”; a kind of child that knows the secrets of the real world and that overcome, in a great deal, the capacities of the grownups (Minzi en Carli (Comp.), 2003, p. 287). Several authors refer to a postmodern childhood and there are some that even think of it as the end of childhood, like affirms Neil Postman.

During the last decades it has been recognized that

a child does not live isolated from the world of the adults, and that he is affected by what happens outside the “corral of childhood” (Montes, [1990] 2001). The contemporary child spectator is at the same time a TV-spectator, a consumer, a user of computers and electronic games; he is used to a way of living that, as some authors affirm, turns to a more sedentary life lived in front of different screens. Moreover, children’s great exposition to the massive communication media may result in over-information, where the new data is not according to the child’s possibilities of internalization and comprehension.

In theatre for children, how the adult sees the children does not only affect the selection of the plays that the young will see, but also the way in which theatre makers create theatre for children.

Nowadays creators of theatre for children enable themselves to explore a childhood notion that may not be all that happy, or they may delve into issues that are profound for a child —and also for an adult—, such as loneliness, discrimination at school, parent’s divorce, the one who is different, adoption, among others. Canadian playwright Suzanne Lebeau is one of the international examples among those who have tried to “push” the limit. She has explored issues as the evil in children (in *The Little Ogre*) or parents who may not take good care of their children (in *Tales of Real Children*), having reached the most positive feedback from the children audiences. In Argentina, playwright María Inés Falconi works with children with special needs (in *Sobre ruedas*) or children

that have to work and sleep in the streets (in *Juan Calle*). Another example is playwright and theatre director Perla Szuchmacher, who was born in Argentina and immigrated to Mexico. She wrote a play about adoption called *Malas palabras*. Falconi says about *Juan Calle* that in spite of the positive feedback given by children and colleagues, grownups (parents, teachers, and orphanage coordinators).

There was no way. Sometimes they even felt offended. “This is not for children”, they would say. Some went out of the theatre angry, asking for a ticket refund.¹

Falconi refers to a characteristic of theatre for children: the child spectator is not, usually, who gets to decide which show he or she sees. There are mediators that make this experience possible (or not) for them: parents, teachers, school). Besides, theatre for children audience is actually mixed: there are children and adults (that come along with them). Therefore grownups are an intrinsic part of children’s theatre. And also, in children’s theatre, the playwrights and directors are grownups as well.

Argentinean playwright Adela Basch says she believes in the limits that society imparts, “besides of the (limits that imparts) oneself, that one has to try to overcome. There is this idea that is everywhere, of what children are, of what we should, can and cannot show them”. And next, she

1. Interview held with Falconi by the author of this paper on December, 2007.

explains that “this notion of what is *right* comes sometimes from the schools, that is one of the venues where the play circulates, and it there within the critics that write the surveys, everywhere, and is very difficult (for the theatre for children) not to get affected in some way by those limits”².

Theatre makers agree that the issue is regarding “how” rather than “what” to present the themes to the children. Which means, make the selected topics accessible for the children, the children culture (in a sense that the children level of comprehension will be taken into account), in order to make each play an experience that children may enjoy and to which they may relate to. As Argentinean puppeteer and director Ariel Bufano —one of the pioneers puppeteers devoted to theatre for children— used to say: “there are no roses meant for children and roses meant for adults”.

Argentinean theatre maker Héctor Presa says that the great subjects in manhood are little great topics within the issues of children: love, anguish, hurt, loss, health, friendship, playing, the impossible things, discrimination, and he believes that the key is regarding its treatment.

To me, there is not and there should not be any differences. I do not believe that there are taboo topics; what I believe is that there are different kinds

2. Presented on the round-table organized at the Universidad Popular de Belgrano (UPB) by A.T.I.N.A., on the limits in theatre for young people, October, 2004. Adela Basch, Enrique Federman, Suzanne Lebeau and Juan Garff (moderator) took part in it.

of narrative that belong to different ages.

We also have to understand that even if children may get affected by the same issues that affect grownups, this does not always happen in the same manner; death, for instance, is something —from a child perspective— that might happen to a pet or to a grandparent, but the child's own death does not appear to him but in a distant and unclear dimension. The child does not fear his own death like an adult may. This is why it is important for the playwright to find a suitable way to write about the selected topic (Levy, 1988, p. 4). Lebeau confesses that the limit that she could not trespass is desperation, and affirms that she can write about any theme, even the toughest one, as long as she found a light of hope. Presa agrees and says that unlike in some plays for adults, in children's theatre it is convenient to leave some doors open to offer the audience ways of resolution, because closing all the paths generates suffering in the children.

There has to be spaces where [the child] may recognize the problem, approach it, but also where he will be able to see exit doors, even if later he decides which one to choose.³

By referring to taboo topics in theatre for children we do not necessary refer to every "serious" theme or to those that belong the adults' world. Regarding children's theatre in Argentina, theatre maker Hugo Midón works with political

issues with a humor treatment and through musical theatre genre (an example is the democracy theme in the play *Narices*, the appearance onstage of a “cacerolazo” —citizens expressing their discomfort through the sound of beating kitchen battery— in *Huesito Caracú*, and children’s rights in *Derechos Torcidos*). Meanwhile, Adela Basch had researched for a long time before creating historic pieces with a lot of word-games (and wrote plays such as *José de San Martín, caballero del principio al fin* and *Colón agarra viaje a toda costa*). Director Claudio Hochman presented innovative versions of Shakespeare plays, previously almost unthinkable as suitable for children, such as *La Tempestad*, that performed in 1996 at the theatre Teatro San Martín).

When we refer to taboo topics in children’s theatre, on the other hand, we make reference to the issues from which the adults want to protect and prevent the children from; at least regarding theatre exposure. It is quite curious that these are the same children that are exposed to a great deal of violence in several TV programs. Not only are we referring to the images of the news, that sometimes are shocking, but also to shows that are fiction. There are also a great number of electronic games which purpose are to kill the enemy while internet “lets” the children access to unlimited information, included pornographic sites, without adult supervision. It would be naïve to think that those adults that let children sit in front of violent scenes on TV

3. Interview published in *Celcit en acción*, n°359. January 27th, 2007.

are not the same adults that decide which play children should go see. Maybe the distinction is that theatre offers something truly different: it can reach the spectator live, here and now. The aura to what Walter Benjamin refers. And this experience moves us. Let us remember the concept of catharsis by Aristotle. It would seem that in the theatre every experience is “stronger”, more vivid, and that is causes a greater impact. This is exactly why we can think of the importance of using this media of expression as a means to canalize themes that effect and move the children. And which is also why it is important to remove this idea that many mediators have that theatre is just merely another means of entertainment; a product of the cultural industry that should serve as an escape and not enable analytical thinking to the children.

PRACTICAL EXPERIENCE:

CANTATA DE PEDRO Y LA GUERRA

Cantata de Pedro y la guerra, by María Inés Falconi, is a theatrical adaptation of the novel book *Pedro y la guerra* by the same author. The play tells the story of the bond that is created between a boy (Pedro) and a grown man (Don José) when a bomb crashes on the town’ school, since their country was at war. The play was directed by Carlos de Urquiza in the venue of Universidad Popular de Belgrano in Buenos Aires, Argentina, during the year 2009 and it was played by the ensemble Teatro Buenos Aires. The piece was suggested for children from nine years old. The author of this paper had a privileged position since as the assistant to the director

she could be a part of the creation process while being able to observe closely each performance, once the play opened.

The creation process of *Cantata de Pedro y la guerra* started with a meeting with the whole cast and creative team. In the words of its director:

It was necessary to refer to the unusual of a war topic in a show intended for children. The resistance that it might cause, the comments that we should most likely get (“that is not for children”), and above all things it was necessary to reaffirm the will to do this, the necessity of working for a different kind of theatre for children, committed to the child’s reality, the real child, not the child of imagination or the “child that we carry inside”, that who is old and outdated and that never sat in front of a computer nor had facebook or cellular phone...⁴

Among the issues discussed throughout the creative process, there was the issue of the music that accompanied the whole play since it was a cantata. The director decided to use the storytelling style, where the four actors-narrators would take parts in the story and with subtle attitude changes they would play the different characters.

This allowed creating a distance from the story when necessary, and for the narrators to talk straight to the

4. Interview published in *Celcit en acci3n*, n°359. January 27th, 2007.

spectators, establishing a connection with them. Music was not used as in musical theatre, where characters perform while singing, but it served to generate ambiance and to move the storyline forward. There was also a musician, guitar player, onstage who played live the songs of the show and that accompanied the narration with his music.

Regarding the scenery, the director chose to have a table with a mockup of the town where Pedro lived, that would illustrate the actor's narration and that would serve as a metaphor to indicate the destruction caused by the bomb and the later reconstruction. The main challenge was, in this case, to find the right scenery for the moment where Pedro and Don José are trapped under the ground after the bombing. First, the idea was very figurative: one table with an edge that would look like the ground and two caves on the sides. The problem was first concerning the visuals, because the scenery would not let the audience see the actors, and second for the impossibility to move the actors; problem that came up through rehearsals together with a need to find a theatrical manner of blocking the scene. Finally, it was chosen to create the scene out of theatre convention using two structures that suggested two different spaces, with the same pale color that was used for the table and the costumes.

Because of its content, the text of the play was what caused more discussions. There were some phrases that were really strong, and even though on the book did not seem that relevant, onstage they seemed to acquire a tragic implication, which was not intended to transmit. In one

scene, Pedro asks what happened to his friends and his mother tells him that everyone died, even Lucia, his pretty neighbor. This is one of the lines that were finally cut of the play. Mainly because it was not necessary since it was very clear up till that point that all the other kids had died with the bombing. In difference with the novel children el book, in theatre there is a multiplicity of languages that present each situation from the acting, scenery, music, ambiance generated by the lights design, shadows and, not less important, the presence of the actor and the spectator. There was a need of not stressing the morbid of the situation, but to maintain the hope, as we have mentioned earlier, focusing the narration on the bond between Pedro and Don José. It was not easy, because the actors' tendency was to dramatize the situation in a tragic style. It took a lot of rehearsals to achieve the tone in which the director wanted to tell the story.

Another aligid decisive point was related to the message of the play. The director wanted to stress the bond but, did the text allow it? In this case the playwright was present through the creation process. One of the arguments happened when the director saw in some passages of the scene where Pedro discovers that he is underground, as helpless and terrible, while the playwright had conceived it since a humorous perspective, from the absurd (notice the following fragment). Fragment:

PEDRO

(Scared.) Maybe I died and they have already

buried me. ¡Mom! ¡Mom! (*He waits for an answer that he does not get.*) How silly of me! If I am dead they won't hear me. If someone hears the voice of the dead, people tell them that he is crazy. Had I known when I was alive that dead people can talk I would have paid more attention. Maybe I could talk with grandpa Paco.

The argument, in which actors and the director's assistant were also involved, developed into a debate regarding the necessity—or the lack of it—of working these themes from a humorous perspective. The director said that humoristic treatment avoided the selected theme, minimized it, and that what appeared on the text was not funny at all, no matter what the author's intention were. She replied that many times children have reactions that in the eyes of the grownups are absurd, a logic of their own. Some would say that the message was helpless. Others, that the text was center on Pedro, who does survive, thanks to the connection created with Don José. Throughout the rehearsals, many tries and mistakes, the creative process took the north of narrating the bond between the two leading characters and to set a tone of hope. Even a final song at the end of the play was added.

Besides the music, the narration was accompanied by a big screen where images were projected. It served as the TV where the townspeople would watch the news or as the sky when they see the military plane approaching. The screen was also utilized as a semantic media by projecting

a series of world leaders related to war and images of children in war situations. At this point we may observe how the adult spectator was taken into account, since even though children could comprehend some of the images of children in situation of war or under the ground, many children-spectators did not know who these world leaders were.

The suggested audience age was also a theme of debate. As a matter of fact, in some publications it was printed “from 9 up” while at the box office they told that the play was for children 8 and up.

THE PERFORMANCES

Cantata de Pedro y la guerra first appeared onstage at the UPB (Universidad Popular de Belgrano) theatre between the months of July and October, 2009. The number of the spectators was not large. The play can be inscribed in what Falconi refers to “theatre of failure”:

I have a kind of theatre productions that I call “theatre of failure”. This is a kind of theatre that won’t be successful nor will it have repercussions on the press, that will have no audience, that will not go to the schools, and I do it still because I feel that this is what I should write about.

The performance’s beginning time (Saturday 21hs and Sundays 18hs) allowed both children and adults to come. The audience was mainly adults, not children nor young people. If there were between 30 and 50 spectators,

only 5 to 10 were children. Adults were moved, especially with the scene where Pedro reunites with his mother. Many of them cried in different moments of the play. There were also some that would laugh thanks to Pedro's ideas. It happened also on occasions that the actors, which were performing with all of their talent and commitment, were moved to tears and then it was difficult for them to go on.

On the other hand, throughout the performances children–spectators paid close attention in silence. They did not seem disturbed as much as their accompanying adult ones were. This reinforces what we have mentioned regarding children having different knowledge about different themes and a different way to get affected by them. Maybe this would not have happened to children from other part of the world that had to go through this strong situation (war). Sometimes children asked questions to their parents once the play finished. One 10 year old boy said that he thought the play was good. He said that they were studying Second World War with his class and that he wanted to tell about the play to his classmates. The conclusion that reached another boy, an 11 year old, was “it is very hard to address an issue like war, and this play does it well”.

Even so, there were grownups that left the theatre saying that that was not a play for children; that it was “too harsh”.

LIC. EVELYN GOLDFINGER
Buenos Aires, Argentine

BIBLIOGRAPHY

- BENJAMIN, WALTER, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Benjamin, Walter Discursos Interrumpidos I, Buenos Aires, Taurus, [1936] 1989.
- Celcit en acción*, n°359. Buenos Aires, 27 de enero de 2007.
- MONTES, GRACIELA, *El corral de la infancia*, México, Fondo de Cultura Económica, [1990] 2001.
- MINZI, VIVIANA, *Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local*, en Carli, Sandra (comp.), Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina, Buenos Aires, Stella, 2003.
- LLUCH, GEMMA, *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Buenos Aires, Norma, 2004.
- LEVY, JONATHAN, *A theatre of the imagination. Reflections on children and the theatre*, Charlottesville, New Plays Incorporated, 1988.
- URQUIZA, CARLOS, *Reseñando una puesta en escena: Cantata de Pedro y la Guerra*, publicado en los envíos n°235 al n°246 del Foro Iberoamericano de teatro para niños y jóvenes.

TAMPERING WITH INNOCENCE
*By giving young people political agency
is their innocence tampered with?*
Claudia Chidiac

Certain taboos have lost their aura over time. There is relative ease today in speaking publicly about social issues including teenage pregnancy, safe sex practices, female sexuality and violence against women. What were once subjects whispered about in private and put in the too-hard basket are now subjects you regularly hear about in the media, in schools and everyday conversation.

So which taboos remain? Working politically with young people in theatre and performance contexts can certainly cause discomfort and debate. The question I would like to explore in this paper is in giving young people political agency to speak, is their innocence tampered with? What is “innocence” in a globalised age where young people can access just about any subject or image at the touch of a keyboard? What debates and shifts occur when innocence is tampered with? How does this affect participants and audience reception? By giving young people political agency—does that deem theatre practitioners unsafe?

I am not a writer, academic or researcher, I am a theatre practitioner who has worked with young people in a theatre and performance context in Western Sydney for ten years. What I write in this paper are observations I have made and experiences I have had directing and producing theatre with, by and for young people. Western Sydney is the most culturally diverse region in Australia. It is home to the largest migrant, refugee and urban Indigenous populations in the country. It has the largest youth population in Australia and is home to the highest rates of unemployment, crime and violence, drug use and diabetes to name but a few.

As a theatre practitioner in one of the most culturally diverse regions in Australia, I utilize cross-media art forms to realise concepts and to produce work that says something. My practice is driven by a desire to push diversity into public places and spheres; by a desire to make space for stories and for creative expression, spaces that intersect our public and private lives and all the spaces in-between; by a desire to engage with communities, in particular young people, in creative practice and cultural exchange. My work is informed by popular culture, cultural identity and by the places and spaces that young people inhabit. In my practice, I invite audiences/artists/communities to ask questions about their place(s) in the world. Most recently (2005–2010), I was the Artistic Director of Powerhouse Youth Theatre (PYT), Western Sydney's leading and only full time funded youth Theatre Company.

I am interested in voice, the story, the lived

experiences and dreams especially of young people. More often than not, young people's voices are subordinated because their voices are not valued. We live in an ageist environment, where it is not uncommon to hear such statements as: "You have no experience", "You are too young too understand", "We know what's best for you", and the patronising, "You remind me of my youth..." Ageism is about discrimination and attempts to disempower young people and make them feel under-valued.

For my part, I want to know what they think. I want their advice and their opinion on current affairs and future directions. I want to hear their ideas and their voices. It is these very voices that need to be heard and it is their experiences of the world that need to be valued and acted upon. They are the future-right?

The idea that children and young people's participation must be considered and the right to have a say in the political, economic and social structures of society has been gaining momentum in the last few decades.¹ Before I embark on the process of directing a work, I create spaces in order for young people to respond creatively to the political and social contexts in which they exist. The process is always led by a set of questions. And this is where the magic begins.

In this paper I will be discussing three projects *I do...but*, *Hard Daze* and *Can You Hear Me?*. Each was made

1. NSW Commission for Children and Young People.

in consultation and collaboration with young people living, working and or studying in Western Sydney. The paper will address what takes place when a space is handed over to young people to create works that have meaning for them across time and space.

“I want to say something...”

HANNAH JEKKI. Participant in *I do...but*.

In 2006, my co-director and I embarked on a youth specific project with young people from Middle Eastern and South Asian communities to create a site specific performance extravaganza in a wedding reception centre in South West Sydney.

The idea was to give participants control over the project, to provide them with a space where they can express themselves creatively about what it meant to be a young person, living in Western Sydney and dealing with scrutiny of been a young person of “Middle Eastern Appearance”².

We are living in an era of racialised fear and young people are made to feel that burden in their everyday interactions. On one hand Australian federal policies and newspeak promote ideologies of cultural harmony, and a happier, safer and more tolerant world. But on the streets of “multicultural” Australia, many people go about their

2. A term used by Australian authorities to identify criminals.

insulated lives in segregated communities because of the fear and hype surrounding “other” communities, and in particular TWLP–Third World Looking People.³ More often than not TWLP live only a few streets away in their own communities, and there is little or no contact with, and knowledge of, other cultural groups. This lack of knowledge means many are unable to distinguish or understand the difference between diverse cultural communities.

Young people performed *I do...but* at The Ambassador Lounge, a wedding reception centre in Western Sydney, with the audience as their guests of honour. *I do...but* was a production that delved into ethnic identity politics and the oppositional relations of “us” and “them” in contemporary Australian society. Through working on this production, the participants discovered that the cultural nuances that originally seemed to divide them could actually bring them closer together. That is why the context of a wedding was chosen to explore issues of identity and ethnicity, as the wedding ritual is a shared experience across many cultures.

Calls were made out to young people from Middle Eastern and South Asian communities to participate in a show that looked at their identity post September 11, post the Bali Bombings, post London 7/7 bombings and post the Cronulla Riots⁴. The response from the community in Western Sydney was strong, with young people and

3. White Nation; Ghassan Hage 2000.

individuals becoming interested in examining and making work around this theme. Workshops were held over three months and through various workshops, such as Hip Hop and Bollywood dancing, the participants were able to turn their emotional responses and ideas about these issues into a live performance. Apart from an all-singing, all dancing wedding extravaganza, the performance offered an insight into the lives and thinking of young people who live, work and study in Western Sydney, through examining the racial tensions they encounter in their everyday lives. The audience was invited to consider new Australian identities that represent the diversity of Australian experiences.

The making of *I do...but* was divided into three stages: Stage One was the community consultation and creative development Stage Two: the research and skills development, and Stage Three: the actual performance. We posed the following question to the participants and artists, which then became the basis for this work:

1. Why do young people want to come to this?
2. How do the governments anti terror laws affect us?
3. How do the London Bombing's affect us?
4. What political baggage are we walking in the room with?

4. In 2005 there were violent racial attacks on people of "Middle Eastern Appearance" by the Australian Anglo community at one of Sydney's most popular beaches, Cronulla.

5. What are the risks of manipulations of the people we are working with?
6. Will we censor ourselves?
7. Who are our stakeholders?
8. Cultural Identities:
 - What is Middle Eastern?
 - What is South Asian?
 - What are the power politics in these communities?
 - Who are the power brokers in these communities?

This project was inspired by the misrepresentation of the two participating communities through the mainstream English language press. One in particular—a newspaper called the Daily Telegraph, nicknamed “The Daily Terrorgraph”—is perhaps one of the worst serial offenders in demonising communities and groups who it sees as other or different and the participants wanted the newspaper to be held accountable.

One of the main themes that kept reoccurring in the workshops was that of the increase of ethnic profiling post September 11 and post Cronulla and the effects this was having on the communities, in particular young people. We saw it to be a great opportunity to invite one of Sydney’s mainstream newspapers to speak to the young participants. A reporter and chief editor of the Daily Telegraph spent a few hours with the participants in a forum that discussed representations of ethnic communities, history of ethnic profiling, and media reporting on events such as the Cronulla Riots. It was a fantastic opportunity for all involved

and it gave the participants an opportunity to ask questions and engage in a healthy dialogue with the journalists. It gave the journalists an opportunity to spend time with members of the communities that have been seriously affected by their reporting.

This site based show incorporated five disciplines —performance, music, oral history, dance and installation. Ranging from traditional myth and contemporary forms, it was concerned with the everyday —the “here and now” in Australia, rather than the mythic idea of homeland. The show had a strong theoretical underpinning: it was deeply rooted in both traditional art forms and popular culture. The final performance was a melting pot of hip hop, street funk, classical Indian and Arabic dance, singing and percussion. *I do...but* erupted in a cultural fusion of traditional dancing, comedy, music and singing.

I do...but was the first youth performance project in Western Sydney that brought Middle Eastern and South Asian communities together; it had a major impact on the participants, artists and audiences.

WHAT WAS TABOO?

The participants of this project were living in a social and political context of racial profiling based on their ethnicity, their look, and the colour of their skin. Access to jobs, social activity (getting into night clubs, sport stadiums) is denied to many because of their cultural background. During the creative process, the participants expressed their frustration and anger at something they felt they

shouldn't have to deal with. They were forced to deal with racial and religious vilification without understanding why. They just wanted to "get on with it". To be young people and to live as freely as they chose in a so-called democracy where everyone is supposed to be equal. What part of their innocence was lost? Compromised?

I do...but showcased a cast of young people who were visibly from diverse and ethnic backgrounds, something that was not common and to some degree, is still not common on Australian stages.

They spoke about inter community tensions —the racism amongst diverse communities. This was a first for the participants and for the artists to create a work that addressed internal community racism as well as the racism faced by mainstream Australia.

They spoke out about ethnic profiling by local police—a topic that was affecting young men from diverse backgrounds and not addressed by young people who were targeted.

As a result of this production, the participants came out informed of their position in Australian society. Aware of the current political and social structures that dictate how they are physically seen in the eyes of mainstream Australia.

Feedback from the audience was overwhelming as many expressed how much they were able to relate to the content and could see how empowering this had been for the performers involved. The audience, were predominately from diverse communities whose stories were being

represented on the stage. There was a range of feedback, with one audience member insisting I get rid of the scene where the Arab neighbours are being criticised by their Indian neighbours, in fear of retaliation by the Arab Muslim community. This reflected simply the complexity of inter-communal contact and what this piece really was about.

Two years later a new production was conceived, *Hard Daze—An Industrial Revolution For The 21st Century Was Staged*.

In brief, *Hard Daze* was a carnival of mundanity bursting at the seams with love, betrayal, work place relations and dark humour. *Hard Daze* was a live performance event inside a colossal factory space featuring an ensemble of young people with mixed abilities.

Hard Daze was the first performance in NSW made by young people who identify as living with and without disabilities. It was ninety-five minutes of comedy, pain and music. The performance was written and created by the participants who focused on their individual interests—improvisation, writing, dance, singing, storytelling and stand-up and stories.

The ensemble had been training together for twelve months prior to the performance. The ensemble initiative was inspired by the fact that there were and are minimal opportunities for young people living with disabilities to participate in the arts. Around the time that the ensemble was coming together, the federal government was implementing laws to affect the working rights of

employees and to give employees power to lead without “fairness”. The two groups who would be most affected by these changes were young people and people living with disabilities. After consultations with disability services and young people a decision was made to tell the stories of young people and the workplace.

There were three stages to the performance: Stage One: Performance Training; Stage Two: Creative Development; and Stage Three: Performance.

The *Performance Training* had opened the group up to the possibilities of performance and expression through the creative process.

The *Creative Development* stage helped to create a wealth of resources, scenes, stories, songs, movements and expressions that dealt with work place relations, power, control and past experiences. This was a very important stage in the evolution of this project. Participants learnt about each other and became very familiar with the subject material. Another important element that grew during this period was a sense of community between the performers. As they all had different abilities and disabilities the only common thread joining the participants was being part of the ensemble- a desire to perform, create and tell stories. The creative development, much like in *I do...but* was led by a series of questions that informed the participants creative control and expression over the project.

What is your dream job?

What was your best day at work?

What was your worst day at work?
What is your favourite Australian song?
Where in your environment does Power lie?
What do people who power look like?
Have you ever been in a situation where you have had power? What was that like? What happened?
How did it make you feel?
Have you ever been in a situation where power was taken away from you? What happened? How did it make you feel?
How do you obtain power?
When were you in a position of power?
Where is this story located? What is happening?

Questions to parents who participated in the workshop:

What was your best/worst day at work? Why?
Who or what made it good/bad?
Have you experienced assisting your child in finding a job?
What aspirations do you have for your child?
What job would you like your child to have?
What is your dream job?
Do you think it will be difficult for your child to find a job?
How can that be made easier?

WHAT WAS TABOO?

"I was uncomfortable looking at them on stage... I never thought them to have a voice like that." Audience member of *Hard Daze*.

There was a time not so long ago that disability was not spoken about publicly, when people who were identified as having a disability were locked up in institutions away from the public's eye. They were not visible on the streets, on our stages and definitely not in the work place. This performance aimed to challenge, the still existing, dis-comfort mainstream people have towards disability.

The process was confronting for the participants, the abilities were so diverse. In the group there were verbal and non-verbal participants, participants in wheelchairs, intellectual and mild disabilities.

This performance gave voice to the many stories around people living with disabilities making visible their bodies and their spaces.

It also addressed the issue of workplace relations as experienced by young people with disabilities —a voice that is rarely heard on any level, let alone the Australian stage. It provided young people living with disabilities with a creative language to confront people's prejudices and discomfort with an empowering engagement through public performance.

The third project that embodies innocence, space and time is *Can You Hear Me?* It was an anti bullying legal forum theatre initiative between 2007–2009, in partnership with the South West Legal Service, a free legal community

service. *Can You Hear Me?* Was a performance that addressed emotional, psychological and physical violence amongst young people in the school and home environment. In three years the performance toured to 48 schools across Western Sydney and had an audience of 4212.

Whilst *I do...but* was about creating spaces for young peoples creative expression to lead to a performance, *CYHM?* was about creating a performance that young people could directly interact with in order to implement change in their lives and social worlds. It was a performance that demonstrated the cruelty inflicted on young people by young people. They were the performers and the audience. So what happens when a political space is created for the audience to voice their ideas on a big issue like bullying?

Forum Theatre is a form of participatory theatre specifically designed to engage with the most disadvantaged members of society. It is an art form designed to engage with and empower people; to provide a platform for change. Traditionally, members of the community actually constructed and performed the theatre. So the theatre provided a vehicle for a social voice Forum Theatre transforms passive spectators into active participants.

There were two performances that were toured and “played” to the high schools. The first story was about a boy, Haider, who would physically assault students at his school. However when Haider would return home, he would encounter the heavy hand of his father’s abuse.

The second performance told the story of Yanina, who was new to her school. Upon receiving attention from

the boys, one girl in particular did not approve. She began a malicious sms text campaign, spreading rumors about her, making her time at school unbearable.

These two scenarios may read as simple, however the outcome was far from simple. It revealed a disturbing, complex, and often distressing reality. For so many of the students they had never seen “their reality” performed in this way. There was a feeling that they had been caught out. We were often asked, “How do you know all this?”

The most outstanding, and at times heart wrenching moments, are of course unpredictable, and were not caught on film.

Episodes of students, revealing for the very first time, that they were the victims of serious and relentless school bullying.

Episodes of students, revealing for the very first time, that they were victims of abuse at home.

Hardened school bullies, actually coming to the aid of the victim advocating for victims.

Teachers were consistently amazed at:
How the theatre was able to even engage these personalities —let alone provoke their constructive participation.

Victims, propelled by the dynamics of the theatre, to address their entire form. A lone voice, in a sea of what was to these victims, hostile and uncaring

students. Can you imagine the courage and sense of empowerment that was generated within these victims, for that to be able to occur?

After a while, you learn to identify the signs of the very affected victims. Rocking backward and forward, minimal eye contact —tenseness in their face. The moments, when these victims, are moved to stand up, leave the safety of their seat, claim a stake in the performance space, and through their role play, say to their school community —“this is how I feel”— “this is what some of you are doing to me” —“this is what I need to feel valued and acknowledged”.

At the very least, this performance was a vehicle for creative, community based dialogue and constructive interaction. At its best, it provided an opportunity for the audiences of young people to define and debate issues, and as a community, generate solutions for those issues.

Can You Hear Me? generated an environment for openness and provided a safe environment for students to contribute, trial solutions and build skills. More particularly, these solutions become shared solutions. (“It is a rehearsal for life”). Over three years, we surveyed students:

65% of student responses said they were *able to relate to the situations and characters in the theatre* well or very well.

70% of student responses said *The Theatre improved their understanding of bullying* Significantly or very significantly.

90% of student responses said *The Theatre represented bullying in schools* well or very well.

There was a very strong level of connection and engagement. Extensive surveys were done with the audience and revealed:

Q. The Theatre has influenced me to change my behavior. The top three answers, which accounted for 50% of student responses, were:

1. Not to just stand by.
2. To talk about issues.
3. Try harder to understand others.

Bullies Q. The Theatre has influenced me to change my behavior. Top three answers, which accounted for 45% of responses, were:

1. Not to bully.
2. Be more patient with others.
3. Try harder to understand others.

Victims Q. The Theatre has influenced me to change my behavior. Top three answers, which accounted for 48% of responses, were:

1. Talk about issues more.

2. Seek help if needed (2 and 3 equal).
3. Not to just stand by.

Bystanders Q. The Theatre has influenced me to change my behavior. Top three answers, which accounted for 54% of responses, were:

1. Not to just stand by (22.5%).
2. Try harder to understand others.
3. Talk about issues more (2 and 3 equal).

The empirical observations, student feedback and teacher feedback support a very strong case for a high level of engagement and impact.

Indeed, throughout the *Can You Hear Me?* project, we observed that the “legal consequences” aspect of the performance struck a serious chord with students, who seemed to view the workings of the law with a sense of concern and even a level of reverence.

Of course, for any degree of success, initiatives addressing school bullying require a multi-faceted approach and methodology —over time.

WHAT WAS TABOO?

This performance demonstrated the “lack of innocence” amongst young people and a reality that often stunned it’s audience, actors and joker.

It was talking openly about the level of violence that young people are inflicting on each other and are experiencing.

In short, *Can You Hear Me?* created a safe space for young people to express their ideas and thoughts about power relations between each other.

It is only by giving young people access to creative spaces and political agency that they can create new worlds and develop responses to the issues affecting them. I believe it is the role and responsibility of the theatre practitioner to provide a safe and supportive environment to ensure that the process is empowering and nurturing, where maximum creative expression can take place. Young people's time will pass and a new generation of young people will emerge facing the same sorts of dilemmas and prejudices. A question for all of us is how will we in all our local, national and international contexts promote and support the ideas and political agencies of young people so that they can speak in their own voices, act of their own terms and live in a world that values what they have to say?

ACKNOWLEDGEMENTS AND THANK YOU'S

All projects mentioned in this paper were produced by Powerhouse Youth Theatre in partnership with professional artists and young people from the Western Sydney region.

Thank you to the following Paula Aboud, Craig Anderson, Lina Kastoumis, Peter Multari and Eleanor Winkler for their insight and contribution to the development of the projects and this paper.

CLAUDIA CHIDIAC

FROM THE MAGIC CARPET
TO THE KITCHEN SINK¹
David Broster

INTRODUCTION

Historically theatre for children and young people has always attracted debate and no doubt this will continue to be the case, particularly relating to where, if at all, parameters for the work should be drawn. This is inevitable as adult perceptions of children and young people's capabilities vary and there is an understandable desire to seemingly 'protect' young people from the certainties and uncertainties of life's realities. However if imposing restrictions means reducing such a powerful medium as theatre to a diet of fluffy narratives and frothy endings then this is a move that serves neither audience nor theatre. In the late 1970's a review by theatre critic, Michael Billington, writing in the *Guardian*, cast doubt over the

1. In the UK, the phrase 'kitchen sink theatre' is used to describe a type of social realist drama, which focuses on the everyday life of working-class people.

idea of a specialist children's theatre if it was to belong to a 'stratified culture in which serious things were for grown-ups and children, supposedly innocent of the world, had to be fed an anodyne substitute devoid of sex, violence, death and harsh reality.' (Wood, 1997b) This sentiment still has resonance with the debate about the role, responsibilities and parameters of theatre for children and young people and it is interesting that over thirty years later, on the *Guardian's* Theatre Blog site, David Harradine highlights a stubborn perception of children's theatre as being, 'a field that is still tarnished by ideas about triviality, its failure to take risks and its bright and synthetic disregard for grown up performance aesthetics' and this despite some of the excellent work that has been going on. (Harradine, 2009)

As we navigate theatre's efficacy —entertainment braid, from the magic carpet to the kitchen sink, a vast treasure of Young People's Theatre is encountered both nationally and internationally through cultural variations and traditions. This is to be celebrated, as it is this diversity that is the joy of the work and it is therefore not the purpose to undermine or devalue this, nor is it to suggest that all theatre for young people should be of a particular kind. The intention is to question whether there should be a line beyond which our angels fear to tread and as such focus on what might be considered, the sharp end.

PART ONE: A DESERVING AUDIENCE

David Mamet suggests there is a common and critical element across all theatre and that is to produce work that

has the audience at its heart (Mamet, 2010b). This is particularly pertinent when producing work for a young audience. However defining an audience and attempting to compartmentalize children is difficult. Categorizing by age is established practice and a cornerstone of many school education systems but it would be reductive to define a theatre audience by age alone. There may be a certain commonality between seven year olds for example but there will also be significant differences as a result of culture, family background and socio-economic conditions. Nationally and internationally children encounter widely differing experiences from extremes such as war and poverty to less extreme but nonetheless important variable experiences in their everyday lives. Whilst this may not be desirable it is a truth, a truth that is a reality and a reality that children are dealing with even as this is being read. Most importantly, behind any headlines are human beings; with real life stories to tell and it is these stories that connect us. Accepting, as we should, that theatre is about people and as such explores the relationship we have, not only with each other, but also with our environment and ourselves, then given appropriate and respectful treatment it surely follows that any story, irrespective of subject, should be given a platform. To deny this raises the question of whose story gets told and by implication, whose story remains unspoken. One of the problems of identifying or defining no-go, taboo areas for Young People's Theatre is that this notional parameter imposes a censorship, which by implication acquiesces to the view that there are some

things young audiences should not be exposed to. This may sound reasonable but is in fact inherently problematic and often rooted in cultural, religious, ethical and political contexts. This compromises the rationale for any designation of limitation and in turn begs the questions, who draws the line and indeed whose interest is the line serving? The earlier question of whose story gets told therefore becomes whose story are we, the audience, allowed to hear. I can remember when working with Humberside Theatre in Education Company in the late 1980's being told by a teacher that her school didn't need plays about racism because all the children in the school were white and therefore it wasn't an issue for them. There are of course several discussion points with such a statement. Firstly the notion that the theatre, rather than being a medium for telling stories of human experience, which can be appreciated, transferred and discussed, is there to teach about something—in this case racism—which is a top-down approach as Geoff Gillham explains:

The words “theatre” and “drama” normally bring to mind a composite image comprising four features: (1) actors (2) performing (3) a play (4) for us, the audience. Similarly, “education” normally brings to mind an image of (1) a teacher (2) imparting (3) knowledge (4) to students (5) who learn it and show they have learned it by answering questions orally or in writing. (Gillham, 2000)

Secondly, even forgiving the erroneous foundation for the statement itself, the assumption seems to be that children are not interested in or capable of engaging with something outside of their own experience and as such would not benefit from it. “Theory of Mind” research challenges this and provides insight into children’s cognitive capabilities, indicating that the ability to understand that other people’s realities may be different from their own is evident from an early age (Smith, 2010). This separation of self and other is important for if theatre can do anything it can take an audience on a journey and the distance of that journey should not be determined by what is, but by what could be. Lev Vygotsky, researching into child development and the role of play saw the affective drive behind play as being the “imaginary, illusory realization of unrealized desires” (Smith, 2010). In other words ways for a child to test general ambitions and ideas that “reality” has not yet made permissible. This effectively defines what could be termed a theatre of opportunity as in theatre performance an audience does not encounter real life but rather a reality through the fiction. To restrict this opportunity hits not only at the root of theatre itself but places a curfew on new thinking, thereby reinforcing the cultural hegemony. David Mamet articulates this, stating that,

The question of art is neither “How does it serve the State?” (Stalinist) nor its wily modification into “How does it serve Humanity?” but “How does it serve the Audience?” (Mamet, 2010a).

PART TWO: A PROFESSIONAL THEATRE

Over the last forty years theatre for children and young people in the UK has developed and now enjoys an accepted professional status alongside other established forms of performance work embracing Children's Theatre, Theatre in Education, Educational Theatre and Youth Theatre². The 1960's were of particular importance in that this period provided the post-war platform from which the momentum for changes in the artistic, cultural, social and political landscape grew. Established ideologies and value systems in the West were being challenged as was the authority of the modernist grand narrative. In the 1950's the powers of the Lord Chamberlain's Office had been dissolved and this newfound freedom gave birth to more provocative, experimental and radical work in the Arts and saw the rise of what became known as kitchen sink drama. In 1965, this socialist optimism provided a heartbeat and the Theatre in Education movement drew its first breath at the Belgrade Theatre, Coventry³. It would draw its influences from theatre, drama, theories of child development and education but the early work took the form of bespoke educational

2. The National Youth Theatre had been founded by Michael Croft in 1956

3. ASSITEJ (the International Association of Theatre and Young People) also formed in 1965 and included Peter Slade amongst its number. One of the aims of this organisation was 'to provide a bridge across the Iron Curtain [and] to enable cultural links between artists in the two competing world systems of the time' and in the founding articles of the association this is referred to as being 'in the interests of world peace'. (Harman, 2005).

theatre productions performed in schools. At its heart the movement used theatre as a way of scrutinizing society and individuals roles and responsibilities and drew inspiration from practitioners such as Erwin Piscator and Bertolt Brecht. Across the education sector there were equally radical changes taking place as the move towards a more child-centred education gained momentum as teachers and educationalists embraced Piagetian principles and sought to engage a rapidly changing and less accepting population. Drama began to emerge as a subject, moving away from the school play to become a dominant and effective method for teaching, pioneered by such figures as Peter Slade, Brian Way, Gavin Bolton and Dorothy Heathcote, who all had significant roles to play in the development of young people's theatre practice.

By 1984, a definition for Young People's Theatre was needed and this was formulated by the now established organization, SCYPT (the Standing Conference of Young People's Theatre)⁴ as being "*all work done by professional actors for young people and children with an educational purpose*" (SCYPT, 1984). This identified two branches of

4. SCYPT was established in England in 1975. SCYPT 1980. SCYPT. *SCYPT Journal*, 2. It comprised professional workers in the field of Young People's Theatre, the emergent Theatre in Education movement and educationalists. It provided a dedicated forum for the discussion and development of the theory and practice of young people's theatre and organised conferences and workshop events and produced journals for members as a way of raising debate and encouraging development within the sector.

Young People's Theatre (i) Educational Theatre and (ii) Theatre in Education, which were defined by their particular conventions and aesthetic but connected by ideology. Children's Theatre's primary aim was now defined as being to "*entertain* children in the theatre form, or to increase their appreciation of Theatre as an art form" (SCYPT, 1984). This polarization placed ideology and education one end of the spectrum and art and entertainment at the other. More recently Tony Jackson blurs these boundaries and reconnects them, reclassifying theatre for young people as "a broad umbrella term, intended to cover all forms of professional theatre for children and young people including TIE" and children's theatre as "professional performances (in theatres or schools) of self contained plays for the younger audiences. [...] This includes national touring companies, local repertory or TIE companies and any building based children's theatre companies" (Jackson, 2001). This seems a more sensible and useful divide designed not to consign ideology and entertainment to opposing corners, but to reflect the age range of the audience with Young People's Theatre focusing on the fourteen to eighteen year olds and Children's Theatre providing for the younger age group.

PART THREE: THE LEGACY

The early categorizations offered by SCYPT were valuable in that they and served to push at the boundaries of what is acceptable for young audiences and raise the expectations of how theatre and young people connect. One of the legacies

of the combination of SCYPT, the politics and culture of the 1960's and the 1970's and the Theatre in Education movement between 1965 and the late 1980's is that it enabled theatre for young people to engage with difficult and complex subjects that had previously been considered unsuitable for young audiences. There were strong indications, supported by comments from teachers and educationalists, that children and young people are in fact capable of engaging with and assimilating complex and potentially disturbing material. Research in the area of child development supported this, particularly influential have been the studies of Jean Piaget and Lev Vygotsky, which provided the bases for evolving educational thinking and child development. Piaget proffered the notion of child-centredness asserting that children will adapt outside reality to fit their own established behaviours, whilst Vygotsky placed more importance on cultural and social factors emphasising the "dialectic interplay between biological and cultural factors" (Smith, 1998). Such research, combined with the ideological positioning of SCYPT and the experimentation with form and aesthetics, which latterly embraced Augusto Boal's development of Forum Theatre, opened the door for new and challenging work, creating a diversity of theatre and the rise of a new generation of writers dedicated to producing new material not traditionally within the remit of work for children and young people⁵.

5. It is significant that children's literature has trodden a similar path to young peoples theatre. The two mediums have always enjoyed a positive

At the time this was classified as educational theatre but in fact, when done well, was simply effective, engaging and thought provoking, political theatre aimed at a particular young audience.

PART FOUR: SUITABILITY: A SNAPSHOT

During this period there was an abundance of work produced for children and young people that seemed to have no limits. These productions were far removed from Michael Billington's fears of the "anodyne substitute" being the diet of children's theatre. David Holman's 1972 play, *Drink the Mercury* for Coventry Belgrade TIE, based on the true story of what became known as the "Minemata Outbreak", is still winning awards as recently as 2002 and continues to have a resonance with current global debates relating to capitalism, ethics and environment. His 1983 play *Peacemaker* uses the metaphor of the (Berlin) wall to examine fear and prejudice for 5–9 year olds. This again is a theatre piece still enjoying great success with contemporary audiences and appears to have universal appeal with Geordie Productions 2008 version playing in Dallas and Theatre Britain's, Texas production which toured to 3–11 year olds in 2009. Paul Swift's 1985 play *It's Only Natural*, written for Humberside TIE tells Karl's story as he grows up during the rise of Nazi Germany.

relationship and children's literature has developed significantly to produce stories exorcising some of the previously taboo corners of human experience. This enhances the potential for attracting audiences to adaptations without compromising content and thereby offers the potential for commercial viability.

This play contains explicit reference to sexuality and includes two males kissing. This was predictably controversial when first produced, particularly within a close school setting as it not only challenged notions of masculinity and maleness but was presented at a time of great debate relating to homosexuality⁶. In 1993 Salamander Theatre produced, *Yell, Run, Tell*⁷ in response to the tragic true story of two year old James Bulger who was assaulted, tortured and killed in Mersyaside, England, which resulted in two ten year old boys, Jon Venables and Robert Thompson being convicted of the murder. The target audience were 5–9 year olds for whom the subject of attempted abduction is potentially very frightening, particularly when added to the national reaction to and recency of the real life events. More recently the Unicorn's 2006 Festival 'Small Feet Go Far' staged Erik Uddenberg's, *The Girl, the Mother and the Rubbish*, an adaptation of Susanne Osten's novel about growing up with a mother who suffers from mental illness. The treatment allowed the audience to "contemplate the grim reality of the situation from a safe distance" (Evans, 2006).

The above examples are meant as illustrative rather than definitive and there are countless other examples that could be used just as effectively. What connects all of these

6. Twelve months later clause 28 in the 1987 Local Government Bill, which forbade the 'promotion' of homosexuality in schools as a 'normal family relationship' was introduced.

7. I was commissioned to produce this by 'Kidscape' and the 'Co-operative' for a National Tour.

pieces of work is a respect for and empowerment of the audience, who are at the centre of the stories both in terms of process and product. The productions all make use of theatrical devices and humour and the central characters are normally young as a way to help the audience identify with and understand the layers of the story. Importantly characters are three-dimensional. They are flawed. They are confident. They are vulnerable. They are human. The stories do not rely on magic to resolve difficult dilemmas but instead use the resources of the characters. Nor do the stories necessarily end in resolutions, happy or otherwise; some are left open for the audience to contemplate.

Educational Theatre's counterpart, Theatre in Education, whilst sharing an ideology, had several defining features of its own but at its heart was audience participation as an integral part of both process and product. Fundamentally a hybrid form drawing equally from both theatre and education, it is the synthesis of educational thinking, child development and theatre practice that resulted in the Theatre in Education (participatory) methodology. The emphasis was not on touring productions so much as devised programmes, which reflected the ideological positioning of the theatre collectives and co-operative structures of the time. The experience would typically be to single class of about 30 children and comprise dramatic elements such as character as storyteller and actors performing dramatic scenes and re-enactments and this would be punctuated by some element of active audience participation either in-role or as themselves. The programme

is often co-ordinated by a facilitator or Actor/Teacher who mediates between actor-in-role and audience and who “guides the problems, tasks and interactions” (Gillham, 2000). The fundamental aim is to present an inclusive opportunity for young audiences to actively engage with issues; “to promote learning through personal and shared experience” (Seaman, 1987). It had at its centre the conviction that theatre and drama held the key to unlock children’s learning potential. At the heart of this participatory programme was the desire to create a methodology, which would enable focused, inclusive dialectical exploration, stimulated by the company and developed by the young audience —something that stood apart from the traditional expectation of both theatre and education. Indeed Alison Oddey suggests that the very decision to create a participatory programme “implies a desire to look at concepts, ideas or source materials, in number of different ways, as well as in relation to a particular group of young people” and that the use of the term programme is suggestive of the “various viewpoints, approaches or ways of looking at the subject” (Oddey, 1994). The criteria for Theatre in Education emphasizes the educational and ideological impact the work on the audience, rather than theatre form. It was, at least early on, exempt from commercial criticism, since it was more accountable to its funding bodies, and as such a significant amount of work passed unnoticed and did not achieve critical public review. It was also normally subsidized, which allowed audience sizes to be kept to a low and thereby enable exploration of the potential of its methodology and

a greater understanding of the audience capabilities. However, whilst recognizing its value, Lowell Swortzell writes that what could often be missing from some Theatre in Education experiences was actually theatricality (Swortzell, 2001). David Wood, who also worked in TIE, claims that many of his own ideas from children's theatre became fused with the aims of Theatre in Education and led to what he believes to be some of his best work (Wood, 1997b).

My own company The Attic Theatre⁸ based at the University of Worcester, England, draws upon and develops some of the practices of Educational Theatre and Theatre in Education but rejects the role of the actor/teacher and embraces the theatricality of children's theatre. The founding principal is to produce inclusive theatre staged within a performance environment that enables exciting storytelling involving the audience as an integrated part of the fiction's reality.

In 2006 the company staged a production of *Bombs and Bicycles* set at the time of the Second World War. It took the audience of 9–11 year olds on a journey from the outbreak of war to VE Day and focused on the experience of a family from the call up to the arrival of the telegram signaling the father's death and used a range of storytelling techniques that allowed to action to be moved back behind the fourth wall when necessary. There were wartime songs,

8. Established in 2005 to produce new work and research into ideology and aesthetics, audience reception and the performer-audience-space relationship.

music and direct audience involvement. For example a school lesson, which was interrupted by an air raid resulting in audience and characters being ushered by Wardens to an underground shelter. In this confined space they experienced a tense wait, prolonged build up and ultimately a dramatic, close air raid with flickering electricity, bombs and smoke. The build-up was deliberately slow to give a feeling of uncertainty, apprehension and an experience of boredom. It was not unusual for the children to be listening for the drone of the planes and to alert the others when they thought they had heard it. The raid grew very gradually in volume and intensity and in terms of time was sustained beyond that which might be expected for illustration purposes. The intention was to add emotional and sensory understanding to cognitive learning via a theatrical experience and from the audience feedback this was in the main achieved. The story also contained a dream sequence foreshadowing the death of the central character's father. This comprised mask and movement; fragmented, non-sequential dialogue and sections of period music. The sequence was deliberately abstract but was a memorable section for many of the audience members, who were able to read the performance with a high degree of awareness. When, towards the end of the play, the telegram telling of the father's death was delivered, the intensity of the moment in the performance became a shared experience, creating tense, respectful silences, almost a holding of breath and not uncommonly silent tears. It was apparent that the audiences were able to engage with the events of the story

on an emotional and cognitive level and research indicated that connections had been made between the fragmented dream images and the reality.

Behind the Barricades, produced in June 2008, was aimed at 8–11 year olds and tells of a close-knit community, a gang, whose lives are changed by the arrival of an unwanted refugee alien from a nearby planet. The vehicle of space was chosen to allow the story to be told and issues to be raised without specifically identifying a particular group of people. The production template built upon the established performance aesthetic as described in *Bombs and Bicycles* and implicated the audience in the action by aligning them with the gang and presenting opportunities within the reality of the story to naturally interact with different scenes and characters.

Despite limited sample sizes of circa one hundred and fifty per show, post-production research⁹ indicates that:

There was an overwhelming appreciation of the theatre experience¹⁰ with children able articulate how a performance made them “feel” without losing the ability to analyze. Although the majority of the sample had only ever experience a pantomime, 80% claimed to prefer the “immersive” experience with

9. (Broster, 2008)

10. Before this experience, the majority of children had only ever been to a see a pantomime, which has moved away from its root in the *Commedia dell'Arte*

only 7% unsure. Responses reflected an initial fear and excitement of something unfamiliar which evolved into feeling part of it and as one youngster voiced, “it’s not like 2D, it’s 3D”;

The characters are paramount in the success of the story. The feedback evidenced that every character was both identified with and most liked by a percentage of the audience members;

The characters that the children most related to are not necessarily the characters they most liked. This was most significant for the character of the alien where all the children liked him but only 20% identified with him. This is interesting as it indicates the ability to differentiate between the two feelings;

The productions were enthusiastically received despite including some difficult subject areas such as prejudice, war, death;

Audience members move freely between watching and active involvement within the reality of the fiction and without having to be overtly manipulated;

and tends now to be presented as a light-hearted show with stock characters, music, jokes and happy ever after endings traditionally produced around Christmas time.

There were clear individual differences in terms of reading the performance within the same age group of children as evidenced by class based feedback. For example within an audience of eight and nine year olds responses to *Behind the Barricades* ranged from the more literal “it was about space and how big it is” to “it’s not about the outside it’s about the inside of you”.

SOME FINAL THOUGHTS

Young audiences are clearly capable of positively embrace symbolic and abstract representation and there is a significant body of work evidencing children’s ability to move from the concrete level of understanding towards the abstract; Mitchell’s examination of “schematic” and “functional symbolic play” and Engel’s “what is” and “what if” have implications not only for how children develop but in terms of what and how information is presented (Smith, 1998). This is significant to the theatre practitioner, particularly when creating work where the subject matter might include content that is highly charged, frightening or potentially disturbing. It is important to have trust in both theatre and audience as both are capable of operating on many mutually compatible levels. For this reason discussion about taboo areas cannot happen in isolation and must engage with discussions around ideology, aesthetics and theatrical form.

Dedicated work, particularly by theatre practitioners and educationalists, has resulted in a broad range of

established and tested methods for presenting theatre sensitively, safely and truthfully, irrespective of subject matter, incorporating the more traditional theatre production and the ‘participatory’ forms of Theatre in Education and Forum Theatre. To support the notion of taboo areas of work is to effectively impose censorship and it needs to be understood that to address extreme material does not necessarily translate as presenting graphic representations. Edward Bond explains that “It may be (and must also be) extremity of meaning. When a situation’s extremity is faced the barrier is crossed” (Bond, 2005) and a theatre practitioner, whose knowledge and understanding of the diversity of both theatre and audience, needs to be inclusive and creative, ever searching for innovative and accessible ways to tell all of life’s stories, no matter how difficult.

David Wood observes after many years of successfully producing theatre for children that a good story line is essential for any children’s play and warns that shallow, patronizing and ill-conceived work will be found out (Wood, 1997a). Perhaps that is the only real taboo; ill-conceived theatre that underestimates or patronizes its audience as David Mamet contends, it is the audience who is the best teacher so perhaps that is where we should listen (Mamet, 2010a).

DAVID BROSTER

BIBLIOGRAPHY

- BOND, E. 2005. Dramatic Devices. In: DAVIS, D. (ed.) *Edward Bond and the Dramatic Child*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- BROSTER, D. 2008. *Audience Response—Behind the Barricades*. Attic Theatre, University of Worcester.
- EVANS, S. 2006. *Swedish children's culture takes to the stage in London* [Online]. Disponible: <http://www.sweden.se/eng/Home/Lifestyle/Culture/Theater/Reading/Swedish-childrens-culture-takes-the-stage-in-London/> [Visitada en marzo de 2010].
- GILLHAM, G. 2000. The Specific Value of TIE and DIE to Peace-Building. *NATD*, 17, 65-72.
- HARMAN, P. 2005. Window on the World ASSITEJ. In: BENNETT, S. (ed.) *Theatre for Children and Young People*. London: Aurora Metro.
- HARRADINE, D. November 30th 2009. A grown up attitude to children's theatre —and not a fairy tale in sight. *Theatre Blog* [Online]. [Visitada 21 de marzo de 2010].
- JACKSON, T. 2001. Introduction: TIE and related areas of work. In: JACKSON, T. (ed.) *Learning Through Theatre: New Perspectives in Theatre in Education*. 2nd ed. London and New York: Routledge.
- MAMET, D. 2010a. Politically Correct. *Theatre*. London: Faber and Faber.
- MAMET, D. 2010b. Two Teachers. *Theatre*. London: Faber and Faber.
- ODDEY, A. 1994. *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*, London, Routledge.

- SCYPT 1980. Scypt. *Scypt Journal*, 2.
- SCYPT 1984. Scypt Statement for the Arts Council of Great Britain: Theatre in Education. *Scypt Journal*, 13, 4–6.
- SEAMAN, B. 1987. Values Education in Action —a description and justification of Humberside Theatre in Education. *Aspects of Education Issues in Moral and Value Education*, 50–58.
- SMITH, P., COWIE, H. AND BLADES, M. 1998. *Understanding Children's Development*, Oxford and Massachusetts, Blackwell.
- SMITH, P. K. 2010. *Children and Play*, Chichester, Wiley–Blackwell.
- SWORTZELL, L. 2001. Trying to like TIE. In: JACKSON, T. (ed.) *Learning Through Theatre*. 2nd ed. London and New York: Routledge.
- WOOD, D. A. G., J 1997a. *Theatre for Children: A Guide to Writing, Adapting, Directing and Acting*, London, Faber and Faber.
- WOOD, D. A. G., J 1997b. *Theatre for Children: A Guide to Writing, Adapting, Directing and Acting*, London, Faber and Faber.

ARE THE ADULTS THE REASON
WHY TABOOS ARE SUSTAINED IN THEATRE
FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE?

Katrine Karlsen

1. INTRODUCTION

I would like to discuss how adults —parents, teachers but also artists— have an enormous importance in the construction of social and psychological taboos among children and teenagers. The theatre has a huge potential as mediator of psychological and social problems among children and youngsters.

Theatre should not illustrate, it has to BE.

KJELD ABELL, Danish writer

Theatre is basically about discussing human basic matters with a background of the reality or the society we live in. In a developing world community where we mostly communicate and meet by virtual means, theatre (again) has the potential of being an intimate social and cultural meeting place.

The main strength of the theatre “being there now as it happens” —not experience by distance. The non-mediated and direct communication, where the total attendance lies in the present, unfolds in a direct emotional communication with the audience. Important issues are staged in a dialogue and exchange between the stage (action) and the audience (the reaction). Thus the theatre can serve as an important mouthpiece where we can challenge the currents of society, talk openly about taboos and create a reflecting room with open doors towards positive development in many ways.

In the early stages of our lives, we learn how to mirror ourselves in each other. The adults are the role model and decision makers of what the children will experience as being right and wrong. If the role model shows uncertainty or discomfort when a matter is mentioned (or not mentioned), we teach the child that this issue is a no-go. If the topic furthermore is not discussed in school or articulated through other media, such as books, TV, movies or theatre, the topic will remain non-existing, a taboo.

The ignorance and uncertainty of the adult can very easily affect the communication between the theatre and the child —especially if the play is controversial or the adult lacks the insight of the child’s Real live and the taboos— established by the grownups —which the child is confronted with.

Whereas adult taboos are linked to social issues such as obesity, alcoholism, unemployment, finances and loneliness —the taboos of the children and youth Also are

linked to psychological issues related to creation of identity, sexuality and belonging.

Therefore these are essential issues about being alive, which confronts all humans —regardless of age.

In theatre Graense–Loes, we have experienced adults leaving the auditorium in anger or subsequently telling us that the subjects of our performances are too challenging and provocative for the youngsters to experience. Sometimes we are told that children and youngsters should be protected and theatre is about giving hope and confidence. These facts and experiences give substance to my discussion of taboos in theatre today.

For is it not exactly the adults who insists on tabooing in children and young theatre, conducting linguistic or thematic censorship?

2. GRAENSE–LOES AND THE TOPICS OF LIVE

In Theatre Graense–Loes we strive to create challenging and confrontational theatre, which breaks with the traditional theatrical forms and narrative techniques. This often means that the spectator is staged, as the being one who tells the actual story from his or her experiences and interpretation of the piece.

Graense–Loes works with an alternative and experimental production form and typically work in a theatre devising process. The theatre plays are based on our desire to handle a matter, which we have found out to be relevant for the youngsters. Prior to production, we have a long research period. Through outreach (finding relevant

literature, consulting experts and having dialogue with the age group), we explore the theme of the performance.

Graense–Loes does not aim to make theatre with social educational effect. Thus we have not found a one-dimensional truth, we try to make the audience comprehend and comply. Our performances can be seen as starting points that hopefully will launch debates on how human beings relate to each other, and the way we interact. Graense–Loes are interested in the moral of humans as social beings.

It is important to emphasize that teens can be audience at “adult theatre” and adults can experience both children’s and youth theatre with great benefit, as entertainment or learning. But theatre must work with matters which are characteristic of the age group that is being targeted, in our case the teenagers.

In the last five years Graense–Loes have studied and staged topics based on the teenager's optics: being a divorce child, the unhappy love, depression, ecstasy, the breakaway from parents, family and social relationships, loneliness, identity, physical change, sexuality, the choices one faces in terms of education, religion contra rationality, etc.

3. CASE: *FUCKING ALONE...!*

In the winter of 2007 Graense–Loes created an audio-visual performance, we called *Fucking Alone...!* The show discussed how technology simulates (and you might even say stimulates) the “real” world, and —on the other hand— loneliness as existential basic conditions.

Fucking Alone...! premiered in a 2room apartment in Copenhagen, where the audience participated as “invisible” guests. The apartment worked as an installation, and was painted entirely gray—a symbol of the main character’s petrification and the only colour you could see, was a lonely goldfish swimming in a fish bowl as a symbol of being alive but not being free.

The stage itself was setup in the bedroom, where the audience—in a voyeuristic confrontational situation—witnessed a young girl’s life. She blogged on the Internet, bought pizza and clothes on the web, but her mail inbox remained empty, as she had no online friends. The girl was alone and her sexuality was investigated through images from the web.

The young girl went on an existential journey (through the computer) to reach out on the other side—the real world—to create new life.

The performance discussed our relationship to the surrounding world and loneliness as an existential basic element generated by modern society.

The show contributed to the ongoing critical discussion about the impact of World Wide Web upon social relations, contrary to the normal kind of “real” physical relations. Now it was actually possible to survive all by yourself with the computer as the only communication tool to the outside world. It was not strictly necessary to go outside your door. Education, purchasing foods/clothes and social stimulation can be done online—even virtual sex can be done performed by one’s avatar.

Fucking Alone...! is a part of theatre Graense–Loes ongoing investigation of the search by the modern human being for identity, ideal relationships towards others and society in general. All of our performances focus on —with different angles— the human effort to find the truth about our selves and our surroundings, so we can make life —if not joyful— then at least easier to deal with. This means that we need to address all the matters that are important parts of the creation of our identities.

4. SEXUALITY AND LANGUAGE

The youngsters are situated in a phase of sexual realisation and development unlike adults. Children, teenagers and adults examine and satisfy themselves sexually —alone or with others.

Of course, this does not mean that you necessarily have to show for example masturbation on stage, since the topic is sensitive, intimate and private. But we —as adults and theatre artists— will have to deal with and recognize the naturalness of human sexual urges and desires —whether we attempt to repress the fact that children and young people do have a sexual life, because this makes us embarrassed.

Sexuality is a sensitive issue, which is strongly linked to religion and culture. Since 1960's Denmark has had the status of being an international symbol of sexual liberation. This image is now catching up on us Danes. And this does surprise us, and our collective identity as being (sexually) liberated and open-minded people, who want all matters

to be identified and treated.

Even though my generation have been rationally and freely educated and brought up with children's books and plays written by the well-intentioned adults who—in response to their parents' generation - in a very direct and down-to-earth language described in detail how to have sex and make babies— we have now become narrow-minded and shy.

The parents of today hand-over sex education to the schoolteachers, who then hand-over the job to external professional sex consultants. In many ways, the sexual liberation in Denmark is on the decline—perhaps in connection with the aggressive sexualisation of public space and easy access to online pornography.

But where the adult audience worried about the performance *Fucking Alone...!*'s open-minded approach to sexuality and our focus on the growing use of technology—which is a natural part of the youngsters daily lives—the reactions of the young audience was aimed towards the more critical backside of the conditions: the loneliness of the main character and how identity formation happens through the Internet as a mirror of their own development and reality. They actually experienced the sexual representation in the performance as liberating—some painful parts of their secret live were articulated in the performance with respect.

The young audience recognized themselves and their world. Their immediate response was immediate,

surprised and full of confidence. In the same way, as when you are facing another human being who suddenly speaks your native language in a situation, where you felt like being the only one in the whole world who spoke this language. Jette Lund, dramaturg.

Around the same time as we produced *Fucking Alone...!* a new law in the Danish primary school was introduced, which concerned the language of children and teenagers. Many teachers felt that children and teenagers had been using an inappropriate and offensive language towards each other and towards the teachers as well.

Living in a small country, you could say the Danes have a nostalgic relationship towards their language and culture. Constantly we are alert because of the dangers of language deteriorating. Foreign phrases and words, as a natural part of globalization, have become a part of everyday language.

And especially the influence of US–American culture and language in connection with for example hip-hop culture and slang expressions used to establish and maintain status and hierarchy; this provoked and outraged many uncomprehending adults. Words like “Fuck”, “Whore” and “Bitch” and many others were banned, and violation of the new language regulations would result in suspension from school.

With the title *Fucking Alone...!* we used the word “fucking” as a swear word, but also as the actual meaning; “Fucking Alone” meaning masturbation. For that reason

alone it was difficult to sell *Fucking Alone...!* to schools, since it contained a word that was forbidden to say—even for teachers.

5. CHINA

Later we toured with *Fucking Alone...!* in Germany, France, Finland, Lithuania, China and Mexico. And everywhere the performance has made a positive contribution to the discussion on the use or misuse of the Internet, loneliness and especially sexuality (of the teenagers). However, both in China and Finland we were asked to change the title of the performance to the less sensitive and more neutral title *Ctrl + Delete*. In China the show also suffered a mild censorship of the more “sensitive” parts in the performance.

It is not our intention in Graense–Loes to make unnecessary provocation or be offensive to other cultures. But also in China the censorship seemed to have been issued on the grounds of an uncertainty towards the minds and sensitiveness of the teenagers.

The presence of the adults can be a disruptive element, and during a cross-cultural conversation after a performance, it was not possible for us to get the youngsters involved. They asked excessive polite questions as: how much did it cost to send the set design and props from Denmark?, what does a pizza cost in Europe? and, do the Danish school children wear school uniforms? The dialogue was unsatisfactory content-wise and culturally. Although of course it must always be observed if there is no need or desire subsequently to reflect on a performance.

A considerable irritation and indignation occurred among the schoolteachers when we asked them to go outside the door; this triggered a spontaneous, surprised outbreak of joy by the young Chinese boys and girls. From hereon the dialogue became an unforgettable experience for both parties. Now the thoughts behind the performance could be talked through in an equal exchange between sender and receiver.

One girl stood up with tears down the cheeks and explained how she felt lonely and asked what she could do. A boy described loneliness as a possessive dragon, which had settled in his heart and how he fought it by playing football. They were intelligent and sensitive young people, who through the theatre got the possibility to open up and share their thoughts with each other, in a (school) system that otherwise do not encourage exchange of feelings and reflections.

The dialogue was videotaped and the adult teachers, wanted to see the film to gain insight into what is happening in a young (universally) heart.

6. CONFESSIONS, EXPERIENCE

The stage language in contemporary performing arts can sometimes be difficult to decode, and may create an uncertainty whether the spectator has understood the content or not.

Graense–Loes seeks dialogue and communication with the audience, and we always offer both the organiser and the audience a following conversation or discussion.

With all due respect for the individual experience by the audience of the performance, these dialogues have given us a good insight into the young generation: what worries them, affects them, move them and occupies them. Strange it is, that none of the young feel provoked (in a negative sense) or frightened by our performances as many adults do, but rather feel satisfied and understood.

But it is not always easy to involve the youngsters. And as an artist it may be unsatisfactory not knowing whether the message of the performance has been received or not.

7. SUGGESTION: SCHOOL/LEARNING

MATERIAL AND COMMUNICATION

As creative artists, we do have a responsibility to work—without bias—with the matters that are relevant for the age group we are addressing. Otherwise, we contribute the maintenance of bias or intensifying taboos, because we escape from highlighting and addressing the issue. Taking up themes that do not only have entertainment value, it is very important to create a framework for a following dialogue.

For our last two performances, we have made school/learning material, in a desire to build a bridge between the artistic understanding and the thematic content of the performances that allow insight and widening of both theatre experience and perception of the theatre's role and function today.

The teachers can use this material in the classroom,

so the teachers will become an active part in the context and can advance the dialogue, maybe even with the parents.

8. CONCLUSION

You can discuss whether the school as an institution should educate and influence children besides the traditional academic courses. But when art or theatre is involved in school contexts, this can provide powerful tools to the students for understanding and reflecting on matters about being a human in modern society, and maybe from that making some better choices in life.

This peculiar vacuum —the teen age— where you no longer are a child but certainly not an adult either, is in many ways a difficult period and sometimes full of pain, despair, depression, troublesome sex, maybe alcohol and drugs. And even though we'd like to protect the young against the (sometimes) harsh realities of life, the best way to meet them, is by recognizing their situation and showing them all kinds of maybe hidden aspects of life, which fortunately also is full of joy, humour and desire and ability to capture life and the world.

The performances of Graense–Loes try to deal with the hidden sides of life, and we are staging “taboos” as being fabricated by the adults. The performances focus on the frightening, vulnerable and beautiful aspects of being a (young) human being today.

Adults often say, “this or that is not a matter for children” if they believe a matter is beyond the perception and range of ability for the child. But also adults have

limits of comprehension, and they can be very sensitive to matters outside their own rational world.

This is why Graense–Loes makes theatre for the young —and the adults if they dare.

Welcome to reality!

KATRINE KARLSEN

Artistic leader and actress

Theatre & Art Production,

Company Graense–Loes

Denmark

LIBERTARIANS AND THEIR POSITION
FACING THEATRE FOR
CHILDREN BREAKING TABOOS
Carlos Fos

When we talk about the Anarchist movement in Argentina, we must have in mind the existing differences within its own margins. Wanting to understand it as a closed and uniformed space is a mistake, and any analysis based on this assumption will become a useless piece due to its inaccuracy. We are not studying an homogenous body; on the contrary, the structural particularities that define it (respect for discrepancy, rejection of the authority principle based on irrationality) make it a plentiful river with multiple branches. Interpreting this premise is the starting point for any approach on this particular research object.

Different views coexist in libertarian projects, but there are some broad lines that enable us to make a general definition, always marked by internal tension. The anarchist despises the official voice, the voice of the dominant and abusive power which only seeks social and epistemological control. The movement's strategy was to create its own creation and cultural dissemination spaces, in an attempt

within the field to transfer out of bourgeois places of dominance the excluding weight of the real power concentration nucleus, both economical and political. Their intention was not only to express a simple verbal controversy in barricades and rallies or an epistolary controversy in adept newspapers; they intended to establish networks that fought inch by inch against the employers' centered system, until the productions of the movement forced a definitive change in their views of the world within proletarian fields.

The establishment of unions, media and creation centers responded to this plan of occupying cultural spaces from where the capitalist elite-centrism made prevail its image of the world and the definitions through which symbolic representations were controlled. The radical proposal of anarchism is different from other opposing manifestations —such as communism or socialism— in the radical rejection of despotic forms of authority, giving the highest importance to communal action and human values through personal realization. That difference can be appreciated in two fundamental characteristics that will articulate the aesthetic universe of anarcho-syndicalist work: on the one hand, the polarized view of reality, and, on the other, the denial of all forms of authority, which not only incarnate repression, but also evil in the world. This schematic social conception refers to an order that we can see as precedent of resistance for future political and cultural orientations, since the installation of anarchism involves certain means of production and communication:

printing presses, newspapers, bookstores, graphic workshops, communal associations, which would precede action and cultural reflection. But they not only did use these strategies. They made use of the enemy's weapons so that their message would have national dimensions. That is why they resorted to the lonely militant or couples, who would go around the vast and unpopulated territories following the railroad lines that the English designed for the extraction of primary goods. The acolytes, subject of different plays that I have worked with, had a fundamental role, since they carried their ideal to remote places where unionization was scarce. The alternative mechanisms implemented by anarchists started to dispute the spaces governed by hegemonic thought with the aim of displacing the operating system of beliefs. Libertarian literature, and drama in particular, will be in function of these purposes of emancipation, displaying verbal action destined to convince and persuade most of the society on the true possibilities of tensing the privileged cultural codes in order to allow an opening to new levels of reality, alternative from the reigning ones.

We cannot talk about a specific libertarian form of drama, since they did not pursue originality in their artistic production. They wanted to disseminate their ideals using the already existing theatre poetics, such as realist dramas, melodramas and moralizing comedies (though these in a reduced number). As for the participation of children in the anarchist dramatic proposals, we shall point out that they integrated the philodramatic groups that were formed

as vehicles for their texts. The dominant conception amongst local anarchists was to consider these children as militants, in the same condition as the adults. Thus, they took part in plays that dealt with really hard social, political and economical issues written in a very direct language. They did not moderate their discourse in the presence of minors. In addition, since a great portion of the plays included children and young people, who were metaphors for the continuation of the fight and the final victory, it was not strange for all groups of amateur actors to have children as members. Some centers and circles preferred adapting classical children plays to be represented by the “*pequeños luchadores*” (“little fighters/activists”). Although we do not have the texts to study, we have documented through interviews and in programmes titles such as *Little Red Riding Hood and the Bad Bourgeois* or *La Forestal and the Terrors in the Forest* [Note: “La Forestal”, The Forestal Land, Timber and Railways Company Limited, was condemned for its brutal exploitation of workers and land]. A good proportion of the dramatic experiences connected to children emerged from the workshop–schools of the movement.

Trying to divorce libertarian theatrical manifestations from their pedagogical conceptions is impossible. The discourse that stemmed from their rationalist schools favored art as a means of expression at the service of the superior cause of non–dogmatic socialism. It is in the debate of the different branches of the libertarian thought where we will find the transcendental role they gave to theatre as a vehicle for revolution.

Classical anarchists argued over the importance that should be given to the transmission of knowledge and to spontaneity. Far from accepting the existence of an inborn force essentially belonging to proletarian sectors that would guide education, many emphasized the limits that the natural character of educational processes had. Carlos Malato, in text written in 1887 and well known in Argentina, explained the difference between instruction and education. Only education, the acquisition of ideas and customs in perpetual modification, had to be inspired in the widest liberty. Instruction, on the other side, understood as the teaching of useful but arid knowledge, implied a plan and a method that would continue to be authoritarian, even if it was attractive. But in another paragraph of the same text, the author also says that “true education” can be controlled to some extent in a way that it does not result in the transmission of useless conventions and systematically learnt formulas, but in as free a development of skills. He plead for the adaptation of the student to the social context and for the correction of harmful conducts.

It is necessary to fight to straighten up dangerous propensities formed by inheritance or rather by deviation [...] because it is important to warn that even defects such as pride, greed, rage, may be oriented in a way that they become beneficial for individuals and society as a whole.

A strong corrective sense was thus established in education, and it also impregnated instructive activities. Feelings dear to the social-libertarian movement, like solidarity, had to be inculcated. Although Malato uses the terms “develop” and “awake”, he also adds “correcting” in regards of what is “excessive”.

Going further in curricular directivity, some educators suggest that the studies should be as attractive as possible, and they should continue “imperceptibly” during breaks. A proposal as that implies the profound installation of rituals and, in its classic definition, condemns the development of the curriculum in spaces excluded from it.

They aim to teach about the life of the people instead of the history of kings, they prefer living languages to dead ones. Mathematics should also be taught “imperceptibly” during walks, mechanics in the workshop more often than on stage. Physical exercise would go parallel to technical studies and they would find in theatre an indispensable ally.

One of the most remarkable rationalist pedagogical experiences of the continent was the school of Luján, which developed its task for over 20 years (intermittently), from 1905 to 1928. Hundreds of plays with a didactic purpose were written in the different workshops, and they were used as propaganda of the ideal. Of all of them, I have managed to recover in fragments over seventy. But as the institution settled and survived the persecution of reaction, the quality of its philodramatic groups improved and two groups formed by students under the age of 20 emerged. Since 1920, the school *Bandera Proletaria* (“Proletarian

Flag”) had a scenography workshop and a stage carpentry that enabled them to provide the different plays that they performed with a good setting. In some way, that was an evolution in the concept of austere presentation that characterized libertarian monologues and plays. Enrique Pierino, student at the school, says:

I had participated in the flower games for many years and many times I had acted with different luck. I remember my first monologue. Well, I remember it now, many years later, because at that time on stage I forgot all of it and words came out erratically from my mouth. Teacher Marino waved his arms desperately, in an attempt to give me some hints on my lines, or maybe gesturing the hanging that awaited me. But in a moment of lucidity I exclaimed “¡Viva la anarquía!” (“Hurray for Anarchy!”) and the band started playing *The Internationale* and everybody was then happy. I had already done some plays of Sánchez, Castillo and even Suderman, but never Ibsen. When we began discussing what to program for May 1st, there were different points of view, until Juana Gianni proposed *An Enemy of the People*. I immediately agreed, not so much because of the play, but because she seemed to me like an admirable woman, and the rest accepted the idea. Of course, I didn’t think I would have to do the leading role, or I would have chosen a female monologue.

The act of May 1st passed, unexpectedly, without any incidents. There were five monologues and almost ten speeches, if we count the one that closed the whole-day event that lasted from 8 am to 5 pm, almost till sunset.

It can be added that the play was presented, as usual, by an explainer, someone who made a synthesis of the plot (well, “synthesis” in the best-case scenario). In this opportunity, the reknown Amílcar Casas was in charge of this. He was a Catalan teacher that travelled all around the country and the neighboring countries as a spokesman of the ideal. In a fragment of the play *A Destiny*, the young man that was taking the flag of workers’ demands said:

ARTURO

We must not bend in front of our oppressor. I am very young, almost a boy, but I see clearly what our comrade Justo was trying to tell us. Is it possible that some landowners take the product of our labor? If you think I will accept this destiny of hunger and resignation, you are wrong. My parents have died as a result of the action of the coward landowners. I am not going to follow them like sheep; my life is devoted to collective struggle. So let us unite and defeat the enemy.

We can observe in this passage the level of the youngster’s speech, a teenager who would not be older than 14. The adult tone is kept for the character that replaces a leader in his condition of de-alienated.

Another example that supports what we have stated was the theatrical experience that dealt with the serious problem of human trafficking for sexual exploitation. In Rosario, having local police and political authorities as accomplices, un-consented prostitution became a terrible problem. Women, who had very recently become such, were cheated and brought from Europe as sexual merchandise. “Dating houses”, euphemism that hid the horror of slavery, proliferated in Argentina’s second city. Libertarians had led many campaigns to fight female exploitation, with no fear for the consequences of confronting huge interests. By the end of the first decade of the 20st century, in the context of a general strike declared by unions of different ideological extraction, anarchists decided to start a campaign to raise awareness amongst the non-affiliated crowd. For that purpose, they organized two open assemblies in the circles *Dignidad* (“Dignity”) and *Bandera Proletaria*, which included not only speeches and debates but also the presentation of a performance by the philodramatic group of the Modern School of Luján. In *Passion and Hunger*, Enrique, the enlightened character, says:

ENRIQUE

Comrades, we must learn from our women. They defend the pickets with their bodies. Their sons and nephews are in the army, so it is not easy to point the guns at them. Anyway, their faces paralyze the oppressor and their gunshots go to the air. That fence of women is not just a simple

curtain, it is a human shield. They are women who do not show their legs, their skirts touch their ankles, they do not have high-heeled shoes and most of them wear *alpargatas* (espadrilles). Their arms are also covered, in the fashion of simple people. With this local or foreign women, who could want to weaken the strike? They follow the tradition of the female comrades of the strike at the Sugar Refinery in 1901 and who worked as slaves in the industry of sack-cloth, in the industries of the shoes for the people. They are the ones who do not hesitate to face the cossacks and even confront them at night, when they usually go out with their swords and paint with our blood the streets of the poor neighborhoods. They get those roosters' crests down. They cross wires in the streets at the appropriate height, and when they come as savages, they end up on the ground half-beheaded by the wires. These women do not hesitate. Then why would you, fierce railroad workers, sailors from faraway harbors, harvesters, hesitate? Do you want to be similar to the girls of Pichincha St. and surrender your bodies to the will of your bourgeois boss? If I have even seen in those faces tired of exploitation a repressed rage that will become powerful action when they break their chains. I cannot and I do not want to see you sit here and wait. There is no time. While you are thinking, workers are dying.

Jacinto, Enrique's brother, is moved by these words and says:

JACINTO

I share what the comrade says but I would like to make a discharge. The young day laborers act with all fervor for the ideal and we fight hand in hand with the other workers, regardless of where they come from or what their social ideology is. We were all at the strike, catholic and non-catholic. We, the atheists, and those who were next to the priest at church on Sunday. And we all screamed together and formed the pickets with the female movement. We were all against the English and French employers. Being a striker is an honor and not being so is like being a fish out of the water. As young people that we are, we are enthusiastic about opposing the heartless bourgeois. We have been to all the neighborhoods, we knew this one was called Pedro and the other one Luis. We distinguished between the friends from railroad lines and buildings and those from warehouses and traction. I lived many hours together with 14-year-old boys offering our service to whoever might need it. Sometimes our anxiety to participate is so great that we even bother the elders. And as for the houses of prostitution, I want to remember two girls from the "academies" that fought hand in hand with us.

Olga, a Russian girl brought at the age of 11 to be prostituted, had deserted from an “academy” and quickly joined the fight. Even if we may anticipate a tragic ending in the hands of her “owner” of the day, she leaves in the play a vibrant speech:

OLGA

I know the opprobrium of being abused every night. I don't even know where my mother is. We were both taken from our native Russia and ended up in hard labors without any remuneration. When I turned 14, they separated me from her and forced me to give away my virginity to brute young men who would not only take advantage of my virtue, but that would also beat me and drug me. Without leaving marks, said my owner, who I was forced to call uncle. That is why I tell you not to weaken. It is necessary to fight. I can't read or write; occasionally I don't understand what you proclaim, but I do understand the words freedom and happiness. I do not have them, I hope for them, and I will lose my life if necessary to get them back. Excuse my ignorance, since I cannot love men for what they have done to me, I will love the comrade from the union and I will give myself to the cause. Give me a gun or make me a barricade. I know those arrogant cossacks that have a commission in the business. Allow my body, now useless for caresses, to become an impregnable

wall for repression. Treat me like a soldier, as one of the faithful, and I will be with you.

The play ended in a soliloquy of Enrique holding the life-less body of Olga, murdered by the ferocious police. There he critically alluded to certain reformist leaders as a preview of the disputes to come between organicists and anti-organicists within the libertarian movement. In a paragraph, he exclaimed:

ENRIQUE

There must always be an interrelation between the mass and the leader. That leader must know how to perceive what comes from below, to perceive what the creation of the mass is. Sometimes, however, we idealize organizational forms that may be fair, but that are not valid because they are not established in the creation and idiosyncrasy of the people. In mass struggle, workers' creation must be respected. If that is not considered, we can come to be a chosen group and we will not know how to interpret what the humble fighters say. Those who give their lives without even knowing the ideal of anarchism. And comrades, we owe Olga her life for not acting as the illustrious Bakhunin said. We did not know how to interpret her, some judged her, and we left her alone. She was once again abused, but by our arrogance. I am not going to cry for her, it won't be her blood

the one to move me into letting out the emotions of an old lady at a funeral. I will however demand that we do not fall again in what we criticize in the reformists. I will demand that we take our road decidedly and honor her, and that we do not cease in our struggle.

The role of Olga was played by a young actress of the amateur group. The actress changed in each performance, with the double goal of insuring the intervention of all members and of raising awareness in these amateur actresses of the horrors that sexual slavery produced in the extra-stage reality.

To end this brief gaze at the positions that the anarchist movement had regarding the theatre for and by children and youngsters we want to direct special attention to the travelling teacher Alegría Jiménez. After his collaboration with the different projects of workshop-schools, he became leader of the circle *Claridad* ("Clarity") for two years. He alphabetized many workers who arrived with the will to grow as individuals. With a laudable decision, he started a book collection to give the area a library, since there was not one available in many blocks. Always faithful to his ideals, meetings would let speeches flow, without imposing on anyone and respecting even the most modest one. Salustiano Pérez, a woodcutter that frequented the circle, narrates:

I was a young man with quite a lot of interests but my family was very poor and I barely even went to school. I knew how to read a bit and I could write more or less, just with many spelling mistakes. I would read the letters to the “gringos” that they received from Spain.

But I realized that every time it got harder and the letters got all mixed up. With numbers, addition and multiplication I did well. But I knew nothing about history, except that San Martín was good and the governor we had was even better. They told me about this teacher who did not charge you anything, who did not make fun of the poor. It was difficult, but finally I went to see him with my older brother. At first, I did not say anything. I looked down and spied on him. He had a clear look, a quite wrinkled face and hands also. “How strange to see a cultivated man with callus in his hands!”, I thought. Then I knew. There was no task that the teacher would not do. He taught us while cutting wood next to us or cleaning the rusted tools. And his teaching wasn’t boring. There was always a joke or he would play a character for us with a weird voice. I had never had a teacher like that. Old ladies said he was a revolutionary that would leave us more ignorant than what we were at the beginning. But that was just gossip. He treated us kindly and always had a supportive word when the exhaustion of a badly-paid job tempted us to quit. It was a very nice year and don’t think that his

teachings of respect, fight for our rights and human dignity were in vain. He opened my eyes to injustice and to the need to be heard by the powerful, who had never treated us as men. It hurt me when the teacher left. I missed him for years and I still keep the book of a Russian man that he gave me. I didn't understand it well, but I treasure it because he was like a second father to me.

With this group, he adapted the well-known novel *Alice in Wonderland* by Lewis Carroll, which he baptized *Alice in Search for True Liberty*. We only have a moment of the piece, extracted from the papers that Pérez himself gave us. Speaking with the Queen, she says:

They say I am a little girl and I do not understand anything. But I do not believe in ages, I believe in ideas and in the need to fight for them. Do not use my childhood then to impose your authority as you please. My fight is for truth and for the liberty of those who live in every land, real and imaginary.

Free love, union fights, alcoholism, prostitution and human trafficking, were not taboos in the texts developed in the libertarian philodramatic groups integrated by children and young people.

CARLOS FOS
AINCRIT

BIBLIOGRAPHY

- ARVIDSSON, EVERT, *El anarcosindicalismo en la Sociedad del Bienestar*, Ediciones CNT, México, 1961.
- BAKUNIN, MICHEL, *El estado y la comuna*, Zero, Madrid, 1978.
- BAKUNIN, MICHEL, *La libertad*, Ediciones del Mediodía, Buenos Aires, 1968.
- CARR, E. H. MICHAEL, *Bakunin*, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1970.
- FABBRI, LUIGI, *Dictadura y revolución*, Editorial Argonauta, Buenos Aires, 1923.
- FOS, CARLOS, *Breve historia de una revolución inconclusa*. Ediciones del Proletario, México, 1992.
- LÓPEZ ARANGO, EMILIO, *El anarquismo en el movimiento obrero*, Ediciones Cosmos, Barcelona, 1925.
- MALATESTA, ERRICO, *L'Anarchia*, La Rivolta, Ragusa, 1969.
- SANTILLÁN, DIEGO ABAD DE, *La Fora*, Buenos Aires, 1933.
- SANTILLÁN, DIEGO ABAD DE, *La Jornada de seis horas*, Ed. La Protesta, Buenos Aires, 1927.

THE DEEP PRINT OF TABOOS

Experience staging *Prince
and Prince* in Mexico City

Aracelia Guerrero

Interviews: Emilio Acosta & María Hope

Translation: Marijke van Rosmalen Farías & María Hope

To continue doing theatre is an act of revolt,
an act of love, of illusion and certainty
that the world can and must be better.

PERLA SZUCHMACHER, 1946–2010

In November 2009 we presented in Mexico City the play *Prince and Prince*, written by Perla Szuchmacher, based on *King and King*, the story by Dutch authors Stern Nijland and Linda de Haan. The object of this work is to share how, during the rehearsal process, the opening, and the two seasons that followed, all the theatrical company that participated in *Prince and Prince* discovered and confronted their own taboos, and also of discovering the audience's reaction to a subject as homosexuality within a children's context. This work contains interviews with the audience and testimonies of the actors who performed on it.

The idea of making a play for children about sexual diversity, the ease of the story, and the artistic team that

was going to perform it, made this project something really alluring; though, to be honest, the only certainty we had at the beginning when we started to work was what we wanted to communicate to boys and girls: that everyone is free to choose whom to love and that we all have to learn to respect that.

INTERVIEWS WITH THE AUDIENCE

Do you think this is a play that children would find worthy?

That is something very difficult to decipher because it can also provoke teaching *that* to children...

WOMAN, 60 YEARS OLD

Did you come to the play with your children?

Yes.

Why did you decide to bring them?

Because it is important that, from an early childhood, they start opening their mind and accepting the changes that exist nowadays in humankind.

Do you consider it a change?

It is not a change; however, nowadays, everything is coming out to the light and it is important that they do not frighten and accept other people.

WOMAN, 28 YEARS OLD

Do you remember how the play ends?

Yes, both princes marry.

Have you seen in any moment of your lifetime that

two princes marry?

No.

What do you think of it?

Mmh, it's O.K.

What was it between both princes?

Love.

GIRL, 8 YEARS OLD

Perla Szuchmacher wrote a first basic version to be able to develop the play. In that first version, she emptied all the scenes of the original story and left blank moments to allow improvising with actors and therefore continue to develop the play. Because of her experience not just as a playwright but as a director too, Perla knew that there are things that sometimes make sense on the paper and perhaps bringing them to stage does not work as well, she did not trust too much or questioned the work on paper and always proved it on stage.

The Dutch story raises the situation very fast; since the very start we know that the main purpose of the queen is that her son gets married so that he can help her to govern, and she won't stop till this is achieved. Our main job was to populate that kingdom and show how those characters were, with the intention of achieving an empathy with the audience to prepare them for the unexpected ending.

On stage we see the queen accompanied by the butler, putting on with the chores of mother and queen; we can also watch prince Tadeo dancing, enjoying theatre and yoga, accompanied by the page and maid that are servants

at the palace. All this happens until the procession of princesses occurs and then prince Azul (Blue) and his sister Celeste (Sky Blue/Celestial) arrive. In the story, this encounter is rather brief: the prince-to-be-married looks the newly arrived prince come in, his eyes open wide and exclaims “what a handsome prince!”. And, with no more explanations, the wedding takes place. For us, that detonated an obsession: to try to justify with what were they falling in love between each other. Each time we managed to justify it and kept on improvising, the need to continue writing justifying scenes grew and we found out that we were getting entangled because we wanted to explain the love between two men as if, in the case of heterosexual love, it had already been explained. From that moment on, our prejudices began to come out and the creative process got every time more complicated because we all had many doubts as well as questions that arose.

**INTERVIEW WITH TOMÁS ROJAS,
ACTOR, *PRINCE TADEO***

Which difficulties did you find to make this project?

The first that comes to my mind are personal taboos, it was also a very difficult personal process.

Why?

Because of my own history, of my relation with my father, of my own idea of what homosexuality is and what you believe, “I am open minded and belong to the theatre, and have homosexual friends and I am very outspoken”, but at the moment of starting to get into the game, many

personal resistances didn't allow it.

How did these resistances become manifest in the practical job?

In that we couldn't play, in the tension, in discomfort, in that neither the results nor the stage solutions to the approach that Aracelia, as director, and Perla, as playwright, were proposing. We mocked at each other trying to liberate the tension that unconsciously was generating, we started to criticise the characters in their homosexuality. Then Aracelia said, we have to be congruent with what we are playing, if we are judging what our characters are living, then from which point of view can we ask the spectator to confront this reality. It was very difficult.

At the beginning it was discomfort, till we finally managed to open channels and began to understand that from simplicity many things could be solved. We got into dramatic complexities that take us apart from the essence of the play. And all sprouted from the game, finally we began to play.

An important detonator for me was that Perla insisted on finding a name for the prince and I suggested a few names that didn't convince her, and one day she came and told me "his name will be Tadeo", and my son is named Tadeo, so she put him my son's name. My goodness! Immediately I thought how I could live that situation with my own son, and that began to open game, exploration and self-recognition channels.

**INTERVIEW WITH LEONARDO ORTIZGRIS,
ACTOR, *PRINCE AZUL***

Did you enter to the work with prejudices?

No, I don't think I arrived with prejudices, I arrived with a lot of curiosity on how the topic was going to be handled, and in the moment of the rehearsals and the creative process, the prejudices of all came out.

Were there resistances?

Yes, the approach with the other person, with the other prince.

Didn't you touch each other?

Contact was difficult. Obviously in all of us there is a prejudice little devil and a well buried moral which we noticed during the rehearsals. It wasn't voluntary. Suddenly we asked ourselves: "is this what children are going to see?"; "how are they going to get it?". Because that was the phenomenon, we are dealing with kids, how are we going to approach them? We discovered ourselves with locks. If it had been an adult play nothing would have happened.

All this doubts and resistance, were part of the process. We discovered this confrontation with our own taboos and the self barriers we build dealing with a topic so few treated on children's theatre.

The play was opened in November 2009; around that date, the Legislative Assembly in Mexico City was debating on the reforms to approve marriage between people of the same sex. Among all this debate, that of course, raised a lot of controversy, ferocious attacks from far right groups, conservatives, the Church and people from television

denigrating anything about this matter, we were dedicated to work and quite excited, and also frightened with the issue. Finally we landed at a first version where we showed the three couples of the play: the butler and princess Aria, the maid and the page, and princes Azul and Tadeo. We had the intention of presenting the diversity and apparently setting the three couples on the same level. But reality was that the play ended with a heterosexual couple passionately kissing and the reading was that all is fine, but heterosexual still is what's "normal".

After that we sat down to work, to talk about the experience, to analyze and recollect people's impressions, and arrived to a forceful conclusion: that we had got frightened for the hard battering of the social and political moment that was happening in Mexico; once we recognized it we decided to fight against our own taboos, and we made a new version in which we included a scene presenting a ceremony to preserve the validity and context given to heterosexual couples, and closed, of course, with Tadeo's and Azul's love kiss.

The truth is that in that moment, we exorcised all our taboos, and became aware of an absolute truth: what is not showed doesn't exist. If we were really convinced, that there isn't absolutely nothing wrong in the union of a man with another man or of a woman with another woman, then there isn't anything wrong, either, in having them demonstrating that love.

INTERVIEWS WITH THE AUDIENCE

And what do you think about children, youngsters, being able to watch it?

It might be somewhat strong for children.

Why do you think it might be somewhat strong?

Because of the moment of the kiss between the actors. I think that little kids would get out of control; such is my way of thinking, for the rest, fabulous.

WOMAN, 64 YEARS OLD

What do you think about this work?

A kiss between people of the same sex will always be polemic, and more in theatre, and for children is somewhat stronger, but is the only way to teach them that diversity exists and that it is as respectable.

MAN, 25 YEARS OLD

What do you think about this work?

Well, the surprise of the mother, the queen; I think we all expect something from our children and they give us a surprise, and the most important thing is to understand them, be with them, it is difficult, but it is true.

MAN, 64 YEARS OLD

Did you know before coming to the theater what was the theme of the play?

I never thought of it, because I read *Príncipe y príncipe* and thought that they were the normal princes, but at the end I reacted as the queen did, I even lifted my feet, but

that's good, we have to respect.

Do you think this is a play that children would find worthy?

If they have someone that can explain these things to them, yes, if they have no one to explain it to them, the best is that they don't see it.

What would be the risk?

They might become disoriented.

MAN, 64 YEARS OLD

What do you think of this work?

It must be functional and essential that they start since childhood. The play is quite lively, very clear, and fun, enough to have children make the topic theirs and have them take the most of it as much as they need, their upbringing won't be the same. Their homophobic posture, especially within boys, is going to be, from now on, different, I saw them very transformed.

WOMAN, 50 YEARS OLD

CONCLUSIONS

The satisfaction of making this play has to do with the existence of a discourse and that is greeted in the terms of what the audience take. It is swell that these matters are being raised and you feel that you are fulfilling a function, that is, to help others to reflect on the situations of the human condition. Perla used to say that this is ant work and we are not going to see the results immediately because it has to do with a bond that is created with the

audience and there is a shared responsibility because the real work for them starts once the play is over. Besides this, the process gave us important reflections about the risks and responsibilities about working on taboo themes; but the most important of all was the fortune of living this experience accompanied by that extraordinary human being who was Perla Szuchmacher.

ARACELIA GUERRERO

BEING SQUARE IN A
ROUND, ROUND WORLD
*The bottomless barrel of to show the
difference in the Children's Theatre*
Silvina Patrignoni

A NEW CHILDREN'S THEATER

Considering from the “theater of the 60’s and 70’s”, although the periodization is arbitrary for decades, until the Military Coup of 76, we find a period of great turmoil dominated by the vision of respected champions. (Arce, 2007)

As Arce writes, the theater in Cordoba was characterized within 60 to 70 for its *experimental* profile, that departed it from traditional forms, it propelled different themes and conceived another relationship with the public at the various levels of reception: the emergence of a new Cordovan theater (Minero in Moll, Pinus and Flores, 1996: 148) renewed the theatrical field, breaking with classical precepts, as regards to political and poetic of an artistic event, whit no leave out those innovations on reception, expressed in *convivio* (Dubatti, 2007). But, what about children’s theater? Are those changes noted in this theater?

In spectacular practices aimed at children, were promoted changes related to the extra-stage action? Which aesthetic lines were privileged? What were the issues addressed?

As in other areas of Argentina (Llagostera, 2009), the new theater for children was definitely consolidated in Cordoba during the 70's, linked to a political upsurge in which was highlighted their mark (Garff, 2010), hosted a do for children complex, with multiple creations in that were gestated a space of exchange between disciplines, a dialogue between artists and audience, a relationship between diverse groups. What began in the 60's was strengthened in the next decade and then, in the 80's had extended as a network mode. Many agree to take that experience as a matrix that lasts until today. Therefore, in this work we propose to analyze one of the first manifestations engendered by the new Cordovan theater for children, precisely, born in a revolutionary space, paradigmatic of the "Learned" Cordoba: the academic ambit.

The National University of Cordoba (UNC) was a privileged meeting point for discussion, political action and search for new artistic forms—driven transformation since the reform of 1918 and the echoes of the Cuban Revolution (1959) to the premises of May French (1968) that finally settled with the events of Cordobazo in 1969. With proposals that delineated the culture as the common property of the people, were held in their classrooms innovative collective experiences such as the University Choir, the Total Workshop of the Faculty of Architecture and Canto Popular Movement. But in 1965, it was to

implement a dramatic change in the UNC with the creation of the Department of Performing Arts (now the Department of Theatre), first place in our country —Argentina— to study theater in college. Hence concern ourselves here on *Floralina*, the square little cow, the first realization that emerged from these cloisters: what were the postures shared with the new Cordovan theater for children that began to sketch?, what kind of resources were used for this?, what was relationship with the context that made possible this theatrical event?, why ventured on a thematic “controversial” and what means chosen to make, this theater for children?

THEATER AS A SPACE OPEN TO DIVERSITY

Children are very similar to artists that would be made to understand, to help reveal the mysteries of the world, further imagine, have the same ability to synthesize the same look, lack of domestication. (Eruli, 2006:5)

In 1965, as mentioned, the Department of Theatre at the UNC took its initial steps at the hand of the first students and teachers. Later that year, premiered *Floralina, the square little cow*, written by Hebe Conte.

In the show, a cow being discriminated against by the rest to be square instead of round, had to face the conditions given by the group norms. His parents proposed two conflicting decisions, but equally dramatic: either shut forever, or married a square bull if it existed. *Floralina* to

this dilemma, decided to take another option. Neither imprisonment, neither forced marriage: the little cow was walked to their own road to find an answer. With this piece, rigorous reasoning was tried to transform a society that apparently assumed no alternatives. That first cohort of the Department¹ performed a critical reflection in a play for children, about a taboo subject: to be different in a society that is wielded as homogenous. The themes that stood out in the play and discussed in this paper are taken up by many groups that made the new theater Cordovan for children: discrimination, liberacion in front of authority, the travel experience, strength of youth, opposition being/seems (the opposition to the archaic manner and fashion), and solidarity.

Floralina's parents, faced with the problem of discrimination that was being their daughter, reacted looking adapt. The mother, worried by rumors that stigmatized the entire home and produced core segregation for the physical condition of the square little cow. The

1. Some of the students met several roles on stage: José Masiá (Pa Mu and Villager Blue) Myrna Brandán (Pink little cow, Playful Wind and Villager Blue), Maria del Carmen Blunno (Lilac little cow and Villager Yellow); Selva Gallegos (Rayitas Hen and the puppet king), Edith Fernández (Pintitas Hen, and Skinny Knight), Juan Carlos Gianuzzi (Mr. Rooster and Great Wolf Gurrumú) Deborah Mittman (Mrs. Weasel and The Fat Prince), Mercedes Pérez (Birdie and The Princess); Gaston Tuset (Villager Yellow and Lamb). Other students were developing a single character on stage, this is the case of Eddy Carranza (Floraline); Walter Arneodo (Floripón) Ada María Gómez (Mama Mu), Armando Espejo (Pajarín), Raúl Calles (Scarecrow) and Héctor Clotet (Barker).

non-common in Floralina caused the rejection of others, and Mama Mu in the first instance, instead of taking the social problem of exclusion, was concerned about the social impact that incurred on the family. It was exhibited in the spectacle, the removal mechanisms operating in a society when something else disturbed the set of values, modes of behavior, symbols and others (which were articulated here in the guise of Floralina) and the hegemonic cultural identity looks shaken the elements that make a group cohesion and sense of belonging to it. That is most legitimate for most people (in this case, being round), is a shared identity with which any form of dissent threatens to break the rules of the game and puts on the table the diversity.

The crossroads, as noted above, occurred when Floralina was facing the authority and decided to face by their own means to the problem; showed that even when she used to follow the rules and follow orders when it was losing its identity because the crystallization of its pariah status, preferred to make their own way. Thus, it's highlighting the positive aspects of the personal quest for resolving social conflicts, against hegemonic knowledge. Later, other spectacles of the new Cordovan theater for children preferred this issue of being against the imposed rules: for example in *The Adventures of Pirlimpimpín and the Drummer* (1969) and in the play written by Laura Devetach *Paloliso* in 1973 and staged by members of the TV program *Pipirrulines*.

The value of the right to choose prevailed in the plot of *Floralina, the Square Little Cow*, as the protagonist does not want to marry someone under duress and did not want to remain marginalized at home, undermining their knowledge of the world, assimilated at travel in the spectacle. This route is characterized as a need to transmute a state of affairs, is not only confined to the cohort of students, but included all young thinking. The rite of passage that is represented in scene by Floralina was part of a distinct identity of the student movement that was carrying a proposal for transforming the society of that time:

FLORALINA

[...] I travel around the world!

RAYITAS

Weird occurrence! Did you not feel comfortable in your yard?

PINTITAS

I would never think of leaving my hen-house, so comfortable and warm, to go on a trip! [...] Do you leave so far from home to find a fiend?

RAYITAS

It must be young people's ideas! In our time...!
(Conte, 1965: 32)

The opposition of “the new” and “the old”, present in the show was convincing. Presented in society as a negative value, for the nostalgia of “what happened before” and the fear of the different changes that encouraged young people driven, was translated in the spectacle as the engine that allowed the heroine to reach the transformation of their situation. The adults (Mama and Papa Mu), meanwhile, did not pretend to change order but wanted to adjust to it and locate Floralina, in a politically correct situation without changing the order of their society.

In addition in the show is unveiled, the duality to be/seem: when Floralina advanced in its course, was included into micro–conflicts. One of them, with a weasel, who was stealing chickens’ eggs and also cheated the rooster with refined manners and appearance. The superficiality was discredited as a disguise that hides behind a socially acceptable behavior someone who actually injured others. In the same vein, some birds was afraid of the Scarecrow, and when they realized its construction due to the intervention of the Playful Wind, were happy to discover the threads of power and its release was allowed when the fear was left side, to break the simulation of oppression that personified the scarecrow:

ONE ANOTHER

Stupid! You were afraid!

PAJARÍN

Because his clothes were moving!

PAJARITA

And they seemed strange things coming over us,
threatening!

BOTH

And they were rags! Just rags! Here they are! [...]

BIRDIES

No more fear! No more rags! No more scarecrow!
[...]

PAJARITA

Let's Laugh!

PAJARÍN

Let's fly!
(Conte, 1965: 41)

Solidarity was present in the play, in which prevailed the idea of thinking in the other and be aware of what might happen this will, in opposition to capitalism and its individualist discourse, put on highlight the idea of community:

BOTH

(Commiserating each other.) And what are we expected to do? Die of hunger? Nobody understands us! Poor us, the little birds!

FLORALINA

Oh, how impossible beings! Stop! Comedians! You well know that what you are saying is not true! In the world there is food for everyone, but we must also think of others! Not only of ourselves! (Conte, 1965: 38)

In the denouement of the play, Floralina knew a particular bull. This, far from keeping up appearances as other characters, showed himself as he pleased. With a wreath on his head, frolicked admiring the nature (another common topic at this time). The final, one might expect in a children's play, would be a fantasy character, with a magic wand, would changed Floralina's geometric figure and make it "normal", in the imagination of the play, a rounded cow. But the interesting thing about this show is that to resolve the situation, the cow should not change and become common; the proposed solution was to accept difference and not transvestite, no denying, diverting, or changing it, and it is highlighted as a feature that makes Floralina unique:

FLORALINA

Beauty, me? But I'm square!

FLORIPÓN

Yes, I see. But that's what makes you beautiful! If you were not square, you'd be just a cow and nothing more! (Conte, 1965: 47)

In a perfect world without edges, there was no place for the unusual, it was something about which you should not talk... on stage, or on the streets. Therefore, the problem of disrespect to one another, by the distinct lack of understanding was embodied in the practice stage, because the actors and the actresses were bound by their personal experiences. We are intending to Erulli (2006: 5) that the child as a subject close to the artist was evident in this show, not only in the “lack of domestication” and rebellion expressed by the group, but the symbiosis that produced actors with characters to in sharing his staging with children, trying to dialogue rather than imposition of a teaching. Its own experience of being “different” to be students of the career of Theatre is homologous to the situation that was to cross the protagonist of *Floralina, the Square Little Cow*. Myrna Brandán, who was part of the play as a student, explains:

I don't remember if we had deepened on the problems, and... it was the difference. And as we were different in every way: in the university, off campus, for our families, our friends... we were studying Theatre... Even now people ask you, if you are studying theater, “Yeah, well, but what are you studying?” (In Patrignoni, 2009b)

Criticism, explained that the staging was “as their purpose, the development of aesthetic taste of children, as well as the enrichment of their imagination” (Daily *Córdoba*,

1965). In this way, it shows the character that productions of the new Cordovan theater for children, was far from teaching with morals, should provide an attentive audience, which is respected and provided them a high standard of aesthetics and poetics. The theater was drawn as a game, and as such, had its rules and united in its fun to do critical thinking, away from the didacticism of children's theater classic. However, these guidelines and the resources used had transgressed codes and forms, without distance or items that block the *convivio* (Dubatti, 2007). On the contrary, its scenic practice reaffirmed from which managed to link with viewers, in the instance of play's gestation, by its interaction with the audience from the stage and post-play conversations. The dialogue was proposed because the child's participation was expected of it that "be it not just seeing quiet, but plays an active and is himself part of the show" (Sormani, 2005: 29), assuming the integrity and sincerity of this type of public.²

2. The "theater for children" in this context, extends beyond its meaning: while the artists considered especially a child as a recipient when creating their proposals be extended to adults. Closely related to theories such as Paulo Freire's, its art was oriented to the new man to be overcome to humanize relations of oppression and transformation to contributed to the release. Therefore, both in their search at reception and in the production, we see a full practice, multiple, intended to communicate with the audience to achieve a common good: freedom. Hence the respect for the interests and needs of the child and the adult interest in awareness towards reconfiguring the social order. On the other hand, joined in its practice an artistic language could implement, as expressed Carlos Martínez, belonged "to a time when philosophy was composed of integrity man, a man

TABOOS OF YESTERDAY AND TODAY

The assumptions that theater people have made for years about children are often atrocious, elementary, tiny, —and then— of subnormal. But not only at the thematic or worlds but also to raise the allowable theatrical format to perform a show. The complexity is usually excluded from any proposal in a kind of “in case they don’t understand”. (Chabaud, 2010. The quotation marks are from the original.)

Many times, as described Chabaud, who makes children's theater, forbids certain themes to represent the pair set out in the way of presenting the imaginary, a simply scheme, and a poor use of languages are involved in the plays. This prevents the involvement of “real” spectators, the genuine exchange of meeting with the other. In contrast, *Floralina, the Square Little Cow* methods for presenting a subject taboo, was itself creative: the difference is not displayed but it is suggested. It brought into play the active reception of the viewer through aesthetic proposal, and incorporated the problem of difference as something that runs in a veiled manner in society, as noted above.

The new theater for children of Cordoba, as the theatre for adults, anticipated the position of some current plays, by breaking up the space performance and ways to

who had training in all, so could enjoy the art of music, visual arts, also of statistics” (in Rojas, 2010).

provoke the imagination. Here too the students were involved, they were responsible for the scenery, as we read in the playbill (Department of Performing Arts, 1965). As noted in other spectacles of that time, the layout of the scenic technology does not repeat the traditional patterns, but refers to symbolic and ambiguous that a capable subject presumed to complete the meanings from the show.

In line with this, the costumes designed by Carlota Beitia and realized by the team of the Performing Art Department, there was not to a way to disguise, because they were not realistic representations of animals. The colors and detail arbitrarily represented the uniqueness of each one, for example, the bull had a little hat with horns. The scenery was available with panels that had represented the various environments in a very general way. Students of the Performing Arts Department were aware of their choices for mounting the play:

Never had we done any childish thing by treating it as idiot [...] that we had very clear. Even from the locker room, never we worked with the overalls, this dreadful thing that is the adult personify as a child. From the voice work, nothing to imitate the child, language, is anything “*nininini*”. We opined and discussed and we said no; I think we saw other works too and we saw the way we did not want to do it. (Brandan in Patrignoni, 2009)

The artistic expressions that were proposed on the stage were treated seriously, without taking easily the aesthetic chore, just because it was for children. At the same time, the play used the resources of the theater within the theater and metatheatrical as “theater whose problem is centered in the theater and, therefore, it self-representation” (Pavis, 2003: 288), which innovated on the ways of making theater for children. At the same time attending to scenes in which characters represented in front to other characters (such as the scene of the puppets, represented by actors), the metatheatrical space was plentiful in its play. With this technique was evidenced a theatrical self-reflexive to the extent that, while reaffirming the fiction, moreover approached the dramatic text to reality, to an idea about life.

The relationship between the university group with political reality and the proposed change went through the production of the Department of Performing Arts and it observed in *Floralina, the Square Little Cow* and in *The Magic Tiddler* (represented by the same group in 1967). The issue of being different and criticism of hegemonic systems like capitalism were addressed in the plays for children of students in training. This, in turn, connects artists with the public as “beyond the specifics of the activity, everyone agrees that it is a matter of choice. When someone chooses to address children with them is because they have a common imaginary —said Dorin— the connection occurs when one vibrate in that place”. (*Planetario Magazine*, 2003)

Between training and profession, these spectacles participated of innovation begun in the 60's and consolidated in the 70's, as cast members belonged, precisely, to one of the most favored by critical thought and reflection in impulses for social change and discussed issues that today, perhaps are not allowed on stage, more because of adults (in charge of regulating, approving and, in the case of family members and teachers, to attend the theater with the kids) than because of children. For cast members of the Performing Arts Department, as expressed Myrna Brandán, "it was normal in the plays to work these issues and the critique of power, also what were the institutions was clear, the art of the difference, in the fight against the institutional power—blocking at creativity" (in Patrignoni, 2009b). As we have seen, the new Cordovan theater for children raised a break from the traditional model, experiment and innovated, taking advantage of other practices in addition to conventional theater, starting with this line of stage action that went beyond the stage, during the sixties. Changing the rules was a force raised in the plays performed by the University of this time. In *The Square Little Cow* closely linked to diversity to be shouldered by their difference to live in the world and find their own way, rather than mimic the common, appropriate to the context.

Finally, it is worth noting at the same time, the Department's decision to conduct performing arts theater for children, which remained raised during the stage of the Stable Theatre of the University of Cordoba (TEUC)

during the 70's, when it isn't now almost activity like those in the classrooms of the UNC. As said Carlos de Urquiza, there is a "lack of curricula on children's theater in official's schools acting training". It is a fact, children's theater today, has no space in the curricula of training. Also, what happens to the readers informed and skilled readers³ in relation to this theater? Without doubt, the object of study is presented complex and interesting, but notice that has been largely ignored by researchers or, at best, has been addressed in general's phenomenon's unstudied from its particularities, while critics devoted to children's spectacle are scarce, media spaces erases the theater for children and the theatres do not privilege in their spaces the children's plays (Urquiza, s/f). Added to this, play-makers often circumscribes children's theater as a minor genre, "petty cash", a transit point for the "serious" productions (these are, in their view, only intended for adults), easily accessible even if the specialists in the field recognize the need to specialize in it (Falconi, 2006; per case), as stated Chabaud,

The union itself has been complicit or promoter of this poor theater, educational, sweet miserably to the extent that almost always considered this option

3. When we speak of receipt of an artistic event, we understand that there are different ways to approach it, differentiating various types of possible readings: the informed, than the action is through by journalism and criticism, another is the specialized, nature of academic assumed, for example, researchers (Patrignoni, 2010).

theatrical as a planchette of financial salvation. “We need money”, says one, “Let us make a children’s play”, another one usually answer automatically, without previous thought. Thus, children’s theater—in many Latin American latitudes [...]— has been exercised from the most cowardly of impunity, without any artistic rigor and, worse, without those involved made no question about his ideal audience (2010).

Could it be that children’s theater, in itself, became the taboo of the Argentine theatrical field?

SILVINA PATRIGNONI
AINCRIT CIFFYH,
Escuela de Letras, UNC

BIBLIOGRAPHY

- ARCE, JOSÉ LUIS (2007, mayo) «El teatro en Córdoba antes del golpe militar del 76: Algunas consideraciones sobre los 60, los 70 y los 80» en *Territorio teatral*, revista digital, Departamento de Artes Dramáticas, Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). [En línea.] <http://territorioteatral.org.ar/html.2/articulos/pdf/03.pdf> [2008, octubre].
- CONTE, HEBE (1965) *Floralina, la vaquita cuadrada*, Buenos Aires, Ediciones del Carro de Tespis.

- CHABAUD, JAIME (2010, mayo) «El nuevo teatro mexicano para niños (parte I)» en *Artez, revista de las Artes escénicas* [En línea.] <http://www.artezblai.com/artez/artez157/iritzia/chabaud.htm> [2010, mayo].
- DE URQUIZA, CARLOS. S/f. «El Teatro para Niños y Jóvenes. Breve cuadro de situación en Latinoamérica y en la Argentina» en *ATINA (Asociación Argentina de Teatristas Independientes para Niños y Adolescentes)* [En línea.] <http://atina.org.ar/articulo1.html> [2010, febrero].
- DPTO. DE ARTE ESCÉNICO (1965) Programa de mano de *Floralina, la vaquita cuadrada*, Córdoba.
- Diario *Córdoba* (1965, 15 de octubre) «Teatro para niños en la C. Universitaria», Córdoba.
- DUBATTI, JORGE (2007) *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*, Buenos Aires, Atuel.
- ERULI, BRUNELLA (2006, agosto/setiembre/octubre) «Para niños» en *El Apuntador, Revista de artes escénicas*, n^o 17, Córdoba, pp. 4-7.
- FALCONI, MARÍA INÉS (2006) «Dejemos que Caperucita se divierta con el lobo» en *Pensar en grande para chicos*, Cuadernos del Picadero n^o 9, INT, Buenos Aires, Cía. Sudamericana de Impresión S.A.
- GARFE, JUAN (2010, 29 de abril) Mesa «ATINA—¿Teatro para niños o teatro infantil? Un teatro al que le cuesta crecer» (Expositor), Nora Lía Sormani (Coord.), II Jornadas Nacionales de Investigación y Crítica Teatral, Feria Internacional del Libro; Buenos Aires.
- LLAGOSTERA, LITA (2009, julio) «La crítica periodística y el

teatro para niños (1930–1999)» en *Telondefondo, revista de teoría y crítica teatral*, n^o9. [En línea.] www.telondefondo.org [2009, noviembre].

MOLL, VÍCTOR; PINUS, JORGE; FLORES, MÓNICA (1996) *Las lunas del teatro. Los hacedores del Teatro Independiente Cordobés (1950-1990)*. Ed. del Boulevard. Córdoba.

PATRIGNONI, SILVINA (2010) «Música popular, Teatro para niños y lecturas. La configuración de las prácticas a partir de sus réplicas» ponencia presentada en el *I Encuentro Interseminarios Sociología y Literatura, UNLP–UNC* (organizador), mimeo.

PATRIGNONI, SILVINA (2009b) Entrevista a Myrna Brandán, realizada en el marco de la investigación «Teatro para ¿niños? de la Córdoba de los 70...» (Fobbio y Patrignoni), Subdirección de Artes Escénicas, Gobierno de la Provincia de Córdoba. [Entrevista completa, inédita.]

PAVIS, PATRICE (1998) *Diccionario de Teatro. Dramaturgia, Estética, Semiología*. Paidós. Barcelona.

Revista *Planetario* (2003, noviembre) «Frente al teatro comercial, debemos conformar una opción diferente», n^o45. [En línea.] http://www.revistaplanetario.com.ar/archivo_planetario/nota45_b.htm [2008, octubre].

ROJAS, MARISA (2010, junio) «Titiripapá». Entrevista a Carlos Martínez en *Revista Planetario*, año 11, n^o117, pp.22 a 26, Buenos Aires. [En línea.]

http://www.revistaplanetario.com.ar/imagenes/Imagenes_web/cpoPpal117web.pdf [2010, junio].

SORMANI, NORA LÍA (2008, enero/abril) «Espacio e ideología en el teatro para niños», en *La revista del CCC*, n° 2. [En línea.] <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/44/> [2008, octubre].

READY FOR LIFE: THEATER PROGRAMMING
FOR CHILDREN TWO THROUGH FIVE

Amy Susman-Stillman,
Shanon Rader & Maria Asp

Traditionally, in the United States, professional theatre experiences have been out of the realm of preschool children, especially those living in poverty. The Children's Theatre Company (CTC), Minneapolis, Minnesota, USA, has developed and is implementing an early childhood theatre initiative to strengthen underserved communities' engagement with theatre and to foster preschool children's social-emotional development, cognitive development, creative and play skills. It is this initiative, *Ready for Life*, begun in 2008, that we will present today. We will provide background to the initiative, describe the developmental process and implementation of a unique preschool critical thinking and literacy program called Early Bridges, and discuss findings from formative and process evaluations of the program.

It is an honor to be here to discuss the work of our fine colleagues at CTC. We are evaluators from the Center for Early Education and Development at the University of

Minnesota and have collaborated with CTC and artistic director Peter Brosius from the inception of *Ready for Life*. It is also a bit nerve-wracking to be here. In the spirit of full disclosure, we come to this work not as theatre experts, but as developmental psychologists and early educators with knowledge about young children and a passion for how we can creatively and appropriately apply what we know from research and best practice to support their development. The perspective of child development is one we suspect to be less commonly applied in the world of theatre, but we have found that there is an overlap where similar goals and strategies can be achieved. For example, the expression of creativity, a key developmental task during the preschool period and goal of theatre arts programming for young children, is supported through the kinds of practices that are characteristics of high-quality early childhood education and high-quality theatre education —facilitating language and communication skills, enhancing children’s ability to engage in complex pretend play, and strengthening their ability to cope with challenges (such as those presented by “taboo” topics), to name a few. The team has found this integration to be exciting and energizing.

In the United States, even by early elementary school, an achievement gap in learning exists between children living in poverty and children who do not. Current early childhood practices are aimed at improving young children’s school readiness and minimizing the achievement gap. CTC developed *Ready for Life* to use professional theatre

experiences as a catalyst to support young children's social-emotional, cognitive and creative development.

Ready for Life has three goals:

Foster the creation of artistic and educational programming for a preschool audience;

Provide substantive and developmentally supportive theatre experiences to children with limited access to theatre; and

Train caregivers to use theatre arts experiences to support young children's development.

CTC is fostering the creation of artistic and educational programming for a preschool audience by: working with a diverse group of artists to enrich their knowledge about child development and theatre practices for young children, inspire them to create new work, and support new play development; evaluating and revising its current theatre arts programming for preschool children to improve the developmental appropriateness and quality; and developing and implementing a preschool theatre arts curriculum called *Early Bridges* (EB) to bring developmentally appropriate theatre experiences to young children in underserved communities. It is this third activity that we will spend the rest of our time describing.

EARLY BRIDGES

EB is a preschool theatre arts curriculum that uses storytelling and creative drama to spur the creative process and help young children transform into the storytellers of their own lives. EB uses developmentally appropriate early childhood practice and includes direct collaboration with early childhood teachers, connection with classroom curriculum and goals, and empowering young children to use their own voice. Professional Teaching Artists (TA) from CTC, specially trained in early childhood and theatre practices, come to the early childhood classroom for a series of visits where TA leads children through an interactive storytelling experience and works with classroom teachers to guide children through related activities, theatre games and reflection exercises.

Interactive storytelling is a central tenet of EB. It is not a play in a typical sense, but rather an interactive experience for the children and teaching artists to create together and relies on improvisation. The teaching artist has a sketch of the story and relevant props, but the full story is not “scripted” in the traditional sense. Rather, children are encouraged to engage and interact with the characters, and make decisions about the course of the story. Reflection on the story without rote “recall questions” is a part of each story cycle.

Creative engagement is another central tenet of EB. Children and teachers are encouraged to participate in a way that makes them feel empowered and comfortable. TA empower the children to actively participate through a

variety of activities, such as making puppets, movement, songs and chants that encourage an environment of “controlled chaos”. Teachers are partners in program delivery and are expected to be active participants in the EB process.

The content of the EB stories address complex themes and stereotypes —taboo topics that are not often addressed in early childhood. Exploring these themes through the art of dramatic interactive storytelling allows children to question the themes, develop their own understanding, and experience them first-hand. For example, the story of *Petronella* describes how a princess uses her bravery, kindness, and intelligence to rescue a prince from a wizard. However, at the end of the story, the wizard turns out to be kind, and the prince is not very nice, so the children address this problem by deciding what the princess should do (for example, have the princess befriend the wizard instead of the prince). This process of turning stereotypes on their head within the interactive story introduces concepts to young children to which they otherwise may not be exposed.

Similarly, the story of the *Ladyslipper*, a traditional Native North American myth, describes how a young girl is able to bring medicine to the people of her village who are sick; even a girl can be strong, gentle, and fast. In the Japanese story *Three Strong Women*, three women in the mountains teach a wrestler how to wrestle in a way that is safe, strong, and soft. This addresses the concept of aggression in a way that acknowledges both strength and softness, and encourages children to find both of these elements within

themselves without resorting to violent behavior. Currently, EB's current curriculum uses 6 such stories.

CTC engaged in a thoughtful and intentional process as the team of program coordinator, teaching artists, and developmental consultants developed EB. We conducted a formative evaluation during the piloting of the initial draft of the curriculum that included observations of the teaching artists, teachers and children and focus groups with the teaching artists. We learned that there should be a mix of activities during each storytelling session, such as an art project, a time for movement, and a time for children to tell their own stories. Additionally, the format of telling stories that had multiple parts via multiple sessions each day over the course of a week was most effective in establishing a bond between the children and the TA while building anticipation about what will happen next in the story. Most importantly, we observed solid engagement when children were cast as a character integral to the narrative.

With the initial phase of program development completed, the second phase of EB began —piloting the curriculum in early childhood settings and conducting a process evaluation. The plan was to pilot EB in four early care and education settings and ask the following questions:

- 1) To what extent was EB implemented according to the curriculum and with fidelity (e.g., TA implementation of lesson, teacher involvement in lesson)?

- 2) To what extent was EB successful in achieving outcomes related to teachers (e.g., teacher interest in incorporating storytelling into regular classroom activities)?
- 3) To what extent was EB successful in achieving outcomes related to students (e.g., engaging students in storytelling and creative activities)?

Four early care and education centers located in the Minneapolis–St. Paul metropolitan region were recruited for the EB pilot; two of these sites agreed to have both treatment and control groups. We recruited sites that served a high proportion of low income children; had multiple classrooms of children similar in age and other demographic characteristics; were interested in introducing children to a theatre experience; and as part of their regular practices collected assessment data on children’s development. While this evaluation is still considered a process evaluation, as the EB curriculum needs further piloting, we had the opportunity to use an experimental design to begin to explore potential impacts of EB on teachers, classrooms, and children.

The following implementation and data collection protocols were followed: four classrooms in four different sites received EB, and two of the sites also had a control classroom (no EB but an opportunity to see a play at CTC). The four treatment classrooms received 14–20 sessions of EB delivered in the form of daily sessions with TA for a

week at a time over the course of approximately 10 weeks. Implementation included TA observation of the classroom prior to EB to ensure a close mesh with the current classroom culture and climate, pre and post meetings with teachers to determine appropriate and relevant stories and the needs and interests of the children, and specific goals of the classroom, as well as conducting the story session/lesson for all sessions. Each story has an average of 3–5 sessions lasting approximately 45 minutes each, as is appropriate for young children.

This table outlines the concepts of interest, the measures we chose, and the sample size for the process evaluation. We are using a pre and post design on measures

CONCEPTS	MEASURE	N TREATMENT (EB)	N CONTROL (NO EB)
Fidelity of implementation	EB observation	4 classrooms	n/a
Impact on classroom practices	Teacher focus group	4 teachers + assistants	n/a
Classroom quality	CLASS pre and post implementation	4 classrooms	2 classrooms
Play	Pre play (PIPPS pre and post)	60 children	35 children
Children's development (social, cognitive, emotional, language, motor)	Children's development (Works Sampling System; teacher report)	45 children	35 children

of classroom quality and children's development, conducting observations of fidelity of EB implementation, and conducting teacher focus groups post-implementation.

Currently, data collection is in process. Preliminary data from focus groups conducted with 2 teachers and their assistants who experienced EB in their classrooms indicate that the program is beneficial for both children and teachers. According to teachers, the TAs were able to keep children engaged in the stories while also incorporating the children's ideas. Teachers report that children are more interested in stories in general, and are more apt to use puppets to tell more complex stories on their own because puppets are seen as characters in stories. Teachers are also planning to incorporate more interactive storytelling into other parts of their day. Teachers also mentioned that watching the TA in action and participating themselves in the interactive storytelling made them more "dramatic" in class and more willing to incorporate children's ideas in the storytelling experiences in their classroom. A teacher said:

We went out on a hot day and we sat in our playscape and just talked. Then [the children] wanted to tell stories. One little boy just wanted to tell the story by himself —the three little pigs. Then someone else said, "Let's just say one word to add to the story." And I know that wouldn't have happened before [EB]. We are more willing to be in that moment and not have a destination in mind.

The director of one site said:

So often we see kids coming into this program who are too pre-occupied, that we sort of have to teach them how to play. [Our TA] was able to get them to that place in a way that was better than what we could have hoped for.

Teachers also mentioned the importance of uncovering stereotypes through stories like *Petronella* that addresses the traditional idea of princesses being rescued by princes. Teachers were enthusiastic about having a TA be engaged and active additions to their classrooms. To be able to see the artistry of actors close up rather than on a stage was an eye-opening experience and brought theatre, drama, and storytelling to life in an intimate and engaging way. Teachers mentioned that the TA's artistic ability and expressions, the encouragement for the children to act out the story, the abstract thinking involved in the experiences, and the engagement of all five senses were highlights of the experience of EB.

CONCLUSION

EB represents a significant undertaking based on a clear mission, goal, and commitment of CTC to address needs of preschool children, particularly in underserved communities. The EB implementation and evaluation demonstrates a thoughtful and successful process that integrates early learning and theatre theory and best

practices. The result is unique programming with non-traditional content for young children that addresses stereotypes and other topics that are not generally raised in early childhood classrooms. Through evaluation we are continuing to refine and explore the effects of EB and we will work on next steps for program development and implications for professional development for early childhood teachers.

Thank you for the opportunity to present this initiative.

AMY SUSMAN-STILLMAN, SHANNON RADER
Center for Early Education and Development,
University of Minnesota, Minneapolis, MN, USA

MARIA ASP
Children's Theatre Company,
Minneapolis, Minnesota, USA

***READY FOR LIFE PROJECT STAFF AT
THE CHILDREN'S THEATRE COMPANY:***

Peter Brosius, Artistic Director
Elissa Adams, Director of New Play Development
Debra Baron, Director of Education
Deborah Girdwood, Grant Manager
Kiyoko Sims, Director of Community Engagement
Emily Beckstrom, Early Education Consultant

Sandy Agustin, Teaching Artist
Annie Enneking, Teaching Artist
Tessa Flynn, Teaching Artist
Matt Jenson, Teaching Artist
Leif Jurgensen, Teaching Artist
Katy McEwan, Teaching Artist
Derek Phillips, Teaching Artist
John Sessler, Teaching Artist
Emily Zimmer, Teaching Artist

EARLY BRIDGES SCHOOLS:

Cherish The Children Learning Center, Children's
Home Society And Family Services, Families Together
Therapeutic Preschool, Kaleidoscope Preschool,
Lacreche Early Childhood Centers, Northside Child
Development.

THE TABOO OF SADNESS:
WHY ARE WE SCARED TO LET
CHILDREN BE SCARED?
Finegan Kruckemeyer

The notion of taboo conjures up the extremes of a society, those dangerous, illegal or private pursuits (violence, drug use, sexuality) which we as a population know exist, but which we —for reasons of embarrassment or offence— find difficult to discuss, whether onstage or off.

But there is another form of taboo, which works in antithesis to this. It is a taboo conjured around a very common, very known aspect of our world. It occurs when we take something normal, a basic emotion —sadness— and we present it theatrically. And of course there can be no danger in this, because we are not dealing with dangerous things... unless we shift the context. Unless we present that emotion to a people we are scared of showing it to. We present it to children.

And in this act, a switch occurs. The thing presented ceases to be the taboo —the shock to an adult sensibility lies no longer in what is presented on stage, but rather what sits in front of it. The children watching the sadness

—they have become the taboo.

In writing works that look pointedly at young characters confronting human-sized problems and emotions, I try to address a dichotomy that I believe exists in much children's theatre making. Namely that our fictional children are not allowed to face the hurdles and heartaches—the sadnesses—that their real life contemporaries (so importantly) do.

* * *

Three presumptions are at play in an attempt to remove sadness from children's shows:

The first is a presumption of the world—that children, if protected from sadness in their theatre, will not encounter it anyway, in another context.

The second is a presumption of the child—that even if they are shown sad events on stage, children will not be able to deal with such themes.

And the third is a presumption of the artist—that whether or not they are able to deal, this is not the role of children's theatre—it has a different set of prerogatives to adult theatre.

So therein lie three bones of contention: the sadness presented to children is foreign; if not foreign, then it is too challenging; and if not too challenging, then it is just unnecessary.

In my works, and in the works of many of my contemporaries (though, I would argue, as absent from the works of many more), a multitude of themes coexist —those of discovery and loss, failure and redemption, unbridled joy and unbounded anger, new life and untimely death. Some are positive and some are negative. For example:

In one of my plays, *The Girl Who Forgot To Sing Badly*, a girl awakes one morning to find everyone in the entire world gone. In another, the heroine has not slept through the tragedy, but rather has awoken at night to find her mother sneaking out of the family home. The heartache of this departure then causes her father to leave also.

Another protagonist has felt such loneliness that he has stopped emerging from his house altogether. A fourth finds himself adrift at sea with the ghost of a friend. A fifth is made of cheese and loses both of his parents in a fondue-like inferno. A sixth lives in a dictatorial land where children work endlessly and naughty kids are disappeared to a ‘fixing kitchen’.

‘What a horrific body of work’ is a possible response, and one that I also offer when forced to collate it in this way. It truly does seem to be, and so we must pray (both for the good of the audience and the sanity of the writer) that there is method to it.

And yes, there is. What has happened *is* sad —sadness has entered the story. But also something more rudimentary has occurred in this chronology of lows— and it is this.

The child —that bastion of ‘innocence’, the recipient of ‘mothering’— they are without a mother. They are without an anyone. They are alone —or at least devoid of elders.

And in this position —they are truly the protagonist. They are not necessarily heroes yet (just for having been abandoned), but if there were a hero to emerge, it would surely be them. And this is the point —no definable traits come about due to their sad event. All that is set in place, is a spotlight. Whatever happens, they will be the focus, unprotected from the ‘slings and arrows’. They may become the carer or the coward or the victor or the fallen, but whatever the chain of events that occur from here, it is to them that the task of navigating falls.

In *The Girl Who Forgot To Sing Badly*, Peggy O’Hegarty (whose parents were packers) looks out of her window one day, as all is eerily quiet, and she finds:

The seasons had passed, and outside was a white winter’s day. Snow piled up on the windowsill, and icicles were frozen on the hairdresser’s sign across the road, and the clouds, wet and heavy with rain, were hung out along the street to dry. It was beautiful —in an ‘extra pair of long johns’ kind of way. But as Peggy looked around, she saw: ‘There are no people’. And while I hate to admit it, she was right. In the playground, no one played. On the sidewalk, no one walked. Missing was the lollipop lady who helped people cross. And missing also was the cross lady, who sold lollipops. The city was deserted. And

so, with nothing else for it, Peggy O’Hegarty headed out the front door, and into the empty city, alone.

Peggy then has a wonderful day breaking into houses, singing from rooftops, riding over cars, before the trauma of loneliness kicks in, and after that the need to act heroically. But this is not the point. The point is that a very simple shift has occurred in the protagonist—they have ceased to be the child of an adult, or a child to be cared for, or a child receiving the attention of others—which is so often a child as an adult sees it. Instead, they are the effectors. They are the one impacting upon the world. They are a child... as a child sees it.

A child who—once beyond the point of infancy—is interacting with the world around them like a true frontiersman. They are mapping uncharted landscapes, purely because they are uncharted to them. They are time and again coming up against unimaginable possibilities and traumas and loves and hopes and sadnesses. But they are continuing on—they are the heroes and heroines of their world. And it is not a safe world or an easy world or an emotionally sanitized world—but it is precisely because of this that their adventures may be great.

And if the option of initial loss, allowing entry into the terrain of sadness, had not been permitted, then this next stage (that of the child claiming control of its destiny, of the child seizing ownership, whether to good or bad ends), this all-important next stage, cannot occur.

And so here we return to the trio of presumptions directed at the taboo of sadness: that the sadness presented to children is foreign; if not foreign, then too challenging; if not too challenging, then unnecessary. It is essentially a what, a how, and a why: The ‘what’ is sadness and its presence. The ‘how’ is a child’s means of dealing with it. And the ‘why’ is a blatant one: ‘why would you wish to present notions other than those of security to children?’

The first is a great sweeping statement, for it is directed at the whole of the world—that sadness will not be encountered by children offstage, so why show it on one.

And of course this is untrue. Sadness does manifest in children’s lives. As guardians, adults will raise sword and fight valiantly to ward off any tragedy that may head for their child. And the intent is a great one, but the reality is far trickier—emotions are subjective beasts, which have the power to shape-shift and take on many forms.

So a schoolyard stoush will provoke sadness, an ignored sentence will, a girl who likes another boy more, or a bus missed, or a body that feels foreign to its owner, or a sibling who can do something better, or a mood that doesn’t even have a name for itself, but that finds you at night when you wake for no reason—these are all tangible, childhood sadnesses.

In the play *Man Covets Bird*, the protagonist grows from boy to man overnight and finds that his community cannot recognize him, and more worryingly, he cannot

recognize himself. He goes adventuring with his bird and soon ends up in a place the very opposite of Peggy O'Hegarty's —where she found herself in a deserted city, the man now finds himself among a population of millions.

A city enjoys being a city. And it celebrates this, by saying who in the city is doing very well and who is very happy, who has a nice car and who can buy the best Christmas presents. It sings songs about these people, and writes signs congratulating these people, and makes lots of other people go: 'I can't wait to visit there. I think that will be the best visiting place'. What a city doesn't like doing (and it's not right or wrong or mean or nice – it's just the truth), is talk about the people who wake up every day living in a very small part of that city, maybe a tiny small room with just a table and a thin bed, maybe like this bed, and they have to go off every day to a giant factory that is so big it doesn't really have time to check if they are feeling happy —sorry, it's just very busy. And in the morning those people catch a train for a long time to do a job, and in the evening, they catch the same train, only back the other way. And even if they are this man, even if they are lucky enough to secretly be carrying a small bird in their coat pocket who loves them very much, they can sometimes get a bit lonely, because they start to realise that there are a great many people doing this, and it would only take one person to slide across from the usual place

where they sit on the train, and lean in to you, and whisper into your ear: ‘this is all a bit funny isn’t it?’ But the man found that this never happened.

This scene is sad—but it is not an all-defining sadness. Because of course a sad moment encountered in life, does not denote a sad life, just as a sad moment encountered in a piece of theatre, does not denote a sad piece of theatre. It is precisely because of the taboo nature of sadness in children’s works, that it is a moment such as this which may come to symbolize an entire play. And here we return to the earlier point:

Sadness does not have to be the absolute in a work, the one emotion which will locate the entire piece—all of the plays I have listed before, with their sad moments, also include humorous scenes, and empowering scenes, and fast scenes, and languid scenes. So often sadness can be a state passed through in the unfolding of events. And even more than this, it can be the trigger for that unfolding. Because a tragic circumstance can in a narrative journey be quite the opposite of a negative: it can in fact be a call to arms.

Roald Dahl’s James wouldn’t have sailed away on his Giant Peach, had his parents not been gobbled up by a runaway rhinoceros on the first page. Maurice Sendak’s wolfish Max may not have sailed to Where The Wild Things Are, had he been getting on better with his mother that evening. Edward Ardizzone’s Tim could have left it to his parents to sail over to the robber-infested Light House if someone else had bothered waking, and investigated instead.

So often it is the sad event that cries for its victim to step up, to respond, to fight. Or more passively to consider, to reflect, to self-assess. That is surely a cause for taboo, in our notions of children and their acquisition of knowledge —to take the idea that a child protagonist will attain knowledge *not* by being taught it, but rather by deducing it themselves.

The shock to our adult sensibility is not so much the presence of children in this fearful situation —rather, it is the absence of adults.

* * *

And here we move on to the second presumption, that of the presumption of the child who, if they are shown sad events on stage, will not be able to deal with this emotion.

Again, it is surely a fallacy. A child possesses skills that make it an audience member in many ways more adept than its adult counterpart: he is a skilled observer; he is a celebrator of ‘the story’; he is less knowledgeable of the constructs of the theatre and so more in tune with the imaginary world than its borders; he is adept at self-projecting and allowing himself to become involved in a work; but he is honest in his judgment —the moment the rules of the story are broken, so is his conviction. But most crucial of all is what I believe the child shares with his adult counterpart— he is an emotional tourist, who can safely navigate the character journey presented.

In my work *Helena and the Journey of the Hello*, Helena Bugosi and her father Alvarez are left by her mother, Madeline. It is night and she is readying to leave, resolving not to say goodbye. But her daughter hears her and petitions her for an explanation. This is given:

‘Helena’s mother Madeline had two jobs. One was planting trees, and the other was picking fruit off the trees once they had grown. Planting trees was her great joy, and she laughed for six months while she sowed the seeds. But picking the fruit was her great sadness, and for the other six months she cried and cried, and there was nothing Alvarez or Helena could do to stop her.

‘Get a fruit picker to do it for you’, said one. ‘Let me do it for you’, said the other. But she would have neither. ‘We must have balance in our lives’, she said. ‘If it is me who is doing the laughing I do from April to September, then it must be my tears that flow from October to March’.

But slowly something happened. All Madeline’s laughter lines (from her good months) came to join up with her sadness lines (from her bad ones), and as we all know, there is nothing as uncomfortable as a sad laugh. Eventually you don’t want to hear that person laugh at all, and even if it is only because you love them, this is an awful thing to wish. And because you feel so embarrassed about this, you don’t know where to look. So eventually you only know where

not to look: which is at them. You stop looking at them.

One day Alvarez and Helena stopped looking at Madeline Bugosi, because they loved her so much.

The explanation is undeniably tragic, but the ensuing action is given to the world of the child. Madeline explains to Helena that she must leave to outrun her sadness, which only occurs between October and March. She has reasoned that to do this, she need only make October not come. And as our perception of time and its passing is denoted by the earth's rotation, all she must do, is travel faster than the earth. Voices on phones can do this, she rationalizes, and so into a phone she goes to live.

In truth, this is a mother telling her daughter that she will be absent, and so only contactable on the phone from now on, and the story is a sugar-coating of that fact. But Helena rationalizes both the truth and the untruth, and more importantly, so do the children watching. In discussions with young audiences after the performance, it has been apparent that children of varying ages gave themselves to the varying realities —the very young believed wholly in the mythical, the middling invested in both, and the teenagers saw the mother's departure for what it was, but appreciated her creative telling. What was presented to all children however, without any allusions, was the previous reading, a true dissertation on sadness and what may drive a mother to leave her child.

It is a monologue that I may previously only have

dared write for an adult audience, but which I have discovered works for children also —indeed, it has been watched and responded to with the full maturity of an aware, present and honest audience— my favourite kind.

* * *

The third and final presumption is that directed at the artist —that whether or not they are able to deal with it is not the point. The true issue is that an exploration of sadness is not the role of children’s theatre— it should be lighter, less confrontational than this. This is a prevailing taboo, and it is one held by many buyers of work for children, and many schoolteachers, and many parents, and because of their collective influence, it informs many of the theatrical choices made.

But there is, I believe, a need for this tone of work. Not always and not in all performance for children —but the option must be there, to explore sad situations in the same manner we would lighter subjects. Not as tragedy for tragedy’s sake, but as one of many points on the emotional spectrum of a theatrical world. I would argue that if we do not, then the absence is far more pronounced than the presence.

And of course, considerations of how the work is presented are to be made. But this is not informed so much by protecting a child’s sensibilities —it is more about relevance. A story presented to children should be relative to a child’s experience, not an adult’s. It must use as

touchstones characters and places and proceedings that the child may not necessarily know, but that they may empathise with, allowing them to derive equivalency in their life history.

And here we return to the ‘why’ —why tackle these sentiments in work for children?

And the answer is because this is one of the great joys, and the great values, of art —we do not empathize with Willy Loman’s plight because we too have been salesmen. We do not rejoice in Elizabeth Bennet’s marriage to Mr Darcy because we are 19th socialites. We invest in these moments for the very simple fact that they conjure up a memory of something equivalent in us, in our lives. And in doing this, we are deriving our own importance from this moment, and crafting our own rationales for why things are the way they are, and deducing subconsciously in our own psyches, the small assortment of memories and opinions that we shall exit the artwork with —like a napkin of chosen biscuits that we would pocket at the end of a buffet dinner.

And in this, the theatre is a beautiful medium, because I believe two conversations are at play —that of the artist beseeching the audience (‘this is the story. Enter into it and see what unfolds’), and that of the audience member’s own internal dialogue (‘this is what I am seeing. But this is what is conjured in me. That word or image hooked me more successfully than the others. And this is why’). It is surely the latter that is more important.

And for this wonderful two-fold process to work, the artist must trust the audience. They must not be afraid

of it. They must offer up a selection of emotional experiences (joy, discovery, regret, malice, sadness) with enough breadth and enough faith that the audience may sample freely and widely.

If there are places an audience cannot go, or if sadness (so large and important a part of the emotional range) is not offered, and is hardly ever offered, is absent from so much of the theatre —going that young people do— then something is being denied the child. Choice is being denied the child. The respect to allow self-assessment is being denied the child.

* * *

And there is a final notion, a final answer to the ‘why’. It is final in its context within this paper, and it is final also in its positioning in a work of theatre. The why is redemption.

If theatre is a study of the human condition, then it must put the human through its paces. It will conjure a world, and it will conjure the characters that may navigate that world. And the events depicted may be small or large, but what matters most is how they affect that character —what is triggered or repressed or exposed or railed against or rejoiced in.

And a sad event offers this —it brings a character to a point of frustration or despair, and then it chronicles the character’s trajectory from that lowest point. And there doesn’t need to exist something as simple as a ‘happy

ending', not at all. But in my works I still like to chart a protagonist's course from that low to a point of Possibility —because if there were any moral that I would ever feel confident enough to employ, it is that life keeps going.

At play's end for the boy made of cheese, of course his parents who perished are still gone, but he acknowledges there is catharsis in making his own way, and he flies. For the man with only a bird, he comes to meet other people, and finally himself. For Helena with the absent parents, she passes a hello around the world that finds them. For Peggy O'Hegarty in the deserted city, she sings with an unknown voice and calls the inhabitants home. And for the boy called the Lonely who will not leave his house, he falls in love.

There are myriad endings occurring onstage, just as there are myriad possibilities in life —because when we play a game of certainties, the stakes are too low. But if a child audience can enter a theatre and truly not know what will ensue, if they may feel the security of the theatrical artifice, but be offered the possibility of any emotional score— and observe in some bits and empathise in others and feel some joy and some excitement and some sadness —then the experience is truly a theatrical one.

It's the experience we would offer an adult audience. And, freed from the worry of threatened sensibilities that is far more ours than theirs, it is the experience a child deserves also.

WORKS CITED

- ARDIZZONE, EDWARD. 1968 *Tim to the Lighthouse*.
- AUSTEN, JANE. 1813 *Pride and Prejudice*.
- DAHL, ROALD. 1961 *James and the Giant Peach*.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2009 *The Girl Who Forgot to Sing Badly*. p.7-8.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2007 *Helena and the Journey of the Hello*. p.16-17.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2008 *If Only the Lonely Were Home*.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2007 *Boats*.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN (con. Andy Packer). 2007 *The Tragical Life of Cheeseboy*.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2009 *My Mother Told Me Not to Stare*.
- KRUCKEMEYER, FINEGAN. 2008 *Man Covets Bird*. p.8-9.
- MILLER, ARTHUR. 1949 *Death of a Salesman*.
- SENDAK, MAURICE. 1967 *Where the Wild Things Are*.

ILLEGAL IMMIGRATION
ON STAGE... AND FOR CHILDREN?
Manuel A. Morán Martínez

INTRODUCTION—ILLEGAL IMMIGRATION

(Radio.) Immigrants have taken to the city streets in mass. They demand respect and equality. Throughout the country there are reports of demonstrations in support of immigrant rights. Thousands of them declare that they are neither a hindrance nor an expense to the country. On the contrary, they are hard working individuals who contribute to the country's economy. They demand recognition and... *(There's a strange sound. The watchman gets up and turns off the radio.)*¹

Thus begins the one-man children's theater piece, *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, a new adaptation of the famous classic story, *The Adventures of Pinocchio*, (1883) by Carlo Collodi (1826–1890). Narrated from the perspective of a young boy from Mexico who enters the United States illegally, this play addresses such immigration to the U.S.,

a subject ever more relevant in that country. This situation demands urgent attention to the plight of young children who accompany their parents as family, abandoning their native countries in search of better living prospects. Following their parents, children face an arduous and unsettling process of change and profound transculturation. This population pays a high price, as they are uprooted from their mother culture. This is one of the social consequences of the worldwide immigration phenomenon, a theme not often broached with our children and youth. That is why I decided it was necessary to bring it onstage in children's theater.

The majority of the 12 million undocumented immigrants living in the U.S. come from Latin America². While illegal immigration traumatizes the immigrants and creates grave disruptions to the U.S., this is a worldwide phenomenon. In terms of the U.S. Latino community, it constitutes news of the utmost relevance, frequently invoked in political debate. Illegal immigrants, undocumented, foreigners, undocumented workers, criminals, invaders and wetbacks are a minuscule number of the plethora of adjectives employed to describe people that, oppressed by diverse pressing situations in their native country, cross the border between Mexico and the U.S. All of these terms reflect the concept of an alien invader, a characterization that could stick for life.

I do most of my theater and education work in New York City. New York is an archetype of a city made up by immigrants and one of the cardinal points of Latin American immigration, experiencing a growing Mexican

presence. Sadly, even though it is considered one of the theatre capitals of the world, New York offers little by way of children's theater, apart from Disney film adaptations of classic European stories presented on Broadway stages³, Broadway's huge performances, based on Disney's successful animated films, have overwhelmed the few theaters that stage children's theater, neglecting the reality and the social, familial, and personal needs of New York's children. Specifically regarding Hispanic children and their families in contemporary society, it is urgent to stage children's theater pieces that address the topic of immigration. How does one stage such a complex and controversial theme in the face of such diverse and opposed opinions in a way that does not exclude either those for or against? How does one justify the "injustice of the immigration laws"?

This paper will examine the creative process and the research that went into the formation of my new play, *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, which recently opened in 2009 at Teatro SEA⁴ in New York. Special attention will be given to immigration, identity politics, cultural preservation, transculturation, and assimilation.

IMMIGRATION NOW

After the tortuous and historic approval of the health reform proposed by U.S. President Barack Obama (2009, *Title I. Quality, Affordable Health Care for All Americans*), the immigrant community anticipated an official step towards the long awaited Immigration Reform, something not attempted since the Presidency of Ronald Reagan⁵. To

date, no concrete steps have been taken at the federal level, and many groups for and against immigrant rights speculate about the current government's reticence to assume a well-defined posture. Many feel that President Obama has not followed through with his campaign promises and urge him to take a decisive stand.

The U.S. Census amplifies these concerns. Its pervasive publicity invites "all" to "be counted"⁶. According to the United States Census Bureau, the number of Latinos or Hispanics in the U.S. has grown to 50 million people, making it the largest minority in the country. This effectively turns the U.S. into a country with the third largest population of Hispanics in the world, already giving rise to the term "Estadounihispano". Many U.S. citizens feel threatened by this and now pay special attention to topics related to border control, deportations and illegal immigration in general.

The approval of Law SB1070 in the State of Arizona has ratcheted up the intensity⁷. In April 2010, the Governor of Arizona, Jan Brewer, signed the toughest anti-immigration law in the U.S. This law authorizes police to detain any undocumented person that is an illegal immigrant, or that looks "reasonably suspicious" according to his/her race or origin. Many advocacy groups, along with President Obama, have denounced the law as unjust, emphasizing it goes against liberty and democracy. Even with citizenship status, some individuals and entire families in Arizona refuse to leave their homes out of fear. This dramatic situation continues to fuel popular demands for solutions to a problem that affects 12 million illegal

immigrants in the United States.⁸

IMMIGRATION AND OUR KIDS

The younger children of the immigrants present us with a diverse panorama. Those born in the U.S. automatically obtain U.S. citizenship, even if their parents and siblings remain illegal. Those who arrive at a young age, even when predominantly raised in the U.S., retain their illegal status. Both scenarios limit the child's ability to fully develop in U.S. society. In the first instance, the child citizen lives under the menace of losing any or all of his relatives, while the non-citizen children constantly risk being deported along with their families.

According to the U.S. Immigration and Naturalization Department, there are around 1.5 million K–12 students that lack legal status. It is also estimated that there are approximately 2 million U.S. born students with undocumented parents. The greatest number of undocumented students can be found in the following states: California, Arizona, Colorado, Illinois, Nevada, Texas, Florida, Georgia, Kansas, New Jersey, New México, New York, North Carolina, Oregon, Rhode Island, Utah, and Washington.⁹

Even though the laws do not prohibit these children's access to public education, their status as "undocumented" or "illegal" continues, undermining their academic achievement. In a study by the American Sociological Association, sociologists Mark Levels, Jaap Dronkers and Gerbert Kraaykamp discovered that the education of immigrant children is affected by influences from their

native country, their host country and the immigrant community to which they belong. This study, which surveyed more than 7,000 15-year-old immigrants from 35 different countries, showed how these often undermined the academic achievement of immigrant children. The study was carried out in 13 Western countries.¹⁰

THE CREATIVE PROCESS

Whether directly or indirectly, all artistic genres help sharpen the senses. Frequently, artists harness sensorial stimuli to communicate with audiences, as in theater audiences. Education is part of my focus, as I consider myself an artist educator in children's theater. I sought to create a theater performance that would address illegal Mexican immigrants in the U.S. It is a taboo theme when it comes to children's theater. Paradoxically, regardless of my artistic stance on illegal immigration, I foregrounded my duty as an educator so as to present a plurality of perceptions and opinions. In essence: How do I maintain objectivity while developing a controversial socio-political topic? My audience consists of diverse elements, including documented and undocumented immigrants, as well as the general New York public. Furthermore, it was of vital importance to choose a story, adapt it to the theater, establish the setting, imbuing all with a personal style. It was then that I faced the same dilemma as whenever I initiate a new project. How to present the theme effectively with an artistic/educational intention, while making it fun and engaging? Some educational theater models seek to highlight

a moral lesson. In the worst cases, they become pamphleteering; every element becomes over worked and all subtlety is lost. Another model privileges the capacity for analysis of a younger public, inviting them to develop critical thinking by affecting each spectator in a unique manner. This second model can occasionally constitute a transforming aesthetic experience, one that will accompany the young spectator beyond the show itself. In *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, I chose to work with the second model.

In order to narrate and effectively dramatize the predicament of the illegal Mexican immigrant in the U.S., I decided to update Pinocchio. Originally written by the Italian Carlo Lorenzini (Collodi), the Pinocchio character was immortalized by Disney in its 1940¹¹ animated film, Pinocchio. Since childhood, I have always been attached to this classic story about a boy puppet that wanted to become human. So much so, that in 1983, I interpreted the title role for the school theater in my town in Vega Baja, Puerto Rico.

Pinocchio's story is both similar and has many analogies to the immigrant experience, where external identification weighs heavily on the subject. Pinocchio was a wooden puppet that aspired to be more; he wanted to be a boy of flesh and blood. He was in search of his roots as well as looking for a place where "dreams come true." Such original traits led me to "Latinize" the story, relating it to current themes and contextualizing it in the new environment of the Hispano-American immigrant. *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio* is about a puppet boy's journey, about his own understanding of himself while

struggling to maintain his Latino heritage and find his home in a new land: the United States.

The inspiration for the stage setting comes from a photograph of a sculpture made out of old suitcases. What better object to evoke an immigrant than a suitcase? As one of the characters in the play states:

VIGILANTE

Suitcases are like people, different, with lots of things inside... right?¹²

This story takes place in an abandoned train station, lost somewhere in the desert between the U.S. and Mexico. A “Vigilante”/“Watchman” watches over hundreds of suitcases and lost belongings waiting in vain, as in Becket, since no one ever arrives to reclaim the baggage.

THE ANALOGIES

In the original Pinocchio story, a cat and a wolf (a coyote in some versions) trick the puppet as he makes his way to school, promising him a better life in the theater. That is how they arrive at “Pleasure Island,” a place where everything appears to be fun. In my version, a coyote named Lobo tricks the puppet “Pino Nacho,” building up his expectations that at “Al Otro Lado” (the other side) he can make fast money to help his father:

COYOTE

Sure, that’s what they tell us, but school is not for

me. I don't need any of that. At school you have to work and do revolting homework. And what I need is to make some quick bucks. I know how to do it and where to find them.

PINOCHO

Bucks, money? You know where to find money? I have to help Papa, because we have no money.

COYOTE

Of course, I know, but not here. There's not even a place where you can drop dead here.

PINOCHO

That's what I've heard. Papa hasn't been able to sell anything at his store...

COYOTE

Without a job there's no money, without money there's no food. You poor thing. It's going to be rough for you and your dad.

PINOCHO

But that's why I'm going to school.

COYOTE

It will take you years! But not me! I'll make it fast. There are many who have gone to the Other Side and made money fast. They live well, and they

even help their families.

PINOCHO

The Other Side? Where's that place?

COYOTE

It's a beautiful and fun place. There's always entertainment there and the best thing is that all your dreams come true.¹³

Like so many immigrants who abandon their home country to improve their economic situation, Pino Nacho agrees. According to the U.S. Department of Immigration and Naturalization, this is the reason why the majority of immigrants come to the U.S. Many of them are able to do it by hiring someone who helps them cross the border. Coincidentally, this person is often referred to as “pollero” or “coyote.”

After Pino Nacho decides to go “Al Otro Lado” or “to the United States”, he begins to have fun. In Karen Smith's review, writer and current President of UNIMA–USA (Union Internationale de la Marionnette- United States Chapter) she states:

In the original tale, the Land of Toys (Paese dei Palocchi) mixes the aspects of a morality tale with those of social critique. And so, too, is this the case in the Teatro SEA's version of the tale. In the Disney version of Carlo Collodi's *The Adventures of Pinocchio*

had changed the Land of Toys (the setting in the original novel) to Pleasure Island (ostensibly, an amusement park) in the animated US version, Teatro SEA's version is similar in more ways to the Pleasure Island-amusement park concept. Both places are cursed. It is implied in the Disney version (perhaps even more a morality tale than the Collodi original) that Pleasure Island has some sort of bad reputation.¹⁴

Having forgotten his duties, the new stage lit surroundings soon blinded our small lead, who was then warned by constricted puppets that had lost their freedom:

MARIONETA 1

(In secret but desperately.) Get out while you can, get out! Don't be fooled. At least you are not controlled by strings.

PINOCHO

What?

MARIONETA 2

We used to think that we had no freedom, but we were able to move around and do what we wanted. But now all we do is work.

MARIONETA 1

Not everything is the way it seems. We came here full of hope, and look how we ended up.¹⁵

Pinocchio chooses to continue having fun so as to avoid thinking about what he had left behind in his past. This situation dwells on the initial process of being uprooted, when hope still lingers. This is often the experience of many Latin American immigrants upon arrival to their host country, which in this case, is the U.S. This new and more technologically saturated environment, fast paced life, and an altogether different lifestyle, not only shocks, but also captivates the recent arrival. This illusion of personal progress and the ultimate arrival at the famous home of what is commonly invoked as “the American Dream,” soon becomes their focus. But, like in the original story, Pinocchio soon becomes a donkey, something common among all children who refused to study. I associate this image with immigrants, because their biggest complaint is that they must work ceaselessly in order to survive in the U.S.

CARNI(A)VALERO

Freedom is not free. You have to pay for everything I've given you. You came here looking for what I had. Right? Well, now you have to pay for it. What's that? You have no money? Then you must work to pay off your debt, and by my calculations, you'll be working forever! So stop your whining and get to work.¹⁶

In Hispanic culture, the donkey evokes negative stereotypes such as illiteracy and ignorance. However, the

counterpoint is an association with strength, even diligence. Both readings of the donkey highlight the perspective of *¡Viva Pinocho!* On one hand, the excessive workload is addressed. It is the only means of survival in an extremely materialistic world that not only imposes the necessity to work hard and make money, but also forces him or her to send money back to family members still living at home. Alternately, the donkey serves to highlight negative immigrant stereotypes based on their race, their native Spanish language, or their accents as they try to speak English, something that undermines the speaker:

PINOCHO

Oh Virgencita, I have done everything wrong.
(*Cries.*) I came here thinking that this would be the solution to all our problems and now just look at me. I'm turning into a donkey... Here they look at us and they treat us like mules. But I'm not a donkey. (*Cries.*) I should have listened to you and to Papá.¹⁷

¡Viva Pinocho! employs familiar images, stereotyped visions of Mexicans as well as of North Americans: Uncle Sam and a Mexican “charro” with a mariachi hat and poncho. The adult public has reacted adversely to such portrayals, which I insist on in order to stress their ridiculous nature. They serve as “hooks” to call attention and to stress the contrast between both.

The Stromboli character and the children's guide to

“Pleasure Island” in the original story are now merged unto “El Carnivalero”, modeled after Uncle Sam. Famous all over the world, Uncle Sam is the personified United States. As an icon, he has represented the United States since his creation in 1821, and since then, he has served as the U.S. Army’s chief recruiter. In an evident transition, his image has ceased to represent the U.S. people and become a caricature of the U.S. government, almost like a tarnished mirror of citizen duties. In this play, this character announces at the beginning that everything is fun, something Pinocho begins to experiment with. However, further on in the story, he discovers the harsh reality that not everything is in fact fun. According to Karen Smith:

[...] the play deals in two stereotyped images: the stereotypical poncho–sombbrero–clad–dozing “Mexican”, i.e., the victim; and the Industrial–Military–Complex–and–Ugly American bigot–racist stereotype of the United States, i.e., the victimizer. While some adult audience members may have felt the portrayal was a little too simple in its stereotyping of Mexican immigrants and US persecution, for a 55–minute production the play succeeds in broaching immigration issues with children and presenting the complex nature of the issue. And in the light of Arizona passing its recent controversial state law targeting illegal immigrants, a law that would negatively profile the Latino community, perhaps Teatro SEA’s “simple” depiction of victim and

victimizer may not be too far off the mark. It is clear that intelligent and sensitive dialogue over such an important social issue is more needed than ever.

Ultimately, my purpose is not to present a discriminatory piece. With that in mind, no “side” is singled out, whereas a redemption of the stereotypes of both groups is attempted.

Another familiar icon, which turns up on stage, is the Virgin of Guadalupe. In the world of the Catholic religion and in all of Latin America, she is recognized as the patron lady of México. Notwithstanding such a powerful association, within the context of U.S. religious diversity integrating such a Mexican Catholic religious icon in a children’s show, always stirs controversy. In the U.S., religion tends to be an intensely private affair pertaining to the personal family sphere, and to the various cults to which the individuals belong. For us, the image of the Virgin of Guadalupe is immediately linked to the Mexican folklore and cultural tradition, thus becoming enormously compelling for our staging of *¡Viva Pinocho!* She assumes the key role of the Blue Fairy in the original story. As in the original version, she is responsible for granting wishes and dreams, starting with that of Gepetto, Don G., in my version. It is she who grants him the life of his puppet. Guadalupe also acts as a saving conscience and teacher of important life lessons. Her appearance always evokes the memory of what has been left behind, or lost, a cultural memory.

After being arrested and incarcerated for his

undocumented status, Pino Nacho encounters solitude, finding solace in a profound connection with his origin. Many immigrants describe a similar period of regret over their migration, a nostalgia for their past and a desire to return. Such a way back tends to be impossible, as the new reality does not allow it. In one scene, various musician members of a Mariachi band unsuccessfully attempt to play regional Mexican music. When informed of Pino Nacho's intentions to return, they say to him:

MARIACHI 4

Look at me. I came for what I thought was going to be a short time, have a little bit of fun and then go back. It's been 20 years now and I'm still here.

MARIACHI 2

You get married, have children. When you want to go back, the children don't want to. No...

"Impossible" doesn't even begin to describe it.¹⁸

These characters lead us to the phenomenon of transculturation. This transition of one's own culture finds an opposite in assimilation, which represents the whole or partial loss of a person's culture of origin. Both processes can be voluntary, as is generally the case among immigrants, or they can be imposed, as is the case among ethnic minorities in a foreign context. In this play, these processes are crystallized in a condition referred to as "the Forgetful Disease." Those that suffer such a "fictitious sickness" undergo

memory loss or outright reject their native culture: language, traditions and customs. That is when I decided to include the well known “mariachis de calacas” or “skulls”, frequently associated with the Mexican “Day of the Dead”¹⁹ celebration.

During his journey to “The Other Side”, Pino Nacho meets with a Mariachi de Calaveras. They are skeleton puppets wearing mariachi hats that hold traditional musical instruments, attempting to play regional Mexican music to no avail. They sound out of tune, are uncoordinated and don’t seem to remember the best-known melodies or songs from the mariachi repertoire. Pino Nacho helps them to remember the songs and is taken by surprise at how these mariachi music specialists have forgotten their own tradition. The musicians are troubled by their involuntary, or voluntary, memory lapse. It is involuntary due to the overwhelming nature of their immersion in such an alien culture where they remain isolated from their mother culture; voluntary due to their rejection of the past and their place of origin.

The skeletal image is used to represent the death of culture. Originally the musicians are unaware of how their time away from home has led them to forget their culture. Pino Nacho, still a recent arrival, has not yet lost contact with his immediate past, as he himself explains:

MARIACHI 1

Look who’s talking. It’s happening to you too.
You’re already forgetting.

PINOCHO

No, no. *(To himself.)* Oh no, this is what the marionettes were talking about. They all suffer from the “Forgetful disease”.

MARIACHI 2

(Mocking.) Yes Sir... mister know-it-all Pinocchio is starting to forget things too.

PINOCHO

It’s Nacho, ¡Nacho!

MARIACHI 3

At least we don’t have those horrible donkey’s ears. *(They laugh.)*

PINOCHO

Donkey’s ears?

MARIACHI 1

You are turning into an ass! *(They laugh.)*

MARIACHI 2

Into a working mule...²⁰

It is at that moment when all realize that they are losing their cultural essence. Even Pino Nacho has “fallen ill” with the “Forgetful Disease”. He discovers it all too late, after becoming bedazzled by his immersion in the new

and harsh reality. At this time, he begins to turn into a beast of burden. Like every illegal immigrant, he must face the music: survival becomes the epicenter of life; one must work and work in order to survive.

CONCLUSION

Rendering non-traditional and taboo themes in children's theater is an act of courage and responsibility. It is courageous because we are confronted with often-adverse reactions from the public, especially the adult public. Even when the children enjoy the piece, some parents and teachers act as censors, questioning and strongly criticizing the show, especially if they differ from any of the postures sketched out. It has been interesting to observe how the staging provokes the spectators. This has been corroborated by the diverse reactions according to the different audiences: New York, Mexico City and San Juan. I've received responses ranging from "bravos" to a tense applause; from "congratulations" to "how dare you?" from "this is not for kids" to "all children should see this". I respond by saying that we must take this and other socio-politically charged topics to stage, as it is every artist-educator's responsibility to address our children's realities.

With this adaptation I sought to achieve something different: not just a well crafted production, but also a foray into a thought provoking theme, one that would propitiate a parent/children, teacher/student or child/child dialogue. This is why I decided to give the play an open end. I did not want to specify the end or final road taken

by the main character, nor of the piece as a whole. I do not provide a final resolution, leaving the ending open so that the public can arrive at its own conclusion. The Vigilante character informs the public of what could have transpired at the end of the story, refraining from providing concrete details. The responsibility befalls on the public. It is a personal decision between the spectator, what lingers from the play, and their imagination. That is where the theater experience assumes the character of a total experience, since the spectator becomes a participant. The public exits the theater commenting, inquiring, weighing in, and the experience continues. That is my goal. Not just entertainment; this staging is designed to foster conversations and analysis about immigration both at home and in the schools.

Our children deserve a children's theater that is fantastic, fun, but also profound, relevant and a total experience. We have had enough mindless children's theater that underestimates their capacity. If as creators we treat our public with dignity, it will dignify us with a response. The public deserves good art and has a right to know and to understand the reality that surrounds it.

MANUEL A. MORÁN MARTÍNEZ, PH.D.

Director of the Society of the Educational Arts
Teatro SEA "New York City's Latino Children's
Theatre" and President of UNIMA's
North America Commission

1. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, New York City, 2009, Prologue, pp. 1.

2. In 2008, The Center for Immigration Studies estimated that there were 12.5 million undocumented immigrants in the U.S. According to a Pew Hispanic Center report in 2005, 57% of illegal immigrants were from Mexico; 24% were from other Latin American countries, primarily from Central America; 9% were from Asia; 6% were from Europe; and 4% were from the rest of the world.

3. You can find more information about Disney Entertainment's shows on their website at <http://www.disneyonbroadway.com/>

4. For more information about the Latino Theatre for Children in New York, Teatro SEA, <http://www.teatrosea.org/>

5. United States Health Reform. The White House: President Barack Obama. <http://www.whitehouse.gov/health-care-meeting/proposal/whatsnew/overview> (*Title I. Quality, Affordable Health Care for All Americans*) This Act puts individuals, families and small business owners in control of their health care. It reduces premium costs for millions of working families and small businesses by providing hundreds of billions of dollars in tax relief—the largest middle class tax cut for health care in history. It also reduces what families will have to pay for health care by capping out-of-pocket expenses.

6. United States CENSUS 2010 Website. <http://2010.census.gov/2010census/>

7. State of Arizona, Senate, Forty-ninth Legislature, Second Regular Session, 2010, SENATE BILL 1070 <http://www.azleg.gov/legtext/49leg/2r/bills/sb1070s.pdf> Archibold, Randal C. *Arizona Enacts Stringent Law on Immigration*. The New York Times. Arizona Law (Arizona law SB1070) Published: April 23, 2010. <http://www.nytimes.com/2010/04/24/us/politics/24immig.html>

8. A study published by the Pew Hispanic Center (*Estimates of the Size and Characteristics of the Undocumented Population—Full Report 2005/03/21*) <http://pewhispanic.org/files/reports/61.pdf>. In 2005, there were 11.1 million undocumented immigrants in the United States. Based on additional information, the Pew Hispanic Center estimated that this number had risen to 11.5–12 million in 2006.

9. United States Department of Immigration and Naturalization. (*Estimates of the Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States: 1990–2000*) Office of Policy Planning, U.S. Immigration and Naturalization Service, January, 2003.

10. Martínez, Yaiza. *Los niños inmigrantes tienen más dificultades para el rendimiento académico*. http://www.tendencias21.net/Los-ninos-inmigrantes-tienen-mas-dificultades-para-el-rendimiento-academico_a2593.html

11. More than 20 movies have been made about Pinocchio, and among those include Disney's animated drawings in 1940, Luigi Comencini's movie in 1972, and the not so successful film in 2002, directed by and starring, Roberto Benigni. Disney's animated movie (which opened in February 7, 1940) was given the Oscar Award for Best Song. Even though it's a vague adaptation from Collodi's story, it's considered a masterpiece within the animation world and has been deemed "culturally important" by the United States Congress Library and was also selected for preservation in the Registration of Movies.

12. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, New York City, 2009, Prologue, pp. 2.

13. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, New York City, 2009, Scene 3, pp. 8.

14. Smith, Karen (2010). *8th Festival Internacional Titerías 2010, April 18-25, Mexico City, Teatro SEA Inc. (New York/Puerto Rico) ¡Viva Pinocho!* pp. 3.

15. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, New York City, 2009, Scene 5, pp.11.

16. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, New York City, 2009, Scene 6, pp.15.

17. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, New York City, 2009, Scene 7, pp.16.

18. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, New York City, 2009, Scene 6, pp.13.

19. A word often used in Mexico referring to skulls or skeletons (usually human) most commonly used as decoration during the annual *Day of the Dead* celebration on November 2.

20. Manuel A. Morán Martínez, Ph.D. (2009). *¡Viva Pinocho! A Mexican Pinocchio*, New York City, 2009, Scene 6, pp.14.

CHILDREN'S DRAMA MOVES
FORWARD TO EVERYDAY REALITY
María de los Ángeles Sanz

Children's drama history is marked by two foundational moments. The first one characterized by the need of a tool to develop national identity, a common goal both to adult and children's drama. Concerning childhood, however, the task was harder for this was split between two worlds, two histories, that of their parents —whom bound children to past and family—, and the one being developed within the arrival to the new country. In this regard, cultural assimilation through a new language for some, and through an unified historical discourse for all, set a common identity in which children's drama played a central role as an instrument for achieve social cohesion. Later, since the thirties and concerning independent theatre, the child was also seen as an appreciated audience for raising consciousness on universal values, which exceeded nationality, values supported first by the *Teatro del Pueblo* and then by the groups that emerged from it. Entertainment and moral lessons in mainstream or commercial children's

drama were shaped as in adult's drama, asserting the standard conceptions of good and evil and the safety of the established social order, in a way that those duties and values which differ from those of the bourgeois society were either absent or appeared only in need of correction. During the sixties emerged an interesting search for new languages, on both themes and procedures, where the preceding taboo which was restricting imagination's role was set aside. Thus, raises a decade where dreaming was not to be considered as a sin, where language was allowed to create new and different realities, characterized by colorful stories and music, free of moral concerns and even encouraging children's to break through the borderlands of what is known. This state of affairs remains until today with the slow incorporation of themes, since procedural innovations are not as interesting nowadays. However the quality and perfection of the productions —even the affectedness of some— should be pointed out.

What happens with themes then? Children's drama, as adult's drama, on certain occasions or concerning certain playwrights, relies on a realist poetic, in which social references become essential to construe the plot of the play, alongside with historical discourse, which also becomes raw material for writing. However, contemporary realist drama —for both children and adults— has confined itself into the realm of family's privacy, and has given up on its preceding concerns with the many aspects of social life. Family problems, relationships, conflicts between equals and the solitude on an over communicated world are themes

often repeated on texts and productions. How does contemporary children's drama deals with these themes, with an intended audience which goes from few months old babies to sub teenagers and teenagers, considered as a new age span in itself? This work will address contemporary children's drama and how this breaks with traditional childhood themes by introducing problems usually considered far from child's understanding, such as violence between equals, sexual relations, dysfunctional families, the workplace as a domination instance and the exploitation of man by man, war as a violence that completely involves childhood and it's growth, drugs, sexual abuse and other forms of violence. In order to do this we will analyze some productions staged last year, and also the controversy raised by these new themes between theatrists, playwrights, actors and audiences of children's drama.

WHEN TABOO GROWS WITHIN OURSELVES

One of the major obstacles for the introduction of new themes in children's drama is the self-silencing imposed by theatrists themselves, whom propose productions for an "idealized" audience, heavily influenced by educational institutions, afraid to upset an audience that has become a secure job source. This audience is also constructed through age spans, and the boldest themes are restricted to sub-teenagers and teenagers, instead of developing procedures that would allow any audience to understand them. Being children exposed to almost every form of violence and sexuality, and to a vulgarized language through

internet, television and movies, it becomes necessary to develop children's drama as a place where everything could be said from a free, imaginative, fascinating view, in other words, from an artistic vision. The widely spread assumption according to which children's drama should not reach deep life experiences or negative feelings is preventing drama to approach problems and situations to which children are constantly exposed through the almost funny format of news programs and the production of series and shows which explicitly target children as their primary audience. This is the reason why when such a play is staged its own producers describe their work as doomed to fail:

Cantata de Pedro y la Guerra is, according to its own producers, a "failure drama". Such a depiction is rooted in the producers belief that parents—which are the ones who take the kids to the theatre (unless it's a TV show)—would avoid any chance to confront sorrow. (Mónica Berman, drama critic)

The critic's reflection on the production of Falconi and Urquiza is quite correct, since both the playwright and the director have staged several productions in which the sugar-coated themes and the "merry worlds" appear, but only to be violently dissolved by everyday reality. The question that should be answered is: Do we avoid certain problems in order to preserve children from evil and ugliness by offering them a happy childhood? Or are we self-silencing ourselves, avoiding such themes because we

are afraid of the questions children may raise in their innocence, questions for which we may have no answers, and no intentions either to search for them with the children? However, there seems to be a change, and theatre artists and playwrights appear to be seriously concerned by the problems imposed by themes in the artistic production. An interesting contribution on the subject has been developed by the Canadian playwright Suzanne Lebeau. Her last work *The sound of bones breaking* (2006) deals with the issue of children and war, but not considering them as mere spectators, but as soldiers. This play earned the *Governor General's Literary Award* (2009) and was published by Leméac. Both the panel of judges and critics considered its structure and procedures, the author's career and also the people in charge of the production:

In order to show the appalling reality of child soldiers and to denounce it, the experience, the awareness and the commitment of this tandem which has been carrying on Le Carrousel for 35 years were needed. The alternation of voices, the western nurse and the children running towards a better life expresses skillfully our impotence to break through the circle of violence. Allowing the production to avoid the pitfalls of sensationalism, the scenographic procedures manage to set a skilful distance from the horrors of the situation. (AQCT)¹

By reading interviews to figures like Adela Basch², Liliana Bodoc³, Magdalena Fleitas⁴, Violeta Naon⁵ and the Swedish playwright Cristina Gottfridsson⁶ we can obtain an interesting perspective on the new visions which suggest a realist rather than a moralist approach to reality from art's metaphorical language. Liliana Bodoc, admirer of Maria Elena Walsh reflects on the function and purpose of her texts:

[...] The main purpose is to move him, to make him discover himself and the other. By no means I think it should be for the child a place of absolute and full comfort or indifference. On the contrary, I think it should propose a crisis, though in suitable terms according his age. I think children's and young adults' literature deserves a place still to be acknowledged by society, intelligentsia and academia. [...] Even the last strongholds of art are being contaminated by alienation, mediocrity, and the language of compulsive shopping, extreme individualism, indifference, and unawareness of the others. I think it's quite serious that, as adults, we are being accomplices of this; as if we weren't aware that a child who develops a bad relationship with arts would also develop deficiencies in both its rational and emotional abilities.

In turn, Magdalena Fleitas explains the way children's drama should be faced from the perspective of the audience: "the 'quality filter' should be thorough, does the play

stimulate children, opens new doors to them, enhances their awareness about art?..." In other words, the key factor that should be accounted for when producing a play is not the content, but whether the play encourages children's reflection. Instead of the alienated and alienating world of commercial goods, often imposed to children by television advertising, the play should produce the possibility of free thought. When this takes place, beyond the *bordereau's* outcome, the children are the first to recognize it. As Héctor Presa points out: "[...] I think there is not such things as taboo themes for children, things that could be not talked about. Of course my plays express a certain softening of gender roles, by blurring the creativity, courage and intelligence differences". Also Adela Bach, who develops her writing through historical themes, points out the relevance of art in children's perception: "Drama has been of the outmost importance during my childhood. I still remember my first play, *The princess and the pigpen...* Quite a title... nobody would dare to use those words today... I really like puns, and, of course, humor". But maybe it is Violeta Naón, an actress, who hits the nail in the head by depicting children as an eager and perceptive audience, to whom nothing could or should be concealed:

[...] It is great to perform for children; I use a very different energy than when performing for adults. And clown itself allow me to connect with my childhood. But is quite delicate to perform for children: even though I play the fool I try to be aware

on how I'm being perceived. It's incredible the way they notice everything, even the smallest details. I guess my character is like an outlet for them, that they understand I'm expressing unattainable desires and temptations for them. However, sometimes they draw the line on me, for example, with snots, sometimes they said: "Pig! That shouldn't be done!" I improvise according to the situation. Once, when I was complaining of being alone, because Rodríguez wouldn't care for me, when all the audience was silent, from the bottom of the Super Pullman a little voice said: "You are not alone!" It's amazing how children can either go with you or hold you back. They are like sponges... They have a very direct perception.

It is because of this that, regarding the children audience as an active being, recent productions on *El Patio de Recreo*⁷ incorporate daily themes, such as classroom violence, like Alejo Beccar has done last year with *Oruga (Bullying)* (2009). Is with him that a fluid relation between other Latin American members of the project has been established, producing several plays on the UPB stage, in charge of Carlos de Urquiza. It was on this theatre where, during last march, three of the most unusual themes on teenagers drama were staged, in a 60 minutes format, broken down into three smaller pieces. Not only violence as it floods the whole social environment, but also the consequences of this process on a society trapped in an

anachronistic self-comprehension, where prejudice and market constitute the prevailing criteria when acting. Dysfunctional and unsupportive families, lack of attention, ignorance about sexuality, apathy before knowledge —rooted on the growing apathy of their teachers, whose commitment is often handicapped by their social and economical situation. The three plays, beyond their artistic quality, offer the teen audience a voice which represents them, and allow us, adults, to realize both, our unawareness of youth, and our doublespeak, which often confuse young adults, leading them to dangerous paths and shortcuts in order to comply with what we praise.

As asserted at the beginning of this work, children's drama —as adult's drama— cannot deny its audience's everyday reality. Maybe these themes, which have been progressively included in playwrights, actors and critics works, had always been on drama's imaginary, fallen silent.

MARÍA DE LOS ÁNGELES SANZ
UBA/GETEA

BIBLIOGRAPHY

SOTO, MOIRA, 2008. *Juguemos en el escenario en Página 12*, Suplemento Las 12, 25 de Julio.

1. *The sound of breaking bones* is a production of Le Carrousel theatre company and Théâtre d'Aujourd'hui (Montreal), in residence at Théâtre de la Ville (Longueuil, Quebec), in co-production with Théâtre Jean Vilar de Vitry-sur-Seine and the Fédération d'Associations de Théâtre Populaire with assistance from the Aide à la création program of the Centre national du Théâtre and support provided to the author by SACD (France).

2. Born in Buenos Aires, on November 23, 1946, Adela Basch has a degree in languages from the University of Buenos Aires. Her first job was as a translator of English written books. She wrote her first play in 1979, *Abran cancha, que aquí viene don Quijote de la Mancha*, staged on the same year. Between 1986 and 1990 she worked on the "Reading Plan" of the National Book Agency, coordinating reading-promotion workshops and on the spreading of children literature. Between 1993 and 1998 she managed *Libros del Quirquincho*, Coquena's Publishing children branch. On 2002 she founded *Ediciones Abran Cancha*, an alternative editorial project aimed to promote, outside mainstream media, interaction opportunities between children and adults, through reading and expression workshops. She is currently living and working in Buenos Aires, though she often travels around the country, coordinating workshops and activities linked to children's literature and drama.

3. Liliana Bodoc was born on July 21, 1958 in Santa Fe, Argentina. Authoress of the novels *Los días del Venado*, *Los días de la Sombra* and *Los días del Fuego*—also known as *La Saga de los Confines*—. She also published the young adults' novel *Diciembre Súper Album* and *Sucedió en colores*, a collection of short stories. She was awarded with the *Fundación del Libro's* Best Young Adult's Literature Work Prize (2000), the IYL's White Ravens (2002 and 2005), the Children and Young Adult's Fantasy Foundation's Narrative Award (2001), the Destacados de Alija Award (2003) and Kaleidoscope (2003) and Konex (2004) awards.

4. Music therapist (Universidad del Salvador), kindergarten teacher, musician, singer and composer. She was born on November 14, 1970 in Buenos Aires. She is Founder and Director of the "*Jardín de Magda*", an artistic introductory area made up by 15 teachers/musicians, which works in the cultural venue "*Risas de la Tierra*". "*Risas del Viento*" and "*Risas de la Tierra*" are musical CD's for both children and adults, made by Magdalena Fleitas and her band. Since May 2004 they are performed as a live show which includes songs, air acrobatics, trapeze, dance and a video. They have performed in several theatres such as MALBA,

C.C. Recoleta, Teatro Argentino de la Plata, El Ombligo de la Luna, C.C. Gral. San Martín, and the MOMUSI series among others. Their work nourishes from Argentina and Latin America's traditions and connects children with our folklore through a modern, stimulating and attractive language. Their work runs through different folklorical and urban rhythms, leading us through Argentine's regions, recalling landscapes sounds and voices from many cultures.

5. Violeta Naón, actress, studied acting, clown and other disciplines with Ricardo Bartís, Augusto Fernández, Pompeyo Audivert and Norman Brisky. She graduated from the National Conservatory of Drama (IUNA).

6. Cristina Gottfridsson, Swedish playwright, has been writing for the stage since the beginning of the 90ies. She is the author of more than 30 plays among which many were written for young audiences. Her plays have been staged by theatres all over Sweden as well as in Germany and Hungary. She has worked as an in-house playwright for Malmö Stadsteater (Malmö City Theatre). Cristina lives and writes in Malmö.

7. "Schoolyard's Stories" was a European project aimed to reach an age span (12 to 18 years) which seemed to be quite reluctant to drama, and thus, forgotten by playwrights, producers and theatre artists. From this experience emerged written productions in several languages, about twenty plays, workshops and meetings. It was also the starting point for developing the project in Latin America, which is an ATINA's initiative with the participation of the ASSITEJ Latin America Centres (Argentina, Brazil, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Mexico, Nicaragua, Ecuador, and Spain). A similar project is currently being developed in Europe under the name "Platform11+", which involves eleven European countries.

TABOO THEATRE FOR YOUNG
AUDIENCES IN THE UNITED STATES:
THE ADULT-CHILD RELATIONSHIP,
MATERIAL CONDITIONS AND THE LAW

J. Andrew Wiginton

Plays that deal with taboo themes are often completely proscribed when creating TYA seasons. I have examined three relationships that limit the breadth and scope of choices that companies producing contemporary theatre for young audiences in the United States make regarding content and aesthetics: the adult-child relationship, the material relationship between TYA and the schools and the relationship between curricular free speech and the law.

Two cases nicely illustrate what originally prompted me to write this paper. These two examples both involve theatre teachers who were censored for their work; they are relevant because they reflect the same ideologically charged public school system in which TYA is created for and consumed by children in the US. In the productions they sell to schools TYA companies, by and large, are not making choices that challenge conventional, traditional, and safe content and aesthetics; therefore the schools rarely censor these companies. TYA companies self-censor before

and during production in order to ensure smooth runs and full bookings. Moreover, as I will argue, the same restrictions that apply to public school teachers also apply to anyone who is working by, for, or, with children when they produce plays (or virtually any other dramatic activity) for a school audience.

In 2007, I was the Head of Theatre Activities and Drama Education at an “American” school in Puerto Rico. A particularly talented senior performed *Medea Redux* by Neil LaBute at the school’s end-of-term “Collage Show”. In the piece, a girl describes both a sexual relationship she has with a teacher and her pregnancy as a result of that relationship, and then confesses to the murder of her baby. The student delivered a virtuoso performance that mesmerized the audience of family members (adults with children). After the show, she received a standing ovation, and the principal congratulated me on her performance. The next day, however, a group of concerned parents and faculty members met at the school, formed a committee and drafted a letter to the school board demanding that I be censured for selecting a work that was so “grossly inappropriate and negligent”. The letter explained that, upon hearing the monologue, the committee members’ young children began to ask “questions about sex, rape, and infanticide”, taboo topics that in the view of committee members should not be raised in the context of the school’s drama curriculum.

The principal advised me to hire a lawyer, and despite support from the administration, from that moment forward

I was forced to submit all texts (including plays) that would be used in class to a committee of faculty and parents in order to determine their “appropriateness”. Further, each play being produced by, for, or with the students was required to carry a rating that was to be determined by a community committee elected by the principal. The traditional fall Shakespeare production that traveled to many Spanish-speaking schools on the island was eliminated and replaced by a safer “Broadway Jr.” adaptation; in addition, the theatre history course no longer included Paula Vogel, Aristophanes, or the English Restoration in its curriculum. Eventually, I left my position as the head of the theatre department.

The issue of censorship has emerged in other areas of the US as well. Margaret Boring, the former drama teacher at Charles D. Owen High School in North Carolina, chose the play *Independence* by Lee Blessing for her advanced acting course. The play addresses themes of familial dysfunction and sexuality. As usual, she informed the principal, Fred Ivey, of the title and began working. After earning accolades at a regional competition, the cast performed an excerpt of the play for students in another course in the English Department. Boring suggested that the English students should obtain parental permission to watch the play. Following the presentation, a parent protest prompted Ivey to read the script. Ivey quickly sought to cancel future productions of the play; however, students and parents lobbied to allow the play (with some textual deletions) to be performed at the state festival. The students

and their parents eventually prevailed in their lobbying efforts.

After the cast won second place in the state competition, Ivey transferred Boring to a junior high school because she had not produced the play in accordance with the district's controversial materials policy. Boring sued the school district because "her transfer was in retaliation for expression of unpopular views through the production of the play and thus in violation of her right to freedom of speech" (Boring v. Buncombe). The case ultimately went to the Supreme Court and Boring lost.

Certainly, there are physiological, cognitive, and anatomical differences between children and adults; however children can be only partially known through statistical, scientific examination. In order to make theatre that is aesthetically interesting, content rich and intellectually engaging for children, adult theatre makers must fully engage in this unknown world of children through a new kind of open and honest communication. To begin such a dialogue scholars must first recognize the constructed nature of the adult-child relationship in its current form.

If virtually all TYA is created by adults for children, then David Kennedy's epistemological question, "What *can* adults know about children and how?" is particularly salient (3). In his seminal text, *The Well of Being*, Kennedy posited that, "it is, after all, always as adults that we regard children and childhood. What we call 'child' is first of all a child-for-an-adult, and as such, a construct" (3). In short, the word

child does not describe a child directly; rather, *child* describes part of the relationship between the child and the adult. Children are only aware of themselves as children once they learn the construct of adulthood, a construct of which they are not a part. As Kennedy noted, “There is no such thing as a child without an adult to observe it... childhood and adulthood are two terms of one bipolar concept. If all humans were either children or adults, both terms would lose their meaning” (3). However, while children construct themselves in contrast to adults, adults construct themselves simultaneously in opposition to and as akin to children. As Dieter Misgeld wrote, “being an adult, if treated as a matter to be achieved again and again makes us take note that we, as adults, must sometimes think of ourselves as being *like* children in order for us to say that we are adults” (92). This process makes it very easy for adults to “use children as screen onto which they project their own unacknowledged psychological complexes” (Kennedy 15). As such, adults often attempt to “relive, project, re-evoke, and/or exorcise” our own childhoods through the liminal figure of the child (Kennedy 4).

This bipolar construction of the adult-child relationship exists in stark contrast to the adult-child polarity outside the US cultural and historiographical paradigm. The boundaries between these polarities vary from culture to culture and from one historical context to another. Kennedy argued that “adults tend to believe implicitly in the universality of childhood” (8). This is in part because everyone once was a child, giving adults

“first-hand knowledge about childhood and children” (Kennedy 15). Adults often privilege this knowledge over the child’s actual real-time lived experience. Despite what the child may be experiencing in the moment, her elders are always assumed to understand what is best for the child.

The notion of the innocent child is also a myth fashioned by adult desire. Children live in a profit fueled multi-media culture that provides them access to information and an ease in a tech-savvy world that their parents may not enjoy. Television and the internet are main sources through which children are exposed to adult themes once considered off limits, thus creating a youth culture that is well-versed in issues of violence, crime, drug and alcohol abuse, and sex and sexuality. Many scholars have argued that the innocent child figure so often used in the discourse surrounding taboo materials for children is a “figment of adult imaginations” (Jenkins, “Introduction” 23).

The presumption of first-hand universal knowledge of children’s desires is palpable in the moralistic, linear scripts that dominate the field of TYA and is reinforced by the accompanying educational study guides. Reworked fairy tales, adaptations of children’s literature, and now the emergence of titles that have been made popular by children’s television and film (especially Disney) are commonplace on the American TYA stage. This trend is not surprising considering the current mode of adult-child relationships in which adult subconscious desires may actually supersede the child’s. TYA plays and educational materials often portray the child’s own insights and opinions

about the world as distinctly *unlike* the adult's, which in turn renders the child's opinions distorted. In other words, TYA plays are more about satisfying unconscious adult desires than about providing aesthetic experiences for the children for whom they are supposedly intended.

The great chasm between the culture of adulthood and that of childhood is full of tremendous possibility for transformative understanding for both children and adults. In her critique of writing for youth, J. Rose argued that children's fiction is "impossible" because it "sets up a world where the adult comes first (author, maker, giver) and the child comes after (reader, product, receiver) but where neither of them enter the space in between" (58). In order to enter this middle space, scholars must consider a new dialogic approach to the adult-child relationship —what Kennedy calls a "hermeneutics of childhood" (18). Kennedy's theory denies modernist theory which fails to adequately describe the whole child (18). Kennedy argued that "it is through the subject coming into dialogue with the object rather than isolating it in theoretical constructs that understanding emerges. As such, hermeneutics is theory as affinity and participation rather than [theory] as distance and domination" (18). Thus, Kennedy is arguing for genuine adult-child communication without prescribed boundaries. This form of communication is one in which "to understand" the child, says Ricouer, "is not to project oneself into the text [the child] but to expose oneself to it" (143).

Mutual perceptions will be enriched between adults and children as this new dialogue continues. If the adult

opens herself up to the child and to the child's different meanings, then the adult will not only learn more about the child and his culture but also about herself. This creates a process of the adult seeing the child and the child seeing the adult anew or with fresh eyes in a cycle of changing perceptions.

TYA is a fitting place to begin a dialogue between children and adults that would engender profound changes in the ways children see adults and themselves. The theatrical event inherently allows for a dialogue between actor and spectator. This interaction could be a sight for an adult-child dialogue on many levels depending on the nature of the theatrical event.

Unfortunately, American TYA generally fails to understand the art form as an ongoing social experiment in which the adult theatre maker meets the child in a space where mutual transformation is possible. The root of problem is this: the material conditions of production have historically and currently situated this work within the public school system which is subject to federal laws pertaining to curricular free speech or the lack thereof. As Boring's case poignantly illustrates, a teacher —like a TYA company— must delicately negotiate the practice of teaching within the confines of communication prescribed by the law, or risk jeopardizing the ability to teach or produce at all.

In the United States where “virtually every professional TYA company relies on school audiences for the majority of its earned income,” scholars must consider the power of school curricula, as well as the policies and

laws that govern them, in shaping content and aesthetic choices (Bedard, “Negotiating” 90). TYA companies work in the schools in direct contact with students, providing pre- and post-show educational activities, study guides and educational workshops. In some cases the companies argue that their productions have direct links to curricular standards. Bedard calls this “theatre–but–not–theatre” (“Negotiating” 97). TYA is theatre in that there are actors, spectators, a play and, in general, the superficial qualities that are associated with the theatrical art form. Bedard argues, however, that the limitations of working in the educational setting (those dictated by curricular standards, and aesthetic and content restrictions) are so severe that they change the nature of the art form altogether to something like theatre–but–not–theatre (“Negotiating” 97). If TYA is not theatre, then given that TYA companies are, in fact, fulfilling functions of the classroom teacher for the time it takes to complete a production, I define the role of TYA in the schools as *teacher–but–not–teacher*. In my longer paper I examine the ways in which the law subtly determines the conditions in which theatre for young people is created reveals a great deal about the precarious position that TYA teachers–but–not–teachers currently occupy within the school system.

In short, there are no specific guidelines regarding what is and is not off limits for TYA. The Supreme Court has never directly ruled on the extent of teachers’ free speech rights in the classroom. Nor, by extension, has the court addressed the free speech rights of TYA practitioners

working in the schools. Because TYA companies sell their productions to and work within the school system, in the eyes of the law, they forfeit their right to free speech. Certainly these companies hesitate to push the envelope for fear of losing funding and privileges. This situation forces TYA companies to skirt taboo issues in favor of themes more in line with dominant “safe” ideologies. The law does not protect TYA speech as it would if these companies were operating in their own theatres.

The current context, in which TYA artists are afraid to produce taboo material, has many negative consequences for both artists and audience members. First, this phenomenon fosters a marginalization of theatre for youth as a viable field of both academic and practical pursuit. Furthermore, by allowing fear to dictate content and aesthetic choices, TYA companies are complicit in the gross cultural assumption that minors are harmed by taboo subject matter.

Inventive TYA is happening for children on the extremes of the adult–child relationship (with babies and teens) and further and further from schools and their contingent limitations. Some US scholars have called for more reception studies in order to create more artistically innovative theatre and for content that is more relevant to children’s realities. However, until new funding sources emerge, TYA is bound to the conservative language and look favored in public education.

For the present, the child in the middle is, as Jenkins writes, “an emblem for our anxieties about the passing of

time, the destruction of historical formations, or conversely, a vehicle for our hopes for the future. The innocent child is caught somewhere over the rainbow —between nostalgia and utopian optimism, between the past and the future” (“Introduction” 5). The field of TYA is caught between the nostalgia felt for a simpler, theory-free past and a utopian optimism about the progress of a growing field. The future of US TYA is often articulated in terms of a long-established positivism that continues to entangle those working in the theatre by, for and with children in restrictive knot with schools and the laws that govern them. The question of what it will take to shake it loose remains unanswered.

J. Andrew Wiginton
ABD, MFA

WORKS CITED

- BARISH, JONAS A. *The Antitheatrical Prejudice*. Berkeley: University of California Press, 1981. Print.
- BEDARD, ROGER. «The Cultural Construction of Theatre for Children and Young Audiences: A Captive Eddy of Recursive Harmonies». *Youth Theatre Journal* 23.1 (2009) 22-29. Print.
- BEDARD, ROGER. «Negotiating Marginalization». *Youth Theatre Journal* 17.1 (2003): 90-101. Print.
- Bedard, Roger L.; C. JOHN TOLCH. *Spotlight on the Child: Studies in the History of American Children's Theatre*.

- New York: Greenwood Press, 1989. Print.
- Boring v. Buncombe County Bd. of Educ.* Ed. F.3d. 136th ed. Vol. No. 95-2593. United States Court of Appeals for The Fourth Circuit. Print.
- BRANTLY, BEN. «Theater Review: Face of Evil, all Peaches and Cream». *The New York Times* 25 June 1999, natl. ed. Print.
- BRELLIS, MATTHEW, AND GLOBE STAFF. «Hey, Teacher, Watch What You Say!; Recent Court Rulings are Rewriting the Rules on What Teachers Can Say and Do». *The Boston Globe* 13 September 1998: E1. Print.
- BROWN, CYNTHIA L. «A Nice Way to Make a Living: Reflections on the Career of an Experienced Theatre Teacher». *Youth Theatre Journal* 13 (1999): 26-42. Print.
- DAVIS, EMILY HOLMES. «Protecting the «Marketplace of Ideas»: The First Amendment and Public School Teachers' Classroom Speech». *2005 University of North Carolina School of Law First Amendment Law Review* 3, 335: (2005). Web. 1 Oct 2007.
- DONEHOWER, WESTIN R. «Boring Lessons: Defining the Limits of a Teacher's First Amendment Right to Speak through the Curriculum». *2003 Michigan Law Review*. 102, 517: (2003). Web. 1 Oct 2007.
- EISENDTADT, S.N. «Order and Culture». *Theory of Culture*. Eds. Richard Munch and Neil J. Smelser. Berkeley: University of California Press, 1992. Print.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA. *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. Trans. Saskya Iris

- Jain. New York: Routledge, 2004. Print.
- GREENE, MAXINE. «Breaking through the Ordinary: The Arts and Future Possibility». *Journal of Education* 162 (3) (1980): 8-26. Print.
- HEINS, MARJORIE. *Not in Front of the Children: «Indecency», Censorship, and the Innocence of Youth*. 1st ed. New York: Hill and Wang, 2001. Print.
- HOUCHIN, JOHN H. *The Censorship of the American Theatre in the Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Print.
- JENKINS, HENRY. Introduction. *The Children's Culture Reader*. Ed. Henry Jenkins. New York: NY University Press, 1998. 1-41. Print.
- JENKINS, HENRY. «The Sensuous Child: Benjamin Spock and the Sexual Revolution». *The Children's Culture Reader*. Ed. Henry Jenkins. New York: NY University Press, 1998. 209-230. Print.
- KENNEDY, DAVID. *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany: State University of NY Press: 2006. Print.
- KINCAID, JAMES R. «Producing Erotic Children». *The Children's Culture Reader*. Ed. Henry Jenkins. New York: NY University Press, 1998. 241-253. Print.
- KINCHELOE, JOE L. «The New Childhood: Home Alone as a Way of Life». *The Children's Culture Reader*. Ed. Henry Jenkins. New York: NY University Press, 1998. 159-177. Print.
- KLEIN, JEANNE AND SHIFRA SCHONMANN. «Theorizing Aesthetic Transactions from Children's Critical Values in

- Theatre for Young Audiences». *Youth Theatre Journal*. 23.1 (2009): 60-74. Print.
- KNOWLES, RICHARD P. *Reading the Material Theatre*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- LINDSAY, DREW. «Dramatic License». *Teacher Magazine* Vol. 10.2, Oct. 1 1998. Web. 15 Oct. 2007
- LEVINE, JUDITH. *Harmful to Minors: The Perils of Protecting Children from Sex*. Minneapolis: U of Minnesota P, 2002. Print.
- RICOEUR, PAUL. *Hermeneutics and the Human Sciences*. Trans. and ed. J.B. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. Print.
- ROBSON, RUTHANN. «Our Children: Kids of Queer Parents & Kids Who are Queer: Looking at Sexual Minority Rights from a Different Perspective». *2001 Albany Law Review* 64, 915: (2001). Web. 4 Nov 2007.
- ROSE, JACQUELINE S. «The Case of Peter Pan: The Impossibility of Children's Fiction». *The Children's Culture Reader*. Ed. Henry Jenkins. New York: NY University Press, 1998. 58-66. Print.
- VAN DE WATER, MANON. «Adults Performing Children». *Youth Theatre Journal*. 17.1 (2003): 109-118. Print.
- VAN DE WATER, MANON. «Constructed Narratives: Situating Theatre for Young Audiences in the United States». *Youth Theatre Journal* 14.1 (2000) 101-13. Print.
- VAN DE WATER, MANON. «Educational Outreach and Ideology, or, Why Do We Do What We Do?» *Stage of the Art*. Winter (2001): 20-21. Print.
- VAN DE WATER, MANON. «TYA as Cultural Production:

Aesthetics, Meaning, and Material Conditions». *Youth Theatre Journal* 23.1 (2009) 15-21. Print.

VEERLAKE, DAN. «Family Values Dispute Trickles into Buncombe Education System». *Ashville Citizen Times*. 10-11-1992: pg. 15A. Print.

Wieman et al. v. Updegraff et al. No. 14 Supreme Court of The United States December 15, 1952, Decided. Print.

WERNICKE, VANESSA A. «Teachers' Speech Rights in the Classroom: An Analysis of Cockrel V. Shelby County School District». 2003 *University of Cincinnati Law Review University of Cincinnati* 71, 1471: (2003). Web. 1 Oct. 2007.

CONCLUSIONS FORUM *TABOO TOPICS*
IN THEATRE FOR CHILDREN AND YOUTH
Buenos Aires, Argentine, July 19-23, 2010
Manon van de Water

In the course of the past five days I have made notes of the various papers and other presentations and I would like to share the following observations:

1. From the presentations and countries and cultures represented here it seems that Taboos in TYA is a global problem that manifests itself in different forms, but is nonetheless a force to be reckoned with in each culture.

2. It is clear that we cannot talk about taboos in a general way, although there are commonalities (sex, sexuality and the violence and language associated with it have been the most prominent specific topics discussed here). The way and the extent to which these issues can and could be discussed differ vastly from culture to culture though.

3. We all face a very complex interface between artistic desires, educational/audience expectations, and

funding sources. This leads to censorship and self censorship, for some of us personal and deliberate, for others enforced because of a variety of external forces, material, cultural, ideological.

4. The theory seems to be, ironically perhaps, ahead of the practice. We all seem to know what is the issue and why, some perhaps more instinctively —others cognitively, but the practice is lagging behind and there is a very strong pressure to adapt any controversial issue (and I am deliberate in not calling it “taboo” issue) to “acceptable”, worse yet, “appropriate” contexts.

5. Historiographically it is interesting that taboos in TYA only occurred after children were recognized as a special target audience —divorced from the adult audience. Which leads to the ontological question: what *is* theatre for children other than that it is not for adults?

MANON VAN DE WATER

23 July 2010



ASOCIACIÓN DE TEATRO PARA
LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

assitej españa



MINISTERIO
DE CULTURA

INSTITUTO NACIONAL
DE LAS ARTES ESCÉNICAS
Y DE LA MÚSICA



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE CULTURA Y DEPORTES

Dirección General de Promoción Cultural