



11

BOLETÍN
IBEROAMERICANO
DE TEATRO

**PARA LA INFANCIA
Y LA JUVENTUD**

assitej españa

2014

11/2014

BOLETÍN
IBEROAMERICANO
DE TEATRO

**PARA LA INFANCIA
Y LA JUVENTUD**

assitej españa

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

NÚMERO 11 / 2014

ASSITEJ España
Tel. 913551412
email: assitejespana@assitej.net
www.assitej.net

Edición: ASSITEJ España
Asociación de Teatro para la Infancia y la Juventud
Coordinación de publicaciones: Juan López Berzal
Edición de los textos en español e inglés al cuidado de
María Inés Falconi y Manon van de Water
Diseño gráfico: Borja Ramos
Impresión: Aventura Gráfica, S.L.
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

Nota del editor 9

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

Prólogo 13
LOLA LARA

Presentación 17
MARÍA INÉS FALCONI

CONFERENCIAS INAUGURALES

**Construcciones científicas del teatro:
Poética, estética, pensamiento teatral** 25
JORGE DUBATTI

Estética y cultura en el teatro para niños y jóvenes	41
MANON VAN DE WATER	

PONENCIAS

Belleza, estímulo y placer	59
CARLOS ALEJANDRO UNCAL	

El teatro para niños en los primeros años de teatro independiente	71
MARÍA FUKELMAN	

El espacio en la trilogía del color: ¿una provocación estética?	85
PAULO MERISIO	

Cambios estéticos entre 1973 y 2014 en la producción del teatro para niños y jóvenes en Buenos Aires. Factores económicos, tecnológicos, políticos o sociales que influyeron en su concepción estética	99
LEONOR VILA BROMBERG	

Teatro infanto-juvenil brasileiro: La constitución de un posible lenguaje en escena	115
LUCAS DE CARVALHO LARCHER PINTO	

La estética de la identidad adolescente	131
ADRIÁN CABRAL	

Proceso creativo de la instalación–performance 145
El laberinto del Minotauro
RICARDO AUGUSTO DE OLIVEIRA SANTOS

Elementos que determinan la estética del teatro 161
para niños en Córdoba (Argentina)
NATALIA MOYA

Cuando los jóvenes suben al escenario: 173
¿Por qué no para siempre?
GETÚLIO GOIS

Abordajes estéticos en la formación 185
de niños y jóvenes espectadores
RONAN CARLOS DE FREITAS VAZ RODRIGUES

Las posibilidades de la danza como una experiencia 193
estética en el teatro para niños y jóvenes
BILGE SERDAR

MESA DE DEBATE

La estética de la ética en el teatro 214
para público infantil y juvenil
LOLA LARA

La itinerancia como estética social 219
RAÚL SANSICA

¿De qué está hecho el FIL—Festival Internacional de Intercambio de Lenguajes? KAREN ACIOLY	223
La estética en el teatro para niños y jóvenes en Francia PASCALE PAULAT	225
Involucrando a niños y jóvenes con las artes y la cultura. Futuros desafíos HENRIK KOHLER	230
CONFERENCIA MAGISTRAL La puesta en escena, espacio metafórico GERVAIS GAUDREULT	245
CONCLUSIONES	261

NOTA DEL EDITOR

El presente Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud, número 11, editado por ASSITEJ España, recoge las ponencias que se presentaron en el III 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 2014, bajo la temática de *La estética en el teatro para niños y jóvenes*.

Las comunicaciones tuvieron lugar en español e inglés, con las variantes del idioma propias de cada autor. Hemos creído que lo más conveniente era mantener esas variantes 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 nuestra lengua.

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.

Junto con este Boletín impreso se edita un CD-Rom en el que podrán encontrarse los documentos en castellano y en inglés, ya que el Foro se desarrolló en ambos idiomas.

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

BUENOS AIRES (ARGENTINA)

Julio 2014

PRÓLOGO

Lola Lara

Buenos Aires, Julio de 2014

Y van tres. Poco hay más explícito que los hechos y nada más contundente que la acción. Y ya son tres las ediciones del Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes, cuyo último encuentro tuvo lugar el pasado mes de julio en la siempre acogedora ciudad de Buenos Aires.

Cuando las cosas funcionan, hay que decirlo. Y uno se debería plantear, en estos malos tiempos que corren, el deber moral de decirlo más alto y más claro, para que el desánimo, siempre agazapado en estos territorios de la cultura no campe aún más a sus anchas.

Hay razones para felicitarse de que esta extraña criatura haya cumplido su tercer año de vida. Si hablamos de cultura, muchos piensan que hablamos de algo prescindible frente a otras urgencias que la crisis financiera ha acrecentado. Si hablamos de cultura para niños, esos mismos lo considerarán mucho más que prescindible. Y si vamos un poco más allá y nos planteamos convocar a estudiosos, teóricos, ensayistas de un área de la cultura,

el teatro destinado al público infantil, pensarán que hacemos política ficción cultural. Pero lo cierto es que hay artistas que han elegido este público, que hay estudiosos de esa área artística y, lo que es más importante, que ese público existe. La cultura es el mejor engrudo para la cohesión social y ésta es más necesaria en momentos difíciles. Tachar lo cultural como algo superfluo es un ejercicio, en el mejor de los casos, de ignorancia y, en el peor, de irresponsabilidad.

El público infantil y los artistas que se dedican a él necesitan de la crítica, del ensayo y del estudio, como lo necesita cualquier otra área de conocimiento. Pues si el teatro busca la comunicación artística, la expresión simbólica de mil y una realidades; el hecho de que sea contemplado como objeto de estudio le otorga carta de naturaleza en el área del saber.

El teatro para público infantil se ha ganado el reconocimiento, desmintiendo una y otra vez que se trata de un teatro de menor calidad. Y ahora le toca el turno a los estudios sobre este teatro. Existe la rosa, claro, pero su existencia cobra nueva dimensión cuando se la nombra.

Con ese objetivo, en ASSITEJ España nos planteamos hace ya más de una década fomentar el estudio sobre este teatro, convocando un premio de obra ensayística, el premio Juan Cervera, de investigación. Asimismo, pusimos en marcha una colección editorial de Ensayo, que ya tiene publicados cinco volúmenes.

La iniciativa de la asociación hermana, ATINA (Asociación de Teatristas Independientes para Niños y Adolescentes), de Argentina, de organizar este foro la recibimos en su día con entusiasmo. Si además, tuvo el acierto de buscar complicidades lógicas en la red ITYARN (International Theatre for Young Audiences

Research Network), perteneciente a ASSITEJ, y en el colectivo AINCRIT (Asociación Argentina de Investigación y Crítica Teatral), la aplaudimos doblemente. Por eso, desde los inicios, nos hemos implicado en ella. Esa complicidad ha cobrado distintas formas y la que adopta en este volumen, la forma de libro será la más duradera. Es tan necesario hacer visible el teatro para niños como el estudio sobre el mismo. Y sabemos que no hay mejor modo que organizar un foro de estudio y que lo dicho en él se recoja en una publicación. Y con ésta, ya son tres. Los números a veces cuentan porque sí, en su momento, pareció un milagro organizar un foro internacional sobre esta temática, ahora compone un acontecimiento notable que perdura, gracias al tesón de los amigos de ATINA.

Larga vida tenga. El Sastrecillo Valiente mató siete de un golpe y no importó tanto si eran moscas o gigantes, porque el hecho le condujo a convertirse en héroe. Este Foro aún no ha cumplido siete años, pero observa el teatro infantil en toda su grandeza, como el auténtico gigante que es.

LOLA LARA

Presidenta de ASSITEJ España

Participante en el III Foro

PRESENTACIÓN

María Inés Falconi

La estética en el teatro para niños y jóvenes
Proyecto ASSITEJ

El III Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes tuvo lugar en Buenos Aires, Argentina, del 21 al 25 de Agosto de 2014.

Como en las dos ediciones anteriores (2010-2012), el III Foro estuvo organizado por la Asociación de Teatristas Independientes para Niños y Adolescentes (ATINA-ASSITEJ Argentina), en colaboración con la Asociación Argentina de Investigación y Crítica Teatral (AINCRIT) y la Red Internacional de Investigadores de Teatro para Niños y Jóvenes (ITYARN), y una vez más fue declarado Proyecto ASSITEJ.

El objetivo de estos Foros Internacionales de Investigadores y Críticos es realizar un aporte teórico a los profesionales del teatro para niños y jóvenes que estimule el desarrollo de nuevas tendencias, tanto como favorecer el diálogo y el intercambio entre hacedores e investigadores de distintas partes del mundo. Lejos están de ser un encuentro académico, ya que es nuestro interés que, dentro de los marcos teóricos de abordaje crítico a los

distintos temas, se discuta el rol de la teoría en la práctica y de la práctica en la teoría, siendo para ello fundamental la participación de profesionales provenientes de distintos campos de acción en relación al teatro para niños y jóvenes: directores, investigadores, actores, dramaturgos, críticos, docentes, diseñadores, etcétera.

Luego de haber abordado en el I Foro (2010) *Los temas tabú en el teatro para niños y jóvenes*, y en el II Foro (2012) *El humor en el teatro para niños y jóvenes*, el tema propuesto para este III Foro fue *La estética en el teatro para niños y jóvenes*. ¿Hay una estética del teatro para niños y jóvenes? ¿Las estéticas difieren según las culturas? ¿El concepto de estética incluye estilos de actuación, dramaturgia, dirección? ¿Se refiere más específicamente a los aspectos visuales? ¿La dramaturgia determina la estética del espectáculo? ¿Cómo influye la incorporación de multimedias en la estética o en el cambio y evolución de las estéticas? ¿Cómo influye la estética a la hora de elegir espectáculos para una programación? Éstas fueron algunas de las preguntas que nos planteamos a la hora de elegir esta temática y que después se desarrollaron a través de conferencias, presentación de ponencias y debates a lo largo de las cinco sesiones del Foro.

La variedad de puntos de vista de profesionales provenientes de Brasil, Turquía, Estados Unidos, Canadá, Francia, España, Uruguay y Argentina enriqueció y profundizó, sin duda, el debate.

La programación del Foro incluyó:

- Conferencias Inaugurales, a cargo de Manon van de Water (USA), miembro de ITYARN, y Jorge Dubatti (Argentina), miembro de AINCRIT.

- Presentación de ponencias, a cargo de investigadores de Argentina, Brasil, y Turquía.
- Mesas de debate:
 - Programadores de Festivales Internacionales: Raúl Sansica (Argentina), Lola Lara (España), Pascale Paulat (Francia), Henrik Kohler (Dinamarca), y Karen Acioly (Brasil).
 - Críticos e investigadores integrantes del Jurado de los Premios ATINA: Lita Llagostera, Susana Llahí y Mónica Bergman (Argentina).
 - Directores y diseñadores: Carlos de Urquiza y Carlos Di Pasquo (*Henry*); Ariadna Bufano y Carlos Di Pasquo (*Andocles y el León*); Teresa Duggan (*La Pipetuá*); y Pablo Di Felice (*Al Conde Drácula*).
- Taller de evaluación de espectáculos teatrales: Appreciative Dialogue, a cargo de Peter Manscher y Henrik Kohler (Dinamarca).
- Presentación de publicaciones, por parte de ITYARN, UPB, ATINA–Editorial Atuel, ASSITEJ España, CUTDIJ.
- Conferencia Magistral, a cargo de Gervais Gaudreault (Canadá, Director de *Le Carrousel*).
- Programación teatral, especialmente seleccionada con espectáculos argentinos para niños y jóvenes.

El III Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes contó con el apoyo de Proteatro, Fondo Metropolitano de la Cultura, las Artes y las Ciencias y Fondo Nacional de las Artes de Argentina, y con el auspicio del Complejo Teatral de Buenos Aires, Embajada de Canadá,

Universidad Popular de Belgrano, Teatro La Galera, CELCIT (Centro de Estudios Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral), y ASSITEJ (Asociación Internacional de Teatro para la Infancia y la Juventud).

Queremos agradecer a nuestros invitados especiales, ponentes y oyentes por su activa participación en el Foro; a Carlos Fos y Juan Garff, por su participación en la coordinación de mesas; Beatriz Ventura, Martina Amiras y Carla Pessolano, por sus traducciones; a Suky Martínez, por su colaboración; a las compañías teatrales que presentaron sus espectáculos: Puro Grupo, Grupo de Teatro Buenos Aires, La Galera Encantada, La Pipetuá, Omar Álvarez-Títeres y, por supuesto, a los miembros de la Comisión Organizadora: Nora Lía Sormani, Patricia Lanata, Solange Perazzo, Lita Llagostera, Daniel Fernández, Marysol Falbo y Leandro Martínez Di Pietri; así como a la Comisión Directiva de ATINA, por su apoyo incondicional a este proyecto.

Una mención especial merece la participación de ASSITEJ España, responsable una vez más de la publicación de este Foro, en colaboración con ATINA, dentro del marco de cooperación que promueve la Red Iberoamericana de Teatro para Niños y Jóvenes de los Centros de ASSITEJ.

Esperamos que esta publicación sea de utilidad para todas aquellas personas dedicadas al teatro e investigadores que no tuvieron la oportunidad de asistir al Foro, y que abra las puertas para un nuevo encuentro en 2016.

MARÍA INÉS FALCONI
Secretaria de ATINA
Miembro de la Comisión Organizadora

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS

ATINA, representante de ASSITEJ Internacional en Argentina, viene desarrollando una intensa actividad desde su creación en el año 2002, tanto dentro del ámbito nacional como internacional, en función de estimular el desarrollo del teatro para niños y jóvenes de nuestro país e integrarlo al concierto internacional. Su actividad se desarrolla a través de la organización de Festivales, Foros, Talleres, Biblioteca, Encuentros tanto nacionales como internacionales. www.atina.org.ar

AINCRIT (Asociación Argentina de Investigación y Crítica Teatral) fue fundada en 2008 y desarrolla una intensa actividad en el campo de la crítica y la investigación de teatro en todo el país. Desde sus comienzos, se ha propuesto integrar práctica y teoría teatral, propiciando que teóricos, críticos y demás personas dedicadas al teatro trabajen en conjunto. Abierta a todas las posiciones teóricas, con el interés permanente de compartir con instituciones hermanas nacionales e internacionales, AINCRIT renueva con sus actividades los valores que dieron sentido a su conformación. www.aincrit.org

ITYARN (Red Internacional de Investigadores de Teatro para Niños y Jóvenes) es una colaboración entre universidades y ASSITEJ Internacional para el desarrollo de la investigación sobre teatro para público joven (niños y jóvenes), coordinado por la Universidad de Agder (Noruega), la Universidad de Hildesheim (Alemania), la Universidad Estatal de Arizona (USA) y el colegio de Letras y Ciencias (Universidad de Wiscosin-Madison, USA). www.ityarn.org

DISTINCIONES

- Trabajo destacado por los Premios Teatro del Mundo (Universidad de Buenos Aires 2010).
- Proyecto declarado de interés Cultural por la Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2012).

CONFERENCIAS INAUGURALES

CONSTRUCCIONES CIENTÍFICAS DEL TEATRO: POÉTICA, ESTÉTICA, PENSAMIENTO TEATRAL

Jorge Dubatti

UNA PROPEDÉUTICA. Las siguientes reflexiones constituyen una propedéutica; es decir, la introducción a un conjunto de saberes y disciplinas que hace falta conocer para prepararse para el estudio de una materia, en este caso, la investigación teatrológica o los estudios teatrales y, en particular, los aplicados al estudio del teatro para niños y jóvenes. Son las perspectivas teóricas que venimos desarrollando desde hace ya más de 20 años en la Carrera de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, bajo el nombre de Filosofía del Teatro.

Una aclaración: cuando usamos la palabra Arte, en general, incluimos dentro de ella el Teatro.

1. DISTINCIÓN TERMINOLÓGICA: ARTE(S), CIENCIAS DEL ARTE Y FILOSOFÍA DE LAS CIENCIAS DEL ARTE O EPISTEMOLOGÍA. Debemos partir de una distinción terminológica como puesta en acuerdo para las observaciones subsiguientes. Llamamos:

Arte(s): a un conjunto de entes y acontecimientos específicos (entes y acontecimientos de producción, circulación, recepción, saberes, trabajo, política, conservación, etc.) en líneas diversas: teatro (en su sentido genérico que incluye teatro musical, teatro del relato, títeres, danza, etc.), música, cine, plástica, fotografía, vídeo, etc.

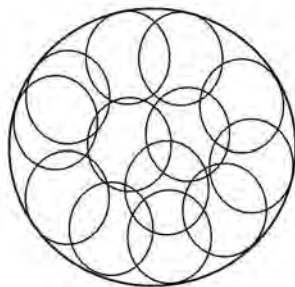
Ciencias del Arte: al conocimiento sistemático y controlado sobre el arte/sobre el teatro; es decir, el conjunto de conocimientos sistemáticamente estructurados, y susceptibles de ser articulados unos con otros, organizados con rigor, coherencia y argumentación, a partir de la observación, la experimentación, la comprobación y la validación de una comunidad científica.

Filosofía de las Ciencias del Arte o Epistemología aplicada a las Ciencias del Arte: al estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico sobre el arte y, en especial, de las teorías científicas vinculadas al estudio del arte. En tanto las ciencias parten de supuestos, la Filosofía de la Ciencia debe analizar los supuestos en que se constituyen las ciencias.

2. ¿CIENCIAS?, ¿EN PLURAL?. Hablamos de Ciencias del Arte/del Teatro porque existe una pluralidad de ciencias y una variedad de disciplinas científicas que abordan el estudio sistemático del arte/del teatro, cada una con su perspectiva propia. En su conjunto estas ciencias articulan una pluralidad de enfoques, una diversidad de aproximaciones a un mundo complejo (Fourez, Englebert-Lecompte, Mathy, 1998: 43).

Llamamos disciplinas científicas a las ramas del conocimiento que estudian una serie de situaciones desde una perspectiva particular, sostenidas por teorías, presuposiciones, redes de

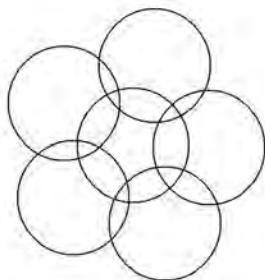
científicos, instituciones, etc. Las Ciencias del Arte/del Teatro constituyen el conjunto de disciplinas científicas que se ocupan de estudiar los entes y acontecimientos que llamamos arte(s)/teatro. Algunas disciplinas científicas son Filosofía del Arte, Semiótica del Arte, Poética, Antropología del Arte, Sociología del Arte, Lingüística Aplicada, Economía del Arte, Hermenéutica, Análisis y Crítica del Arte, Archivística y Museística, Bibliografía, Edición y Ecdótica, Estética Comparada, Historia del Arte, Metodología, Teoría del Arte, Etnoescenología, Psicología del Arte, etc. Podemos representar con este esquema una visión de conjunto de las distintas disciplinas (cada uno de los círculos pequeños) que se superponen, cruzan, hacen préstamos dentro del círculo mayor de las Ciencias del Arte:



Esquema 1

Por otra parte, las Ciencias del Arte establecen cruces, superposiciones, préstamos con otros campos científicos: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ciencias Matemáticas (Formales), Ciencias Políticas, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, etc. De hecho algunas de ellas permiten el agrupamiento

común de Ciencias Humanas. Podemos pensar el siguiente esquema, donde el círculo central corresponde a las Ciencias del Arte y los otros círculos (que se superponen sólo parcialmente, dejando un centro libre) remiten a los otros campos científicos:



Esquema 2

De la existencia de esta variedad de disciplinas y de diferentes campos científicos surge la posibilidad de la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la transversalidad (Fourez, Englebort–Lecompte, Mathy, 1998: 106). Esto genera los desafíos de la comparación y la traductibilidad, de una disciplina a otra, de un campo científico a otro, también en el plano de la relación entre las artes (Artes Comparadas, Estética Comparada) y en el de la epistemología (Epistemología Comparada).

3. OPTIMISMO / PESIMISMO TEÓRICO RESPECTO DE LA ARTICULACIÓN ENTRE ARTE Y CIENCIA. En el campo artístico y en el científico circulan diferentes posiciones respecto de la posible relación entre el arte y la ciencia, en un arco que va del pesimismo al optimismo teórico. Nuestra experiencia en ámbitos académicos de la Argentina

y del extranjero nos permite atestiguar una cada vez mayor viabilidad de instituciones sostenidas en la actitud optimista respecto de esta articulación. Por un lado, debemos hacer la crítica de la idea de oposición irreconciliable entre arte y ciencia, muy común entre los artistas y los profesores de técnicas. Baste un ejemplo de artista notable que encarna la posición pesimista. Barnett Newman (plástico expresionista neoyorkino) afirma: «Para un artista la estética viene a ser lo que la ornitología para un pájaro» (citado por Hess y Grosenick, 2009: 19). También debemos hacer la crítica de la idea de identificación absoluta arte-ciencia, tendencia frecuente en algunas instituciones universitarias o terciarias dedicadas al arte, especialmente en aspectos vinculados a la evaluación, tesis, tesinas y elaboración de trabajos de investigación. Debe quedar claro que hacer arte e investigar artísticamente no es, en sí mismo, investigar científicamente. Al respecto reflexiona Nelson Goodman en *Los lenguajes del arte*.

Sostenemos, entonces, una posición optimista frente a las posibilidades de la complementariedad, el diálogo, la mutua revelación y el puente arte-ciencia. El arte puede ser estudiado por la ciencia, el arte produce pensamiento a través de la reflexión sobre sus competencias, el artista es un intelectual específico.

Sostenemos que se hacen necesarias las Ciencias del Arte, con su producción de conocimiento específico, porque deben atender problemas con los que no se enfrentan (o no pueden enfrentarse por las limitaciones de sus marcos) otras ciencias. Uno de ellos, fundamental, es la problematicidad del concepto de arte en el siglo XX y en el siglo XXI. Theodor Adorno abre su *Teoría estética*, en 1969, con una afirmación que no podemos ignorar: «Ha llegado a ser obvio que ya no es obvio nada que tenga que ver con

el arte, ni en él mismo, ni en su relación con el todo, ni siquiera en su derecho a la vida» (Adorno, 2004: 9).

Más de 30 años después, Elena Oliveras retoma el dictamen de Adorno y lo confronta con la producción artística de las últimas décadas. Oliveras ratifica la lúcida observación del teórico alemán y concluye: «Se podría afirmar que el rasgo principal del arte de los últimos tiempos es su *des-definición*» (*Estética*, 2004: 64).

4. LA PROBLEMÁTICA DEL ARTE/TEATRO, LA PREGUNTA ONTOLÓGICA Y LA PREGUNTA EPISTEMOLÓGICA. Frente a este estado del arte/del teatro en la contemporaneidad, que define una nueva situación mundial, se hace necesario formular la pregunta inicial de la Filosofía, la pregunta ontológica: qué hay en el arte, qué existe en el mundo en tanto arte, qué está en el arte, qué es el arte. Por la vía de la pregunta ontológica llegamos a la pregunta epistemológica: ¿qué respuestas da la ciencia a la pregunta por el arte?, ¿qué construcciones científicas del arte se producen?

Científicamente llamamos arte a aquellos fenómenos (entes, acontecimientos) que son reconocidos como arte por cualquiera de las diversas construcciones científicas del arte. Reconocemos la inseparabilidad de la pregunta ontológica y la pregunta epistemológica. De esta manera, arte/teatro será cualquiera de las construcciones científicas del arte/teatro, en tanto construcciones coherentes, rigurosas, sistemáticas, argumentadas, probadas, aplicadas y aplicables, en permanente actualización. Dichas construcciones están sometidas al pluralismo científico arriba mencionado: según leyes teóricas diferentes, podrán realizarse construcciones científicas del arte diversas (Cabanchik, 2000: 100).

Baste un ejemplo de pluralismo en los estudios teatrales. Podemos diferenciar al menos cuatro grandes construcciones científicas del teatro:

La Semiótica considera el teatro como *lenguaje*, como un sistema de *comunicación, expresión y recepción*, y al actor como un portador de *signos*.

La Antropología Teatral reconoce en la *teatralidad* un atributo y una competencia humanos, inseparables del hombre (la capacidad de organizar la mirada del otro a través de una acción), advierte relaciones entre el teatro y las prácticas de la vida cotidiana, entre el *comportamiento teatral* y el comportamiento cultural y afirma que *hay teatralidad antes (en la base) del actor*.

La Sociología del Teatro aplica a los estudios teatrales los saberes de las Ciencias Sociales, esto es, la consideración del teatro como una práctica del hombre en sociedad.

La Filosofía del Teatro define el teatro como un *acontecimiento* que se diferencia de otros acontecimientos por la producción de *poíesis y expectación en convivio*. Admite dos grandes definiciones del teatro: una lógico-genética (el teatro consiste en la producción de *poíesis* corporal *expectada en convivio*); otra pragmática (el teatro consiste en la fundación de un zona de *experiencia y subjetividad* a partir de la interrelación de los subacontecimientos *convivio-poíesis-expectación*).

Las teorías son interpretaciones de la realidad, no representaciones especulares. No hay una única manera de nombrar la realidad. Cada teoría se compara con la realidad y también con las otras teorías: se busca superar las interpretaciones ya conocidas de la realidad, a favor de nuevas y mejores interpretaciones.

Creemos en la necesidad de conciencia epistemológica de

los investigadores. Llamamos, entonces, *base epistemológica para el estudio del arte* a la elección consciente de las condiciones de conocimiento que determinan los marcos (Carnap), las capacidades y las limitaciones teóricas, metodológicas, historiológicas, analíticas, críticas y pedagógicas de un investigador ante su objeto de estudio. Si cambiamos la base epistemológica, cambian las perspectivas de conocimiento. Si toda aproximación científica al teatro se formula desde una base epistemológica, es necesario preguntarles a las teorías de las que nos valemos en qué bases epistemológicas se fundan: desde qué marcos científicos producen conocimiento.

En tanto práctica artística, el teatro no es abarcado en su más amplia complejidad ni por las Ciencias Naturales, ni por las Ciencias Exactas ni por las Ciencias Sociales, sino por las Ciencias del Arte, que si en una zona poseen conexiones, realizan préstamos y se superponen, en otra se diferencian en sus alcances y posibilidades. Las Ciencias Sociales no pueden pensar todo aquello del arte que escapa a los marcos sociales; las Ciencias Naturales no pueden ir más allá de los marcos de las Ciencias de la Vida (Neurología, Fisiología, Anatomía, etc.); para comprender el arte, todas ellas necesitan de los conocimientos producidos por las Ciencias del Arte. Éstas se ocupan del espectro totalizante de problemas del arte, y en tanto el teatro es una de las artes, las Ciencias del Teatro se ven incluidas en las Ciencias del Arte y a la par poseen rasgos específicos.

5. DEFINIR POLÍTICAS PARA LAS CIENCIAS DEL ARTE/DEL TEATRO. ¿Qué ciencias para el arte/el teatro? Frente a la pluralidad de disciplinas y construcciones científicas, es esencial preguntarse: ¿qué ciencias

elegimos para los estudios artísticos/teatrales? Aquellas que se hagan cargo de la problemática del arte en la totalidad de sus inflexiones y afecciones. Partimos de la afirmación del arte como singularidad («el teatro sabe», «el teatro *teatra*», según Kartun). El arte constituye entes/acontecimientos/saberes específicos.

Aceptamos que hay singularidad del teatro, por ejemplo desde la visión de la Filosofía del Teatro:

- porque es un acontecimiento;
- porque es un acontecimiento de la cultura viviente (convivio versus tecnovivio como paradigmas existenciales diversos);
- porque como tal está sometido a incapturabilidad, a impredecibilidad, a experiencia de la pérdida y del duelo (también de la destrucción, como otra forma de la pérdida);
- porque no permite la sustracción del cuerpo viviente en la producción y recepción de poíesis;
- porque en tanto cultura viviente no se puede desterritorializar;
- porque posee una inmanencia estructural en el nivel poiético;
- porque esa inmanencia por su naturaleza metafórica se relaciona de forma compleja con la historia social y presenta una historia interna (Pellettieri);
- porque posee formas de producción y trabajo específicos (creatividad);
- por su liminalidad (de origen) con la teatralidad humana (Homo Theatralis);
- por su relación y su diferencia con las otras artes.

Las disciplinas que comprenden el *teatrar* pueden clasificarse en disciplinas específicas y no específicas. En las Ciencias del Arte confluyen los aportes de las ciencias específicas y de las ciencias colaboradoras, que trabajan específicamente con otros campos diversos de lo artístico.

Llamamos específicas a aquellas disciplinas que encaran centralmente los problemas de la singularidad del ente/acontecimiento/saber artístico. Baste señalar entre los ejemplos de los problemas específicos:

- el ente artístico como artefacto dotado de una estructura inmanente, su carácter de *poíesis* (construcción) con reglas propias; qué es una estructura, cómo se describe, cómo se relaciona con el trabajo, si porta una concepción;
- la autonomía, la negatividad, la soberanía del arte; el problema de la representación y la mimesis;
- las relaciones entre diacronía y sincronía, entre estructura y contexto;
- el arte como metáfora epistemológica;
- los caminos de la creatividad, las técnicas y el artista como trabajador y pensador específico que posee saber abstracto, además de saber-ser y saber-hacer, y que produce saber;
- las relaciones entre arte, comunicación y estimulación;
- la institución arte en su dinámica singular;
- las relaciones entre una ontología del arte, una gnoseología del arte, una epistemología específica y una filosofía del arte;
- el problema de la verdad en el arte;
- los problemas de la historiología del arte (entre otros, los de una Historia Poética y una Poética Histórica);

Lo cierto es que todo investigador en arte, trabaje en la disciplina en la que trabaje, y desde el campo científico que ejerza, debe conocer los problemas específicos de la problemática artística. Sólo las Ciencias del Arte (círculo central del Esquema 2, ver en pág. 26) estudian aquellos problemas del arte que no enfocan las ciencias no específicas (centro del círculo central), y a la vez organizan los aportes de disciplinas específicas y de las otras ciencias.

6. TRES DISCIPLINAS CIENTÍFICAS: POÉTICA, ESTÉTICA, PENSAMIENTO TEATRAL. A partir de la Filosofía del Teatro, podemos entonces distinguir los tres ejes propuestos para este comienzo.

Para caracterizar la Poética Teatral en tanto disciplina, partimos de una distinción terminológica: Poética (con mayúscula)/poética (con minúscula)/Poética Comparada.

La Poética (con mayúscula) tiene como objeto de estudio la *poíesis* (construcción) y, en consecuencia, más específicamente, la Poética Teatral, en tanto disciplina de la Teatrológica, propone una articulación coherente, sistemática e integral, de la complejidad de aspectos y ángulos de estudio que exigen el acontecimiento y el ente poéticos teatrales, así como la formulación de las poéticas (con minúscula). A partir de la *poíesis*, la Poética organiza el análisis de la totalidad del acontecimiento teatral, en su dimensión completa: poética-convivial-expectatorial. Dicho en otras palabras, se denomina Poética Teatral a la disciplina que estudia el acontecimiento teatral a partir del examen de la complejidad ontológica de la *poíesis* teatral en su dimensión productiva, receptiva y de la zona de experiencia que ésta funda en la pragmática del convivio y la expectación.

A diferencia de la Poética (con mayúscula), la poética (con minúscula) es el conjunto de componentes constitutivos del ente poético, en su doble articulación de producción y producto, trabajo y estructura, modalizados por la concepción de teatro e integrados en el acontecimiento en una unidad material-formal ontológicamente específica, organizados jerárquicamente, por selección y combinación, a través de procedimientos. Una poética (con minúscula) siempre es provisoria, en tanto se define por el discurso histórico que la caracteriza: una poética es, entonces, el discurso que, históricamente, construimos sobre el conjunto de componentes constitutivos del ente poético. La poética puede ser implícita (cuando todavía no ha sido formulada en discurso de descripción e interpretación de esos componentes) y explícita (cuando ya ha sido formulada a través de un discurso descriptivo-interpretativo). Toda poética implícita es potencialmente ilimitada, en cambio toda poética explícita (ya formulada explícitamente) es provisoria y está sujeta permanentemente a revisión, perfeccionamiento y polémica.

Por otra parte, llamamos Poética Comparada a aquella zona de la Poética que, en tanto área del Teatro Comparado (Dubatti, 2008b, Cap. I), afirma que las poéticas teatrales deben ser comprendidas en su dimensión territorial-supraterritorial (dimensión cartográfica) y de historicidad. La Poética Comparada asume la entidad convivial, territorial y localizada del teatro y propone el estudio de los fenómenos teatrales considerados en su territorialidad, por relación y contraste con otros fenómenos teatrales territoriales, y supraterritorialmente, así como en su historicidad a partir de observaciones de necesidad y posibilidad histórica. De acuerdo con la Poética Comparada, como veremos enseguida, las

poéticas (con minúscula) pueden clasificarse en poéticas abstractas, macropoéticas y micropoéticas. A su vez, dentro del campo de las micropoéticas, se suman las poéticas incluidas enmarcadas.

La compleja dinámica de la *poíesis* en el teatro exige atender ciertos rasgos destacables. La *poíesis*, en tanto producción, se genera en el teatro a partir del *trabajo territorial* de un actor con su cuerpo presente, vivo, sin intermediación tecnológica que permita la sustracción del cuerpo, inserta en el cronotopo cotidiano. El origen y el medio de la *poíesis* teatral es la *acción corporal in vivo, desde la materialidad del cuerpo viviente*. No hay *poíesis* teatral sin cuerpo presente en su dimensión aurática. El actor produce la *poíesis* y ésta es contemplada, atestiguada y luego inmediatamente co-creada por el espectador, y multiplicada en la zona de experiencia del convivio.

Llamamos Estética a una disciplina (integrante del Conjunto de Ciencias del Arte) que estudia las teorías en torno del arte y sus problemas (la belleza, la esencia del arte, su institucionalidad, etc.).

Finalmente, Pensamiento Teatral. Desde su origen, la Filosofía del Teatro ha puesto el acento en el rol del artista como productor de saberes, como pensador e intelectual específico e insustituible en la generación de un pensamiento único. Sucede que el artista, desde la praxis, para la praxis y sobre la praxis, produce pensamiento permanentemente, de diversas maneras, según las poéticas, es decir, según la forma de trabajo, los procedimientos estructurales y la concepción de teatro, y es quien más sabe (o uno de los que más saben) de teatro. Llamamos pensamiento teatral a la producción de conocimiento que el artista y el técnico artista generan desde la praxis, para la praxis y sobre la praxis teatral. (Recordemos, en breve

paréntesis, que el primer texto teórico-técnico sobre teatro del que tenemos noticia —aunque permanece perdido— es de un artista: Sobre el *coro*, de Sófocles, siglo V a.C., es decir, muchos años antes de la *Poética* de Aristóteles, del siglo IV a.C.)

Creemos necesario reconocer al artista como pensador específico, proveedor de un material precioso de categorías, observaciones, procesos de conocimiento, para ser sistematizado científicamente. Dice al respecto Tibor Bak-Geler: «Las ciencias que estudian las artes no saldrán del callejón sin salida hasta no reconocer que en realidad se trata de objetos de estudio contradictorios, con estructuras diferentes funcionando de distinto modo (...) [Hay que] acercarse a las teorizaciones que sí son aplicadas, probadas, y funcionales en la práctica para producir un fenómeno artístico. Se trata de las teorizaciones de Appia, Craig, Meyerhold, Laban, Kandinsky, Klee, Albers, etc., por mencionar algunos nombres de las artes escénicas y de las artes plásticas, pero en cualquier disciplina artística encontramos casos similares. No estoy idealizando los conocimientos en cuestión, sin embargo, la práctica demuestra que son un instrumento de trabajo para el sujeto artista que facilitan la creación y permiten la verificación de los resultados» (2003: 86). Una Filosofía de la Praxis concreta.

EN CONCLUSIÓN. Hay Arte(s), Ciencias del Arte y Filosofía de las Ciencias del Arte (o Epistemología).

Existe una pluralidad de ciencias y una variedad de disciplinas científicas que abordan el estudio sistemático del arte/del teatro.

En las tensiones entre optimismo y pesimismo teórico respecto de la articulación entre arte y ciencia, se asume en los últimos una actitud optimista de diálogo y mutua revelación.

Frente a la problemática del arte/teatro en la contemporaneidad, la pregunta ontológica y la pregunta epistemológica van unidas: científicamente llamamos arte a aquellos fenómenos (entes, acontecimientos) que son reconocidos como arte por cualquiera de las diversas construcciones científicas del arte.

En el teatro podemos diferenciar al menos cuatro grandes construcciones científicas del teatro: la Semiótica, Antropología Teatral, la Sociología del Teatro, la Filosofía del Teatro.

Es indispensable la conciencia de cada investigador respecto de la base epistemológica con la que trabaja, porque debemos definir políticas para las Ciencias del Arte. ¿Qué ciencias para el arte? Aquellas que se hagan cargo de la problemática del arte en la totalidad de sus inflexiones y afecciones («el teatro sabe», «el teatro *teatra*», según Kartun).

Finalmente distinguimos tres disciplinas científicas: Poética, Estética, Pensamiento Teatral:

Poética (con mayúscula) tiene como objeto de estudio la *poíesis* (construcción) en el acontecimiento teatral.

La Estética estudia las teorías en torno del teatro y sus problemas (la belleza, la esencia del arte, su institucionalidad, etc.).

Pensamiento Teatral: la producción de conocimiento que el artista y el técnico artista generan desde la praxis, para la praxis y sobre la praxis teatral.

JORGE DUBATTI (Argentina)

Carrera de Artes, Facultad de Filosofía

y Letras de la Universidad de Buenos Aires

JORGE DUBATTI (1963) es profesor universitario, crítico e historiador teatral. Es Doctor (Área de Historia y Teoría del Arte) por la Universidad de Buenos Aires. Premio Academia Argentina de Letras 1989 al mejor egresado de la Universidad de Buenos Aires. Desarrolla sus actividades de docencia e investigación en esta Universidad. Coordina el Área de Historia y Teoría Teatral del Centro Cultural Ricardo Rojas, de la que depende el Centro de Investigación en Historia y Teoría Teatral (CIHTT) desde 1998. Coordinó entre 2001 y 2011 el Área de Artes Escénicas de Departamento Artístico del Centro Cultural de la Cooperación, transformada a partir de 2012 en el Área de Investigaciones en Ciencias del Arte (AICA). Fundó y dirige desde 2001 la Escuela de Espectadores de Buenos Aires. Entre ensayos, antologías y ediciones de obras, coordinación de actas, entrevistas, etc., ha publicado más de cien volúmenes sobre teatro. Ha publicado más de quinientos artículos y reseñas sobre teatro en libros y revistas especializadas de Argentina (Buenos Aires y diversas provincias), Alemania, Bélgica, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Cuba, Chile, España, Estados Unidos, Holanda, Italia, México, Polonia, Portugal, Perú, Uruguay y Venezuela.

ESTÉTICA Y CULTURA EN EL TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES

Manon van de Water

Mientras pensaba como abordaría este tema, se me vinieron a la cabeza los dos primeros Foros que organizamos en 2010 y en 2012, sobre los temas tabú y el humor en el teatro para niños y jóvenes (TNJ) respectivamente. Recuerdo que en el último Foro descubrimos qué increíble era poder *continuar* las conversaciones con aquellos que habían venido a la primera edición y, a la vez, *comenzar* conversaciones con aquellos que participaban por primera vez. También me di cuenta de que mis presentaciones en estos Foros habían tenido una estructura similar, la misma estructura que me gustaría continuar aquí.

El diccionario Merriam Webster define estética como 1) lo que se relaciona con, o trata sobre lo estético o lo bello; lo artístico; lo de apariencia agradable, lo atractivo; y como 2) lo que aprecia, responde o se entusiasma con lo bello; y que responde o aprecia lo que es placentero para los sentidos.

También define la estética como un campo: el estudio de la belleza especialmente en el arte y en la literatura. El Merriam

Webster rastrea los orígenes de la estética hasta el griego *aisthetikos*, que percibe por los sentidos, de *aisthanesthai*, percibir.

En este último concepto —la percepción sensorial de lo que es bello, artístico o placentero— es exactamente donde se encuentra el problema, donde ingresa lo cultural. La cultura, según el Merriam Webster incluye las creencias, costumbres, formas de arte, etc. de una sociedad, grupo o momento determinado; una sociedad particular que tiene sus propias creencias, formas de vida, formas de arte, etc.; y una manera de pensar, actuar o trabajar que existe en un lugar o en una organización. Desde Raymond Williams sabemos que la cultura es un «proceso productivo», es decir, que la misma no es estática sino que está sujeta a cambios. En relación con la estética, esto quiere decir que las percepciones y nociones culturales sobre la «estética» no son estáticas sino fluctuantes. De esta forma, crudamente, el sentido de lo bello, lo artístico o lo placentero pueden no coincidir con el sentido estético de otra cultura. Más aún, estas nociones de estética están en constante fluctuación *dentro* de las comunidades y las sociedades. Este es tanto un fenómeno geográfico como temporal, sujeto a las circunstancias materiales (sociales, culturales, económicas, políticas, ideológicas) con las que cada sociedad opera. Por ejemplo, lo que era considerado estético por la Academia Francesa del siglo XVII difería bastante del gusto Isabelino un siglo antes, que fue sucesivamente removido de las nociones estéticas del período Edo en Japón, que, a grandes rasgos, comprende tanto el período isabelino como el siglo XVII.

En el siglo XXI, con la creciente globalización de nuestro mundo, las nociones culturalmente diversas de la estética no pueden ignorarse. A través de mi trabajo en ITYARN, y ahora en ASSITEJ, me fasciné con cómo la cultura, junto a una

gran cantidad de contextos circunstanciales como ideologías dominantes, política, religión, circunstancias socio-materiales, y también la pertenencia a subgrupos de raza, clase, género, etnia y orientación sexual influyen lo que percibimos como «estético». Desde una perspectiva académica, uno de nuestros primeros ejercicios a la hora de estudiar estas nociones variadas era reconocer y subsecuentemente luchar contra nuestros propios prejuicios sobre lo que considero bello, artístico o placentero.

Un ejercicio fundamental para esto fue mi trabajo como directora de ITYARN (Red Internacional de Investigadores del TNJ) en el Congreso y Festival ASSITEJ 2011 en Malmö y Copenhague. Los organizadores del festival Niclas Malmcrona y Michael Ramlose hicieron un esfuerzo sucinto para ser lo más sensibles posible culturalmente y seleccionar espectáculos de diferentes culturas y diferentes géneros de todo el mundo. En un esfuerzo para que la audiencia también fuera más sensible culturalmente y fuera capaz de percibir el espectáculo desde una perspectiva más amplia, Malmcrona y Ramlose le pidieron a ITYARN si podía ayudar solicitando y editando textos que pusieran en contexto cada producción internacional, preferentemente escritos por académicos del país de origen de la producción, y que no estuvieran directamente relacionados con la compañía correspondiente. Las preguntas guía fueron:

Dentro del contexto socio-cultural en el que esta producción fue concebida:

- ¿Cómo se relaciona esta producción con los niños y jóvenes?
- ¿Qué hace que ésta sea una producción para niños y jóvenes?
- ¿De qué manera esta producción refleja su cultura de origen o habla en contra de ella?

Estos textos fueron publicados en un libro, *Contexto y Ambigüedad*, que estaba disponible para todos los participantes del Congreso y Festival. Fue un experimento, y no fue perfecto. Fue difícil encontrar académicos en cada país y comprometerlos, y en el caso de algunas producciones, tuvimos que recurrir al dramaturgo o especialista en educación de cada compañía para que escribiera el artículo que, claro, terminó convirtiéndose casi en una pieza de promoción ampliada, exactamente lo que tratábamos de evitar. Muchas personas de Irán cancelaron a último momento y en consecuencia no tuvimos artículo de esa producción, una producción que tal vez necesitaba más contexto que cualquiera de las otras. A fin de cuentas, sin embargo, el libro hizo lo que necesitaba hacer y amplió la forma en que las obras se entendían.

Hablaré sobre la edición de estos artículos, y la subsecuente visión de los espectáculos, y sobre la escritura y la edición de los libros (más adelante durante el desarrollo del Foro). Mi forma de ver las obras y mis «opiniones», si se quiere, cambiaron drásticamente. Claro que todavía tengo mis prejuicios y presupuestos pero voy a tratar de guardarme los juicios para después y primero voy a intentar, para hablar junto a Goethe, de ver qué están intentando hacer los artistas, cómo lo hacen y cómo esto encaja o contesta a una cultura particular o forma dominante de expresión.

Y después, de manera abiertamente subjetiva, decidiré si valió la pena hacerlo y si esta producción comunica en Festivales Internacionales, o traducida en mi país, o en otro contexto con el que estoy familiarizada. De esta forma puedo distinguir entre reconocer el valor estético de una producción y que aún así no me guste. Por ejemplo, a pesar de las dificultades para producir teatro, o cualquier forma de arte para el caso, en los Estados Unidos

y con la fuerte demanda de la comunidad educativa y quienes la financian, y de quienes depende el TNJ, *hay* producciones agradables y sensatas. Que muchas de ellas recaigan en el realismo fantástico con historias lineales, que se basen en un texto, y a menudo sean adaptaciones es irrelevante en términos estéticos. Que personalmente no me importe ese tipo de teatro y prefiera ver el TNJ europeo de vanguardia también es irrelevante. Pero lo que sí es relevante en ese contexto, es si puedo desafiar la noción común en los Estados Unidos de que las estéticas europeas u otras estéticas de vanguardia en el TNJ no funcionarían en los EEUU. Es, por ejemplo, posible introducir de manera satisfactoria temas «tabú» como la guerra, en la obra de María Inés Falconi, *Cantata de Pedro y la Guerra*, en los Estados Unidos que a menudo y convenientemente cierra los ojos frente a niños que sufren en zonas en guerra. (La respuesta es sí.)

La estética del TNJ en los EEUU parece en general tener más confianza en las convenciones (euro céntricas) que en las nociones de estética de otros países y de muchas maneras esto se autoperpetúa. Roger Bedard, en «Negociando Marginalidad: TNJ y las escuelas», se pregunta qué pasaría si las compañías de TNJ de EEUU pusieran en riesgo su relación con las escuelas y su «importancia como sirvientes para explicitar las agendas educativas» (97). Mirando atrás, a los muchos años que él trabajó con, enseñó y estudió el TNJ en los EEUU, observó que estamos «retrocediendo» en términos de experimentación, variedad de contenido, forma y estilo (clase, Universidad de Wisconsin–Madison).

Esto me lleva a mi propio foco de investigación, la interdependencia de significado y condiciones materiales. Escribí varios artículos sobre esto, y para el marco teórico estoy en deuda

con el estudioso del Teatro Canadiense Ric Knowles. Knowles argumenta, en su libro del 2005, *Leyendo el Teatro Material*, que una producción no tiene significado, sino que produce significado dependiendo de «las condiciones de producción, el texto del espectáculo en sí mismo y las condiciones para su recepción, la cual opera por polos mutuamente constitutivos» (p. 19). Esto incluye nociones de estética y percepción de belleza, arte y placer: en el modelo de Knowles, estas nociones no son inherentes a la producción sino que dependen de las condiciones de producción y percepción. Y estas condiciones están altamente determinadas por la cultura.

Ya que soy tanto una teórica como una hacedora, me gusta poner a prueba mis propias teorías. Así, el resto de esta presentación consiste de un ejemplo práctico, un intento de transportar una producción que se originó en circunstancias culturales y materiales ampliamente diferentes al contexto cultural y material de Madison Wisconsin, donde trabajo.

Moniek Merx¹ es un realizador teatral de Holanda que trabaja con los textos de forma improvisada. Merx era el director artístico de la Compañía Teatral Max, una de las compañías de TNJ más exitosas de Holanda, que tiene por objetivo hacer «teatro arriesgado y accesible para niños y jóvenes, utilizando la mayor variedad de medios teatrales en una atmósfera abierta y provocativa» (van de Water, *Teatro Holandés*, 44). La especialidad de Max era el absurdo, en la estructura de montaje para mostrar una

1. Esta sección ha sido publicada previamente en Manon van de Water, *Teatro, Juventud y Cultura: Una exploración crítica e histórica*, Nueva York: Palgrave Macmillan 2012, 135-139.

historia desde diferentes lados, y en las asociaciones visuales y lúdicas. Ella tiene una forma distintiva, física y personal de escribir y dirigir, con el texto como elemento de producción, no necesariamente el dominante. Su obra *Falling Girls* (Las niñas que caen) se crea en torno a una serie de viñetas, en las que dos niñas que caen de sus planetas se hacen amigas, se pelean y se arreglan, y tratan de entender el mundo a su alrededor. Es un viaje poético y fantástico de imaginación y creatividad, con sonidos, canciones, dibujos, y una sorpresa al final.

La producción original era relativamente simple y giró por toda Europa. La escenografía era un cuadrado grande de papel de rollo en el piso. La audiencia infantil se sentaba en almohadas alrededor del cuadrado en una sola fila, los adultos en sillas o bancos detrás de ellos, dependiendo del teatro. Las dos niñas aparecían desde detrás de una pantalla. Interactuaban la una con la otra y con el artista que dibujaba las cosas sobre las que estaban hablando. La escenografía y el vestuario estaban diseñados en blanco, negro y sombras azules-grisáceas y, menos el vestuario, toda la utilería estaba hecha de papel. Al final el papel de rollo estaba lleno de dibujos y se invitaba a la audiencia a cortar la parte que más les gustara y llevársela a su casa.

Mientras que la producción original estaba orientada a niños a partir de los 5 o 6 años, la traducción y subsecuente producción, que se hizo en la universidad de Wisconsin–Madison en 2008, se enfocaba en los preescolares, de entre dos años y medio y seis años. Fue un experimento, inspirado en mi experiencia reciente de teatro para los más pequeños en Europa y en la versión de *Falling Girls* que vi en Moscú en noviembre de 2007. Mientras que el plan original era una producción similar a la original en el

estilo y el alcance, las demandas del programa de entrenamiento teatral de UW Madison —las condiciones de producción— demandaban una producción mucho más elaborada que diera a los estudiantes de diseño el entrenamiento para llevar a cabo sus ideas en colaboración con un director. La producción también estaba atada a una clase que incluía estudiantes graduados que desarrollaban material educativo en torno a la producción. Mucho de esto estaba guiado por el principio: nada tiene que ser *aniñado* o didáctico. Esta experiencia teatral fue, antes que nada, una experiencia estética para los más pequeños, de principio a fin.

Aunque mayormente teníamos que trabajar bajo las políticas y procedimientos establecidos por el teatro de la Universidad, pudimos hacer algunas negociaciones en el cronograma de producción. En lugar de cinco semanas, los ensayos duraron nueve semanas, a razón de cuatro horas, cuatro días a la semana. Salvo por el esqueleto de la escenografía, nada iba a estar determinado o diseñado antes del proceso de ensayo, como es costumbre en los EEUU, sino que sería creado en conjunto con las improvisaciones. La artista/actriz (Kat Brown) también era la diseñadora de vestuario. La música y el sonido (Jonathan Brooks) serían ideados en vivo durante el proceso de ensayos e incluía instrumentos caseros. La traducción del texto dejaba mucho abierto a la interpretación, ya que no incluía didascalias ni otras notas de producción. La nota principal para los diseñadores era no utilizar colores primarios ni imágenes estereotipadas para niños.

El resultado fue bastante sorprendente. Sasha Augustine diseñó una escenografía arquitectónicamente emocionante, con reminiscencias de un parque de juegos gigante que subía hasta los puentes, inspirado en un dibujo de Escher. La escenografía era

utilizable en su totalidad. Los dibujos se realizaban en pedazos de papel de pizarras buddha² y plexiglass. Los carteles, que en el original eran pequeñas banderas de papel con texto que se esparcían por el rollo de papel, se convirtieron en imágenes hechas de madera que representaban el texto. Las actrices (Arrie Callahan y Megan McGlone) y la artista estaban vestidas todas de blanco. El equipo pedagógico (Annie Giannini y Mary McAvoy) crearon un viaje sensorial en el ambiente desde el foyer del teatro principal que incluía un túnel de sombras, una pared con textura que la audiencia era invitada a tocar, y una discoteca hámster, con bola de espejos y música tecno. Después del viaje y al entrar al espacio teatral, los chicos llegaban en tobogán hasta unas islas suaves y con texturas, grandes pedazos de alfombra que eran sus asientos. Todo el teatro (caja negra) estaba bañado en un mundo de estrellas, el diseño lumínico de B. Bennett.

La producción contradecía todas las ideas de suavidad añada. Los actores literalmente se caían desde los puentes. El texto poético era comunicado a los niños con la ayuda de imágenes pero de ninguna manera estas imágenes estaban simplificadas. Los sonidos eran relajantes y llamativos. Las niñas eran buenas y malas mientras exploraban el mundo, sin esconder sus emociones. La siguiente es una reseña escrita por Katherine Farmer, Directora Interina del Centro Teatral Regional para Niños y Jóvenes Noorda

2. *Las pizarras Buddha* están basadas en el concepto Zen de vivir el presente. El artista pinta en una superficie con agua y la creación aparecerá en trazos gruesos. Después, a medida que el agua lentamente se evapora, la obra desaparecerá mágicamente dejando al artista con una pizarra limpia y una mente limpia, lista para crear una obra maestra completamente nueva. www.buddhboard.com

en la Universidad de Utah Valley (UVU), que se encontraba en un tour internacional de varios meses financiado para asistir a producciones de TNJ nacionales e internacionales. Esta reseña, extraída de su extenso informe sobre los resultados de su investigación, demuestra que vale la pena tomar «riesgos» y que los prejuicios pueden ser desafiados incluso si, por ahora, esto solo puede hacerse en los Estados Unidos con el apoyo del Teatro Universitario:

Al llegar a Madison vi una producción titulada *Falling Girls*. Era una traducción de un trabajo europeo a cargo de la muy europea directora y pensadora, Manon van de Water, directora del programa de TNJ en la Universidad de Wisconsin. *Falling Girls* se presentaba en la Universidad en su pequeño teatro con caja negra (el Hemsley), parte de su gran complejo teatral. La producción fue diseñada y realizada cuidadosamente para una audiencia muy joven. Tenía un pequeño y muy disciplinado elenco de estudiantes universitarios que prácticamente bailaban durante toda la producción sus acciones eran muy estilizadas, cargadas de emoción y llenas de significado.

El escenario consistía en una composición alta, en capas y entrelazada, de caños, plataformas, sogas y objetos practicables, además del escenario o *suelo* debajo de ella. La escenografía claramente había sido diseñada pensando en la acción. Arquitectónicamente austera, alentaba a la audiencia a llenar los espacios vacíos con su imaginación. La trama se enfoca en la amistad y existe como una expresión poética de las muchas formas en que la amistad

puede manifestarse en la vida de los más pequeños: a la vez aceptando, rechazando, intentando, calmando, demandando, provocando y estimulando.

Esta producción era física, emocional e intelectualmente desafiante —**pero no para la audiencia a la que estaba dirigida**. Para los más pequeños era sencillo —un paseo por la vida que era infinitamente accesible y familiar. Desde una perspectiva piagetiana, reflejaba y encarnaba físicamente la lógica transductiva y el pensamiento silogístico que caracteriza a los niños de ese grupo etario y nivel de interés.

Emocionalmente, también reflejaba las dinámicas que son tan centrales para los niños de esa edad y que refieren a la definición de sí mismos, del propio mundo, y de la posición de uno mismo dentro él.

En el transcurso de la obra las «niñas pequeñas» (vestidas en un fresco blanco) literalmente descendían de las vigas, como si «cayeran» del cielo. Cuando la acción concluía volvían a subir, desapareciendo de nuestra vista. La mayor parte de la acción era acompañada por sonidos simples de percusión e instrumentos producidos por un acompañante situado encima del escenario quien, aunque siempre está delante de nuestros ojos, tenía una forma de desaparecer de nuestra vista. Cuando la acción termina las niñas y los sonidos desaparecen, pero fuertes recuerdos e imágenes se quedan en las mentes y corazones de la audiencia.

La acción en *Falling Girls* es honesta, dominante, tranquila y ruidosa de forma intermitente, y siempre atrac-

tiva. La acción no era ni demasiado larga ni demasiado corta. En palabras de Ricitos de Oro, era «justa». Sus personajes siempre están en el presente. Su «historia» es acumulativa en los arreglos, cada momento lleno con la cantidad justa de actividad y significado para capturar la imaginación de los niños y a los adultos. Más específicamente, la historia era simple, acumulativa, no lineal y se configuraba en la naturaleza con cada parte contribuyendo al conjunto, más que como las partes en movimiento de un sistema solar. Como en un trabajo con patrones de trama acumulativa, tenía un comienzo y un fin y existía como una «porción de la vida».

El escenario estaba configurado como un *avance* algo modificado. La mayor parte de la audiencia estaba directamente frente a la acción, con una línea de asientos extendida de un lado del escenario —la izquierda del escenario. Así la acción estaba «rodeada» por dos lados. La audiencia estaba compuesta esencialmente en dos partes: la audiencia de arriba y la audiencia de abajo. Si eras un adulto, y tenías la intención de sentarte más cerca, en el área baja, podías simplemente bajar unas escaleras o entrar desde la sección más baja. Si eras un niño, por otro lado, podías deslizarte del nivel más alto al más bajo por un tobogán central. Era absolutamente encantador y definitivamente «apto para niños».

Esta producción y las respuestas que generó fueron una de las cosas más únicas de entre las piezas teatrales que encontré en mi *tour*. Altamente profesional, según la «tradición europea»[...] (Farmer 2-3)

Así, las nociones culturales de estética pueden desafiarse. Pero necesito remarcar que a pesar de esta encomiástica reseña de una académica dedicada al TNJ, los alumnos de la universidad que asistieron como espectadores quedaron mucho menos entusiasmados, lo que en parte confirma cuán profundamente arraigados se encuentran los presupuestos y prejuicios sobre los niños y la niñez en relación a la experiencia artística y la «estética apropiada». Los estudiantes de mi clase de actuación, la mayor parte de ellos estudiantes de educación, a quienes se les solicitó que vieran esta producción, tuvieron numerosas preguntas.

«¿Por qué llevar a los niños al teatro en horario escolar si no existe ninguna razón aparente para hacerlo?», proclamó uno. «Es importante que un adulto le explique la obra a los niños después de la función, para que puedan entenderla. Yo no entendí la obra, ¿cómo podría explicársela a mis alumnos?», se preguntaba otro. Y otro preguntaba: «¿Esto era teatro? Era más parecido a la danza. ¿Cuál es la diferencia entre la danza, el teatro y las artes escénicas para niños?» (T&D 362 *Performance Responses*, 2009). El Director Asociado de la producción, Andy Wiginton, también reflexionó sobre la dificultad para sobreponerse a los prejuicios y presupuestos, declarando:

Para mi hubo dos partes difíciles. Una fue trabajar con los actores, ayudarlos a confiar en nosotros y des-entrenar sus mentes de años de entrenamiento con el «método» psicológico. En segundo lugar, tuvimos que hacer lo mismo con la facultad, que claramente no entendía el marco teórico en el cual estábamos trabajando, ni la noción de que estábamos desafiando ciertos supuestos sobre los niños y la niñez. Al

final creo que tuvimos éxito en el primer frente, pero el ego, el orgullo (¿y a lo mejor el miedo?) pudieron haber generado que algunos adultos se abstuvieran de reconocer cuán exitosa la pieza terminó siendo. Yo aprendí que muchas veces los adultos en los EEUU tienen mucho miedo sobre lo que los niños puedan llegar a decir cuando se los deja construir su propio significado. Esto es algo que se ha convertido (con suerte) en el sello distintivo de mi trabajo —la noción de que los niños son capaces de construir un significado y, cuando se los deja, hacerlo de forma positiva, muchas veces constructiva. La parte difícil es convencer a los adultos y a quienes tienen los fondos de que eso es posible.

Entonces, ¿cómo desafiamos las nociones preconcebidas sobre la experiencia estética para niños? ¿Cómo podemos ofrecerles experiencias estéticas alternativas, ampliando sus horizontes? Éstas y otras preguntas son el corazón de este Foro.

BIBLIOGRAFÍA

- BEDARD, Roger L. «Negotiating Marginalization: TYA and the Schools.» *Youth Theatre Journal* 17 (2003): 90-101.
- FALCONI, María Inés. *Pedro and the War: A Cantata*. Traducción y adaptación: Manon van de Water y Andy Wiginton. Woodstock: Dramatic Publishing, 2012.
- FARMER, Katherine. «Annotated Conversation with Manon van de Water.» Madison–Wisconsin. N.p. Abril 2009. 1-18.

KNOWLES, Ric. *Reading the Material Theatre*. Cambridge:
Cambridge UP, 2005.

VAN DE WATER, Manon. Ed. *Context and Ambiguity*. ITYARN
and the VXIIth ASSITEJ World Congress and Festival for
Young People. Copenhagen and Malmoe: Mayo 2011.

———. *Dutch Theatre for Children: Three Contemporary Plays*.
Charlottesville: New Plays inc, 2008/Woodstock: Dramatic
Publishing, 2009.

MANON VAN DE WATER (EEUU)
Universidad de Wisconsin–Madison
ITYARN

MANON VAN DE WATER es profesora con la distinción Vilas–Phipps de la Universidad de Wiconsin–Madison, siendo titular en el Departamento de lenguas eslavas y literatura y en el de Teatro y drama. Es la autora de numerosos artículos y ha publicado tres monografías, una de ellas es «Los teatros de Moscú para audiencias jóvenes: una historia cultural de coerción ideológica e innovación artística, 1917–2000». Es miembro fundador, y ha ejercido también la presidencia, de ITYARN, la Red Internacional de Investigación en Teatro para Audiencias Jóvenes de ASSITEJ; para el cual ha publicado *Contexto y ambigüedad* (ASSITEJ, 2011) y *TYA, Cultura, Sociedad: Ensayos internacionales sobre teatro para audiencias jóvenes* (Peter Lang, 2012). A su vez, ha editado varias ediciones del *Youth Theatre Journal*. Además de sus actividades en investigación, la Profesora van de Water ha dado numerosos talleres a nivel nacional e internacional sobre educación en teatro y ha sido invitada como miembro de jurado en varios festivales internacionales de teatro para audiencias jóvenes. Desde el mes de mayo de 2014, se desempeña dentro del Comité Ejecutivo de ASSITEJ Internacional.

PONENCIAS

BELLEZA, ESTÍMULO Y PLACER

Carlos Alejandro Uncal

INTRODUCCIÓN

Entre las miradas filosóficas de la antigüedad, acaso la doctrina hedonista nos parezca la más frívola, individualista o incluso egocéntrica. Pero nos interesa en este trabajo ponernos «epicúreos» en cuanto a lo que se refiere a la búsqueda del placer en lo estético, tomando el término a la manera en que Borges solía presentarse: «De mí sé decir que soy lector hedónico; nunca he leído un libro porque fuera antiguo. He leído libros por la emoción estética que me deparan y he postergado los comentarios y las críticas.»¹

Así pues, en los párrafos siguientes quisiéramos tratar de entender cómo una obra de teatro infanto-juvenil, a través de una propuesta de percepción sensorial que entendemos como estética, nos permite acceder a un disfrute de ese fenómeno esquivo y de difícil definición que llamamos «belleza». Una vez desarrollado

1. Borges, Jorge Luis. *Obras Completas* 3, 2011, Buenos Aires, Sudamericana.

(aunque no agotado) dicho tema, nos proponemos argumentar sobre una manera enriquecedora de potenciar dicho elemento en la escena.

Tomaremos como apoyo en nuestra exposición las ideas de Hans Georg Gadamer, que ofrece una conveniente postura sobre dónde y cómo encontrar lo bello.

BELLEZA

Hablar de la belleza es afrontar una temática controversial que abarca posturas disímiles desde, por ejemplo, Platón hasta Baudelaire. Para no embarcarnos en una empresa que nos excede, comenzaremos con la idea Aristotélica de que bella es una cosa a la que «no se le puede agregar o quitar nada»².

Rescatamos de esta sentencia la idea de una organicidad, de una construcción que apunta a la suma de diferentes elementos y sus relaciones dentro de un todo. Una armonía o justificación que, en escena, no se agota en cuestiones de sentido, transmisión de un mensaje o estructura narrativa, sino que lleva a la apreciación de un conjunto que en el teatro no debería dejar fuera ningún elemento, sin importar de qué disciplina provenga.

Expandimos entonces esta idea de una belleza escénica como construcción global que termina de establecerse en la percepción del público, alineándose con la concepción que hace Gadamer de la obra artística en general, quien la ve como algo poroso o inacabado, de manera que «Toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar»³. Por lo cual, toda

2. En Gadamer, Hans-Georg. La actualidad de lo bello, 1991, Barcelona, Paidós.

organización escénica debería tener carácter de propuesta, y no subestimar el acceso del espectador a ese orden, para apreciarlo placenteramente.

En el teatro para niños nos ocurre que la construcción visual (escenografía, vestuario, utilería, etc.) suele estar dominada por una voluntad unificadora, que en principio apuntaría a una armonía, lo cual acercaría la puesta a la belleza. Pero no nos engañemos, el artificio es frágil: ¿cuántos fondos pintados entran en disonancia con lo real de los cuerpos que no podrán nunca a travesar esos paisajes, o utilizar el mobiliario bidimensional? ¿Pueden ser bellos los objetos tridimensionales inútiles, como las falsas espadas que sólo adornan las cinturas de los inofensivos príncipes, espadas de alevoso cartón que sabemos de antemano que nunca podrán usarse para defender o atacar? Y alejándonos de lo visual: ¿hasta qué punto podemos hablar de convención teatral (un fenómeno escénico ya de por sí omnipresente por naturaleza) cuando las voces de los actores no coinciden con las pistas grabadas de canciones interpretadas por cantantes ausentes? ¿O cuando la existencia de la cuarta pared es negada o restablecida de manera confusa y arbitraria, invitando a los espectadores a una participación que será rechazada en otro momento, sin mediar explicaciones?

Los elementos librados al azar son los que atentan con la conciencia estética y con una belleza lograda. Una tendencia común a restar importancia a ciertos desajustes, justificándonos con que «es un espectáculo para niños», nos deja en escena una

3. Gadamer. Op. Cit., pág. 74.

belleza mediocre o ninguna belleza en absoluto. Es esperable que un espectador niño sea menos capaz de percibir anacronismos, detectar combinaciones de colores o ignore, minimice o incluso perdone los diferentes recursos técnicos que fallen, pero la educación estética no debería apuntar a legalizar en el niño esa falta de conocimiento específico, sino cultivar su mirada crítica y su capacidad de análisis y asociación.

Esto nos lleva a una idea de la belleza-armonía teatral basada en el establecimiento de un código, en una verdadera convención teatral que plantee el espectáculo, una lógica propia que justifica de manera fluida y natural cualquier recurso utilizado: el objeto imaginario, la destreza corporal, los juegos de luces, incluso el humor, son métodos que pueden hacer volar a Peter Pan de una forma más adecuada al lenguaje escénico que un arnés que se evidencia por esconderse mal y manejarse peor. Una marioneta bien empleada puede traer a escena al pequeño Totó de *El Mago de Oz* de una manera mucho más acertada que un adulto torpemente disfrazado de canino de gesticulación nula y dimensiones desproporcionadas.

Para resumir: los caminos cortos, los recursos baratos, las salidas fáciles, condicionan la unidad de una obra, ofrecen un espectáculo que justifica sus fallas en vez de potenciar sus aciertos, que desmerece su potencial belleza y, por lo tanto disminuye o impide el placer del espectador.

Una organización sólida se sabe auténtica (aún cuando se base en otra obra), se reconoce dueña (o adueñada) de los elementos que involucra en su creación, no admite la copia barata: el constante saqueo a los personajes, canciones, apariencia y contenido de los productos de Disney por productoras con mucho

menor presupuesto, o aun de la misma productora pero con una débil traducción del lenguaje cinematográfico al teatral, tiñe de una falsa belleza los resultados.

Pero además subyace en esa reproducción acrítica de un estilo estético de mayor difusión mediática una concepción hegemónica: la de la belleza clásica, canónica, estereotipada. La repetición hasta el hartazgo de ese parámetro obstaculiza la búsqueda de algo que debe ser motivado, más aún en la edad infantil o adolescente: una idea personal de lo que es la belleza. Fomentar la idea de que la belleza que «se está haciendo», parafraseando la sentencia de Bernard Shaw acerca de Dios⁴.

La obra de Tim Burton, con su reconocible estilo oscuro (emparentado con el expresionismo alemán) demostró en su momento la belleza en lo horrible, desarrollando su propia estética, un universo visual y conceptual donde cada elemento coexiste armónica y justificadamente con el otro. Incluso los que funcionan contraponiéndose (colores chillones que potencian el efecto de los tonos oscuros, por ejemplo). Ésta marca registrada se difunde cada vez más entre los infantiles locales que se posicionan como alternativos, pero lo cierto es que también pueden llevar al camino de la repetición de un concepto ajeno de la belleza.

Tenemos la fortuna de vivir una época donde la diversidad se visibiliza, lo alternativo se hace más accesible, lo establecido se cuestiona. Ese proceso de apertura se puede profundizar con más facilidad si, desde las primeras etapas de participación en la vida cultural se demuestra que cada producto artístico puede llevar en

4. «God is in the making», en Borges, Jorge Luis. Op. Cit., pág. 299.

sí mismo una concepción propia de, en este caso, lo que es bello, y que la búsqueda de la belleza resulte exitosa depende de los estímulos correctos.

ESTÍMULO

En esta nuestra época, que se presenta atiborrada de una información de acceso inmediato y multisensorial, hablar de «estímulo» nos remite quizás a una idea de excitación violenta de nuestros sentidos, por el carácter cada vez más ametrallador que tienen los productos de entretenimiento para el consumo infanto-juvenil, propensos a la vorágine de imágenes visuales, la invasión sonora, la demanda de velocidad en la respuesta y la asociación, etc. Pero todo eso ya lo sabemos, y se trata desde hace años en diferentes ámbitos, en general con fines de advertencia o de denuncia, pero también con criterios menos antitéticos⁵.

Nosotros queremos utilizar este término en un sentido que no necesariamente vuelve al espectador un sujeto alterado, pero sí definitivamente activo. El estímulo, como una propuesta de ruptura con la pasividad o el conformismo, como un llamado a la participación consciente y no a la recepción o consumo desentendido de una obra teatral.

Muchas veces caemos en recursos que sedan la voluntad de análisis, aún en las decisiones más inofensivas (o en la ausencia

5. Específicamente sobre el tema del estímulo de distracción de la tecnología contemporánea en la lectura, es muy recomendable el texto de Hari, Johann. La lectura es un acto de resistencia en un paisaje de distracción, en: http://www.huffingtonpost.com/johann-hari/in-the-age-of-distraction-books_b_883622.html, publicado en junio de 2011.

de decisiones): por ejemplo, los elementos de cotillón, que tantas veces nos proporcionan una utilería que no llegamos a fabricar (por falta de tiempo, de dinero, de conocimiento), no constituyen un verdadero estímulo estético cuando no se los han convocado especialmente, sino como invitados accesibles (que contrastan con cualquier elemento más elaborado). En ese caso producen una excitación de los sentidos que no construye un recorrido de análisis, sino el consumo inmediato y vacío de un elemento escénico que no dejará una marca propia en la estructura global del espectáculo: será, justamente, un producto industrial repetible e impersonal.

Hablamos de estímulo entonces como una motivación a apropiarse del espectáculo presenciado: esta voluntad de sumarse a un proceso de interpretación de lo ofrecido, a la manera en que retomamos desde Gadamer. Como una invitación a un juego, o incluso un desafío⁶.

El teatro, por sus posibilidades técnicas, es menos conductista (en principio, visualmente) que otras artes o productos audiovisuales, en el sentido que no impone (como en una pantalla) un punto de vista ineludible de lo que el espectador debe observar. Cada elemento que entra a escena (y cada porción de ese elemento) debe ganarse la mirada del público, y maximizar sus recursos para que se produzca algún efecto en el espectador: seducir, mejor que suplicar, provocar, si hace falta, la mirada del otro, para que llegue a completarse el fenómeno que el arte, de

6. «Una obra de teatro es juego», como concluye el análisis del teatro inmediato en Brook, Peter. *El espacio vacío*, 2000, Barcelona, Península.

cualquier disciplina, puede ofrecer cuando los que lo hacen y quienes lo contemplan trabajan en conjunto: el placer estético.

PLACER

Dar placer no es conformar. No es satisfacer, tampoco. Ni siquiera es necesariamente agradar. Pero por sobre todo, placer no es excitación.

Al proponer una obra de teatro, desde el sentido de la belleza que estamos trabajando, siempre existe una promesa de goce. Esa promesa incumplida deja en su lugar un estado de decepción (relacionado muchas veces al aburrimiento) o lo que es también contraproducente, una sensación de tibio conformismo.

El placer estético debe ser el producto de un estímulo que nos da lo esperado pero que también nos impulsa para que nosotros vayamos más allá. No es simplemente dejarnos satisfechos porque encontramos (en la historia, en los personajes, en la música) aquello que ya conocemos, y cuya ausencia notaríamos y nunca podríamos perdonar, el goce escénico auténtico es el que nos vuelve partícipes y, de alguna manera, responsables del momento particular, y como bien sabemos, irrepetible, que es una obra de teatro.

Es un convenio mutuo, un acuerdo. No es gratuito: el placer del infante que se siente capaz de compartir lo que otras personas planearon para él, lo que otras personas muy posiblemente adultas le están compartiendo, es el fruto de la preparación previa de los profesionales del espectáculo que montan la obra, y de la búsqueda (queremos creer que guiada y fomentada por su entorno) del niño por comprender el mundo que lo rodea.

Esta idea se enlaza con el concepto de juego que plantea Gadamer, como impulso básico de los seres vivos, reflejo del com-

ponente básico vital: el ritmo. El pulso cardíaco, los tiempos de respiración, la sucesión de la luz y la oscuridad, son movimientos que regulan nuestro estado de seres animados y nos dan cuenta del mismo: es el placer inmediato de reconocer que el mundo que nos rodea está en marcha y que somos parte activa del mismo.

Como parte de la creación artística, el juego también tiene al movimiento, aporta reglas claras pero también incertidumbre: esa expectativa de que se cumpla lo esperado (el placer de que algo se concrete: la marcación en cualquier evento deportivo), pero en el teatro también tiene una faceta más elaborada: complejizar esas reglas de manera que se le exija al espectador una participación activa y dinámica en la decodificación (en el humor, hay otra elaboración aún mayor: cuando las reglas del juego se cambian o se rompen conscientemente, generando el placer intelectual de saberse partícipe del código por haber entendido su funcionamiento, y aún más por comprender su negación).

Otro componente de la tríada que Gadamer analiza se refiere a lo simbólico, indicando que se basa en un juego de contrarios, de oposiciones, que no sólo remite al sino que representa el significado, para concluir que «...la obra de arte no sólo se remite a algo, sino que en ella está propiamente a lo que se remite»⁷, lo cual nos refuerza en esta idea del placer como resultado de una comprensión particular de un hecho personalizado; de llegar a dar con la escancia de la identidad de algo, como un camino también para construir la identidad propia. La pieza teatral puede mostrarse con plena consciencia de su ser que la sostiene, y decir

7. Gadamer, Op. Cit., pág. 42.

como ese personaje iluminado por la voz de Shakespeare «simplemente la cosa que soy me hará vivir»⁸.

El espectador precisa del entrenamiento en la singularidad para decir: esta obra de arte no es lo mismo que aquella otra, y mi vínculo con ella depende de lo ES y de lo que SOY.

Deberíamos entonces ser conscientes de la búsqueda de identidad como una motivación que une tanto al artista como al espectador y que, en los espectáculos infantiles, cobra un peso extra al apuntar a edades de intenso proceso de formación de identidad. Una vez más Gadamer, al hablar del rol de lo simbólico en la construcción de la belleza, nos indica que «Así pues, se trata de esto: dejar ser a lo que es. Pero dejar ser no significa sólo repetir lo que ya se sabe. No en la forma de las vivencias repetidas, sino determinado por el encuentro mismo es como se deja que lo que era sea para aquél que uno es»⁹.

Lo cual lo lleva a su tercer concepto importante para nuestra temática, un concepto que se asocia fácilmente a nuestra actividad teatral, que es la fiesta: «lo que nos une a todos»¹⁰, según palabras del autor.

El elemento festivo, más allá de cualquier motivo que nos lleve a celebrar, apunta a una entrega del individuo a una comunidad, en un estado que avala el juego (como acción, como movimiento no ligado necesariamente a un fin productivo) y a la vez precisa lo simbólico (la carga de lo tradicional, del ritual, del

8. SHAKESPEARE, William, *Obras Completas*, 1949, Madrid, Aguilar.

9. Gadamer, *Op. Cit.*, pág. 55.

10. Gadamer, *Op. Cit.*, pág. 55.

mito). Confluyen así en la obra de arte estos diferentes elementos indispensables para una labor creativa, de un placer motivador en lugar del entusiasmo conformista, de goce personalizado en vez de satisfacción predeterminedada. Un disfrute que se aprecie, al igual que el teatro y que cada espectador, como algo único e irrepetible.

BIBLIOGRAFÍA

- BORGES, Jorge Luis. Obras Completas 3, 2011, Buenos Aires, Sudamericana.
- BROOK, Peter. El espacio vacío, 2000, Barcelona, Península.
- GADAMER, Hans-Georg. La actualidad de lo bello, 1991, Barcelona, Paidós.
- HARI, Johann. La lectura es un acto de resistencia en un paisaje de distracción, en: http://www.huffingtonpost.com/johann-hari/in-the-age-of-distraction-books_b_883622.html, publicado en junio de 2011.
- SHAKESPEARE, William. Obras Completas, 1949, Madrid, Aguilar.

CARLOS ALEJANDRO UNCAL (Argentina)
Facultad de Bellas Artes,
Universidad Nacional de La Plata,
Grupo teatral Vuelve en Julio.

CARLOS ALEJANDRO UNCAL nace en La Plata (Buenos Aires, Argentina) en 1983. Desde el 2002, con su grupo de teatro Vuelve en Julio, se dedica a realizar espectáculos en diferentes roles (dramaturgo, director, técnico, actor) presentando sus obras en varios festivales nacionales e internacionales, y en giras por diferentes continentes. Es uno de los responsables del Centro Cultural El Escudo, en su ciudad natal. En el año 2012 se recibe de Profesor en Letras en la UNLP, y dicta clases en esa Universidad y en otras instituciones relacionadas con el arte y la comunicación.

EL TEATRO PARA NIÑOS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE TEATRO INDEPENDIENTE

María Fukelman

INTRODUCCIÓN. El teatro independiente es una nueva forma de hacer y conceptualizar el teatro que surge en Buenos Aires a fines del año 1930, de la mano de Leónidas Barletta (1902–1975) y su Teatro del Pueblo. Su propósito fue distanciarse de tres elementos: el actor cabeza de compañía, el empresario comercial y el Estado; y su nacimiento implicó cambios en materia de poéticas, formas de organización grupal, vínculos de gestión con el público, militancia política y teorías estéticas.

Como práctica popular, emergió buscando ser accesible a todo el público a través del bajo precio de sus entradas (incluso, a costa de que los artistas no ganasen dinero por su trabajo) y ubicando al pueblo como el principal destinatario de sus acciones. En este sentido, el teatro independiente de los primeros años tuvo una clara intención pedagógica, que pretendía enseñar a los espectadores, modificarlos de alguna manera e invitarlos a la acción. Los niños representan un particular estilo de público. El propósito de este trabajo será, entonces, observar cuándo

comenzaron a trabajar para ellos y de qué manera lo hicieron los grupos de teatro independiente que existieron entre 1930 y 1969.

A pesar de que hay varias características que hermanaron al movimiento de teatro independiente, no todos los grupos se comportaron de manera homogénea. Así, cada uno mantuvo una relación particular con el teatro para niños: en algunos estuvo muy presente, en otros poco y en muchos ni siquiera fue tenido en cuenta. A continuación detallaremos los casos que pudimos encontrar, dejando en claro que el siguiente no es un listado conclusivo.

LA PRESENCIA DEL TEATRO PARA NIÑOS EN ALGUNOS GRUPOS DE TEATRO INDEPENDIENTE. El Teatro del Pueblo, primer teatro independiente de Buenos Aires, tuvo su período más fructífero entre 1937 y 1943, cuando ocupó la sala de Corrientes 1530, no solo por la calidad de sus obras, sino también por las variadas actividades que se desarrollaron allí: había conciertos, exposiciones de pintura y fotografía, danza moderna y la publicación de la revista *Conducta*. Esta sala fue cedida por la Municipalidad mediante la ordenanza 8612 de 1937, que le otorgaba al Teatro del Pueblo la concesión del edificio de Corrientes 1530, sin cargo alguno durante 25 años, para fines artísticos y culturales. En esa ordenanza se expresaron algunas disposiciones terminales, una de ellas fue la de brindar dos funciones gratuitas por mes para estudiantes y escolares. Este documento fue derogado en 1943 y el Teatro del Pueblo tuvo que abandonar el edificio. Uno de los motivos para la expulsión del grupo de Barletta que se brindaron en el informe de la derogación de la ordenanza, fue la falta de constancia, según la Asociación Argentina de Actores, de que se hubieran llevado a cabo las

funciones para niños y adolescentes. Sin embargo, el Teatro del Pueblo cumplió con creces esta disposición. La actriz Rosa Eresky, que también oficiaba de secretaria, conservó en una carpeta los comprobantes gráficos de las «Funciones culturales gratuitas para estudiantes». Hay fotos, numerosas cartas de pedidos y notas de agradecimientos por los espectáculos vistos. En la carpeta, con letra manuscrita, dice: «La ordenanza comenzó a cumplirse en la temporada de 1938, ya que el teatro se inauguró en setiembre 24 de 1937; es decir, a fines de la temporada escolar. La obligación de dar dos funciones mensuales durante los meses de actuación, fue cumplida con exceso». En 1938, se dieron 46 funciones gratuitas para estudiantes. En 1939 fueron 19; en 1940, 42; en 1941, 32; en 1942, 54; y en 1943, sexto año de la concesión, se contabilizaron 64 comprobantes de funciones gratuitas para estudiantes. Estas funciones para niños y adolescentes no eran planeadas estrictamente para el público infantil, sino que se representaban obras que el Teatro del Pueblo hubiera llevado a escena para su público habitual, como *La escuela de los maridos*, de Molière y *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega. En algunas cartas de agradecimiento de las escuelas hay opiniones sobre las piezas y el teatro. Por ejemplo, los alumnos y docentes de la Escuela 4 del Consejo Escolar XIII, que vieron *La escuela de los maridos* en una de las funciones gratuitas para estudiantes, en mayo de 1938, dicen:

Jamás olvidaremos la tarde de ayer: no solo por la interpretación y la obra, las que nuestra falta de conocimiento nos harían juzgar siempre como excelentes, no somos críticos, pero sí porque gustamos la armonía que allí se respira y la

sensación de que todo aquello es obra de verdaderos compañeros aliados en una gran cruzada de cultura cuyos felices resultados aspiramos a testimoniar junto con el pueblo de quien sois, y que es vuestro; lo habéis conquistado.

De otro modo, el Teatro del Pueblo también tuvo experiencias teatrales creadas especialmente para niños. En 1940, en el n° 12 de la revista *Conducta*, se publica un aviso que dice «El Teatro para Niños del Teatro del Pueblo» y se ilustra con una foto de la representación de *El retablo de las maravillas*, de Cervantes. En 1943 surge La Rama Verde, un grupo compuesto por jóvenes aprendices. Si bien contaban con la supervisión general de Leónidas Barletta, hacían su propia dirección y tenían cierta autonomía. Su primera obra, *Las aventuras de Robinson*, despertó en un periódico el siguiente comentario, bajo el título «Teatro de arte para niños ofrece el Teatro del Pueblo»:

La Rama Verde aspira a constituir un teatro infantil permanente, de una fisonomía personal y se incorpora así en buena hora, a las muy escasas manifestaciones de teatro infantil que existen entre nosotros y mucho menos como organizaciones permanentes y metódicas. [...] Los aprendices de La Rama Verde parecen decididos a categorizar su repertorio no con obras de simple esparcimiento [...]. Por lo pronto, *Las aventuras de Robinson*, la conocida obra de Pablo Mochmann, ofrecida en su primer espectáculo, tiene dentro de su sencilla anécdota un fondo de humanidad que surge de la actitud del hombre ante la naturaleza y ratifica el valor de la solidaridad entre las criaturas humanas.

[...] Nos agradó especialmente esta ausencia de empaque de los artistas, esta contagiosa alegría, porque indica que han comprendido muy bien el carácter de su misión. Y que los aprendices no aspiran a remedar a los maestros, copiando sus actitudes, sino hacerse ellos solos una manera propia de obrar y de trabajar. Son jóvenes que no imitan a los actores sino que aprenden a ser actores, lo cual puede establecer una simple diferencia de matiz, pero que es muy importante. Tuvieron un público muy cordial que celebró a todos con entusiasmo.

Esta benévola crítica pretende dar cuenta de que La Rama Verde llevaba a cabo varios de los ideales que proponía el Teatro del Pueblo desde sus estatutos, como la pretensión de realizar un teatro bello que invitara a reflexionar —alejándose del entretenimiento banal—, y la idea de que los actores debían separarse de las formas tradicionales de actuar. En este sentido, podemos pensar que en el Teatro del Pueblo se trataba a grandes y chicos por igual. Incluso, por su estilo pedagógico, ambos públicos se estarían igualando en la idea de «niño». Así lo proponen Patricia Fischer y Grisby Ogás Puga, quienes afirman que «Barletta sostenía que debían ir a buscar al público, un público ‘niño’ al que no se le había brindado la posibilidad de la experiencia artística, sino que se lo había embrutecido por la ‘mediocridad del teatro corriente’» (en Pellettieri, 2006: 198).

La Rama Verde también presentó *Las bodas de Chivico y Pancha*. Luego, visitó el Teatro del Pueblo Javier Villafañe con sus *Títeres del grillo y la luciérnaga*, y se presentaron, a lo largo de los años, numerosas funciones de títeres, muchas de ellas

realizadas por la compañía Los títeres de Rosita (dirigida por Rosa Eresky), valorada por la calidad estética y el contenido humano de los títeres y por la experiencia de que entablaran diálogo con los pequeños de la platea. Algunas de sus obras fueron *Canción de un negrito que miraba la luna*, *El gigante Pomelo*, *El hombre que perdió la cabeza*, *Otro poquito*, *Entremeses de Rosita* y *Truchimán*.

En 1946, también en el Teatro del Pueblo, se realizaron dos funciones a cargo del Conjunto Juvenil, dirigido por Alberto Viturro: *Los bastidores del alma*, de Nicolás Evreinov, y *Pelo de zanahoria*, de Jules Renard. Si bien no se aclara si las funciones estaban destinadas a los niños, por la temática —sobre todo, de esta última obra— suponemos que sí. La postrera experiencia teatral para chicos que encontramos en el Teatro del Pueblo fue *El deshollinador*, de Leónidas Barletta, recreada en base al famoso cuento homónimo. Se llevó a escena en 1963 con la pretensión de demostrar que todos los oficios podían ser buenos si se los practicaba gustosamente y por el bien de la comunidad. En el periódico *Educación popular* se dijo: «La dirección de Leónidas Barletta, con una impecable puesta en escena y una continuidad fluida, confirma, una vez más, su capacidad intelectual de acción y de ternura». A su vez, se narra en la nota la activa participación que se le daba a los pequeños espectadores, ya que no solo eran instados, en el transcurso de la obra, a resolver algunas situaciones, sino que, al final de la función, eran invitados a conocer la casita de la escenografía, a hacer la ronda y a cantar «pasa el escobillón y déjanos limpio el corazón».

El Teatro del Pueblo, por último, también abordó el teatro para niños desde la palabra. En 1938, en su 7° ciclo de conferencias, Juan José Daltoé habló sobre «Teatro para niños», y en 1941,

Carlos Guiria expuso sobre «El verdadero teatro para niños».

Otros grupos de teatro independiente también brindaron un espacio al teatro para niños.

El teatro IFT, Idisher Folks Teater, es decir, Teatro Popular Israelita, comenzó a establecerse en 1932. Desde sus orígenes, expresó el deseo de afincarse como un centro cultural íntegro. Este propósito fue logrado, ya que, a través de sus años de existencia —que continúa hasta hoy—, el teatro IFT ofreció a su público representaciones teatrales, recitales de canto, muestras de danza, obras de teatro infantil, conferencias, cine para niños y cine comentado, entre otras actividades. Algunas obras para niños que se estrenaron allí fueron, en 1963, *Cuando los juguetes despiertan*, de F. Rejes, con dirección de Marta Gam, y coreografía de Julieta Raichman; y en 1967, *Mis cinco muñecos*, de Reinaldo Maggi (teatro para niños) y *Ese teatro de siempre*, de Juan Carlos Ferrari, con dirección de Mario Giusti, sobre textos de Calderón de la Barca, Lope de Vega, Tirso de Molina, Zorrilla y Benavente (teatro para adolescentes).

Por su parte, la Agrupación Teatral La Cortina, fundada en 1940, realizó funciones de títeres para niños (y también para adultos). De hecho, una de sus integrantes más conocidas fue la artista plástica Mané Bernardo, quien a lo largo de su vida se convirtió en una de las más grandes especialistas en títeres de la Argentina.

El Teatro Libre Evaristo Carriego, a su vez, nació en 1940 y en 1948 creó un elenco infantil que, bajo la dirección de Eugenio Filippelli y Hugo Panno, llevó a escena un interesante repertorio. Este grupo también dictó un curso teatral para niños.

El grupo de teatro independiente IAM (Instituto de Arte Moderno) fue creado en 1950 y contó, desde el año 1952, con la

dirección de Marcelo Lavalle. En 1964, IAM presentó una obra de teatro para niños, *El monigote de la pared*, de Roberto Aulés, sobre un cuento de Conrado Nalé Roxlo, que trata sobre Pedrito, un niño que dibuja un monigote en la pared y hace que cobre vida, convirtiéndose en su compañero. La crítica de Rómulo Berruti, en la revista *Teatro XX*, no fue buena. Si bien el crítico reconoció el poder conmovedor de la historia a su autor original, Nalé Roxlo, criticó negativamente la puesta en escena en varios aspectos. Entre las muchas objeciones, mencionó:

Aulés supo resolver el trasplante escénico del asunto, pero se regodeó en una cantidad de situaciones accesorias, que no contribuyen a realzar la sugestión del tema y que más bien entorpecen su captación por parte del niño. En general, —y esto es atribuible a la dirección de Lavalle— el espectáculo carece de una espontaneidad fresca y auténtica que logre mantenerse a lo largo de toda la obra. Se han utilizado algunos aspectos prefabricados para atraer el interés del público infantil —quizá una inevitable concesión al exceso de oficio— y para trasuntar una simpatía que debiera fluir con mayor naturalidad. (Berruti, 1964: 11)

Ya en los años sesenta, podemos advertir que la presencia del teatro para niños es mucho mayor que en la década de los 30. De hecho, en 1965, una lectora de la revista *Teatro XX* manifiesta su extrañeza —a través del correo de lectores— ante la falta de una crítica especializada en teatro para niños como sección de la revista.

LA FIGURA DE ENRIQUE AGILDA. Reservamos para el final a Enrique Agilda, uno de los representantes del teatro independiente que más trabajó para los niños.

Agilda estuvo al frente del cuadro infantil del Teatro Juan B. Justo, que surgió en 1933 como una transformación de la Agrupación Socialista Juan B. Justo, originada en los coros del Partido Socialista. Luego, se haría cargo del elenco para adolescentes y del de adultos, llegando a dirigir los tres simultáneamente¹. Luis Ordaz considera que la tarea de mayor perfección y mérito del Teatro Juan B. Justo, fue la formación del elenco infantil. Sobre este afirma: «Es indudable que se trató del primer cuadro infantil de importancia que poseyó Buenos Aires, pues su fervor y disciplina nada tenían de común con el municipal Teatro Lavardén que, a pesar de contar con los medios, nunca realizó una labor orgánica significativa.» (Ordaz, 1957: 218)

El elenco infantil debutó en 1938 con la adaptación de unas historietas de *Pipo y Pipa y el lobo don Tragalotodo*, de Magda Donato y Salvador Bertolozzi. Ese mismo año también se estrenaron *La niña y el ogro*, de Celestino López Arias; *El alma del reloj*, de Fryda Schultz de Mantovani; y *El pequeño Sarmiento*, de Rafael Di Yorio. En 1939, los pequeños actores llevaron a escena *Somos hermanos*, una comedia ejemplar de Álvaro Yunque; *La venganza*, un cuento de Santiago Bosero adaptado por Agilda; *Médico a palos*, de Molière; *El juguetero generoso*, una pieza breve de

1. Si bien Ordaz da a entender esto (cfr. Ordaz, 1957: 219) y Marial lo afirma (cfr. Marial, 1955: 114), algunos años más tarde, Ordaz va a volver sobre el tema, sosteniendo que Agilda «proyecta formar un elenco de adolescentes (con los niños del grupo de menores que han ido creciendo), pero no tiene tiempo» (Ordaz, 1981: 36).

J. J. Daltoé; y *El niño héroe*, la primera obra de Roberto Aulés —ya mencionado en este trabajo como autor de la obra presentada por el Instituto de Arte Moderno—, quien en ese entonces era uno de los niños actores del elenco. Al año siguiente representaron *El barbero de Sevilla*, de Beaumarchais; *Un gran corazón*, de Dolores G. de Pellegrini, y *Los de la calle*, nueva obra de Aulés. Ya en 1942, se llevaron a cabo *La mojigata*, de Moratín, y *Hermanos*, de Montiel Ballesteros. Luego, la tarea quedó interrumpida y en 1943, después de ser desalojado de su local —que era una concesión municipal—, el Teatro Juan B. Justo dejó de existir.

Enrique Agilda proyectó crear dos elencos: el «juvenil», compuesto por aquellos adolescentes que se habían formado con él y que ya dejaban de ser niños, y el «infantil», integrado por los nuevos pequeños que desearan hacer teatro. Luis Ordaz reflexiona:

La obra realizada en este aspecto fue, sin duda, la de mayor belleza y trascendencia que se llevara a cabo entre nosotros por conjuntos de esa categoría. Mientras se iban formando nuevos intérpretes infantiles, los primeros mostraban la experiencia acumulada que los hacía artistas seguros y desenvueltos. Enrique Agilda fue, en ese sentido, el maestro que supo ir modelando una nueva expresión dentro de nuestro teatro infantil, rutinario y mediocre. De jugueteros muchachitos de la calle obtuvo, merced a su dedicación y entusiasmo, un núcleo cordial de pequeños intérpretes. (Ordaz, 1957: 219)

Entre las figuras más importantes que surgieron del elenco de teatro para niños, se destacan Roberto Pérez Castro —quien

luego dirigirá Teatro Libre (1944), Teatro Estudio (1950), Teatro Expresión (1954) y Teatro Popular Independiente (1957)—, y Roberto Aulés —autor, actor, director, y creador de varios conjuntos de teatro para niños, hasta su lamentable suicidio en 1978.

La vocación de Agilda por el público infantil no se detuvo; de hecho, con el posterior grupo de teatro independiente que integró, Siembra, fundado en 1945, realizó funciones en hogares y distintos espacios destinados a los niños. A su vez, en su libro titulado *El alma del teatro independiente. Su trayectoria emocional*, el artista tiene muy presente a los chicos y cuenta varias experiencias con ellos. En 1964, sigue manifestando su preocupación por el universo del teatro infantil en una carta dirigida al correo de lectores de la revista *Teatro XX*, donde demuestra que hacer teatro para niños debe ser un acto de amor y responsabilidad:

[...] Quienes empequeñecen al niño dándole lo que consideran apto para su medida, son sastres pero no artistas. Tienen la cinta métrica, pero se miden a sí mismos y dan al niño el sayo que ellos debieran soportar. [...] La siembra en los niños ha de ser de la mejor calidad. La armonía del espectáculo debe ser plena, desde la intención. Los intérpretes seleccionados con extremo rigor. Una obra de arte no les hará daño, aunque no la comprendan. Un espectáculo subalterno sí, aunque lo comprendan. El bien que se puede hacer es mucho. El daño, enorme e irreparable. Hay que pensar en el niño y en el teatro. Padecerlos y quererlos. No jugar con ellos. Ni herirlos. Nadie tiene derecho a eso. (Agilda, 1964: 10)

PALABRAS FINALES. A lo largo de este trabajo hemos realizado un recorrido a través de los distintos grupos de teatro independiente que, de alguna u otra manera, también abordaron el teatro para niños. Esta recopilación presentada —que incluye al IFT, La Cortina, Teatro Libre Evaristo Carriego e IAM— surge de un primer acercamiento a la temática y, por tal razón, no es presentada como absoluta. A su vez, los dos grupos sobre los que pudimos acceder a la mayor cantidad de información fueron el Teatro del Pueblo y el Teatro Juan B. Justo. Del primero, hemos advertido que la manera de tratar a los niños no difiere demasiado —quizás por su espíritu pedagógico— de la de dirigirse a los adultos. Del segundo, pudimos observar un copioso repertorio y la figura paternal de Enrique Agilda, quien mantuvo constante su preocupación y ocupación por el teatro para niños. De este modo, nos permitimos cerrar con una anécdota que cuenta Agilda, sucedida durante una presentación del grupo Siembra en un club social y deportivo, donde se iban a realizar cuatro funciones y la última de ellas era prohibida para menores:

Al finalizar la tercera representación, conversábamos con los muchachos que nos ayudaban a dismantelar la escena. Un chico de ocho años nos dice algo relacionado con la función del próximo jueves —la prohibida para menores— y le recordamos: «El jueves no podrás entrar». Nos interroga: «¿Por qué?» «Pues porque los menores no la pueden ver». Y, muy rápido, nos contesta: «Y si no la pueden ver los chicos, ¿para qué la dan?» (Agilda, 1960: 87)

BIBLIOGRAFÍA

- AGILDA, Enrique. *El alma del teatro independiente. Su trayectoria emocional*. Buenos Aires, Intercoop, 1960.
- AGILDA, Enrique. «Para y contra los niños» en *Teatro XX*, año 1, n° 6, 5 de noviembre de 1964.
- BERRUTI, Rómulo. «El monigote de la pared» en *Teatro XX*, año 1, n° 2, 2 de julio de 1964.
- DUBATTI, Jorge. *Cien años de teatro argentino: del Centenario a nuestros días*. Buenos Aires, Biblos, 2012.
- LARRA, Raúl. *Leónidas Barletta, el hombre de la campana*. Buenos Aires, Ediciones Conducta, 1978.
- LEGUIZAMÓN, Elsa S. de. «Niños» en *Teatro XX*, año 2, n° 18, 2 de diciembre de 1965.
- MARIAL, José. *El teatro independiente*. Buenos Aires, Ediciones Alpe, 1955.
- ORDAZ, Luis. *El teatro en el Río de La Plata—Desde sus orígenes hasta nuestros días*. Buenos Aires, Ediciones Leviatán, 1957.
- ORDAZ, Luis. «El teatro independiente» en *Capítulo*, n° 88. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1981.
- PELLETTIERI, Osvaldo (ed.). *Teatro del Pueblo: una utopía concretada*. Buenos Aires, Galerna, 2006.
- PEARSON, Enrique. «Derogación de la Ordenanza 8612, que concedió el usufructo de la propiedad Corrientes 1530, para el Teatro del Pueblo. Creación del Teatro Municipal de la Ciudad de Buenos Aires» en *Boletín Municipal de la Ciudad de Buenos Aires* (sección «Departamento ejecutivo»). Buenos Aires, 13 de diciembre de 1943. Inédito.

También se han utilizado críticas periodísticas (que pueden carecer de datos sobre el medio, el periodista, la fecha y/o el número de página) y otros documentos consultados en dos carpetas donadas por la actriz Rosa Eresky a la biblioteca del INET (Instituto Nacional de Estudios de Teatro).

MARÍA FUKELMAN (Argentina)
CONICET

MARÍA FUKELMAN (Buenos Aires, 1985) es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es becaria CONICET para su proyecto de investigación «El concepto de 'teatro independiente' en Buenos Aires, del Teatro del Pueblo al presente teatral: estudio del período 1930–1969». Es miembro de la comisión directiva de AINCRIT e integra el Área de Investigación en Ciencias del Arte en el CCC.

EL ESPACIO EN LA TRILOGÍA DEL COLOR:
¿UNA PROVOCACIÓN ESTÉTICA?
Paulo Merisio

Este trabajo está directamente asociado a una investigación que tuvo lugar durante el proceso de construcción de tres obras que componían la *Trilogía de las Mil y una Noches*. Parte del análisis sólo se vuelve posible gracias a la distancia temporal y a una percepción global, que también construyó un lenguaje particular que se asocia al trabajo del grupo. Repensar estos ocho años de trabajo, que concluyeron con, prácticamente, cuatro obras, también implica identificar el final de un ciclo y admitir la intención de buscar nuevas aventuras y riesgos estéticos, sin negar la pregunta que se plantea este largo trabajo. Aun en esta perspectiva de análisis de una ruta, mirando el pasado desde el presente, los puntos en común que garantizan el estatus de «trilogía» se ven, y las características específicas de cada una de las obras también quedan a la vista.

En 2006, aún sin evaluar la posibilidad de crear una trilogía, el grupo comenzó el proceso de producción de la primera

obra, *Ali Babá y los 40 ladrones*¹. La propuesta apareció como resultado de una clase del Curso de Teatro de la Universidad Federal de Uberlândia, y esta conexión marcó algunas decisiones relacionadas con la puesta en escena. Una de ellas estaba relacionada con la búsqueda de balance entre la participación de los estudiantes/espectadores, un hecho que inducía a la elección de un texto no dramático —en el sentido clásico del término. Teniendo como base un cuento clásico, existía la posibilidad de utilizar la narración en escena poniendo a los actores en un lugar híbrido, entre la actuación y la narración.

Cuando el curso terminó, ya existía la estructura de una obra, que fue absorbida y trabajada por el grupo Trupe de Truões², ya que algunos de los actores del mismo habían formado parte de esa clase. Pero lo interesante de este trabajo es notar como esa experiencia guió las decisiones estéticas que engendraron las obras

1. *Ali Babá y los 40 ladrones* se estrenó en 2006 en la ciudad de Uberlândia/MG. En 2014 se creó una nueva versión de la obra. Ficha Técnica (2014): Texto: adaptación a cargo del grupo, partiendo de diferentes versiones del relato; dirección y escenografía: Paulo Merisio y Getulio Gois; elenco: Amanda Aloysa, Amanda Barbosa, Maria De Maria, Ricardo Oliveira, Thiago Di Guerra, Wesley Melo; Vestuario: Ronan Vaz y Deferson Melo; Maquillaje: Paulo Merisio; Iluminación: Ronan Vaz; Taller vocal: Dirce Helena de Carvalho; Taller Musical: Manoel Moura; Producción: Lais Batista. Premio Teatral Funarte Myriam Muniz 2006.

2. La Troupe trabaja desde el 2002 y su misión es ser un grupo teatral con base en Uberlândia/MG, con el objetivo de realizar programas y proyectos culturales de alta calidad para diversos grupos etarios, asociados con la investigación escénica y la investigación con el lenguaje, poniendo el énfasis en la relación con los espectadores. El grupo, que en 2009 se convirtió en «Punto de Cultura», alquiló un hangar que se convirtió en el Ponto dos Truões, espacio que ganó reconocimiento como parte importante del equipo cultural de la ciudad.

siguientes (*Simbad*³ y *Aladdin*⁴) y, en un movimiento circular, la nueva versión de *Alí Babá* (dirigida junto a otro miembro del grupo, Getulio Gois). Se analizará, en consecuencia, esta «trilogía» de cuatro obras.

La afinidad del grupo con las investigaciones sobre melodrama potenciaron la aproximación al universo *féerie*, caracterizado como «una forma del melodrama espectacular, distinguido por el énfasis en la magia, lo sobrenatural y lo fantástico» (McCormick, 1993:148), que tiene como una de sus inspiraciones los cuentos de *Las Mil* y *Una Noches*⁵. Como el melodrama, el *féerie* fue un estilo muy relevante en las producciones teatrales que florecieron

3. *Simbad, el marino* se estrenó en 2008 en la ciudad Pato de Minas, MG. Ficha Técnica: Texto: adaptación del grupo basada en la versión del cuento hecha por Edson Rocha Braga; dirección y escenografía: Paulo Merisio; elenco Amanda Barbosa, Laís Batista, Maria De Maria, Ricardo Oliveira, Ronan Vaz y Thiago Di Guerra; vestuario: Getulio Gois; maquillaje: Truões Troup; Iluminación: Marcos Prado; Preparación musical: Juliana Penna; Taller de sombras: Teatro de Títeres Giramundo. Premio Teatral Funarte Myriam Muniz 2007.

4. *Aladdin y la lámpara maravillosa* se estrenó en 2012 en Uberlândia, MG. Ficha Técnica: Texto: adaptación del grupo basada en la versión de Edson Rocha Braga; dirección y escenografía: Paulo Merisio; elenco: Amanda Aloysa, Amanda Barbosa, Laís Batista, Ricardo Oliveira, Ronan Vaz, Wesley Melo; Vestuario: Getúlio Gois; Maquillaje: Truoes Troup; Iluminación: Fernando Prado; Preparación musical: Juliana Penna y Guilherme Calegari; Taller de Sombras: Alexandre Fávero —Cía. Lumbra de Animação; Producción: Truões Troup. Ley Municipal de Incentivo a la Cultura en Uberlândia — 2011.

5. El acercamiento al universo *féerie* fue posible gracias a la investigación post doctoral *Matices del Melodrama Clásico* del autor francés Adolphe Dennery, escrito en la Universidad Paris Ouest–Nanterre La Defense, bajo la supervisión de Idelette Muzart–Fonseca dos Santos, con la beca Coordinador del Mejoramiento en la Educación Superior–Capes / Proceso BE3266133.

en el *Boulevard du Crime*, en París en el s.XIX. Con un fuerte atractivo visual, los *féeries* también atraían a los niños y ayudaban a la experimentación con cuentos de hadas en escena: con el «creciente interés en los cuentos de hadas como forma literaria, desde Charles Perrault a Madame d'Aulony, y el descubrimiento adicional de la tradición de cuentos orientales con *Las Mil y Una Noches*, una nueva dimensión se agregaba al mundo mitológico heredado de los entretenimientos cortesanos del siglo XVII, los *pièce à machines* y la ópera.» (McCormick, 1993:148)

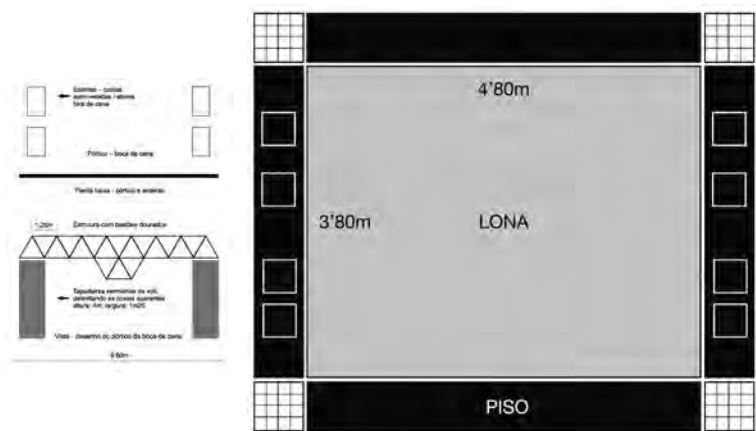
Más allá de las aventuras de los personajes sobre los que Sherezade contaba, el proyecto de la trilogía se unía a los modelos *féerie*, fundamentalmente desde la perspectiva de un texto basado en la forma en la que estos se complementan con la escena. Así, es una obligación pensar en una dramaturgia más cercana a los modelos de construcción colectiva. Las puestas partían del texto como un pretexto para construir la escena, configurando una metodología que sentaba sus bases en juegos de improvisación, partiendo de algún episodio de la historia para construir la estructura dramática. El proceso puede entenderse a partir de esta descripción del trabajo en *Simbad*:

El método empleado fue el de la construcción de escenas basadas en improvisaciones de los actores. El primer paso consistía en dividir el texto en unidades. Se realizaba la lectura de la unidad en la que se iba a trabajar, e inmediatamente el elenco se dividía en dos grupos que construían las escenas libremente. Luego de la presentación de cada grupo, se les pedía que yuxtapusieran las escenas, y de esta forma se conservaban los elementos más significantes y se suprimía el excedente. El trabajo de dirección en esta fase

consistía en colaborar con las decisiones y, con una visión general, ajustar las escenas para mantenerlas prolijas y preservar el hilo narrativo. (Merisio, 2008)

El procedimiento descrito anteriormente fue mejorándose a través de las distintas puestas y las improvisaciones sacaban a la luz cada vez más elementos escénicos potentes para la obra. Se desarrolló, de esta forma, un estímulo para la construcción de escenas/textos que tuvieran un fuerte atractivo visual por sí mismos. Desde la primera versión de *Alí Babá*, la escenografía buscaba crear ciertos aspectos de neutralidad, permitiendo que la *mise-en-scène* creciera en los juegos corporales de los actores y en ellos mismos con los objetos investigados. Una fuerte referencia estética fue la del director inglés Peter Brook (1999) y sus investigaciones en torno al concepto de «alfombra», haciendo referencia a la demarcación simbólica del espacio escénico que puede abrirse a la variedad de ambientes que la narrativa demande. En las tres obras, este «ring» en el que las escenas se desarrollan se ve en el diseño de los escenarios. Para entender la conciencia que el grupo tenía de la propuesta, es interesante ver las plantas de los escenarios de la primera versión de *Alí Babá* (2006, primera imagen) y la nueva versión (2014, segunda imagen).

La segunda versión incorpora las percepciones y reflexiones que fueron desarrollándose a lo largo de todo el proceso, asumiendo claramente el concepto *brookiano* de «alfombra». Pero, ¿en qué medida esta propuesta puede ser identificada como una provocación? Si pensamos en los paradigmas que el sentido común creaba en relación con la estética en el teatro para niños y jóvenes, en Brasil pueden identificarse ciertos elementos cliché:



Imágenes 1 y 2

En la parte superior de la primera imagen puede identificarse la planta del escenario; la delimitación de la «alfombra» se realiza, simbólicamente, en la primera versión, por la presencia de los objetos circundantes: las alfombras pequeñas y el pódium. En la segunda imagen, se puede ver que la parte representada en naranja es una lona que establece el espacio escénico, asumiendo claramente la función de escenario.

una obra dedicada a este tipo de público debe tener varios números musicales —articulados preferentemente con la tradición popular y/o con las rimas—, con elementos escénicos exuberantes y extremadamente coloridos que capten la atención de los pequeños espectadores. Debe destacarse que este análisis no pretende negar el potencial que estos elementos pueden tener en la búsqueda de diálogo con la niñez y caracterizarlos como negativos; el problema aparece cuando los sujetos que tienen el poder sobre las piezas artísticas —críticos, pensadores, educadores, programadores— identifican solo una posibilidad como referencia.

Pero, ¿cómo se llegó a esta perspectiva? ¿Heredamos esta visión de los *féeries*? Estamos, en un proceso invertido, incorporando las influencias de los medios al teatro. Parte de esta respuesta aparece porque muchas veces los artistas producen obras para el niño ideal. Una imagen de la niñez que se construye contaminada por características ligadas al consumismo de la actualidad. Más allá de eso, los niños son vistos, usualmente, como «audiencias futuras» y solo como receptáculos de información, lejos de una perspectiva que los considere agentes fundamentales en la relación que se espera entre el escenario y la audiencia. Machado (2011) identifica en Brasil algunas producciones que tienen la tendencia de construir una pared entre el universo de los adultos y de los niños, como si el público infantil viviera aislado en la torre de Rapunzel, desconectado de los hechos que los rodean, protegidos de temas considerados complejos. Ella también sugiere que cada artista dedicado a esta audiencia debe buscar un contacto más próximo con los niños, abriéndose a la mirada provocadora que los más pequeños tienen de su entorno. El arte puede encontrar formas para que los adultos también estén abiertos al juego que es inherente al mundo del niño.

De la misma forma que ciertos temas son considerados tabú, algunas composiciones estéticas han sido identificadas como inherentes a obras para adultos. En Brasil es común que en debates en torno a alguna obra fundamentalmente pensada para niños, se identifique cierto anacronismo en las apreciaciones. En tiempos en los que se comienzan a relativizar las teorías del teatro postdramático (Lehman, 1999), —como, por ejemplo, en el trabajo de Silvia Fernandes (2010)— gran parte de las discusiones sobre el teatro para este segmento tienen la tendencia de estar

fundadas en paradigmas viejos. Conceptos como trabajo colaborativo, actuación, polisemia e hibridación de lenguajes parecen estar reservados a un teatro más sofisticado, dirigido a los adultos, como difíciles para ser comprendidos por niños.

Algunas de las opciones para la composición estética de la trilogía se articularon como un movimiento en oposición a ese paradigma dominante. La idea de una escenografía que no permite la identificación inmediata de un ambiente específico es predominante en las tres obras. En *Simbad*, se construye una estructura neutra —compuesta de varas de metal y un fondo de madera lleno de lavamanos perforados— que se abre a las más diversas opciones. Esta perspectiva neutral —que queda así más cerca de la idea de alfombra— permite que el ambiente se construya, por medio de la imaginación, de la manera en que la narración lo demande. En *Aladdin*, se contruyó un cubo practicable dentro de un área mayor delimitada por linóleo, también cuadrado. Una alfombra elevada, dentro de otra alfombra delimitada en el piso, permite a la dirección diversas posibilidades a la hora de diseñar la escena: alto/bajo, diagonales, adentro/afuera. Finalmente, *Alí Babá*, en su última versión, utiliza una lona para delimitar el área escénica, cercada por linóleo rojo que está montado como un altar (a la vista del público) y donde los narradores circulan.

A medida que el proyecto iba convirtiéndose en una trilogía, fue posible identificar aspectos recurrentes en las tres obras, pero también ver la identidad individual de cada una de ellas. En este sentido, una política que se delineó en los argumentos fue que cada obra estaría directamente asociada a un elemento de la naturaleza; de allí, por asociación: Alí Babá/cueva/tierra; Simbad/mar/agua; Aladdin/alfombras voladoras/aire. Estos elementos de-



Imagen 3. En la imagen puede verse la escenografía de *Simbad*, donde el espacio no identifica un ambiente concreto, permitiendo a la narración indicar el lugar hacia dónde va la trama en esa escena.

finieron colores que prevalecieron en la puesta visual de cada obra, respectivamente: rojo, azul y blanco.

Los espacios para la discusión —en debates con el público y en festivales— nos permitió darnos cuenta de que esta propuesta también marcaba una postura en torno a la perspectiva dominante que establece que, una obra hecha para niños, debe contener muchos elementos coloridos. Refuerzo una vez más que el objetivo no es generalizar estableciendo un contraste con este paradigma. La declaración que se realiza —incluyendo aquí las decisiones tomadas para cada obra— es que es posible tener libertad en la investigación estética que cada proceso necesita, sin la necesidad de seguir este o aquel modelo. La tercera obra aparece, entonces, con una mayor conciencia de esta declaración y termina convirtiéndose en el experimento más radical, en el que toda la escenografía y el vestuario están compuestos por distintas texturas en blanco. La posibilidad de utilizar otros colores se da, exclusivamente, en la iluminación.

En las tres obras, cuando se ingresa al teatro, la escenografía ya se encuentra a la vista, dándole a los espectadores la oportunidad de comenzar el proceso de entrar al universo que se le propondrá. En *Alí Babá* los actores están sentados en el linóleo rojo concentrándose

para comenzar el rito de la narración del cuento. En *Simbad*, el diseño de luces muestra dibujos en el escenario y el sonido reproduce el ruido de las olas. En *Aladdin*, dos personajes están durmiendo al costado de la escena y otros dos se encuentran escondidos dentro de los cestos que forman parte de la escenografía, sorprendiendo a los espectadores cuando salen bajo la orden de las palabras mágicas.

En una de las representaciones de *Aladdin*, presentada en un colegio en el Teatro Rondon Pacheco, en Uberlândia —con diseño a la italiana— era posible identificar la tensión. Dos profesoras de la misma escuela tenían reacciones completamente opuestas frente a la escena: una de ellas sostenía que era la escenografía más poderosa que había visto, oponiéndose a la otra que afirmaba que la obra no estaba pensada para chicos porque era toda blanca.

Avanzando en la búsqueda de romper ciertos paradigmas relacionados con la escena en sí misma, también es relevante mencionar las elecciones de vestuario, especialmente en *Alí Babá* y *Simbad*. En ambas obras, se optó por un vestuario básico para todos los actores: en *Alí Babá* teniendo como referencia telas asociadas con el desierto y en *Simbad* tomando como inspiración los viejos trajes de baño. La única concesión que se realizó en *Simbad*



Imagen 4

La experiencia más radical:
el blanco en *Aladdin*.

fue con el protagonista de la historia quien, aunque siempre dentro del mismo universo estético, se identificaba por usar un chaleco y prescindir de la gorra.

En ciertos foros de debate se sugirió que la falla en identificar a los personajes con una caracterización específica confundiría a los niños, dificultando así la interpretación de la obra. En experimentos dirigidos después de la representación, en debates en los teatros y las escuelas, resultó evidente que la narrativa por sí misma y los detalles que los actores dan en la construcción de sus personajes son suficientes para que los espectadores los identifiquen. De esta observación, en la nueva puesta de *Alí Babá* se ensayó una desconexión actor/personaje; así, el mismo personaje era interpretado por varios actores que se identificaban por sus gestos y temperamento.

Esta búsqueda de identificación con el ambiente y con el elemento de la naturaleza que prevalece como referencia en la historia de cada obra, también inspiró el maquillaje. En *Alí Babá*, los actores se cubren con una capa de arcilla, haciendo referencia a la tierra, la cueva y a los cuentacuentos tradicionales conocidos como *griots*. En *Simbad*, los actores que por turnos representan los distintos personajes en las diferentes aventuras marinas utilizan un maquillaje que recuerda el bronceado y una crema protectora para el sol. Finalmente, en *Aladdin*, las telas —pañuelos, paños y máscaras— definen la caracterización de los personajes.

En conclusión, este análisis refuerza la idea de que es importante la búsqueda de expandir las oportunidades investigativas que la escena pensada para niños puede proveer. Sin la intención de reemplazar un paradigma por otro, la Troupe tiene como objetivo contribuir para que el teatro para niños conquiste,



Imagen 5. El vestuario en la nueva versión de *Alí Baba*: neutralidad y prendas inspiradas en el desierto.

a través de diversas propuestas escénicas, una mayor libertad estética, teniendo siempre como guía la excelencia artística en los diversos elementos que componen la obra. Así, se agrega a la importante discusión que se ha estado llevando a cabo en torno a los temas considerados tabú en el teatro para niños. Debemos ser conscientes de que la ruptura con los modelos estéticos, comparada con los debates que están llevándose a cabo entre investigadores del teatro en general, puede resultar anacrónica.

BIBLIOGRAFÍA

BROOK, Peter. *La Puerta Abierta*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MERISIO, Paulo. «Simbá, o marujo»: um clássico infanto-juvenil adaptado por meio de jogos teatrais. ANAIS do

- XI Congresso Internacional da ABRALIC —Tessituras, Interações, Convergências. Universidade de São Paulo—USP. San Pablo, 13 a 17 de julio de 2008. (online)
- GUINSBURG, Jacó y FERNANDES, Silvia (orgs.). *O teatro pós-dramático: um conceito operativo?*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Trad. Pedro Sússekind. Sn Pablo: Cosac Naif, 2007.
- MACHADO, Marina Marcondes. *O teatro, a criança e os «mundos de vida»: aspectos existenciais da criança adulta sobre e para as culturas da infância*. En: Subtexto: Revista de Teatro do Galpão Cine Horto, Centro de Pesquisa e Memória do Teatro, Belo Horizonte, n. 08, 2011.
- MCCORMICK, John. *Popular Theatres of Nineteenth-Century France*. Oxon; New York: Routledge, 1993.

PAULO MERISIO (Brasil)

UNIRIO (Capes/CNPq/FAPERJ) / CBTIJ / Trupe de Truões

PAULO MERISIO posee un título de grado en Arquitectura y Urbanismo otorgado por la Universidad Federal Fluminense (1987) y en Artes Escénicas (1991) en la UNIRIO, donde también cursó sus estudios de maestría (1999) e hizo su doctorado en teatro (2005). Hizo luego un post-doctorado (Capes) en la Universidad Paris Ouest en Francia (2014). En tanto práctica, se graduó en la Escuela de Teatro Martins Pena (1993) y es profesor de teatro y artes en UNIRIO (CNPq, CAPES, FAPERJ) y miembro de CBTIJ/ASSITEJ Brasil. Ha trabajado con los siguientes temas: interpretación teatral, puesta en escena, teatro para niños, espacio escénico, melodrama, teatro circense y teatro popular, y ha dirigido, desde 2002, Trupe de Truões, grupo de Uberlândia/MG.

merisio1965@yahoo.com.br

CAMBIOS ESTÉTICOS ENTRE 1973 Y 2014 EN LA PRODUCCIÓN DEL TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES EN BUENOS AIRES.

*FACTORES ECONÓMICOS, TECNOLÓGICOS, POLÍTICOS O SOCIALES QUE
INFLUYERON EN SU CONCEPCIÓN ESTÉTICA*

Leonor Vila Bromberg

A la memoria de Dora Korman de Sterman y Roberto Docampo, pioneros en el teatro para niños, y de mis padres, el Dr. Daniel Vila, investigador social, filósofo, economista, y Becky Bromberg, fotógrafa artística, quienes me enseñaron la importancia de conservar la memoria.

El trabajo comenzó a partir de la siguiente pregunta: ¿La búsqueda estética en el teatro para niños y jóvenes de la ciudad de Buenos Aires se encuentra bajo la influencia de factores económicos, tecnológicos, sociales o políticos?

Nuestra hipótesis de trabajo sospechaba que el terrorismo de Estado de los 70 en relación a lo político, o la grave crisis económica del 2001, influirían en las decisiones estéticas de los grupos.

A partir de allí, se buscó material teórico de investigadores en la especialidad y se encontró la definición de estética del *Diccionario de teatro*, de Patrice Pavis¹: «La estética teatral, o ciencia de lo bello y filosofía de las bellas artes, es una teoría general que trasciende las obras particulares y se centra en describir los criterios de juicio en materia artística y, de retruque, los vínculos

1. Grupo de Titiriteros del Teatro San Martín, Grupo de Teatro de Buenos Aires de la Universidad Popular de Belgrano, Galera Encantada, Los títeres de Don Floresto, Libertablas, Teatro de la Plaza, El Triángulo.

de la obra con la realidad. [...] La estética de la producción tomará en cuenta las circunstancias que han influido en la formación de los espectáculos representados».

Junto a esto se elaboró el trabajo con aportes teóricos de las investigadoras Ruth Mehl y Nora Lía Sormani y con los de la autora de este escrito y material de periódicos especializados. También se realizaron entrevistas a elencos con más de 30 años de trayectoria en la Ciudad de Buenos Aires. Por último, se analizó un caso: *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón*, de Federico García Lorca, performance a cargo de un elenco oficial (Grupo de Titiriteros del Teatro San Martín, dirigido por Adelaida Mangani) del Complejo Teatral de Buenos Aires.

Todos los grupos entrevistados, con excepción de Libertablas, trabajan con un director general que sigue su criterio y acuerda con el conjunto para elegir escenógrafos, músicos, coreógrafos, luminotécnicos, vestuaristas, etc.

Libertablas, creado en 1978, monta distintas obras a la vez con diferentes directores, según palabras de sus creadores, Rivera López y Rower: «Esta multiplicidad permite no *rigidizarse* y emprender búsquedas constantes a nivel grupal y estético». A ellos les interesa trabajar con los clásicos para niños, tales como *Pinocho*, de Collodi, *Los viajes de Gulliver*, de Swift, *Alicia en el país de las maravillas*, de Carroll, tanto como con leyendas tradicionales o adaptaciones de la literatura universal como *Las mil y una noches*, Shakespeare, Lorca. En los recursos técnicos eligen una fusión de actores con títeres de diferentes tamaños y técnicas: de guante, a la vista, de mesa, marote, entre otras, para que se potencien mutuamente. La estética que privilegian es una puesta en escena que despierte la sensorialidad y estimule la imaginación con un texto dramático bien construido.

«Para nosotros el grupo tiene que ver con compartir un concepto de estética. No es un director que tiene ideas en la cabeza y de ahí sale el espectáculo», señalan los directores.

Y agregan que lo teatral y lo textual son grupales, y se suma así el aporte de los actores en situación y al contexto estético que, como ellos acotan, «así solía trabajar Shakespeare».

Además, todos los elencos mencionan que la búsqueda es guiada por las necesidades que les sugiere cada obra, sumado a los caminos creativos personales que atraviesan los artistas. Por ejemplo, el grupo de teatro para niños y jóvenes de la UPB, que comenzó en la década de los 80, elige trabajar sus escenografías con arquitectos, según palabras de la autora María Inés Falconi, donde «se privilegia el concepto de estructura escenográfica de la obra y no sólo el efecto visual de la misma».

En cambio, Héctor López Gironde, del grupo de la Plaza, con más de 30 años de historia, comenzó una investigación estética en los 90, a partir de materiales reciclables. La inició con una obra para teatro de objetos, premiada en 1991 por el concurso Coca-Cola, *Historia sin desperdicio*. Según palabras del propio Gironde «era una narrativa postmoderna para esa época, con una lengua inventada, que me llevó a viajar por Eslovenia, Italia, España y Asia». Luego realizó, con la misma estética, una versión de Romeo y Julieta de Shakespeare en *Un redondo muy cuadrado* y con verduras y frutas en *Verdurita, una historia vegetal*. Este concepto postmoderno, de material de desecho, no considerado tradicionalmente en el teatro para niños sigue, hasta la actualidad, siendo parte de su búsqueda.

El grupo de títeres Don Floresto, con su director Miguel Fontana, eligió desde sus comienzos en 1973 obras para títeres

que no eran las usuales para ese momento, como la adaptación del cuento *La flauta de Bartolo*, de Laura Devetach. «Siempre basamos nuestros textos en problemáticas de la realidad cotidiana y no usamos nunca hadas ni duendes ni ogros ni la llamada literatura infantil tradicional. Sí le damos vida a objetos transformándolos en personajes, como el auto de Pototo. Todos los elementos tienen carácter realista pero puede ocurrir que no guarden relación de tamaño», definen los titiriteros.

Según palabras de todos los entrevistados y sintetizadas por Falconi, «los cambios estéticos se produjeron en relación a las recorridos e intereses meramente artísticos, valorando especialmente el camino que cada obra necesitaba y sugería en cada nuevo desafío, sin tener en cuenta las dificultades económicas ni políticas, que nunca determinaron la estética de los espectáculos»².

Sin embargo, la mayoría de los grupos señalan la influencia de los cambios sociales en sus búsquedas estéticas. Falconi sostiene que «El impacto tiene que ver con las propias experiencias y tal vez los cambios sociales que afectan a los niños y a la sociedad toda».

Y es así que, a partir del nuevo milenio, esta autora comienza a explorar temas tabú hasta ese momento en el teatro para niños y jóvenes, tales como sexualidades diferentes, la guerra, la muerte, etc. Como ejemplo de esto, tenemos sus obras *Tengo una muñeca en el ropero* o *Cantata de Pedro y la guerra*.

2. A la entrevistadora le llamó la atención que ni la dictadura militar de los 70 o los graves problemas económicos del neoliberalismo de los 90, ni la debacle financiera que tuvo la Argentina en el 2001, parecieron modificar las elecciones estéticas de los diferentes grupos.

Fontana, de Don Floresto, acota: «Los cambios que se fueron dando son fruto de la experiencia y de los comportamientos de los niños espectadores influidos por los nuevos medios tecnológicos».

El director del grupo El triángulo, Carlos Martínez, con más de treinta años de trayectoria y discípulo de Javier Villafañe, también señala el impacto de los cambios sociales, con relación a la percepción temporal propia de la celeridad del mundo postmoderno y señala que:

En general, ahora los chicos tienen una lectura más rápida de las escenas, entonces el ritmo de lectura de las mismas se ha acelerado. Tengo un ejemplo muy claro en mi obra en coautoría con Silvina Reynaudi, *Con esta lluvia*, un viejo espectáculo que remonté en este 2014. En un momento, crece una flor con la lluvia hecha por el sonido de los dedos en las palmas del público, al que le habíamos enseñado a realizarlo previamente. Antes, esa lluvia podía durar casi dos minutos; ahora, sólo dura uno, porque si se alarga los chicos comienzan a dispersarse.

La Galera Encantada comenzó en 1978 con Héctor Presa y la fallecida pedagoga Dora Korman de Sterman. Desde sus inicios tomó el juego como vínculo de comunicación con los chicos y con una estética que apuntaba a llevar los objetos cotidianos al escenario. Este concepto, diferente al que imperaba en una época de grandes escenografías, era sostenido por sus directores para que el chico pudiera jugar en su casa a lo mismo que veía en el escenario y con los mismos elementos de todos los días, para

transformarlos a partir de la imaginación y de su creatividad. Este grupo comenzó tratando temas cotidianos en *Callejeando*, *Yo así no juego más*, *Pido gancho*. Luego, incursionó además en inolvidables clásicos, con la singular adaptación de su director, como en *El principito*, *Ceniciento*, *Los tres chanchitos*, *Robin Hood*. Presa agrega que todavía son los cuentos tradicionales los que más convocan al público menudo (¿o a los padres?) pero él, en sus versiones, aprovecha para desarrollar otros temas y desarrollar la imaginación, como, por ejemplo, Caperucita Roja es una agente secreta que tiene que tratar de cuidar de que el lobo no llegue a robar la canasta que tiene que llevarle a su abuelita. Un recurso estético que recuerda especialmente Presa y el público que vio Robin Hood es cuando se utilizaron paraguas como escenografía y que a la vez se transformaban en espadas.

Todos los elencos señalan que la variable económica no incide en las decisiones estéticas de sus espectáculos, aunque tenemos un contraejemplo en el grupo de títeres El triángulo, dirigido por Carlos Martínez, quien menciona que en los últimos años, y por la baja de contrataciones en las escuelas y otros espacios, el grupo tuvo que achicarse y realizar las mismas obras con dos titiriteros, en lugar de cinco. Este autor e intérprete, señala que, desde su clásica obra *El molinete*, con su famoso personaje Zoquete, siempre eligió trabajar con materiales cotidianos (como medias para confeccionar los títeres) y sencillos, donde la evolución de la tecnología no tuvo impacto como en otras áreas.

Otra excepción, pero en relación a la variable política, la tenemos en 1994, con el grupo de Titiriteros del Teatro San Martín, elenco oficial dirigido, tras la muerte de Ariel Bufano en 1992, por Adelaida Mangani. Ese año, presentaron *La leyenda de Robin*

Hood, con adaptación de Mauricio Kartún y dirección de la propia Mangani y Tito Loferice. En esa ocasión, la crítica teatral Ruth Mehl, escribía que:

Resulta lógico que en 1994 se haya pensado representar la historia del justiciero, que se enfrenta al poder usurpado y reparte su botín entre los pobres... En esta versión se eligieron algunos recursos de la puesta que señalaban hacia la ideología, con un claro mensaje de crítica sociopolítica. Esta obra se definió claramente en defensa de la libertad de las clases con menos recursos, la corrupción del poder, los manejos delictivos por conseguirlo y la justicia como valor digno de ser defendido, aun con riesgo de la vida. Uno de los recursos estéticos escénicos para conseguirlo fue la presentación simultánea de dos juglares relatores de la historia: uno, cortesano, contaba la historia «oficial». El otro, del pueblo, refería la verdadera historia, lo que verdaderamente estaba pasando entre los campesinos, y, por ende, las hazañas de Robin Hood. A la lucha entre buenos y malos se añadía el ingrediente de la desinformación o, más exactamente, la tergiversación de los hechos y la propaganda.

Y para terminar, se realizó el análisis de un caso: la obra de Federico García Lorca *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón*, interpretada por el elenco de titiriteros del teatro oficial San Martín, en su sede del teatro Regio, y bajo la dirección general de la ya mencionada Adelaida Mangani, y con dirección y adaptación para títeres de Carlos Peláez y Julia Ibarra.

En una entrevista realizada en Abril de 2014, Carlos Peláez y Julia Ibarra nos cuentan que:

CARLOS PELÁEZ. Para el año 2014, el presupuesto del Gobierno de la Ciudad era limitado, muy escaso, pero nosotros no quisimos que ése fuera un motivo para no estrenar una nueva obra.

JULIA IBARRA. Teníamos ganas de hacer una obra de Lorca, ya que ambos tenemos origen español, y revisando los anteriores estrenos del grupo de titiriteros, vimos que se había hecho *María Pineda*, *El retablillo de Don Cristóbal*...

C.P. *El amor de Don Perimplimplín con Belisa en su jardín*, *La zapatera prodigiosa*, *La sombra de Federico*, con dirección de Bufano, Mangani y Spinelli, pero nunca *La niña que riega la albahaca*. Por eso, investigamos qué material encontrábamos, porque habíamos decidido reciclar y que lo económico no fuera una excusa, y, de esta manera, el teatro no gastaba nada, porque iba a ser de muy bajo presupuesto.

J.I. Coincidimos con la vestuarista, Laura Pérez Andreau, a quien le gusta trabajar de esta manera, cortando y reciclando. Por eso, fue al depósito de sastrería y de acuerdo con lo que le pedíamos, ella buscaba. Encontró una chaqueta que tenía 40 años. El único vestuario que se hizo nuevo fueron las prendas de la niña, el zapatero y el paje, pero lo mínimo, porque casi todo está reconstruido. Y también encontramos muchos títeres, unos apilados sobre otros. Daban

una imagen tétrica, como del Holocausto.

C.P. Los títeres eran de *Mariana Pineda*, también de Lorca. Lo único que teníamos claro era que queríamos usar títeres de varilla y que el titiritero estuviera visible. También nos interesaba incorporar conceptos estéticos del director norteamericano Bob Wilson de unas puestas que hizo sobre *Sonetos de amor*, de Shakespeare, en Alemania, y también de algunas puestas de ópera. Trabaja con proyecciones de luz, con colores plenos y puros, que nos pareció que tenía que ver con la paleta de Lorca: oscuro y luminoso y con una escenografía despojada.

J.I. Para nosotros, el arte de los títeres está atravesado por muchas disciplinas, por eso decidimos llamar a un coreógrafo para que el titiritero se integrara con el títere.

C.P. Queríamos revelar, y que lo invisible se convirtiera en visible, no ocultar el ocultamiento, y que fuera visualmente atractivo. Ya no nos importaba si el titiritero daba la espalda o se veía. La mirada de un coreógrafo de afuera del elenco incluyó una estética no tradicional del títere.

J.I. Es la primera vez en 37 años que el elenco trabaja de esta manera. El iluminador, Horacio Fernández, trabajó con diferentes planos, diferentes perfiles. En general, la iluminación del títere es plana, pero él maneja muy bien el tema de luces, lo que se muestra y lo que se oculta, porque era iluminador de espectáculos de *strep-tease*.

C.P. La diseñadora de vestuario se basó en el pintor español Velázquez y el dibujante inglés A. Bearsley, para restaurar los trajes.



Aquí podemos ver cómo las imágenes, por elección de los propios directores, hacen de escenografía. Se observa la solución que le solicitaron a la diseñadora para que rompiera con la escala, con la intención de que las imágenes también hicieran a la historia y que no fueran un mero adorno de la misma.

Las uvas que cita el texto son representadas por círculos grandes porque, según palabras de Pelaez, «cuando sos niño ves todo en otra escala».



En relación a los bichos, «queríamos que fueran torpes y con un concepto de animación».

Cabe agregar que la artista plástica encargada de su diseño filmaba los ensayos y luego calculaba con un cronómetro, para que las imágenes quedaran entre los espacios de los actores.

En el programa, Mangani agrega que Lorca es el autor más

representado en la historia del elenco. Ella considera que sus obras breves tienen una concepción poética *titiritesca*, y que disparan esas imágenes por su poder de síntesis, que se presta a que los títeres materialicen la metáfora, a partir del humor delirante de Lorca. En relación a esta obra, el crítico teatral Juan Garff escribió:

El Grupo de Titiriteros del teatro San Martín, fundado por Ariel Bufano en los 70, sigue generando propuestas a través de los discípulos del gran maestro. En la puesta de la obra *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón*, de Federico García Lorca, los actores–titiriteros irrumpen desde el *hall* del teatro para abordar el escenario.

Los directores, Julia Ibarra y Carlos Peláez, rinden con esta obra un homenaje a La Barraca, la compañía ambulante de Lorca, que llevaba el teatro clásico a donde no llegaba habitualmente. La puesta que realizan tiene a los titiriteros a la vista, sobre un escenario amplio y limpio, con proyección de imágenes. La búsqueda estética de los directores se centra en la integración del títere y del titiritero como también desde el vestuario, las luces e incluso la coreografía, que pauta movimientos de unos y de otros. La misma función de dirección encuentra su representación con la presencia de Julia Ibarra sobre el escenario, acotando el desarrollo de la acción en el rol de directora de la compañía ambulante.

Extractos de la nota del *Diario de la Nación*,
14 de Marzo de 2014.

CODA: ¿NUEVAS CONSTRUCCIONES ESTÉTICAS? El 30 de Mayo de 2014, en el Diario La Nación de la Argentina, en una entrevista realizada a Claudio Hochman por el crítico Juan Garff, leemos que él no entiende el concepto de estéticas infantiles que trabajan sólo con colores primarios, hacen música pentatónica y hablan con diminutivos o tienen objetivos didácticos.

Y nos sorprendemos de que, actualmente, Hochman —quien vive y dirige desde hace décadas en Portugal— está dirigiendo una obra en nuestro país, vía *Skype*. Este director estuvo primero en Buenos Aires y realizó ensayos con el elenco de la obra *Soñar no cuesta nada*.

Si pudiera elegir, estaría en todos los ensayos de cuerpo y alma, para ver el brillo de los ojos de los actores, sentir su respiración. La tecnología ha avanzado y nos permite jugar con ella y aclara que nunca estrenaría una obra sin hacer ensayos en vivo. El video es un instrumento que ayuda, pero no deja de ser plano y se pierden algunas cosas. Y el recurso del *Skype* es una ayuda fantástica. Vas avanzando, ganás tiempo y luego, cuando llegás y tenés el contacto directo, podés rematar el espectáculo. Lo interesante es que se construye todo un tiempo a cierta distancia que te permite volver a sorprenderte y ver con otros ojos la puesta, cuando retomás el contacto directo.

CONCLUSIÓN. Según los datos obtenidos, podríamos decir que, ante todo, las propias necesidades de diálogo entre los hacedores y la obra que eligen trabajar son las que guían las necesidades estéticas y las búsquedas a realizar.

A pesar de que nuestra hipótesis de trabajo consistía en que encontraríamos algunas influencias económicas y políticas en la toma de decisión en la elección de las estéticas, esto no se

vio reflejado en los datos objetivos recolectados.

Por otro lado, parecería ser que los cambios sociales, más que los políticos y económicos, influirían en las nuevas búsquedas temáticas y en algunos cambios en la estética de las obras para niños y jóvenes. Además, la potencia de los dispositivos tecnológicos, influirían en el ritmo interno de las obras que, en la modernidad líquida que supimos construir, ¿casi impondrían? un ritmo más acelerado para la percepción del hecho teatral.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2009.
- MEHL, Ruth. *El teatro para niños y sus paradojas*. Inteatro, Editorial del Instituto Nacional de Teatro, Buenos Aires, 2010.
- PAVIS, Patrice. *Diccionario de teatro*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 2011.
- SORMANI, Nora Lía. *El teatro para niños*. Editorial Colihue, Buenos Aires, 2005.
- VILA, Leonor. *Apuntes de cátedra*. Instituto de Tiempo Libre y Recreación, Buenos Aires, 2013.

LEONOR VILA BROMBERG (Argentina)
Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación, Cátedra:
Lenguajes escénicos (GCBA). Normal 4: Cátedra: Ciencias
de la Educación (GCBA). Ministerio de Cultura del GCBA:
Subsidio a la creación artística en teatro para niños y
jóvenes. INVESTEA.

LEONOR VILA BROMBERG. Artista interdisciplinaria. Investigadora. Pedagoga. Asesora de procesos creativos. Por sus obras recibió el Primer Premio Municipal a la trayectoria (Ciudad de Buenos Aires) y el Primer Premio Universidad de Buenos Aires, entre otros. Es Profesora titular en Creatividad; Lenguajes escénicos, Lenguajes audiovisuales en el ISTLyR del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, donde fue jefa de investigación. Actualmente es biógrafa de las artistas Beatriz Suárez (ex Bufano) y Elba Fábregas (ex Villafañe).

TEATRO INFANTO–JUVENIL BRASILEIRO: LA CONSTITUCIÓN DE UN POSIBLE LENGUAJE EN ESCENA

Lucas de Carvalho Larcher Pinto¹

INTRODUCCIÓN

En Brasil el Teatro Infanto-juvenil² tiene inicio con las manifestaciones del espectáculo promovidas por José de Anchieta, en el siglo XVI. A través de la misión de catequizar a los nativos brasileños, los jesuitas utilizaban las moralidades para difundir la fe cristiana, mostrando las conductas a seguir por los niños, quienes

1. Maestría en Artes (sub-área: artes escénicas), del programa de post-graduación en Artes de la Universidad Federal de Uberlândia (PPGA-UFU-Brasil), Pregrado en Teatro en la misma institución, con beca de Graduación Sándwich en el Exterior (CNPQ-CAPES) en la Universidad de Évora-Portugal. lclarcher@hotmail.com

2. Tratándose de un término amplio, el Teatro Infanto-juvenil se designa así como un conjunto de manifestaciones espectaculares o de prácticas teatrales que son concebidas, en mayor o menor escala para un público infanto-juvenil. Considerándose como cualquier manifestación artística, el Teatro Infanto-juvenil es mutable y carga en sí una volatilidad necesaria para ser adecuada a los paradigmas y desafíos de cada tiempo, tales como los conceptos de infancia y juventud que en el teatro se relacionan formando un término en cuestión.

en su concepción eran los únicos integrantes de las tribus indígenas aún capaces de salvarse de las costumbres paganas difundidas por sus mayores.

En los siglos siguientes otras prácticas teatrales ganarían repercusión, diversificando la caracterización del teatro para niños y jóvenes en el ámbito nacional. Desde estas prácticas, podemos citar: el teatro de marionetas presentado en las calles de ciudades como Río de Janeiro, en el siglo XVII; las compañías infantiles en el siglo XIX, donde los niños eran actores en espectáculos para el divertimento de los adultos, y no espectadores; en las experiencias didáctico-pedagógicas (la producción puede ser designada como teatro escolar) que se destacaron a finales del siglo XIX e inicio del siglo XX.

Dudu Sandroni, en *Maturando: aspectos do desenvolvimento do Teatro Infantil no Brasil* (1995), destaca el hecho de que el Teatro Escolar brasileiro no poseía como intención el disfrute de las obras artísticas para los pequeños espectadores, sino más bien inculcar el ideal de los valores morales, cívicos y éticos en los infantes. En este sentido, Sandroni cita tres cuestiones básicas que diferencian al teatro escolar del teatro infanto-juvenil, como lo conocemos hoy:

Las piezas son representadas por niños y no por actores, las representaciones se dan en las escuelas por lo general en los días cívicos o en las casas de los propios niños, en general en los días de fiesta de cumpleaños y no en teatros. No podemos considerar la dramaturgia en cuestión del punto de vista artístico. (Sandroni, 1995, p. 37)

Las concepciones del teatro para niños y jóvenes como instrumento didáctico y moral va a perdurar en Brasil hasta mediados del siglo XX, período en que el teatro nacional volcado hacia las jóvenes generaciones, para ser visto como cosa específica, en función de una demanda más pedagógica que estética. Es, también, época en que el Teatro Infanto-juvenil brasileiro sufre una influencia del *Teatro da Criança*, primera compañía moderna profesional de teatro para niños, con actores y actrices adultos representando sin intermediación de muñecos, que fue creada en 1918 en la URSS.

EL SACO ENCANTADO / O CASACO ENCANTADO (1948)

Como consecuencia del surgimiento de compañías dedicadas exclusivamente al Teatro Infanto-juvenil en Europa, después de la Segunda Guerra Mundial, este tendrá la misma influencia en la producción para el público interesado en Brasil. En un período posterior a la guerra era necesario ofrecer a los niños y jóvenes una salida, después de muchos años de horror.

En este contexto, Lucia Benedetti escribe *O Casaco Encantado* (El Saco Encantado, 1948), marcando así el inicio en nuestro país de una dramaturgia especializada en el Teatro Infanto-juvenil brasileiro, además de la producción teatral destinada a este público específico. Con su texto, Benedetti alcanza las producciones para la infancia y juventud en Brasil, abriendo caminos para que diversos grupos realizaran espectáculos para este público, así como la creación de premios de incentivo, e inversiones para el Teatro Infanto-juvenil nacional.

Estamos a final de la década de los 40, en 1948, el año de montaje de *El Saco Encantado*, en que Lucia Benedetti marcó el teatro para niños en Brasil. Marcó, al mismo tiempo, un pasaje de lo aficionado al profesionalismo y el inicio del teatro en que adultos representaban para niños. A pesar de que Valdemar de Oliveira y Paschoal Carlos Magno (en 1939 y 1944, respectivamente) ya habían sentado las bases de un teatro a lo largo de estas líneas, la idea no había *atrapado*, y sólo con el éxito comercial de El teatro Chaqueta Encantada para niños ganaron el estatus profesional. La compañía estaba producida por United Artists, bajo la dirección de Gracia Mello y con Enriqueta Morineau encabezando el elenco, y el montaje duró más de un año en las carteleras, algo sin precedentes hasta ese momento en el teatro brasileiro para los niños (en sí mismo inédito), y viajó a lo largo del país. (Lomardo, 1994, p 37)

En un análisis del texto *El Saco Encantado*, podemos reconocer la utilización de recursos escénicos ya presentes en nuestros antecedentes de Teatro Infanto-juvenil en sus primeras experiencias. En la obra de Benedetti, están en escena el narrador, la comicidad, la agilidad, así como otras ocurrencias, que comienzan a caracterizar a partir de la década de los 40, un posible lenguaje escénico de teatro para niños y jóvenes en Brasil³.

3. Los recursos presentes en la obra de Benedetti pueden ser asociados a las herencias dejadas por las primeras manifestaciones espectaculares adaptadas para niños y jóvenes de que se tiene registro en la historia de la humanidad. Como, por

LA DÉCADA DE LOS 50: EL TABLADO, LA TESP Y LA TIPEI

Fue en la década de los 50 que el Teatro Infanto-juvenil brasileiro alcanzó grandes proporciones afirmándose como obra artística, tal cual el «Teatro orientado para adultos».

Durante la década de los 50, tres importantes grupos aseguran, en diferentes proporciones, una expansión del teatro infantil en Brasil. El Tablado fue fundado por María Clara Machado en 1951. Su continuidad tuvo como efecto el haber sido la fuente de formación de innumerables profesionales de peso en nuestro medio, y la importancia de los libros Teatro, que dan fe de la relevancia de las bases para la consolidación de una mentalidad teatral que incluía al público joven. En la misma época, en São Paulo, los Tesp, instituidos por Julio Gouveia y Tatiana Belinky, presentan semanalmente espectáculos infantiles en teatros de la alcaldía, extendiendo más tarde sus actuaciones a la televisión a través de adaptaciones de la literatura occidental y de la literatura para niños. En Porto Alegre, Olga Revebel crea la Tipei, que presentaba regularmente espectáculos para infantes realizados por normalistas, abiertos a todos los interesados. (Pupo, 2003, p. 33)

Con el Tablado, a través de su directora y fundadora María Clara Machado, el Teatro Infanto-juvenil brasileiro

ejemplo, los titiriteros que tienen demostraciones caseras de mala calidad para los niños y las mujeres de clase social alta en China en el siglo III A. C.; la *Commedia dell'arte*; y, sin embargo, el *Espectáculo de los Niños*, un teatro de marionetas de sombras de Dominique Séraphin, que se presentó en Versalles hasta 1781.

comienza a experimentar una dramaturgia y una concepción en que la imaginación y la fantasía poseen un carácter relevante, imprimiendo a la teatralidad, la *teatrología* y el título de «expresión más definida de la dramaturgia brasilera para niños, desde el punto de vista del conjunto de una obra».

La dramaturgia de María Clara poseía características marcadas, tales como la aceleración del ritmo gradual de los acontecimientos, la presencia de los tríos, la guitarra cómica y su separación entre el bien y el mal, lo que le confiere un carácter maniqueísta. Sin embargo, a pesar de este carácter, sus piezas no vinculan una moral explícita, siendo desprovistas de «enseñanza», y del modo «azucarado» de comunicarse con los niños y jóvenes, elementos comunes en la dramaturgia infanto-juvenil producida hasta entonces.

Los textos de María Clara son desprovistos de la tradicional «enseñanza», y se benefician de acción fluyente y rítmica, diálogos dinámicos y económicos y mucho buen humor además de la gran diversidad de ambientación. La autora fue en busca de los más variados géneros en las vestimentas para sus textos. (Lomardo, 1994, p. 54)

Pluft, o fantasminha (1955); *O Rapto das Cebolinhas* (1954); *A Bruxinha que era boa* (1958); *A Menina e o Vento* (1963); *O Cavalinho Azul* (1960); *O Boi e o Burro no caminho de Belém* (1953); *Maroquinhas Fru-Fru* (1961); *Jonas e a Baleia* (2000); entre otros, son significativos títulos de la dramaturgia nacional, escritos por María Clara Machado. A través de los montajes de estos textos, se ve la consolidación de El Tablado como importante espacio para

el teatro brasileiro. El mismo, con la muerte de su fundadora en el 2001, continúa sus actividades en la ciudad de Río de Janeiro, ahora bajo la dirección de Cacá Mourthé.

LA DÉCADA DE LOS 60

En la década de los 60, el Teatro Infanto-juvenil brasileiro, fue marcado por una diversificación tanto dramática como de las escenificaciones en las producciones. Esto contribuyó a que surgieran concursos en el área de la dramaturgia infanto-juvenil, reconociendo a autores ya experimentados, así como a principiantes, que en este momento se dispusieran a escribir para este determinado público. Dentro de los nombres más importantes del período, destacan Tatiana Belinky, Zuleika Mello, Pasqual Lourenço e Stella Leonardo.

María Lucia Pupo en *No Reino da desigualdade* (1991) alerta al lector de su obra sobre el hecho de que, entrando en la década de los 60, era producida una dramaturgia para niños más estructurada, eficiente y diversificada, aunque muchas de las cuestiones presentes en los textos de la década de los 50 aún existían en las producciones del momento. La permanencia en gran escala de manera moral y profesional para piezas ahora creadas da un ejemplo.

En tanto que en la década de los 60 la lección de moral, desde el punto de vista formal, era menos incisiva en el Teatro Infanto-juvenil. Hacían espectáculos, muchas veces apenas para proporcionar la diversión de los niños y jóvenes, sin pretensiones «pedagógicas». Una noción que parece ambientada en nuestros días, como el pensamiento actual. Es decir, la idea de que las producciones destinadas a los niños y los jóvenes son una actividad genuinamente artística, no al servicio de los modos de enseñanza de conducta o valores.

Dib Carneiro Neto en *Pecinha é a vovozinha* (2003) expresa el pensamiento actual sobre el Teatro Infanto-juvenil, tal como se describe más arriba:

El Teatro Infantil no tiene la obligación de encerrar en sí una bella lección constructiva. El Teatro infantil puede y debe querer apenas ser arte o querer apenas divertir. Eso va a ser más provechoso y va a enseñar más que la pieza que parece ser escrita para ser encerrada dentro de una sala de escuela. En vez del levantamiento y de la lección moral, vale la pena y es hasta más honesto intentar contar libremente una historia y dejar de invadir la imaginación del niño con las llamadas «reglas de conducta». No es buscando dar mensajes pedagógicos o psicológicos que un autor crea verdaderamente una dramaturgia infantil. Lo mejor es intentar dar dimensión dramática a nuestros conflictos más íntimos. Para eso basta querer hablar de sí con absoluta honestidad. (Carneiro Neto, 2003, p. 13)

En este sentido, se puede percibir que, a partir de la década de los 60, comenzarán a surgir textos infanto-juveniles en los cuales el conflicto no es más entre personas antagónicas, personificando una imagen de bien y mal, verdadero y falso, o cualquier alegoría que condicione al niño o joven a un juicio de valores. Pero si los personajes son tales que en el interior e individualmente coexisten en un mismo ser, ocurre una mayor humanización de los personajes, en detrimento del maniqueísmo.

LIENZOS, VIENTOS Y TRANSFORMACIONES: LA DÉCADA DE LOS 70

Algunos años más tarde, específicamente en la década de los 70, surge en el Teatro Infanto-juvenil brasileiro la búsqueda de nuevos lenguajes para hablar con los niños y jóvenes. Dentro las experiencias que representaban esta búsqueda, destaca la estrella del espectáculo *História de Lenços e Ventos / Historia de lienzos y vientos* (1974), dirigido y escrito por Ilo Krugli, considerado un marco que redefiniría la forma de pensar el hacer teatro para niños y jóvenes en Brasil.

Historia de lienzos y vientos abandona las características del «Teatro didáctico» anterior, y valoriza la enseñanza, el espectáculo, reduciendo las distancias entre teatro infantil y teatro adulto. Propone la valorización de la imaginación, de la fantasía, con dramaturgia e interpretación pautadas por el juego. Ludicidad y poesía son elementos indispensables en este nuevo tipo de enseñanza. El trabajo de Ilo Krugli influye a otras compañías teatrales que trabajan para niños y valorizan el juego de acción e imágenes. El texto dramático hablado pierde su valor, en cuanto el elemento central es la enseñanza. La pieza «bien hecha», la narrativa con «principio, medio y fin», comienza a dar lugar a la dramaturgia construida por fragmentos y la discontinuidad de la narración. (Nini, 2003, p. 42)

Bien recibida y premiada por la crítica especializada, *Historia de lienzos y vientos* puede consolidar a Ilo Krugli como una importante personalidad en proporción a un nuevo modo de hacer teatro para niños y jóvenes en Brasil. A través de la historia

de Azulzinha, personaje principal de la pieza, que resuelve salir del quintal donde vive llevada por el Viento de la Madrugada, vemos surgir importantes tendencias en las producciones dedicadas a la infancia y la juventud, que aparecen también en otras obras de este período, es decir, en la década de los 70.

Con grupos como el Ventoforte, del propio Ilo Krugli, o Pasárgada, de Vladimir Capella, o Casulo, de Ana María Amaral, especializada en teatro de muñecos, o Hombu, originario de Ventoforte, el Teatro Infanto-juvenil brasileiro comienza a proporcionar a los niños y los jóvenes espectadores la posibilidad de formular sus propias opiniones y posturas ante la realidad. El teatro para niños y jóvenes deja de ser un determinante de comportamiento y conductas y se torna en un espacio de integración entre el disfrute y la experiencia estética/artística.

En la década de los 70 el Teatro Infanto-juvenil se caracterizó, por tanto, por la exploración de la teatralidad, a través de espectáculos que rompían con un ilusionismo teatral. Con eso, diversos recursos comienzan a ser utilizados en escena y se tornarán recurrentes en las producciones adecuadas para la infancia y juventud, permaneciendo hasta los días actuales.

Ingrid Dormien Koudela, en su libro *Jogos Teatrais* (2001), dedica un capítulo a las transformaciones sufridas por estos espectáculos en la década de los 70:

Los montajes creados para los niños sufrieron modificaciones profundas en función de la observación del juego, revelando una seria tendencia de quebrar la relación autoritaria entre escenario/audiencia. La preocupación por el embalaje del producto cambió, al acercarse a la audiencia, a través

de la exploración del lenguaje del juego simbólico, en el cual materiales simples (residuos) pueden ser libremente transformados - una escoba puede convertirse en un caballo, etc. El ilusionismo de la historia fue reemplazado por la magia de la transformación del objeto. En los mejores ejemplos, este principio se explora poéticamente en el escenario. (Koudela, 2001, p. 97)

Asociados a los recursos escénicos que ya se hacían presentes en Teatro Infanto-juvenil brasileiro desde la década de los 40, los elementos relacionados con el juego teatral pasan a configurar también un posible lenguaje escénico que caracterizaría el teatro para niños y jóvenes a partir de la década de los 70.

DESDE ENTONCES: LAS DÉCADAS DE LOS 80, 90 Y LOS AÑOS 2000

La década de los 80 puede ser definida en contexto por la producción teatral infanto-juvenil y por la presencia de diversas propuestas coexistentes, tanto en la modalidad textual como en la escénica. Aún se utilizan los recursos introducidos en la década anterior. El Teatro Infanto-juvenil en los años 80 ganó una de las más importantes contribuciones de su historia. Se trata de la publicación del libro *A psicanálise dos contos de fadas* (1980), del terapeuta Bruno Bettelheim. «El teatro de los niños no demoró para reconocer el valor de esta tesis, aún más que ella recuperaba la dignidad de un viejo conocido: el cuento de hadas.» (Lomardo, 1994, p. 80)

Con la transposición de los cuentos de hadas para el escenario, el Teatro Infanto-juvenil pasó a utilizarse ahora cada vez más tanto en los textos narrativos como en los textos teatrales, introduciendo el o los narradores en escena, utilizando para eso los

ya citados recursos escénicos que caracterizaban los espectáculos de la década de los 70. Dentro de ellos destaca el aprovechamiento del texto narrativo en su contenido original, evitando adaptaciones del mismo.

Además de eso, algunos interrogantes sobre el quehacer teatral para la infancia y la juventud comenzarán a hacerse presentes en investigaciones y en las prácticas de algunos grupos a partir de la década de los 80. Preguntas como «¿el teatro para niños y jóvenes necesariamente es gracioso?», pasarán a ser cuestionamientos sobre la práctica teatral para niños y jóvenes.

A partir de los años 1980, la cantidad de espectáculos teatrales ofrecidos a los niños comienza a ser contrapuesta a un decrecimiento en su calidad. La discusión acerca de la calidad del teatro dirigido al público infantil pasó a ser predominante. No bastaba con montar piezas para niños y jóvenes, era necesario entonces ofrecer a ese público buenos espectáculos. Ese debate se prolongó vigorosamente hasta los días actuales. Entretanto, se sigue dando una producción de mala calidad. (Desgranges, 2003, p. 84)

A través de la obra de profesionales como Karen Acioly y Vladimir Capella, entre otros, los pensamientos equivocados de que el teatro tiene la función de transformar a los niños y jóvenes en «adultos mejores para el mañana», han sido revisados y cuestionados, a través de encuentros, e investigaciones teóricas y/o prácticas relacionadas a las producciones para la infancia y la juventud.

Con relación a su configuración esencial, el Teatro Infantojuvenil brasileiro comienza a ser establecido a través de un

lenguaje formado por el uso de las formas animadas, la presencia de la comicidad y las relaciones establecidas entre el teatro y el juego. Este último aspecto se destaca en el actor que asume diversos papeles, entre ellos el de narrador, siendo el responsable de articular los demás elementos citados dentro del espectáculo.

UN POSIBLE LENGUAJE

Con base en este panorama histórico de los antecedentes del Teatro Infanto-juvenil contemporáneo con énfasis en el contexto nacional, podemos señalar que existe una serie de elementos recurrentes presentes en las configuraciones escénicas de los espectáculos realizados para la infancia y la juventud, a lo largo del tiempo. Esta afirmación nos hace pensar en una posible caracterización de la escena infanto-juvenil en Brasil, principalmente a partir de la década de los 70.

Si pensamos que «lenguaje significa el potencial inconmensurable de elementos que pueden servir a los hombres para así expresar ideas y sentimientos» (Ortiz, 2003, p. 59), podemos referirnos a la configuración escénica de los espectáculos infanto-juveniles brasileños como titular de un posible lenguaje. O sea, independientemente de las diversas concepciones estéticas y creativas, así como de las matrices dramatúrgicas, podemos percibir esta presencia en mayor o menor medida en la escena actual infanto-juvenil brasileña y con algunos de los elementos dados en este conjunto consolidado de eventos teatrales en sus diferentes contextos.

Caracterizando las producciones destinadas a la infancia y la juventud, el conjunto de elementos recurrentes en éstas, hace parte de los modos, de las formas expresivas encontradas por los artistas responsables de la creación de obras infanto-juveniles que configuran sus producciones. Los elementos recurrentes

son parte esencial de la construcción de una identidad para un discurso estético/escénico. Conforme nos presenta Fátima Ortiz:

El lenguaje escénico será, pues, el encuentro de la forma adecuada para decir o expresar lo que debe ser dicho. El equilibrio entre forma y narrativa que genera interés para el público. Elaborar un lenguaje en el escenario y buscar la renovación contante de intereses de la audiencia ¡es también recrear los caminos en el campo formal! La magnitud en teatro es relativa a la capacidad que tiene un espectáculo de mantenerse interesante para el espectador. (Ortiz, 2003, p. 60)

En el Teatro Infanto-juvenil, los elementos recurrentes se hacen presentes tanto por medio del universo de la enseñanza, como a través del universo dramático llevado a la escena. En ambos universos hay un predominio de la lucidez, que colabora para la consolidación de un lenguaje escénico propio del teatro para niños y jóvenes. Además de eso, recursos como la utilización de formas animadas, la presencia de la comicidad y la aproximación con un universo popular, la utilización de textos narrativos como textos teatrales se transforma en una constante en el Teatro Infanto-juvenil brasileiro.

Por eso podemos decir que, por medio de la utilización de elementos lúdicos, como las formas animadas, lo cómico de la narración, el Teatro Infanto-juvenil, viene encontrando en los últimos años una identidad propia, tal vez no muy diferente de otros contextos internacionales. Esta identidad se caracteriza por un pensamiento artístico que privilegia un lenguaje propio para la comunicación con las nuevas generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BETTELHEIM, BRUNO. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CARNEIRO NETO, Dib. *Pecinha é a vovozinha*. São Paulo: DBA, 2003.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LOMARDO, Fernando. *O que é teatro infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- NINI, Valmor Beltrame. *Superar preconceitos e explicitar paixões*. En KUHNER, Maria Helena. «O Teatro dito Infantil». Florianópolis: Fundação Cultural de Blumenau, 2003. pp. 39-46.
- ORTIZ, Fátima. *O espetáculo: A linguagem cênica no teatro para crianças*. En KUHNER, Maria Helena. «O Teatro dito Infantil». Florianópolis: Fundação Cultural de Blumenau, 2003, pp. 58-61.
- PUPO, Maria Lúcia. *No Reino da Desigualdade*. São Paulo, Perspectiva/Fapesp, 1991.
- . *Fronteiras etárias: da demarcação à abertura*. En KUHNER, Maria Helena. «O Teatro dito Infantil». Florianópolis: Fundação Cultural de Blumenau, 2003. pp. 32-38.
- SANDRONI, Dudu. *Maturando: aspectos do desenvolvimento do teatro infantil no Brasil*. Rio de Janeiro: D. Sandroni, 1995.

LUCAS DE CARVALHO LARCHER PINTO (Brasil)
Universidad Federal de Uberlândia

LUCAS DE CARVALHO LARCHER PINTO. Actor, director, profesor e investigador. Actualmente realiza una maestría dentro del Programa de Post-Graduación en Artes de la Universidad Federal de Uberlândia en Brasil. Posee un título en Teatro por la misma Institución, en donde realizó un intercambio con la Universidad de Évora, en Portugal. Tiene experiencia en las áreas de Interpretación Teatral, Dramaturgia, Caracterización Escénica, Teatro de Formas Animadas y, principalmente, en Teatro para Niños y Jóvenes.

LA ESTÉTICA DE LA IDENTIDAD ADOLESCENTE

Adrián Cabral

La estética teatral, a mi entender, no es solamente poética en el texto ni en los elementos escenográficos que generan sensaciones visuales, sino que, por el contrario, es la conjunción de un porcentaje de cada una de las áreas de la actividad teatral. En el caso del teatro para jóvenes, creo que la estética de la identidad adolescente, que investigo desde hace un tiempo, es la que predomina en los escasos espectáculos exclusivos para esta franja etaria. Para lograr esta estética tan particular utilizo el recurso de «crear un personaje adolescente»; es decir, que me comprometo a investigar cómo piensan ellos, teniendo en cuenta su cultura, sus temas de interés, sus problemas y sus anhelos. Antes de montar un espectáculo de estas características intento saber qué es lo que desean y qué deseo yo como artista, para luego ponerme a trabajar en el texto, la escenografía, el estilo de actuación, la duración y sobre todo, la temática de la obra para que se genere una identificación y una empatía tan grande con el espectáculo, que realmente represente una identidad adolescente para que el mensaje que quiero dar llegue con fuerza, logre impactarlos y los haga reflexionar.

AIRES DE JUVENTUD

«Ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica», decía un señor latinoamericano¹ comprometido con sus ideales. Aunque no esté directamente relacionada con el teatro, cito la frase porque se aplica perfectamente a mi teoría de la estética de la identidad adolescente. Los jóvenes, en su esencia, en su forma más pura y universal, son irreverentes, frontales, rebeldes. Siempre están lidiando con la revolución, de forma directa, y no lo digo en términos bélicos ni partidarios ni extremistas, sino que me refiero a que están siempre al borde de «patear el tablero», de cambiar el orden preestablecido, de decir lo que piensan y sienten sin medir consecuencias, de luchar por lo que creen que es justo, poniendo en riesgo muchas veces hasta su propia vida. Y esto lo hacen ante cualquier figura de autoridad (llámese padres, directores de colegios, profesores, dirigentes políticos, monopolios opresores), lo que sea que «amenace» su forma de hacer, de pensar y de vivir.

Esta revolución que nace con la pubertad, surge de forma natural y podríamos decir que corre literalmente por sus venas, que brota de esos poros adolescentes como agua del manantial y que, debido al rotundo cambio hormonal al que están expuestos a esta edad, es casi algo biológico. Por consiguiente podemos afirmar que la rebeldía es el denominador común entre los jóvenes. En algunos es más intensa, en otros un poco menos, algunas veces

1. Salvador Allende (Valparaíso, Chile, 1908—Santiago de Chile, 1973). Fue un médico cirujano y político socialista chileno, presidente de Chile entre el 4 de noviembre de 1970 y el día de su muerte, 11 de septiembre de 1973. Discurso en la Universidad de Guadalajara, México, 2 de diciembre de 1972.

es contra un sistema opresor que nos va comiendo el hígado de a poco y otras veces se manifiesta ante causas más personales, pero ésta es sin dudas una arista generalizada que alcanza a todos los adolescentes del mundo casi sin excepción.

PROPUESTA TEATRAL PARA UNA FRANJA ETARIA ESPECÍFICA:

LA ADOLESCENCIA

Sabemos, entonces, que nuestra potencial audiencia tiende a la rebeldía y al pensamiento independiente y que, si bien algunas veces tienen comportamientos aniñados, no son niños, pero tampoco son adultos, aunque algunos planteamientos y actitudes así lo hagan parecer. He aquí la primera gran problemática de las propuestas teatrales para adolescentes, porque si se las enfoca teniendo en cuenta que están dejando de ser niños pero que todavía no han dejado de serlo y, por esta razón, se escenifican situaciones infantiles, podemos caer en el error de que se sientan subestimados y la obra les genere rechazo. Por otro lado, si el enfoque apunta a que están comenzando a ser adultos y que por eso debemos mostrarles los dramas profundos de la adultez poniendo en escena situaciones extremas contadas con un lenguaje intelectual cargado de metáforas, corremos el riesgo de que el espectáculo les sea incomprensible, los aburra y les genere un profundo rechazo también. Es en este punto donde aparece la estética de la Identidad Adolescente que les propongo para no caer en estos errores, ya que, para ponerla en práctica en un espectáculo teatral, es absolutamente necesario investigar minuciosamente a los jóvenes, saber cómo piensan, cuáles son sus temas de interés, sus problemas y sus anhelos, teniendo en cuenta su cultura y tratando de ser lo más preciso y detallista posible. Esto es muy

necesario para generar propuestas teatrales que sean aceptadas por este público históricamente rebelde, que empatizará con el material solo si este ostenta el carácter de espectáculo exclusivo, y me refiero a que por sus características de híbrido entre la niñez y la adultez, «excluya» de alguna u otra manera a públicos de otras franjas etarias. Es decir, que sea una propuesta artística concebida solo para adolescentes, que tenga un poco de teatro infantil y otro poco de teatro para adultos, porque justamente nuestro público es específico y está ubicado exactamente entre estos dos tópicos: la adultez y la niñez. Por esta razón, nuestra investigación artística tendrá que ser amplia para estar a la altura de las circunstancias y el espectáculo que será fruto de éste trabajo minucioso, deberá contener una determinada expresión corporal, un dialecto específico y una adecuada elección de escenografía, vestuario y caracterización, para lograr que se identifiquen, que se sientan incluidos y que finalmente, empaticen con el material. Para remarcar esto voy a citar a un grande del teatro mundial, que dice que «El teatro no debe ser tedioso. No debe ser convencional. Tiene que ser inesperado. El teatro nos lleva a la verdad a través de la sorpresa, de la excitación, de los juegos, de la alegría. Hace que el pasado y el futuro formen parte del presente». Esto, que dice Peter Brook², se aplica perfectamente a la problemática del teatro para adolescentes, porque, desde mi punto de vista, tenemos

2. Peter Brook (Chiswick, Reino Unido 1925—edad 89). Director de teatro, películas y ópera. Es uno de los directores más deslumbrantes e influyentes del teatro contemporáneo. *La puerta abierta. Pensamientos sobre la actuación y el teatro*. Editorial Alba, año 2002. «El pez de oro» (Adaptación de conferencia dada en Kioto en ocasión de la entrega de los Premios de la Fundación Inamori, en Noviembre de 1991).

que lograr sorprender y captar la atención de los jóvenes de hoy con algo inesperado y poco convencional, debemos concebir un espectáculo con un contenido impactante, con efectos especiales o «trucos» teatrales que llamen su atención desde lo visual, lo sonoro o lo actoral, para que el espectáculo teatral compita «codo a codo» con otros entretenimientos que muchas veces monopolizan la atención de nuestros jóvenes en la actualidad.

Por otro lado, creo que también se debe plantear una propuesta mixta desde la dramaturgia, desarrollada ideológicamente con una temática profunda y concreta desde la teoría (escritura) y abordada con un estilo rebelde y original en la práctica (actuación), con el objetivo de que nuestros jóvenes espectadores no sientan que se los está tratando como a niños, porque ellos saben que ya no lo son ni quieren serlo, pero que tampoco crean que tratamos de incluirlos en la categoría de adultos, porque ellos rechazan profundamente ambas cosas: la primera, porque ser niños supone una obediencia infinita hacia las figuras de autoridad, ya que a esa edad su rebeldía no tiene la suficiente fuerza como para enfrentarse a estas figuras; y la segunda, porque desean ser adultos, pero a su manera, no con las reglas que impone la sociedad para «ser adulto».

La adolescencia oficia de puente entre la niñez y la adultez y el sentimiento más frecuente de los jóvenes al tener que transitar este puente es el miedo, porque por este proceso se abandona un terreno conocido y seguro, como es el de la niñez, donde se cuenta con la protección y seguridad que brindan los padres, para aventurarse en la tarea de ser adulto, de ser responsable, de elegir su futuro. De este conflicto interno que tienen los adolescentes por no ser niños ni adultos, emerge una tendencia biológica hacia la revolución y la anarquía, que se evidencia con una vorágine

emocional en la que anhelan ser independientes pero no quieren perder los privilegios de la niñez ni obtener las responsabilidades del adulto. ¡Quieren vivir bajo sus propias reglas!

En este contexto, no es conveniente hacer planteamientos infantiles ni planteamientos adultos, sino que hay que encontrar un equilibrio justo entre ambos. Es decir, que se evidencie la seriedad del tema (complejo e importante) que estamos abordando, pero que también se haga notar la dinámica voraz y la irreverencia profesional con la que está siendo contada la historia, para lograr que los jóvenes reflexionen, como futuros adultos pensantes de esta sociedad y, a la vez, se diviertan como cuando eran niños pequeños ante el desparpajo de algún payaso en una situación disparatada. He aquí lo que decía Brook, el pasado y el futuro forman parte del presente, he aquí el hecho artístico. El teatro.

En suma, podemos vislumbrar que las nuevas tendencias en materia de espectáculos para jóvenes deben basarse en propuestas que respeten este equilibrio y que además sean exclusivas, impactantes y profundas. Y es justamente en estos tres puntos principales donde reside la clave de mi teoría de la estética de la identidad adolescente, una forma específica de hacer teatro, que apunta directamente a esta franja etaria tan compleja, sensible y exigente.

EL TEATRO COMO HERRAMIENTA

Voy a citar ahora a Eugene Ionesco³, otro gran exponente del

3. Eugene Ionesco, (Slatina, 1912—París, 1994) Autor teatral francés de origen rumano que fue el creador y más distinguido representante, junto con Samuel Beckett, del teatro del absurdo.

teatro mundial, que decía que «Si es absolutamente necesario que el arte o el teatro sirvan para algo, será para enseñar a la gente que hay actividades que no sirven para nada y que es indispensable que las haya». Estoy de acuerdo, en parte, con lo que decía Ionesco, porque creo que el teatro es indispensable en nuestra sociedad, aunque no sea una actividad primordial que salve vidas o pueda cambiar el rumbo de un país, como la medicina o la política. Por otra parte disiento profundamente con este pensamiento, porque para mí, el teatro no sirve solamente «para enseñar a la gente que hay actividades que no sirven para nada» sino que, en contraposición a esto, digo que hoy el teatro es una herramienta necesaria para la educación de la sociedad en su conjunto y, muy especialmente, un camino posible para la educación de nuestros jóvenes. Porque si logramos utilizar las artes escénicas para mostrar a estas nuevas generaciones un camino diferente para la transmisión de pensamientos y sentires complejos que a su edad afloran por doquier, estaremos, sin duda, utilizando el teatro como una poderosa y efectiva herramienta de transformación. Pero hay que poner especial atención para que el enfoque de nuestra propuesta sea correspondido por estos jóvenes de espíritu libre, que están siendo protagonistas de una etapa muy bella de la vida, donde surgen con más fuerza los ideales, donde se cree firmemente en la posibilidad de realizar los sueños, donde aparece por primera vez el enamorarse, donde se vislumbra la posibilidad de hacerse escuchar a nivel mundial, pidiendo paz, pidiendo justicia social, pidiendo que se los deje ser libres. Por eso creo que nuestro proyecto artístico, debe ser fresco, genuino, original y estar muy comprometido con la identidad adolescente, con los sentimientos profundos que afloran con intensidad en los jóvenes de hoy.

LA ACTIVIDAD TEATRAL DE VANGUARDIA

Debe ser también un espectáculo de vanguardia, y quiero poner especial énfasis en este punto, porque la identidad adolescente a lo largo de la historia estuvo marcada por una actitud vanguardista y, hoy por hoy, sabemos que esa identidad de la que les hablo está estrechamente vinculada con la tecnología; por ende, la actividad teatral de vanguardia está asociada directamente a la fusión de la tecnología con el teatro. Debemos tener muy en cuenta este aspecto, porque los jóvenes no sólo disfrutaban de esta fusión por su aire innovador sino que les atrae el hecho de que genere polémica. Porque, seguramente, esta intromisión de la tecnología en un arte que nunca la necesitó, causará rechazo entre los realizadores más conservadores del teatro, que dirán que el teatro no necesita de la tecnología para llegarle al público, por más joven que sea, y que, si se incorporan elementos tecnológicos a esta actividad, ya no sería teatro. Pero el teatro es realizado por artistas, por actores, y el actor en su esencia es un buscador, es un investigador que nació para experimentar, es un científico que mezcla sensaciones y experiencias generando una verdad absoluta en escena, tan efímera como el viento, que nace cuando se ilumina el espacio vacío y muere con el sonido de un aplauso. Históricamente, el artista teatral siempre utilizó todos los elementos que tuvo cerca para innovar en materia de espectacularidad, porque ya desde la antigua Grecia se hacían fusiones artísticas, reuniendo en un mismo espectáculo a recitadores de poesía, músicos, bailarines y hasta ¡luchadores!, para lograr sorprender y cautivar al público que siempre quiere más. Por esta razón, digo que las fusiones que se puedan hacer en pos de una obra de teatro de vanguardia, destinada a estos jóvenes ávidos de espectacularidad, son parte de la

naturaleza innovadora de los artistas, de los actores y directores de teatro que se animan siempre a más.

La platea adolescente no es cualquier público, no son espectadores comunes, son personas que, como dijimos antes, quieren rebelarse instintivamente ante la autoridad dominante, están ávidos de espectacularidad y se relacionan estrechamente con la tecnología. Este dato último, sobre todo, es muy importante para tener en cuenta como creadores de teatro, porque más allá de que deje o no un mensaje, una obra de teatro es básicamente un entretenimiento y la tecnología supone en principio, un entretenimiento atrapante y adictivo que ocupa el primer lugar entre las preferencias de los jóvenes, pero también nos plantea el tema de la hiper información que tienen gracias a internet, y ahí tenemos que poner especial atención, porque se trata de la velocidad a la que están acostumbrados para entretenerse y recibir información por un lado, y para actualizar sus temas de interés, por el otro. Esto influye directamente en la dinámica, la duración y la temática de nuestro espectáculo, que deberá tener una velocidad agitada, casi extrema, para captar su atención el tiempo que dure la obra, que se recomienda que sea de una extensión relativamente corta, de no más de 60 minutos. También sugerimos que la temática sea muy actual y flexible a pequeñas modificaciones de actualización que deban hacerse cada tanto, para que nuestro espectáculo esté siempre fresco.

Cuando transitamos el camino de la creación artística, que no es otra cosa más que la necesidad de búsqueda constante de cambio, de fusión, donde se desea que en un determinado instante una lamparita se nos encienda de repente y nuestra visión se transforme por completo, en esos momentos, sería muy

importante incorporar el aspecto tecnológico, y quiero aclarar (porque ya he mencionado mucho este tema), que con esto no me refiero a que se deba virar la creación artística alrededor de la tecnología, sino que sostengo que es positivo incorporarla en las áreas que creamos necesarias, según las características de nuestro espectáculo, por lo que podría ir desde el viejo efecto con máquina de humo hasta la aplicación de imágenes multimedia que interactúen con los personajes que están sobre el escenario, hasta que éstos terminen siendo parte de esas imágenes multimedia en 3D, por ejemplo. O que luego, el monólogo final de la obra lo interprete un personaje creado solo con luces de rayos láser que dice sus parlamentos mientras se desplaza entre el público. Y si con este tipo de fusión logramos cautivar al público joven que tenemos enfrente, ¿alguien podría decir que esto no es teatro, que esto no es un hecho artístico?

EL ACTOR ES EL TEATRO

En fin, para terminar con este tema quiero dejar bien en claro que soy actor y que personalmente no soy partidario de que los elementos foráneos a la actuación sean los protagonistas del espectáculo teatral, ni la escenografía ni el vestuario ni las luces ni el sonido ni la tan mencionada tecnología ni nada debe ser más importante que el actor. El teatro es de los actores, porque el teatro es un hecho vivo que está conformado de momentos únicos e irrepetibles y sólo un actor que pone su cuerpo y sus sentimientos en escena pueden darle vida al teatro. El actor es el teatro, todo lo demás es relleno.

Pero volviendo al tema del público adolescente, tenemos que entender que necesitan ver el experimento, la fusión entre

muchos aspectos complejos, necesitan ver que alguien se esfuerza por sorprenderlos, que alguien se rebela ante las formas teatrales preexistentes, tal como lo harían ellos. Estos jóvenes aplauden el ingenio de los espectáculos de vanguardia, porque saben reconocer cuándo un trabajo es genuino, cuándo un espectáculo tiene aire fresco. Y a partir de ahí, el mensaje que queremos darles con nuestra obra de teatro impactará directamente en su cerebro y en sus corazones con una fuerza tal que los hará reflexionar. Si logramos esto, el futuro es nuestro. Porque ellos son el futuro, un futuro que llegó hace rato y está hoy frente a nosotros, conformando una platea muy especial, sensible e inteligente, que debemos tratar con mucho cuidado.

TEATRO EDUCATIVO Y POPULAR

Desde un costado más político de mi teoría, sostengo que tiene que ser un proyecto desinteresado económicamente, y con esto me refiero a que, si queremos que llegue a la mayor cantidad de jóvenes posible, sobre todo en Latinoamérica, no se lo debería plantear como un proyecto comercial donde la prioridad sea recaudar dinero; aunque la realidad económica del teatrero independiente sea tortuosa, se puede armonizar el proyecto artístico con una parte lucrativa que nos permita continuar realizando la actividad y a la vez vivir exclusivamente del teatro, y por otro lado, lograr que la propuesta teatral sea popular y le llegue, no solo a los sectores pudientes que tienen capacidad para elegir qué ver y cuánto pagar por una entrada, sino también a los barrios más humildes y emergentes que históricamente no han tenido acceso al teatro y que, por eso, tal vez, cuando pueden elegir un lugar para entretenerse, no van al teatro, porque nadie les dio la oportunidad de conocerlo.

Esto que propongo es generar también una escuela de espectadores, porque es darle la oportunidad a un niño, a un joven y, por qué no, también a un adulto, de ver una obra de teatro. Tal vez sea la primera de muchas o tal vez la única luego de tantos años de marginalidad. En cualquier caso, es enseñarle que puede ser parte de algo único, irrepetible y maravilloso, porque dejarnos llevar por la magia del teatro es una experiencia maravillosa, sin duda.

Desde la Compañía de Teatro Educativo Construyendo Puentes, éste es nuestro proyecto a largo plazo y nuestro anhelo más profundo. Déjenme decirles que me conmueve cuando un proyecto está comprometido con ideales profundos, basados en el amor al arte y al prójimo, esencialmente; poniendo como prioridad principal el hecho de «sembrar semillas de grandes ideas» para la cosecha de un Mundo Mejor, y no la vil cosecha de dinero para ser más rico, tan simple y tan vacía, que propone el capitalismo. Ese capitalismo del que irremediablemente somos parte, porque tampoco quiero pecar de ingenuo, pero estoy seguro de que cada uno de nosotros puede elegir cómo quiere ser parte de este sistema tan ruin que incita al individualismo y a la guerra como forma de vida. Pero, bueno, éste es otro tema; acá estamos para hablar de teatro y, en este marco, estoy orgulloso de dirigir esta compañía, porque sus valores son incorruptibles y porque en menos de un año y medio, con tan solo un espectáculo en gira, hemos llegado a una cifra de casi diez mil espectadores, adolescentes en su mayoría, ávidos de teatro, con la necesidad inexplicable de encontrar un líder, un referente que le transmita valores. Y eso hicimos, eso estamos haciendo y eso queremos seguir haciendo. Queremos seguir transmitiendo valores para «sembrar semillas de grandes ideas» con nuestros espectáculos.

En conclusión, mi estética de teatro para jóvenes estaría representada por un espectáculo exclusivo, de vanguardia, de temática actual, con mensaje profundo, de corta duración, con estilo fresco y dinámica veloz, que logre impactar con su espectacularidad, que sorprenda y haga reflexionar. Nuestra obra de teatro deberá encontrar entonces un camino para construir esa identidad, con un estilo fresco, genuino y original que la conviertan en un elemento transformador. Y entonces ahí, esa transformación, ese cambio en la forma de ver el mundo de estas nuevas generaciones, si lo vemos desde nuestro lugar de realizadores con una óptica más utópica, puede salvar a la humanidad de la guerra, de la hambruna y de la desesperación; porque si estamos unidos y somos inteligentes, podemos pregonar la paz, la solidaridad y la hermandad de los pueblos del mundo a través del teatro. Esto parece muy loco, pero el lenguaje del teatro es universal y oficia de semilla de grandes ideas, o por lo menos eso creo yo. ESO QUIERO YO.

Porque creo, además, que nuestro más grande objetivo como hacedores de teatro para niños y jóvenes debería ser lograr que estos: chicos, pibes, gurices, brocacochis, ñatos, chavos, patojos, güirros, carajillos, chamos, guaguas, coñitos, guajiros, changos, ishtos, cipotes, chibolos, gurrumines, nos admiren. Que nos reconozcan como líderes, porque sólo así podrán ver que hemos trabajado mucho para cumplir nuestro sueño y que, parte de ese sueño cumplido, es lograr presentar un espectáculo de calidad frente a ellos y transmitirles la cultura del trabajo, el amor por lo que hacemos y la pasión por el maravilloso arte del teatro. Tal vez si ellos nos ven montados en un sueño tan lindo como es hacer teatro y se dan cuenta de que hacemos nuestro trabajo

con tanta dedicación y cariño, quizá en ese momento, encuentren un camino que los lleve a amar lo que hacen. Y si eso pasa, esos niños y jóvenes sabrán que trabajando mucho, con amor y alegría, los sueños se cumplen. Y si además, luego de ver nuestra obrita de teatro, algo en ellos cambió, sabré que lo que hoy sostengo frente a ustedes es posible: LOS JÓVENES TODAVÍA PODEMOS CAMBIAR EL MUNDO, DEPENDE DE NOSOTROS.

ADRIÁN CABRAL (Argentina)

Compañía de Teatro Educativo Construyendo Puentes

ADRIÁN CABRAL. Actor, director, dramaturgo y entrenador de actores. Egresado de la carrera de actuación de la Escuela de Teatro de Buenos Aires que dirige Raúl Serrano, se formó además con Nora Pavón, Gabriel Chamé Buendía, Osky Guzmán, Rubén Pagura, Willy Lemos y Julio Chávez. Actualmente es integrante de la Compañía de Teatro para la Memoria, la Verdad y la Justicia ReMemorArte que dirige Gimena Racconto Giunta. Es también Director General de la Compañía Teatral Los Mateos, y Director General y Artístico de la Compañía de Teatro Educativo Construyendo Puentes, con la que produce espectáculos que transmiten valores para niños y jóvenes.

PROCESO CREATIVO DE LA INSTALACIÓN
PERFORMANCE *EL LABERINTO DEL MINOTAURO*
Ricardo Augusto de Oliveira Santos
Versión en español de Sammia Alonso

1

EL PROCESO DE CREACIÓN DE
EL LABERINTO DEL MINOTAURO

EXPERIENCIA NÚMERO 1:

NOCHE DE PIJAMA / HISTORIAS DE TERROR

En 2010, como despedida de grupo del primer nivel (alumnos de cinco años) del Centro Educacional Maria de Nazaré¹ en Uberlândia/MG, a pedido de los niños, se realizó en la escuela una noche de pijamas, donde los profesores y alumnos durmieron en la escuela en el último día de clases. Los niños, conjuntamente

1. El Centro Educacional Maria de Nazaré es una escuela para la educación de la primera infancia, fundada en 1988 en la ciudad de Uberlândia. Atiende a niños de uno y medio a seis años de edad. La metodología del proyecto docente es la pedagogía del proyecto, organización espacial y la relación entre las bromas y la construcción del conocimiento.

con la profesora regente, la monitora y yo, profesor de teatro de la escuela en ese año, elaboramos un guion para la noche.

Dentro de las actividades, el cuento de historias de terror quedó bajo mi responsabilidad. Después del paseo por la ciudad, mientras los niños vestían sus pijamas y realizaban un desfile, me vestí con una túnica negra y me puse sobre la cabeza una tela blanca que tenía unos agujeros donde van los ojos y utilicé una linterna para iluminar el rostro. La coordinadora de la escuela, utilizando una peluca y unos lentes, se presentó como un personaje y pidió a los niños que se recostaran en los colchones para que oyeran la historia que ella contaría.

Era sobre una escuela donde a media noche ocurrían cosas extrañas, como puertas que se abrían y cerraban solas, sonidos indescifrables y fantasmas. Al mismo tiempo en el que la historia terminó de ser contada, aparecí yo en la ventana de la sala con el disfraz que había mencionado antes. Algunos niños gritaban, mientras que otros decían que era el profesor de teatro.

Después de eso, la cocinera de la escuela vistió el mismo disfraz y yo fui a la sala. Los niños decían: «eras tú quien estaba vestido de negro en la ventana, nosotros lo sabemos», sin importar que yo estuviera negando el hecho.

Durante la charla con el profesor, la cocinera apareció en la ventana vistiendo la ropa negra. Los niños quedaron confundidos y amedrentados de verdad. Sabían que era un juego, pero no conocían a la persona que asumía el personaje, y les parecía muy raro que hasta yo estuviera con miedo. Cuando el personaje fue llamado a entrar a la sala, los niños lloraron, corrieron para esconderse o se colocaron cerca de los adultos.

El personaje fue revelado y luego hicimos un juego que consistía en contar historias de terror. Cada niño que asumía el papel de narrador tenía que disfrazarse con la ropa que había utilizado el profesor y la cocinera. Fue una actividad que despertó mucho interés en los niños, que, a pesar del miedo que sentían, pedían que la experiencia fuera repetida varias veces.

EXPERIENCIA NÚMERO 2:

TALLER *TEMAS TABÚ EN EL TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES*

En enero de 2011, se realizó en el Ponto dos Truões el *Taller temas tabú en el teatro para niños y jóvenes*, impartido por el Doctor Paulo Merisio. Ese taller teórico/práctico abordó temas discutidos en los encuentros internacionales promovidos por la Asociación Internacional de Teatro para la Infancia y la Juventud/ASSITEJ en Venezuela (Diciembre del 2008) y en Cuba (Septiembre del 2010).

Los participantes eran los artistas de la ciudad de Uberlândia que trabajaban en el arte para la infancia. Tenía como objetivo llevar los temas tabú al escenario teatral infanto-juvenil, discutir sobre la relevancia de esto y crear escenas teniendo como estímulo las discusiones vividas. Al inicio del taller, Paulo habló sobre «los diez pecados del teatro infantil», discutidos por Dib Carneiro Neto en el libro *Pecinha é a vozinha*, citado por él en el texto *Pedagogía do Espectador infantil* (Merisio, 2011). Esos pecados consisten en: exceso de intenciones didácticas; uso de humor fácil y grosero; exceso de efectos multimedia; la obsesión por dar una lección de moral; el lobo malo que se vuelve bueno; participación forzosa del público; la camisa de fuerza de los rótulos; el síndrome de la nariz roja; el relajamiento en los diálogos; las armadillas en la hora del sorteo. (Neto, 2003)

En esa primera etapa tenía la intención de discutir rápidamente sobre el teatro infantil contemporáneo, ya que serían creadas escenas para niños. Después Merisio habló sobre la importancia de pensar en los temas tabú para la escena y no solo para los niños. Temas que inspirasen a los artistas, que instigasen a los actores a transformar los conflictos en escenas para el escenario, sin la intención de ser moralista o pasar algún mensaje a los niños, pero sí ser una motivación para la creación y apreciación teatral.

Se formaron cuatro grupos. Cada uno tenía el deber de llevar cinco temas que consideraban tabú en el teatro infanto-juvenil. Después de esa etapa cada grupo seleccionaría un tema para crear una escena, utilizando hojas de papel en algún momento de la presentación. Los temas abordados fueron: miedo, sexo, divorcio y género.

Mi grupo trabajó con el tema miedo. La escena fue creada teniendo como base los cuentos de hadas que poseen un personaje que caza y mata a los niños, como es el caso de *Caperucita Roja*, que es cazada y tragada por el Lobo Malo, después de que él mismo haya hecho lo propio con la abuela.

La escena creada hablaba sobre las desapariciones de niños y la sospecha de un asesino en serie. Después el público era invitado a entrar en un espacio oscuro, cerrado y apretado, donde dos niños desaparecidos, representados por las hojas de papel, se escapaban de un supuesto asesino. Algunas experiencias sensoriales eran propuestas, como sonidos, sustos, papel picado cayendo desde el techo sobre la platea. La escena terminaba con el asesinato de un niño, representado escénicamente por la acción de picar una hoja de papel.

En la evaluación, los alumnos eran invitados a discutir la escena a partir de tres preguntas: 1. ¿El tema abordado estaba

presente en la escena?, 2. ¿Esta escena podría ser presentada a los niños?, y 3. ¿Alguna sugerencia de cambio para la escena?

La escena sobre el miedo estaba clara, pero no podría ser presentada de esa manera para los niños. Paulo, disertante del taller, nos orientó sobre la importancia de la fantasía para que los niños consigan asimilar la historia. Una cosa es un Lobo Malo, personaje ficticio presente en el imaginario infantil, otra cosa es un asesino en serie, que es cruel, próximo al mundo real de los niños.

Las historias modernas escritas para niños pequeños evitan estos problemas existenciales, por más que esos temas sean cuestiones cruciales para todos. **El niño necesita que le sean dadas sugerencias en forma simbólica sobre la manera en cómo él puede lidiar con esas cuestiones y crecer con seguridad hacia la madurez.** [...] El cuento de hadas, al contrario, confronta al niño honestamente con los predicamentos humanos básicos. (Bettelheim, 1980: 14) [el énfasis es mío]

Las personas presentes en el taller resaltaron que los niños querían vivir las experiencias sensoriales y la exploración de un nuevo espacio, pero que el tema abordado de aquella forma sería inviable para un espectáculo infantil.

EXPERIENCIA NÚMERO 3: PROYECTO SOBRE EL MIEDO EN LAS CLASES DE TEATRO CON NIÑOS DE CINCO AÑOS

A partir de las experiencias citadas más arriba, algunas preguntas surgieron: Si la propuesta era realizar escenas que contengan temas tabú en su esencia, ¿por qué los niños no podrían quedar

con miedo y amedrentados durante la presentación? Entonces, ¿no sería viable proponer una escena potente que provocara mucho miedo a los niños y preocuparse en aliviar la tensión en el final del espectáculo? Y, principalmente, ¿cómo sería explorar ese Tema Tabú en las clases de teatro con niños?

El autor concordaba con las observaciones hechas por los alumnos del taller, pero como artista docente estaba intentando trabajar con ese tema en la escuela. ¿Cómo sería crear espacios en los que se pudiera investigar, siendo profesor y artista, sobre el miedo con los niños, creando una especie de laboratorios experimentales que provocase estas sensaciones en los alumnos y que más tarde pudiesen ser transformadas en una escena? Un espectáculo con niños que trate de este tema para ser presentado a otros niños y adultos.

A un grupo del primer nivel (niños de cinco años de edad) del Centro Educacional Maria de Nazaré de Uberlândia/MG, se nos propuso que investigásemos en las clases de teatro sobre el miedo.

Los niños aceptaron el desafío. Como disparador del proyecto, ellos recibieron una carta misteriosa que decía: «Encuéntrenme en la sala de teatro en siete minutos». La sala estaba oscura, con una cabaña hecha de mamparas y telas, una vela en el centro de la cabaña. La profesora regente fue orientada a encender la vela cuando llegase a la sala.

En la sala, yo estaba vestido con una túnica negra. Después de que los niños se ubicaron, el cuento de historias dio inicio. Era sobre un hombre misterioso que secuestraba niños. Mientras yo contaba, algunos niños eran «secuestrados» por mí. Después volvían a la sala y conversaban sobre quién sería el personaje misterioso.

La primera opción era el profesor de teatro, pero frente a la

negativa de las profesoras regentes, pensaron en otras hipótesis y llegaron a una conclusión de que se trataba de un Hombre Lobo.

La idea era explorar algunas historias y personajes de terror para crear juntos un guion para el espectáculo que debía ser presentado a fin de año. La escuela posee una propuesta pedagógica Socio-interaccionista, es como una de las metodologías de la *Pedagogía de Proyectos*.

Frente al interés de los niños por el tema del miedo, la coordinadora de la escuela propuso a los profesores regentes y a mí que trabajásemos juntos en un proyecto que tuviese como conductor la *Mitología Griega*.

Aceptaron la propuesta. Y para dar continuidad a lo que ya había sido realizado, hicimos una investigación con los niños. Si el personaje misterioso era un Hombre Lobo, un ser mitad humano y mitad lobo, ¿qué otros personajes son mitad humano y mitad animal? Como resultado de esta investigación, llegaron a algunos seres mitológicos: Minotauro, Centauro y la Sirena. El primero de estos seres en ser investigado fue el Minotauro, mitad hombre y mitad toro.

Yo conté la historia del mito a los niños y los invité a visitar un laberinto que fue montado en la sala de teatro.

La sala de teatro estaba oscura, con un laberinto hecho de cartón, un reflector de luz estrobo, una máquina de humo y sonidos de toros, gritos de niños y música de suspense. La decisión de organizar el espacio de esta manera se dio por la necesidad de que los niños de esa edad necesitaban tener una aproximación a la realidad durante el juego simbólico, como afirma Vera Lúcia Bertoni dos Santos, en el texto *Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil*:

La creciente búsqueda de la aproximación con lo real va a caracterizar los juegos simbólicos de aquí en adelante (cinco años de edad). El niño tenderá a imitar de forma más coherente, buscando adecuar sus movimientos corporales, su expresión vocal y la composición de escenarios adecuados a los papeles que representa, buscando copiar, tanto cuanto fuese posible, a los modelos reales. (Santos, 2001: 95)

Algunos niños tuvieron miedo de entrar solos en el laberinto, y a medida que eso ocurría, se realizaban algunas intervenciones como entrar en parejas o revelarles los efectos presentes en el espacio como los equipamientos de luces y humo, que estaban en la sala. El juego consistía en simplemente encontrar la salida del laberinto.

En una charla después del juego, los niños decían haber encontrado el Minotauro y a una Bruja, decían haber enfrentado al Hombre-Toro, usando una espada para matarlo y un hilo de lana para no perderse en el laberinto. Habían asumido durante la travesía el personaje de Teseo, que en el mito vence al Minotauro con la ayuda de su amada Ariadna, que le da de regalo una espada para enfrentar al animal y un ovillo de lana para que él no se pierda en el laberinto.

Se trata de una combinación simbólica anticipatoria. Los niños viven en el laberinto una sensación de miedo (situación real) y cuentan a los amigos un enfrentamiento con el Minotauro (situación imaginaria). Cuando hacen eso, inventando el final exagerado, el niño está intentando entender mejor el sentimiento envuelto en el acontecimiento y la importancia del coraje del personaje de Teseo, presente en el mito. (Aroeira, 1996, p. 70)

Frente a la potencialidad de esta performance, visible en

la involucración de los alumnos de cinco años durante el proceso creativo, resolví verificar si la instalación también despertaría el interés de otros niños, jóvenes y adultos.

A lo largo del año 2011, fueron realizadas tres presentaciones: 1, con otros alumnos del Centro Educacional Maria de Nazaré; 2, con niños de tres, cuatro y cinco años de otra escuela pública de la ciudad; 3, con jóvenes alumnos de Curso de Teatro de la Universidad Federal de Uberlândia. Todos se involucraron durante la performance, comprobando la potencialidad de esta obra para niños y jóvenes.

2

SOBRE TEATRO Y EDUCACIÓN: ENCUENTRO DE SUJETOS

SUJETO 1: EL ARTISTA DOCENTE DE TEATRO

Nara Keiserman, en un artículo sobre el tema artista-docente, utiliza diez «consideraciones dispersas» para hablar del tema. No voy a seguir todas, pero algunas de ellas podrán justificar mi postura como profesor y actor dentro de la escuela. Keiserman alerta que la respuesta de los alumnos durante una clase de teatro puede direccionar o cambiar la propuesta a ser trabajada por el profesor. Aquel colectivo de personas debe encontrar un sentido para el trabajo que desarrollan juntos.

Proceso y resultado se configuran como creación propia de aquel momento en el que la interferencia de todos fue instalada como inevitable y así mismo imprescindible para

que allí se instale el evento teatral, aquel en el que todos se sumergen con pasión. (Keiserman, 2011, p. 107)

Así, durante todo el proceso como profesor intenté juntar las experiencias del grupo Trupe de Truões², mi grupo de teatro, a mi trabajo como docente en escuelas de educación infantil, buscando maneras para que esta relación fuese inspiradora para ambas partes y despertase la pasión y el deseo por el arte teatral, sin la preocupación de que esos niños se tornen actores, pero donde el encuentro con el teatro fuera impactante y tuviera un sentido para ellos.

Al poco tiempo, mis horizontes de conocimientos y de experiencia teatrales se ampliaron y no temo decir que mis alumnos fueron una especie de conejillos de indias, conejillo de india también yo, experimentando con ellos lo que vino a formar como mi modo singular de proponer un trabajo actoral que tiene en el cuerpo su punto de partida y de llegada. (Keiserman, 2011, p. 108)

A lo largo de los años me fui constituyendo en ese profesional que se denominaba artista-docente, sin certezas, pero mejorando en los encuentros con los niños y con mis colegas de trabajo del Grupo Trupe de Truões, las posibilidades de aprender y enseñar

2. *La Trupe de Truões* apareció en 2002 en el Curso de Teatro de la Universidad Federal de Uberlândia, con la dirección artística de Paulo Merisio. Investiga Melodrama, género en escena para adultos. Y mantiene la investigación en teatro para niños y jóvenes, mediante la narración, temas tabú, replanteo del cuerpo del actor y títeres de teatro para niños y jóvenes (ver: www.trupedetrues.blogspot.com.br)

teatro simultáneamente. No queriendo llevar a las clases solamente mis verdades y deseos, pero sirviéndome de pararrayos para las energías propulsoras de creación en la escuela y en el palco.

SUJETO 02: EL NIÑO *PERFORMER*

A veces me preguntaba si esta experiencia se configuraba como un aula de teatro, qué conocimientos eran construidos allí. Los niños daban significados a la performance, interferían en el espacio y proponían juegos para ser desarrollados en él, además de relacionarse con su vida cotidiana en alguna medida. Esa actividad, ¿podría ser considerada una clase de teatro para niños pequeños? Yo creo que sí, y para intentar evidenciar eso, me respaldo en las preguntas presentadas por la autora Marina Marcondes.

La primera de ellas es la defensa que la autora hace del término *Criança Performer*, que se encuentra ligado a lo que pienso sobre el teatro para niños. La falta de preocupación de los niños con una lógica formal en los juegos de «hacer de cuenta», vividas en las clases, el interés en replantear los espacios de la escuela a favor del juego y la relación que establecían del juego con la vida real me llevaba a cuestionar mis certezas sobre lo que era o no era teatro.

«La capacidad para la transformación, para la incorporación de la cultura compartida, el don de ver la vida cotidiana de modo imaginativo, todo eso aproxima fuertemente el modo de ser de un niño pequeño a las formas de puesta en escena contemporánea.» (Marcondes, *A criança é performer*, p. 118)

Otro hecho dilucidado es la despreocupación de los niños por el lenguaje puro. Después de asistir a una presentación de

danza en una fuente de agua de una plaza de la ciudad, donde la relación con el espacio y el público se hacía muy presente, pregunté a uno de los niños mientras volvíamos a la escuela sobre lo que habíamos hecho en la plaza. El respondió: «Fuimos a ver teatro». Yo cuestioné: ¿pero aquello era teatro o danza?» La rapidez de la respuesta, me devolvió la pregunta: «Da igual si era teatro o danza, nosotros vimos, jugamos en el agua, nos divertimos». Yo mismo no sabía decir si era teatro o danza, y realmente eso no importaba.

Otra característica del arte contemporáneo que no molestaba para nada a los niños: la hibridez.

¿Por qué estoy diciendo esto? Porque es importante entender de qué tipo de niños estamos hablando para entender la relación de la actividad descrita en este texto como la enseñanza de teatro en la escuela. Creo en un niño como ser social, que posee experiencia de vida y es capaz de tomar decisiones y manifestar sus deseos. Era como ese individuo que yo me encontraba en las clases, mientras buscaba:

Nuevas relaciones entre adultos y niños, entre quien propone algo como aula de teatro y quien usufructúa el mismo, entre un hacer libre y creativo y qué hacer con eso, desde el punto de vista del profesor que organiza el tiempo y el espacio del aula, es aquello que nos aproxima de la concepción de teatro post-dramático, y esa aproximación nos deja cómodos para revelar al niño *performer*, alguien en el [...] ejercicio de vivir el cuerpo en una situación de libertad para la creación, como dice Garrocho (2008, p. 2). (Marcondes, *A criança é performer*, p. 130)

Marina Marcondes apunta a la necesidad del profesor de mostrarse como performer para los niños y la comunidad. Y va más allá, al presentar una propuesta curricular para las aulas de teatro con niños pequeños a partir de un abordaje en espiral, la propuesta de «trabajar con la integración de los lenguajes artísticos, mezclas, mezclas y descontornos que permitan el *performance*, los *happenings*, inmersiones, ambientaciones, acontecimientos concomitantes, experiencias artísticas y existenciales.» (Marcondes, 2011)

En el texto, la autora habla sobre los criterios de evaluación de los Parámetros Curriculares Nacionales elaborados en Brasil, para dirigir los contenidos y metodologías en las escuelas, «en busca de algo que podemos llamar de «des-intelectualización de la experiencia»: sea la experiencia de alguien que enseña Arte, sea la experiencia de quien usufructúa su enseñanza.» Y presenta cuatro ámbitos que pueden conducir la enseñanza del arte en las escuelas. Nos atendremos a uno de esos denominados por ella *Ámbito de las teatralidades: ser teatral*.

Trabajar teatralidades no será sinónimo a dar clases de teatro. Trabajar teatralidades será definir el teatro como «acción de ver»: pensar con el cuerpo, lapidar de manera atrevida la voz, la máscara, gestos, palabras y detalles cotidianos y aproximarse a algo propio de la cultura infantil —el «hacer de cuenta»— camino escénico sujeto a surgir en la convivencia con el profesor *performer*. Son algunos de los ingredientes de un enfoque «dramático»: la búsqueda de un «espacio» imaginativo, escénico y de un «tiempo» ficticio (*Ahora yo era... Era una vez... mucho tiempo atrás, muy lejos de aquí... Cuando yo era...*); el uso del cuerpo de forma

integral e imaginativo; la corporificación de un «quién» (que no soy yo, pero que está en mí); la composición, a partir de combinaciones, de una narrativa a ser vivida, experimentadas por los que combinan; la necesidad plena de la capacidad humana para la invención; salida de la vida cotidiana así como ella se presenta (una especie de suspensión del tiempo y del espacio realista con un sentido más estricto); jugar con el otro; improvisar provocando nuevos caminos teatrales, cambios, sorpresas, invención de diálogos, intervenciones en el tiempo y espacio ficticios: partiendo de la teatralidad en el cuerpo; yo soy el espacio escénico. (Marcondes, *Hacer surgir antiestructuras: enfoque en espiral para pensar un plan de estudios en el arte*, p. 17)

Anclado en el pensamiento de la autora, yo creo que *El Laberinto del Minotauro* se trataba de una actividad teatral en la escuela, o una clase de teatro en la escuela, como prefieran. Pero fue también una oportunidad de maduración artística y de pensar que el teatro puede ser presentado a los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- AROEIRA, Maria Luísa Campos. *Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender*, Maria Luísa C. Aroeira, Maria Inês B. Soares, Rosa Emília de A. Mendes. São Paulo: FTD, 1996.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*, Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- MARCONDES, Marina Machado. *A criança é performer*. En

«Educação e Realidade», v. 35, n. 2, 2010.

MERISIO, Paulo. *Pedagogia do Espectador Infantil*. En «Teatro ensino, teoria e prática». MERISIO, Paulo y CAMPOS, Vilma (org.) Uberlândia: EDUFU, 2011.

SANTOS, Lúcia Bertoni. *Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil*. En «Educação Infantil: Para que te quero?», CRAIDY, M. y KAERCHER, G., Porto Alegre, Artimed Editora, 2001.

———. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/ DOT, 2007.

RICARDO AUGUSTO DE OLIVEIRA SANTOS (Brasil)

Grupo de Teatro Trupe de Truões

Universidade Federal de Uberlândia

RICARDO AUGUSTO DE OLIVEIRA SANTOS. Desde el 2006 se ha desempeñado como actor en el grupo Trupe de Truões de Uberlândia/MG, un grupo que investiga temas tabú en la escena infanto juvenil. En 2013, llevaron a cabo un taller en Uberlândia de temas tabú impartido por María Inés Falconi y Carlos de Urquiza, en colaboración con Ruinas Circulares, el Festival Latinoamericano de Teatro. Desde 2013, realiza una maestría en teatro en la Universidad Federal de Uberlândia, haciendo una investigación sobre el miedo como un tabú en el teatro para niños pequeños con el proyecto *Laberinto del Minotauro*. Trabaja activamente en la producción de los Talleres de Temas Tabú. ricktchen@gmail.com

ELEMENTOS QUE DETERMINAN LA ESTÉTICA DEL TEATRO PARA NIÑOS EN CÓRDOBA (ARGENTINA)

Natalia Moya

La estética es lo que diferencia a una puesta en escena de otra. Pero ¿cuáles son los elementos que la determinan? En el teatro para adultos suele resultar sencillo determinar la estética de una puesta en escena. ¿Qué ocurre en el teatro para niños? A veces pareciera que las obras de teatro para niños fueran producidas en serie, donde lo que se prioriza son los estímulos visuales y sonoros. Grandes escenografías, vestuarios coloridos y las ineludibles canciones. ¿Acaso estos elementos son determinantes en el momento de llevar a escena una puesta dirigida a las jóvenes audiencias? En Córdoba, una gran mayoría de los grupos que se dedican al teatro para niños opta por utilizar estos elementos como parte de la estética de sus puestas. Cabe preguntarse ¿los utilizan porque creen que ese tipo de estética es la del teatro para niños? ¿Porque la obra así lo requiere? ¿O porque el público prefiere este tipo de estética? Considero que no hay una estética determinada para el teatro para niños, cada obra tiene su propia estética y la dramaturgia tiene un papel fundamental en la elección de la misma.

En el siglo XVIII, Baumgarten, basándose en la conjunción de arte y belleza, da origen a la estética como disciplina, es el arte de pensar hermosamente.

Cuando estamos frente a una obra de arte nos encontramos frente a un objeto sensible, compuesto por elementos particulares que lo forman y que difícilmente podemos percibir por separado, pero en el conjunto es donde está el goce estético, situándose en el conocimiento sensible. La estética es la ciencia que se ocupa de la belleza.

La belleza es perfección y para que esto ocurra, Baumgarten sostiene que debe haber universalidad, orden y acuerdo entre los signos que expresan un objeto sensible.

Si nuestro objeto sensible es el teatro, sabemos que en él los signos se manifiestan con la mayor riqueza, variedad y densidad.

Todo lo que percibimos en una puesta en escena se compone de signos y para el análisis de un espectáculo teatral. Tadeusz Kouzan, propone trece sistemas de signos: los que involucran al actor de manera directa, palabra, tono, mímica, gesto, movimiento, maquillaje, peinado, vestuario; y los externos a él, accesorios, decorado, iluminación, música y efectos sonoros.

Cada signo adquiere un valor significativo y en el conjunto trazan la estética de una representación teatral.

Como ya se mencionó con anterioridad, en el teatro para adultos es muy fácil determinar la estética de una puesta en escena, no ocurre lo mismo en el teatro para niños. Los grupos que se dedican a este último hacen hincapié en los signos visuales y sonoros, como si de ello dependiera la calidad de una obra, incorporando grandes y llamativas escenografías, coloridos vestuarios y canciones divertidas y pegadizas, por lo que las obras parecen ser productos seriados.

Es sabido que a la dramaturgia para niños no se le asigna el

valor que tiene y que requiere. Los grupos que se dedican al teatro para niños generalmente son los autores de sus propias obras y, para dar origen a las mismas, lo que tienen en claro es que escenografía, vestuarios y música tienen que tener un papel fundamental en la puesta en escena. Muchas veces los textos surgen a partir de esta idea, ya condicionados, y es allí cuándo la temática a tratar suele verse relegada. Basta que alguien diga, «me gustaría que la próxima obra tenga un bosque y que de noche los árboles cobren vida» para que surja una historia a partir de un bosque encantado. O tomar los clásicos de la literatura para llevarlos a escena a la mejor manera Disney.

En el teatro para adultos en cambio, la mayoría de las veces se parte de un texto (dejando al margen, en este caso, las creaciones colectivas), dicho texto, es trabajado por el director que realiza una ardua tarea de investigación, estudiando, trabajando y desmenuzando el mismo para encontrar la estética adecuada para la futura puesta en escena. Para ello no solo tiene en cuenta los signos ya mencionados (escenografía, vestuario y música), sino también el resto de los signos del sistema de Kouzan. Cada parte conforma un todo para lograr la espectacularidad deseada.

¿Qué ocurre con los otros signos en el teatro para niños? Con la iluminación suele suceder que solo es tenida en cuenta para las funciones que se realizan en sala, que son pocas en comparación con las realizadas en otros ámbitos, por lo general, en el ámbito escolar. Es por ello que no deja de ser un mero detalle que no tiene mayor trascendencia ni un significado particular, no tiene una función ni un valor específico.

La mayoría de los establecimientos educativos no cuentan con un lugar adecuado para realizar artes escénicas, por ello las

funciones se realizan con luz natural y, a pesar de que pueden llevarse luces, nunca se logra la oscuridad necesaria para lograr el efecto visual que producen las luminarias. Esto me lleva a preguntarme que si una obra de teatro puede dar comienzo con luz natural sin necesidad de un apagón ¿por qué en las salas es necesario que dé comienzo con una total oscuridad, hecho que muchas veces provoca el llanto de los niños más pequeños y los predispone negativamente hasta el punto del rechazo a ver la obra? Si somos capaces de darnos cuenta de que ante determinados estímulos obtenemos determinadas respuestas, ¿cómo es que nos cuesta tanto replantearnos que el apagón inicial no funciona como signo?

En el caso de los signos que involucran al actor podemos decir que tienen un tratamiento bastante particular, sobre todo si nos centramos en el tono, la mímica, el gesto y el movimiento. Los personajes tienden a exagerar el tono que utilizan, los gestos y los movimientos, como si el niño no fuese a entender lo que éste quiere transmitirle. Ni que hablar si de animales se trata. Es difícil encontrar el porqué del empeño en que los actores se vean exactamente como ellos, cuando en realidad, para el niño, es mucho más interesante ver la personificación de ese animal solo a partir de un detalle en el vestuario, del peinado o en algún accesorio.

Los niños, al igual que los adultos, cada uno a su manera, entran en la convención teatral, la interpretan y participan de ella. No hay que subestimar a los pequeños espectadores, por eso tampoco hace falta que la palabra sea dicha de manera exagerada o ñoña. Sí, es necesario que se les cuente algo que les interese, algo con lo cual puedan identificarse, pero que además vaya acompañado de un conjunto de signos que logren complementarse de manera tal que la puesta en escena sea un objeto sensible

del cual puedan disfrutar, percibiendo la belleza de su estética con todos los sentidos.

Y para ello, considero que es fundamental partir de un texto dramático, para que de éste surja la estética adecuada para cada puesta en escena.

El texto debe cobrar la importancia que se merece. Ya no debería ser una preocupación el «de qué vamos a hablar», sino el «cómo lo vamos a contar». A los niños podemos hablarles de cualquier tema, siempre y cuando, sea de su interés y tengamos la suficiente capacidad y consciencia de la manera en que vamos a transmitir la metáfora.

A partir de un texto ya elaborado, sin pensar previamente en la puesta, es cuando el director debe hacer un trabajo exhaustivo del mismo para evaluar de qué manera va a llevar a escena ese texto y cómo va a contar la metáfora. En esa instancia definirá cuál es la estética adecuada para llevarlo a escena.

Si los grupos hicieran un trabajo consciente llegarían a la conclusión de que cada puesta tiene su estética y no necesariamente todas las puestas tienen la misma estética con diferente texto.

Esto enriquecería el trabajo, no presentarían año a año cosas similares, sino que sería una propuesta innovadora cada año. Los espectadores asistirían al teatro a sorprenderse y no con la concepción de que lo que van a ver, seguramente, tendrá una escenografía llamativa, un vestuario colorido y unas hermosas canciones.

En Córdoba, desde hace un tiempo, el teatro para niños ha avanzado, no ha sido a pasos agigantados, sino que lo está haciendo de manera lenta y paulatina. Se ha comenzado a pensar más en la dramaturgia, en la temática que van a tratar. Si bien todavía

se evita trabajar sobre temas tabú, al menos se está logrando que se desarrollen temas un poco más comprometidos, o por lo menos que tengan un sentido. El problema radica en que, a pesar de este pequeño pero valioso avance, lo que no se modifica es la estética de la puesta en escena.

La dramaturgia va tomando de a poco otro tenor, pero se la sigue plasmando en una puesta en escena donde los colores, lo extravagante y lo musical no deja de ocupar el primer lugar.

Cabe preguntarnos: ¿cuando estas obras se presentan en salas teatrales, el público las prefiere? Necesariamente debemos aclarar que, en este caso, al referirnos al público estamos poniendo el acento en los adultos, ya que son ellos los que tienen la decisión sobre la elección del espectáculo al que van a asistir sus hijos, sobrinos o nietos. Es difícil poder dar respuesta a este interrogante, porque los espectadores, al no contar con muchas opciones diferentes no tienen la posibilidad de poder discernir entre una variable de posibilidades.

¿Qué sucede en las escuelas? ¿Las obras con un mayor despliegue de signos visuales y sonoros tienen más posibilidades de convertirse en un producto vendible?

La escuela es considerada una pieza fundamental en el mercado del teatro para niños. Los grupos que se dedican al teatro para niños, en su mayoría, trabajan realizando funciones en el ámbito escolar y de eso dependen sus ingresos económicos.

Si pensamos en los campos de explotación comercial del teatro para niños, podríamos decir que la escuela es una importante fuente de trabajo solo que, a veces, la oferta no coincide con la demanda y aquí se suscita el principal inconveniente.

Por un lado, tenemos a la escuela con una fuerte concepción

tradicionalista, que va muy a destiempo con el desarrollo de esta nueva era, donde priman las nuevas tecnologías. Por el otro, tenemos a los hacedores de teatro para niños que intentan ingresar en este mercado laboral.

¿Qué tipo de producto ofrece el grupo de teatro para niños?
¿Cuál es la demanda de la escuela en el momento de elegir un producto para que los niños vean?

Muchas veces las escuelas llevan a los niños al teatro o al grupo a la institución con el objetivo de que los niños tengan la posibilidad de acceder a ver una obra, porque quizás sea la única oportunidad que tengan de vivir esta experiencia. Generalmente las docentes ya han visto el producto con anterioridad, en alguna salida con sus hijos, en algún Festival o porque les ha llegado material de la obra a la escuela o porque han recibido la invitación para asistir a una función. Estas últimas opciones son estrategias de venta que los grupos suelen utilizar para ofertar su producto y que dan muy buenos resultados.

Al encontrar un buen mercado laboral en la escuela, puede pasar que los grupos de teatro para niños trabajen centrando la atención en las necesidades de las instituciones educativas. En muchos casos las maestras prefieren las obras con temáticas que se acercan a los contenidos pedagógicos o donde se transite todo el tiempo por un estado de felicidad continua o cayendo en lo comúnmente llamado ñoño. Tiene mucha importancia para ellas que la puesta sea llamativa, disfrutan de los signos visuales exagerados y coloridos, al punto de no concebir, en muchos de los casos, una puesta austera, sobria y sin canciones por más de que así lo requiera la historia que se cuenta.

El hacedor se encuentra frente a una disyuntiva, trabaja

pensando en el público y en lo que éste querría ver o no lo considera a la hora de pensarlo como sustento del producto a consumir. Si piensa en lo que el público quiere ver, ahí es cuando el proceso creador se ve acorralado por limitarse a ciertos y determinados contenidos y por ende a trabajar siempre con la misma estética, pero si se deja llevar por lo que quiere decir y mostrar, independientemente de la exigencia del espectador, le ofrece a éste otras opciones ampliando de esta manera su campo de percepción.

Hay que trabajar sobre lo que realmente uno quiere decir, tratar temáticas que muchas veces son censuradas por parte de los adultos, sobre todo en el ámbito escolar. Pero ¿para qué construir un mundo de fantasía donde nada se condice con la realidad, si el niño comparte el mismo lugar donde convivimos todos? Los niños tienen la capacidad de resolver situaciones sin caer en conflictos al nivel en que lo hacen los adultos.

¿Por qué insistimos en seguir creando mundos ideales que no existen? Si consideramos que uno de los objetivos del teatro es lograr que el espectador se identifique con los personajes, con lo que va sucediendo, ¿por qué negarle esa posibilidad al niño? Basta con que alguien tire la primera piedra, solo hay que arriesgarse y confiar que ese riesgo vale la pena; de esa manera podemos ir logrando que la mente del espectador amplíe sus fronteras y a su vez ir ampliando de igual manera el mercado laboral en la escuela. Hay que ir mostrando a los docentes que existen otras posibilidades que permitirán que el niño pueda vivir su propia realidad desde otro lugar.

Queda muy claro que hacen falta políticas culturales y educativas que tengan objetivos comunes para achicar la brecha existente entre una y otra. De esta manera va a ser más factible que

todos los niños tengan acceso a ver un espectáculo teatral y que los grupos puedan poner el acento en la profundidad de las temáticas a tratar así también como en el compromiso de montar un espectáculo íntegro sin falencias en lo que respecta al nivel artístico.

BIBLIOGRAFÍA

- DE URQUIZA, Carlos. «La puesta en escena» en *Cuadernos de Picadero* n^o 9. Pensar en grande para chicos, Buenos Aires, 2008.
- GRUPO de Investigación en artes escénicas. «Estética de la creación Teatral». Ponencia realizada en el marco de las II Jornadas de Crítica Genética: Análisis de Procesos creativos en Artes escénicas, 2011.
- FALCONI, María Inés. «Dejemos que Caperucita se divierta con el lobo» en *Cuadernos de Picadero* n^o 9. Pensar en grande para chicos, Buenos Aires, 2008.
- JAVIER, Francisco. «La renovación de la escena argentina está alojada en las pequeñas salas» en *Cuadernos de Picadero* n^o 4. El espacio escénico, Buenos Aires, 2004.
- KOUZAN, Tadeusz. «El signo en el teatro», en *Teoría del Teatro*. Editorial Arcolibros.
- LEBEAU, Suzanne. «¿Se puede, se debe ir hacia los niños con situaciones verdaderas, fuertes, que ellos tal vez no conocen?» en *Cuadernos de Picadero* n^o 12. Buenos Aires, 2006.
- MARGOLIS, Fabiana. «El teatro infantil acá es como un milagro. Casi de la nada, con muy pocos recursos se hace una obra

de mucha calidad». Entrevista con María Inés Falconi en *Imaginaria* n° 155, mayo 2005. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/15/5/falconi.htm>

MEHL, Ruth. «Hablando de teatro para niños» en *Cuadernos de Picadero* n° 9. Pensar en grande para chicos, Buenos Aires, 2008.

MIDÓN, Hugo. «El chico merece que se le dé todo» en *Cuadernos de Picadero* n° 9. Buenos Aires, 2003.

MOLINARI, Beatriz. «Teatro infantil de Córdoba. Una historia que recién comienza» en *Cuadernos de Picadero* n° 12. Buenos Aires, 2006.

MOYA, Natalia. «¿El Teatro para niños o teatro para la escuela?». Ponencia realizada en el marco del I Foro Nacional de Teatro para Niños: *Cultura, Infancia y Sociedad* realizado en la ciudad de Córdoba, 2011.

PAVIS, Patrice. *Diccionario de Teatro*. Ediciones Paidós, 2005.

SORMANI, Nora Lía. *El Teatro para niños. Del texto al escenario*. Rosario. Homo Sapiens. Colección Leer y escribir, 2005.

SORMANI, Nora Lía. «Espacio e ideología en el teatro para niños» en *Revista Palos y Piedras*. Enero–Abril n° 2, 2008.

SOTO BRUNA, María Jesús. *La Aesthetica de Baumgarten y sus antecedentes leibicianos*. Editorial Eunsa, 1987.

NATALIA MOYA (Argentina)

Instituto Nacional del Teatro

Espacio de Reflexión del Teatro para Niños y Jóvenes.

NATALIA MOYA. Actriz egresada del Seminario de Teatro Jolie Libois, Profesora en Técnicas Teatrales, egresada de la Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt, Narradora, Dramaturga, Investigadora. Tesista de la Lic. en gestión y producción teatral de la UNCuyo. Cursa la Maestría en Literatura para niños de la UNR. Participó del II Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para niños y jóvenes, en las III Jornadas Nacionales de Investigación y Crítica Teatral, I Foro Nacional de Teatro para Niños y jóvenes y del Taller de investigación sobre temas tabú en la puesta en escena en el teatro para niños y jóvenes en Uruguay. Coordinó el proyecto Patios del Recreo en Córdoba. Es parte de la organización de los Talleres de los temas Tabú en Córdoba 2014 y desde el 2009 desarrolla tareas en el INT.

CUANDO LOS JÓVENES SUBEN AL ESCENARIO: ¿POR QUÉ NO PARA SIEMPRE? Getúlio Gois

Mis preocupaciones en torno a la juventud en el campo teatral fueron guiadas por mis percepciones empíricas como artista-docente. En agosto de 2010 tuve la oportunidad de tomar un puesto en el Colegio de Educación Básica, de la Universidad Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU), como Profesor de Teatro en el campo del Arte, en la Escuela de Aplicación. Simultáneamente, se aprobó un acuerdo por el Ministerio de Cultura y el Departamento Estatal de Cultura de Minas Gerais, a través del cual el grupo Trupe de Truões, del que formo parte desde 2006, respondía también como *Punto de Cultura*, un proyecto diseñado por Celio Turino (2010) con el objetivo de estimular y fortalecer redes de acción y creación, así como la gestión cultural.

Asumiendo que hay temas particulares relacionados con la juventud, el teatro y la escuela, comencé el proceso de investigación escénica con actores jóvenes, poniendo el foco en los procedimientos artísticos como la improvisación y la escritura autobiográfica, característicos del teatro contemporáneo, como un

canal para ampliar el marco cultural de los jóvenes involucrados.

Acerco la voz de Pupo, para que no haya confusión entre la delimitación de esta investigación y las diversas limitaciones observadas algunas veces en los espectáculos dirigidos a niños y jóvenes:

Quando declara ser específicamente infantil o juvenil, este teatro está, casi siempre, renunciando a un rol más importante, que puede diferenciarlo del ámbito del mero divertimento promovido, por ejemplo, por la televisión. (Pupo, 1999-2000, p. 338)

Antes que nada, el objetivo principal de esta investigación es un intento de dar voz a los jóvenes para que la experiencia teatral se convierta en algo con lo que puedan relacionar su propia experiencia, convirtiéndolo así en algo relevante. De esta forma, identificando y relacionando procesos creativos y prácticas de educación teatral del *Punto de Cultura Etapas de la enseñanza: formación y multiplicación de teatro infanto-juvenil*, llevado adelante por Trupe de Truões, se vuelve relevante en torno a la necesidad de que existan otros espacios por fuera del currículum de la educación formal, para que el teatro pueda ser vivido de forma intensa dentro de su campo, el de los temas sensibles.

El primer año del proyecto teatral *Etapas de la enseñanza: formación y multiplicación de teatro infanto-juvenil* tuvo como eje de creación el juego teatral. Usando como referencia el texto literario *La Odisea*, de Ruth Rocha, se utilizaron, además de los juegos teatrales, algunas técnicas básicas de acrobacia, narración y reencuadre corporal. Elementos, señas y códigos teatrales articulados originaron la obra *Fragmentos de La Odisea*.

El deseo de extender la investigación sobre el lenguaje teatral de la Trupe de Truões para niños y jóvenes fue guiando el proceso de creación del espectáculo *O sinistro somos nozes*, resultado del segundo año del proyecto (2012). El relato breve *O Homem da cabeça de papelão* (El hombre con cabeza de cartón) escrito por João do Rio fue el motor principal del trabajo que, en asociación con numerosos artistas, llevó a la creación de la dramaturgia del espectáculo. En paralelo a esta investigación se estudiaron técnicas del teatro de máscaras y teatro animado, no solo en el marco de la actuación sino también para la confección, ofreciendo a los estudiantes una experiencia genuina de la dimensión compleja del universo teatral.

En el tercer año (2013), el proyecto acercó la mirada a la creación dramaturgica, en un proceso colaborativo con jóvenes actores en el espectáculo *Por que não sempre?*¹ (¿Por qué no para siempre?). Partiendo de temas tomados del juego de mesa *El juego de la vida*, los actores improvisaron y re-elaboraron repetidamente, escribiendo las escenas una y otra vez, utilizando como inspiración los ejercicios del dramaturgo español José Sanchis Sinisterra. El espectáculo juega con la relación entre ficción y realidad como la obra *Calle!* de la Trupe de Truões, Corte Seco de

1. Schehrezade es buscada por el Sistema de Contención del Comportamiento por ser una narradora considerada inapropiada y que debe ser olvidada. Con la habilidad de hacer que los humanos se relacionen y reconozcan el entretejido de sus vidas, la presencia de Schehrezade desencadena conexiones para que el aniversario de una chica solitaria, una mujer buscando departamento, el divorcio de una pareja y una protesta en contra de la extinción de los guacamayos, se desplieguen en otras combinaciones de significado, revelando las historias propias del camino y los puntos de interferencia en la vida de otros. TRUÕES, Pontos de. *¿Por qué no para siempre?*, Uberlândia, 2013, (Programa de la obra)

Christiane Jatahy, y también la película *Life in a day*, de Kevin Macdonald —un documental que contiene vídeos seleccionados de entre 80.000 clips subidos por usuarios de YouTube en todo el mundo. Estos videos muestran lo que sucede en muchos lugares alrededor del planeta solo en un día.

Teniendo en cuenta los numerosos procedimientos que se llevaron adelante para la creación de esta última obra, elegí en este artículo retomar algunos archivos físicos y tangibles del proceso creativo (fotos, vídeos y anotaciones), así como también, en el acto de la reconstrucción, destacar algunos elementos del proceso.

La primera cuestión que destacamos en esta reconstrucción es el tema mismo. En la búsqueda por ofrecer estímulos que generen más familiaridad con la vida diaria de los jóvenes, la elección de un juego de mesa (*El juego de la vida*) fue crucial para comenzar la investigación. Para lidiar con el material que se crearía teníamos en mente las metodologías utilizadas por el grupo Trupe de Truões para la creación de obras que apuntaban a niños y jóvenes. El objetivo del proyecto *Punto de Cultura* era compartir con los jóvenes estudiantes estas experiencias. Sin embargo, en la práctica, los temas seleccionados de *El juego de la vida* estaban mucho más cerca de una composición escénica de un show para adultos, como *Calle!* de Trupe de Truões, por ser ésta mi experiencia más reciente como actor, y también debido a la libertad que se les otorgó a la hora de elegir el tema.

Como ya habíamos experimentado en el proceso creativo de 2012, los temas estaban divididos en dos grupos de jóvenes que prepararon y presentaron una improvisación para que el resto de la clase la viera. Es importante mencionar que si bien los temas elegidos provenían en parte del juego que los jóvenes actores

llevaron adelante, también eran seleccionados por el director algunos de ellos, como por ejemplo: alquiler de departamento, hoy es tu cumpleaños, inundación, nació tu hijo, ayuda a que los guacamayos no se extingan.

Como queríamos ofrecer a los estudiantes algunos problemas estéticos para que fortalecieran las escenas que serían creadas sugerimos, como ejercicio de improvisación, y sin arreglo previo, que actuaran según las proposiciones inspiradas en la creación dramaturgica de José Sanchis Sinisterra², escritor y director teatral español. Construimos una lista:

- A le dice a B «Siento no poder recordar».
- Una confesión vergonzosa.
- Diálogo con un máximo de tres palabras que produce un cambio en la relación y en la situación.
- Preguntas que no esperan una respuesta.
- Alguien decide irse y el otro trata de pararlo.
- B cita literalmente a C, lo que el/ella dijo en otra ocasión.
- Descripción. Narración de A. B hace comentarios.

A partir de estas propuestas, los jóvenes actores desarrollaron las siguientes improvisaciones:

- A no se acuerda de nada. B intenta que A recuerde y se libere de la amnesia.
- Una mujer adúltera confiesa al cura que engañó a su

2. *Rediseñando la improvisación 1*, un libro producido por el Taller Regional de Dramaturgia y Escritura Dramática José Sanchis Sinisterra, que se llevó a cabo entre el 21 de febrero y el 1 de marzo de 2006 en la Fundación María Escalón de Núñez en San Salvador.

marido esperando castigo, pero el cura lo encuentra normal.

- Una pareja trata de reconocer lo que les gusta, dependiendo del otro.
- Amigo/a demandante hace preguntas ininterrumpidamente.
- Quiere irse porque está embarazada.
- Quejas de una mujer joven que se siente gorda.

Descubrimos este trabajo a partir del espectáculo *Corte Seco*, de la directora Christiane Jatahy, donde trabaja las mismas estructuras dramáticas de Sinisterra, decidiendo en el momento qué escenas entrarán o no en el espectáculo y cuando serán interrumpidas. Aunque no profundizamos en esta pregunta, sabíamos que era crucial fortalecer temas de calidad textual. Se hizo un primer borrador escrito de la escena, de la improvisación a la escritura dramática, la versión fue re-trabajada con tareas muy específicas. Así, la escena sobre alquilar un departamento en una segunda versión se realizó con diálogos cortos, la escena del cumpleaños fue recreada con la proposición en la que uno decide irse y otro trata de detenerlo, la escena del casamiento se rehizo con el comando A y B describen y C comenta.

Notamos muchos desdoblamientos que emergieron en este punto durante el proceso creativo, como por ejemplo: definir y utilizar un área escénica, preguntas biográficas preparadas en vídeo y texto, intertextualidad entre las escenas, concurrencias, vestuario y utilería, objetos, voz, juego escénico y sobre todo reflexiones subjetivas de cada joven actor. Por la extensión del proceso enfocaré este artículo en los problemas concernientes a la

creación y puesta en escena de las primeras escenas ya descritas anteriormente.

Era habitual pedir durante el proceso de puesta en escena que las escenas creadas por medio de la improvisación fueran reescritas y memorizadas luego de haber pasado por los lineamientos inspirados en Sinisterra, ensayando y dibujando en el espacio escénico los movimientos de cada escena.

Haciendo referencia al trabajo de Jatahy, propusimos un arreglo especial en el que las tres escenas estaban en el escenario y eran llamadas por número. Todo el mundo debía congelar la escena cuando un comando externo era dado, frenando y dando el foco a otra escena. Los cortes nunca se hacían en el mismo momento, y esto generaba un amplio rango de relaciones entre una y otra escena. Y en cierto punto la simultaneidad sucedía durante el juego, con las escenas representándose todas juntas en un intento por provocar la contemplación del espectador, agitarlo, alterando su percepción.

Reconstruyendo el proceso, recuerdo que teníamos la siguiente propuesta para la puesta en escena de esta pieza: después de un entrenamiento específico sobre cortes abruptos, los actores trabajarían sin un comando externo, el mismo juego, dando o sacando ellos mismos la atención de otras escenas que se llevaban a cabo en el mismo espacio. Este procedimiento no fue testado en la asamblea porque había otros temas que necesitaban mejorarse.

Cuando decidieron incorporar el juego del «corte abrupto» en la dramaturgia como una metáfora del comando por voz externa que editaba las escenas, tomaron un tema que ya había aparecido en la obra anterior de *Punto de Cultura*: la sociedad del poder y el control. Con el objetivo de hablar sobre esto se creó un monólogo para una de las actrices que representaba la figura

de Scheherezade, el personaje de *Las Mil y una Noches* —una aproximación al universo tomado por la trilogía de la Trupe de Truões— (*Alí Babá y los 40 Ladrones, Simbad el Marino y Aladino y la Lámpara Maravillosa*). En nuestra propuesta dramática, Scheherezade comienza la pieza huyendo del llamado Sistema de Contención de Comportamiento.

En 2012 una de las actrices de la Trupe de Truões preguntó, después de ver la obra *O Sinistro somos Nozes*, si los actores entendían la profundidad del tema que se estaba tratando. Nuestra respuesta en ese momento fue que las escenas habían sido escritas por ellos mismos en respuesta a las provocaciones que propusimos durante el proceso.

La improvisación se usó no solo como un proceso metodológico para la enseñanza teatral, sino también como una forma de legitimar una posible voz juvenil. El trabajo pedagógico de esta naturaleza habilita la participación de todos, y al dividirlos en pequeños grupos de trabajo optimizábamos el tiempo de cada encuentro. Sin embargo, poner estas piezas una al lado de la otra, arreglándolas para que formen un único espectáculo, requirió que tomemos el rol dominante en el entrenamiento de los actores jóvenes: la figura del director.

Identificar intervenciones y conducciones estéticas nos ayudó a levantar y reflexionar sobre temas clave para esta investigación: ¿En qué medida pueden tomarse decisiones de puesta en escena y que éstas no ahoguen la construcción de autonomía investigativa de los jóvenes actores? ¿Cómo habilitar una conducción que cuestione y promueva soluciones estéticas en el marco de un proceso de entrenamiento sin, por otra parte, privar a uno mismo del rol clave de transmitir el resultado estético? ¿La experiencia de quién forma a quién?

Cecilia Salles (2006) remarca que la construcción de una pieza artística está relacionada con una red de conexiones, «relaciones entre el espacio y el tiempo social e individual; en otras palabras, involucrando la relación entre el artista y la cultura en la que está inserto y con aquellos con los que sale a buscar.». Si consideramos estos aspectos en el proceso creativo, ¿por qué no legitimar las referencias culturales de los jóvenes actores para no estresarlos y llenarlos con otras referencias estéticas?

En un block de notas colectivo, completado en 2013, que se alternaba entre los jóvenes actores buscamos, por este proceso de reconstrucción, pistas de cómo reflexionaban sobre los temas tratados. Destacamos el testimonio de John Victor, de 16 años, de un grupo de actores jóvenes:

Cuando somos chicos, todo lo que queremos es imposible entonces la gente nos dice que no se puede hacer, nos olvidamos y lo cambiamos por sueños más tangibles, hasta que lo único que queremos es que las cosas continúen siendo como son. Solo puedo hacer lo que quiero. Solo quiero hacer lo que puedo.

Teniendo en cuenta el discurso anterior y proponiendo un proceso creativo en teatro como metodología de enseñanza, nos animamos a decir, en relación al teatro realizado por y para jóvenes, que tanto el proceso educativo (metodológico) como su resultado —espectáculo (poético), están imbricados y tensionados por la necesidad de dar voz a los actores jóvenes y a sus decisiones estéticas, entendiendo las relaciones en la creación por procedimientos estéticos inherentes al arte teatral.

Tomar características disciplinarias con el objetivo de obtener conocimiento cultural, más allá de la realidad de los agentes, proveyendo así un sentimiento de pertenencia a un *status quo* intelectual: el teatro, entonces, es domesticado, y los cuerpos también lo son. Tal vez ésta es la mayor contribución que el teatro, como espacio de educación no formal, puede dar a la educación formal: una experiencia teatral tratada como algo estéticamente poderoso y no como una disciplina que apunta a la adquisición de conocimiento cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANTES, Lucielle Farias. «Tem gente ali que estuda música para a vida!»: un estudio de caso sobre jóvenes que ponen música al proyecto social Orquestra Jovem de Uberlândia. 2011. 271f. Disertación (Mestrado)–Instituto de Artes, Universidad Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. «Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros». En ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.) *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. pp. 175-214.
- FORTIN, Sylvie. *Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística*. Cena, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, 2009. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961>. Acceso en 27 ago. 2013.

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*.
Petrópolis: Vozes, 2012.
- LEAL, Mara Lucia. *Memória e(m) performance: material autobiográfico na composição da cena*. 2011. 239 f.
Tese (Doctorado en Artes Escénicas)-Escuela de Teatro,
Universidad Federal de Bahia, Salvador, 2011.
- PERALVA, Angelina Teixeira. «O jovem como modelo cultural».
Juventude e contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, San Pablo, nº 5-6, pp. 15-24, 1997. Número especial.
- PUPO, Maria Lúcia. Fronteiras etárias no teatro: da demarcação à abertura. *Revista USP*, San Pablo, nº 44, pp. 334-340, dez./ fev. 1999-2000.
- SALLES, Cecília Almeida. *Redes de criação* — Construção da obra de arte. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.
- TURINO, Célio. *Ponto de Cultura* — o Brasil de baixo para cima. San Pablo: Anita Garibaldi, 2010.

GETÚLIO GOIS (Brasil)

Unirio / Universidad Federal de Uberlândia

GETÚLIO GOIS. Doctorado en Unirio Artes Escénicas / UFU 2013. Actor, investigador y Master of Arts en la Universidad Federal de Uberlândia (2012). En la actualidad es Profesor de Teatro ESEBA—Escuela Básica UFU. Tiene experiencia en arte en general y en teatro, y está interesado especialmente en Pedagogía Teatral y en los siguientes temas: procedimientos juveniles de creación, la improvisación y pedagogía teatral. Miembro del Grupo Teatral Troupe de Truões / Uberlândia—MG.

ABORDAJES ESTÉTICOS EN LA FORMACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES ESPECTADORES

Ronan Carlos de Freitas Vaz Rodrigues¹

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel del profesor «generalista» como mediador de la recepción teatral. En este caso, pensar en la formación de los niños y los jóvenes espectadores se traduce en un enfoque estético directamente relacionado con los modos de producción teatral para ellos. Las ideas aquí presentadas no pretenden proponer respuestas, pero sí algunas consideraciones acerca de las prácticas teatrales que se realizan en el espacio de la escuela. Esta es una provocación para que se pueda reconsiderar la escuela, teniendo en cuenta un posible espacio para la experiencia estética y el conocimiento sensible, con el apoyo de una educación que también se ocupe del refinamiento de los sentidos a través del arte. Para que esto ocurra, es necesario discutir con urgencia la

1. Actor, profesor de teatro y estudiante del máster del Programa en Artes – Curso Máster – Subárea Instituto Artes Teatro – Universidad Federal de Uberlândia. Tutora: Prof. Dra. Vilma Campos Leite.

necesidad de formación del profesor «generalista» en el lenguaje artístico, para que la recepción se vuelva real como experiencia estética para el alumno. La cuestión de la formación del espectador, en este caso, está basada en la perspectiva de una pedagogía de la autonomía propuesta por Paulo Freire² en la que «enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para la producción o la construcción». (p. 23)

Sin embargo, en este breve texto no será posible agotar todos los asuntos relacionados con la formación de profesores o la formación de espectadores; pero lo que se espera es que éste sea el punto de partida para que surjan puntos de tensión y nuevas preguntas que contribuyan a pensar y actuar en la producción del teatro.

Para reflexionar sobre el tema de la formación del profesorado y los planteamientos estéticos en la formación de los alumnos espectadores, destaco algunas experiencias desarrolladas en el trayecto de mi grupo de teatro, Trupe de Truões. Desde su formación, el grupo instituyó como frente de trabajo no solo el teatro hecho para los adultos, sino también la investigación teatral para el universo del teatro infantil y juvenil. Integrado por artistas docentes, el trabajo del grupo se deriva de un diálogo entre las actuaciones de sus miembros tanto en el escenario y en las clases. En este sentido, lo que se busca no es una disociación entre la práctica artística

2. Paulo Freire (1921–1997) es uno de los pensadores más influyentes del siglo XX. Conocido sobre todo por el método de alfabetización de adultos que lleva su nombre, desarrolló una pedagogía que se ve fuertemente politizada. Para Freire, el objetivo último de la educación es concientizar al estudiante. El libro principal de Freire se titula *Pedagogía del oprimido* y los conceptos presentados en esta obra forman gran parte de su tesis.

y pedagógica, sino establecer un diálogo donde las prácticas de sus miembros sobre el escenario y en el aula se retroalimentan.

Al proponer una práctica teatral centrada en los niños y jóvenes, el grupo se acercaba a las instituciones educativas que, poco a poco, comenzaron a frecuentar el teatro con sus estudiantes para asistir a nuestros espectáculos. En el caso de la realidad brasileña, quiero destacar cómo el papel de la escuela es esencial en este trabajo de iniciación artística, configurándola como un interlocutor de las experiencias estéticas del niño. Casi siempre, solo ella puede ofrecer una experiencia teatral a los niños, independientemente de sus diferencias socio-culturales y económicas, diferencias que, como es sabido, tienen una fuerte influencia en la frecuencia de los espectadores adultos en el teatro. Esta estrecha relación con el público infantil en edad escolar contribuyó para que surgieran en el grupo espacios para la reflexión constante y dialógica capaz de generar revisiones, puntos de cambio y los esfuerzos continuos para mejorar el lenguaje y los temas asumidos en los espectáculos, huyendo del teatro «infantiloide» y reductor, que a menudo llega a estas instituciones públicas y educativas. Sin embargo, este contacto también confirmó la existencia de las debilidades de los profesores al dirigir prácticas de mediación teatral, ocasionadas principalmente por la falta de formación artística de estos profesionales.

Si reconocemos la escuela como el principal responsable de contacto del niño con el lenguaje teatral, ¿cómo garantizar que la institución educativa elija espectáculos con la «calidad» necesaria para ser apreciados por los alumnos y desarrolle, a partir de allí, un trabajo de mediación que se centre en el desarrollo de la percepción estética de los jóvenes espectadores?

EXPERIENCIA EMPÍRICA

Ahora voy a destacar uno de los proyectos desarrollados por la Trupe en la Escuela Navegantes, una institución de educación infantil donde el trabajo con los profesores fue más allá de la recepción de los alumnos espectadores en el acto de la representación del espectáculo, y que se desdobló en actividades de intervenciones teatrales y performáticas con los estudiantes de la escuela. Estas intervenciones hicieron que los niños experimentasen el juego escénico y comprendiesen sus reglas, ampliando su percepción del teatro. Con enfoque principal en la formación de los educadores, el proyecto era ofrecer talleres de capacitación para los educadores, guiar en la elaboración y acompañar la ejecución de las actividades preparatorias para el disfrute de una obra teatral, llevar a los niños, sus familias y profesores para ver un espectáculo seguido de una charla con los actores en el teatro, realizar actividades de extensión del espectáculo en la escuela con la participación de alumnos, profesores y actores de la obra y, finalmente, encontrarse con los educadores para la finalización y evaluación de lo que se había hecho. Estos pasos formaron la estructura de la formación y se desarrolló en el año 2013, en el período de agosto a diciembre.

Los talleres con los educadores se estructuraron con contenido práctico y teórico. La parte práctica privilegió la experimentación de algunos elementos estéticos que formaban parte del espectáculo que iba a ser visto –teatro de formas animadas, narración, comedia, musical y juegos dramáticos–, acompañada de un diálogo a través de las lecturas de investigadores que son referencia en los estudios sobre la formación de espectadores, teatro en la escuela y el teatro para niños y jóvenes. La elección

del espectáculo *Simbad el marino* para ser visto durante el curso del proyecto fue hecha por la escuela en el momento del diseño del proyecto junto a la Trupe de Truões. Esta obra está en circulación desde su estreno en 2006 y ha sido la principal insignia en los proyectos de formación de espectadores en espacios escolares desarrollados por el grupo. La charla después de las presentaciones propone abrir un espacio para que los espectadores puedan dialogar con los actores con el fin de ampliar el disfrute por la comprensión del proceso creativo y de los mecanismos escénicos utilizados en la escena de esta historia. Ya en la etapa que corresponde a la extensión del espectáculo se propuso a los profesores un encuentro en la escuela entre los actores y los niños para que, desde lo que se había visto y experimentado anteriormente, experimentasen juntos una intervención teatral en la escuela. En este encuentro se realizaron juegos escénicos propuestos tanto por los actores como por los propios niños. En el caso de los actores, se elaboró un guion de improvisación que consistió en una secuencia de procedimientos que participaron del proceso creativo de la obra como juegos de teatro, acrobacias, replanteamiento de los objetos y del propio cuerpo, además de los estímulos sonoros y visuales con el uso de instrumentos y objetos, el maquillaje y el figurín de cada actor. En el caso de los niños, fueron desafiados con una carta en una botella que les advertía de la visita de Simbad y su tripulación a aquellas tierras (la escuela) para desvelar los misterios de aquella isla, ejemplificando las aventuras experimentadas por el marinero en el cuento de *Las mil y una noches*. Además de recibir a los personajes, los niños debían preparar con el profesor un regalo para los forasteros. Esa misma secuencia se realizó como un guion de improvisación con

cada clase en la escuela. La manera que los alumnos respondieron a los estímulos y desarrollaron de diferentes maneras la recepción y los regalos a los visitantes se concretó en una fuerte experiencia artística y pedagógica, llena de sentidos y diálogos por medio del lenguaje teatral. En la etapa final de la evaluación del proyecto con los educadores y también la percepción de artistas-profesores de la Trupe fue notable la comprensión de todos los involucrados sobre el potencial de un proceso de formación dialógico en el que las prácticas de formación realizadas con los educadores pudieron estimular, no solo el gusto por el lenguaje artístico, sino también ampliar la mirada de todos los involucrados en el proyecto (actores, educadores, alumnos y familias) para las relaciones con los espectadores dentro de la escuela.

Una vez organizada textualmente, el pensar sobre las posibilidades metodológicas de los procesos creativos de la formación del profesorado y los enfoques estéticos en la educación de los niños y los jóvenes espectadores dentro de las experiencias descritas anteriormente, permitirá a la comprensión de cómo, según Rossetto y Rodrigues (2003), el alumno que percibe la escena puede cambiar la percepción que el profesor tiene de este estudiante y, en consecuencia, la interacción con él y las formas de la mediación en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Sin embargo, hay mucho que discutir y tratar de sacar lo que sería una propuesta adecuada para la formación continua de los profesores para el lenguaje teatral. No solo la capacidad de mediar en las lecturas y escrituras teatrales, sino también la formación cultural del profesor, de modo general, se presenta como uno de los retos en la práctica docente. Este tipo de formación considera sensible e inteligible como una parte indispensable de este «intermedio»

que es la mediación del movimiento complejo de experiencias y aprendizaje del individuo, y que se constituye de diferentes formas de ver, sentir, admirar, de criticar y principalmente, tratando el teatro como lenguaje, del diálogo.

BIBLIOGRAFÍA

- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- . *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2011.
- FERREIRA, T. *Por uma (des)necessária pedagogia do espectador*.
Fuente: http://www.academia.edu/6931528/Por_uma_des_necessaria_pedagogia_do_espectador_2012_. Acceso en 01/07/2014.
- . *Teatro Infantil, Escola, Crianças, Professoras... Misture Tudo E Bata Bem [!]*. Fuente: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/07_52_44_teatro_infantil_escola_crianças_professoras..._misture_tu.pdf. Acceso en 30/06/2014.
- . *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MOLINA, William Fernandes. *Formação de espectadores na escola: prática ou utopia?*. Fuente: <http://www.lume>.

ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71626/000879624.pdf?sequence=1. Acceso en 15/07/2014.

ROSSETO, R; RODRIGUES, J. *O Espectador Teatral na pequena infância: Formação continuada dos docentes da Rede Municipal De Curitiba*. Fuente: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/3807/2612>. Acceso en 04/07/2014.

RONAN VAZ (Brasil)
Universidad Federal de Uberlândia

RONAN VAZ es profesor de teatro, actor y técnico de iluminación integrante del Grupo Teatral Trupe de Truões, donde coordina actividades de Formación de Público y Espectadores. Tiene una Maestría en Artes de la Universidad Federal de Uberlândia, luego de su graduación en Artes Escénicas, en la modalidad de Licenciatura en Artes Visuales. Es especialista en Supervisión e Inspección Escolar y se interesa en los siguientes temas: actuación, gestión cultural, teatro en la escuela, música en la escuela, artes visuales, formación de público y espectadores, melodrama y teatro para niños y jóvenes.

LAS POSIBILIDADES DE LA DANZA COMO UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN EL TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES

Bilge Serdar

El público se enfrenta a muchos estímulos simultáneos: la presencia de otras actividades de esparcimiento, la noción extendida del entretenimiento a partir de la tecnología, y que determina diferentes búsquedas, identifica el encuentro del arte y el público hoy en día. La diferencia entre el teatro y estos espectáculos es difícil de determinar, sobre todo a partir de los desarrollos tecnológicos. Sin embargo, estas nuevas formas nos afectan física y emocionalmente, no *estética e intelectualmente*. A pesar de esto, estas ramas del arte tienen que enfatizar sobre qué tipo de experiencia que ya no provocan encuentros, presentarán para enfrentar este tipo de búsqueda de entretenimiento. Esto se conoce mayormente cuando la importancia de la experiencia estética se vuelve evidente. La danza, que puede identificarse como *una irreprimible experiencia humana*¹,

1. Mary Wigman, *Modern Dansın Felsefesi*, Yirminci Yüzyılda Dans Sanatı 'Kuram ve Pratik, Edited by Sebnem Selisık Aksan, Gurur Ertem, (Istanbul, Bogaziçi Üniversitesi Press, 2009)

tiene la capacidad de generar expresiones alternativas y elevar la calidad artística. A pesar de que la presencia de la danza en la historia de la humanidad es un tipo de disciplina con la que los niños están familiarizados, ha encontrado un espacio en el teatro para niños y jóvenes en años recientes y llama la atención como objeto de estudio. Intentaré un acercamiento a la experiencia estética del público joven a través de la danza y pondré el foco en el distanciamiento estético, la identificación y el sentido cinestésico.

LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA PARA EL PÚBLICO JOVEN

La experiencia teatral de los participantes puede elevar a un nuevo nivel la existencia humana, abrir nuevos horizontes en esta experiencia teatral, cuando corresponde al mismo tiempo a una experiencia estética. ¿Cuál es la diferencia entre la experiencia estética y otro tipo de experiencias y tipos de conocimiento y qué la hace tan importante para el público joven? Peter de Bolla resume bien este tema en su libro *Arte y Estética*². Él afirma que la experiencia estética enseña algo. Sin embargo, este tipo de aprendizaje difiere de otros tipos. Bolla explica la diferencia:

[...]estas experiencias a menudo me ayudan a identificar cosas que ya considero como conocimiento. Al llevar la atención a los límites de mi conocimiento, los objetos conocidos o desconocidos se vuelven un conocimiento perceptible[...]
En esta situación, afirmo que este conocimiento refleja los

2. Peter de Bolla, *Art and Aesthetic*, Traducción: Kubilay Kos, (Istanbul: Ayrıntı Press, 2006), p. 23.

objetos e intuyo que la obra de arte puede desvelar o tomar algo de mí mismo. Este tipo de experiencias me hacen saberlo[...]³

Lo que hace de la experiencia estética algo especial no solo son sus aspectos cognitivos, sino que también, de acuerdo con Bolla, el valor supremo del arte recae en que éste nos hace compartir nuestras experiencias, conocimientos y diferencias. «La experiencia sensorial a la vista del arte provee un espacio que puede ubicarse en mundos, creencias y diferencias singulares.»⁴ Bolla pone estas limitaciones para audiencias maduras que se enfrentan a una obra de arte, y a la vez la posición de Bolla contiene preguntas sobre el porqué de la importancia del arte para niños y jóvenes. El arte es importante para ellos porque los conduce a una área creativa para dar un respiro a su conocimiento, diferencias existentes y su propio mundo singular donde realizamos la experiencia estética.

En el teatro para niños y jóvenes dos conceptos básicos aparecen a la hora de pensar la transformación del encuentro del niño con la experiencia estética: el distanciamiento estético y la identificación. Las audiencias jóvenes pueden llegar a la experiencia estética a través de otras experiencias teatrales ya que es necesario aceptar la representación de naturaleza ficticia. Esto solo es posible con el distanciamiento estético entre los jóvenes espectadores y la representación. Ésta es considerada como una de las

3. Peter Bolla, *Art and Aesthetic*, Traducción: Kubilay Kos, (Istanbul: Ayrıntı Press, 2006), p. 23.

4. Bolla, p. 26.

convenciones básicas del teatro. El concepto de distanciamiento estético nos lleva a otro punto importante, el concepto de identificación. Para las audiencias jóvenes, la identificación es importante como una parte natural de su proceso de desarrollo, y este concepto es una parte integral del distanciamiento estético.

DANZA, DISTANCIAMIENTO ESTÉTICO E IDENTIFICACIÓN

En el experimento de Bullough, él expresa el concepto de distanciamiento estético como una metáfora para explicar las relaciones entre objetos y un tipo de recurso o herramienta mediadora con nuestros propios actos. Bullough ve el distanciamiento como algo que transforma la experiencia, y de esa forma rompe con el contexto de nuestras propias necesidades y objetivos. En otras palabras, las características de nuestras experiencias son proyectadas en el estímulo. Por esta razón el distanciamiento es esencial para la *conciencia estética y el pensamiento en relación con el objeto*. De acuerdo con Bullough, el distanciamiento no debe entenderse como la pérdida de intimidad y como una pura relación intelectual. Por el contrario, el distanciamiento describe una relación personal. A menudo refiere a las relaciones adornadas con colores altamente sensitivos con carácter distintivo.

De acuerdo con Bullough «todo arte requiere un límite en la distancia. La apreciación estética es posible solo más allá del límite del distanciamiento o dentro del límite del distanciamiento.» Si el distanciamiento desaparece, el arte se pierde. De esta manera, es importante mantener el distanciamiento estético para predecir la reacción de la audiencia. «Si un niño no puede identificar la diferencia entre el mundo de la ficción y el mundo real, la diferencia entre la vida real y la vida en el teatro

va a ser difícil de comprender para él.»⁵ En este sentido, para que los jóvenes espectadores de un espectáculo teatral entiendan la diferencia y vivan la experiencia teatral al máximo, la clave es el distanciamiento estético.

Schonmann identifica tres tipos de distanciamiento en las audiencias jóvenes partiendo de los conceptos de Bollough de *supra-distanciamiento* y *sobre-distanciamiento*:

1. Bajo distanciamiento

El niño se sumerge demasiado en la ficción y no puede distinguir el mundo imaginario de la vida real. El/ella trata de intervenir en los eventos que suceden en el teatro, llora, se ríe en voz alta y está absorto en el mundo de la escena.

2. Alto distanciamiento

El niño está completamente separado de la representación y no está dentro del mundo ficticio creado. El/ella camina por el hall y habla con el adulto a su lado o con sus amigos, sobre cosas que no tienen nada que ver con la obra, ni demuestran experiencias sensoriales sobre la misma.

3. Distanciamiento óptimo

Los niños participan a una distancia apropiada y esta estética artística les resulta agradable. El/ella mira la obra concentrado, habla con la persona cercana sobre la obra y da

5. Schonmann, Shifra, *Theatre For Children And Young People: Images And Observations*, (Netherlands, Springer, 2006). p. 89.

respuestas apropiadas a cada momento de la misma.⁶

Cuando pensamos en la danza: «la danza es animosamente seductora para el *supra-distanciamiento* porque es animal como la naturaleza y no puede suprimírsele ni un ápice de espiritualidad.»⁷ La danza está basada en el movimiento, ya sea con bases narrativas o no. Por lo tanto, el cuerpo del bailarín se interrelaciona con la audiencia de manera directa. La danza crea este encuentro físico con la audiencia. La espiritualidad creada por el cuerpo también es sostenida por Cuphchik, quien expresa que ésta es por un lado creadora de un gran distanciamiento y por el otro transforma la expresión artística de la danza. En otras palabras ayuda proveyendo placer estético a la audiencia.

En este caso, el *supra-distanciamiento* puede llevar a la pérdida de percepción entre la vida real y la obra, percibiendo la obra como vida real y respondiendo en consecuencia, como en la vida real, con reacciones como llanto, enojo y piedad. El *super-distanciamiento* separa a los niños de la obra. Sin embargo, en el *distanciamiento óptimo* los jóvenes disfrutaban de la representación. Los niños no son conscientes de esta convención teatral ya que están acostumbrados a obras orientadas mayormente al texto y a una identificación excesiva con los personajes de la historia. En realidad, los problemas reales en el Teatro para Niños y Jóvenes son la identificación excesiva o la imposibilidad de identificarse. Cuando esto se adapte a espectáculos de danza, la falta de percepción

6. S. Schonamnn, pp. 115-116.

7. G. C. Cupchik.

del mundo de la ficción en los niños desaparecerá. Pese a que los movimientos en la danza también pueden relacionarse con la vida cotidiana, están distintivamente separados de la forma de accionar en la vida. Sin embargo, el espectáculo de danza también incluye ficción, especialmente si esta representación tiene una historia. A pesar de esto, «la ficción tiene sus cimientos en la propia pericia de la representación y en la habilidad del bailarín.»⁸ En otras palabras, cuando un bailarín se esfuerza por contar una historia, las expresiones de emoción o el talento, este mundo imaginario o la imaginación de la joven audiencia no permitirán que ésta se adentre completamente en ese mundo. Mientras tanto, gracias a los giros repentinos y saltos del bailarín, que hacen que su cuerpo realice distintas formas, la audiencia se sorprende. Entonces, por un lado, como se marcó anteriormente, el cuerpo nos lleva de a poco al mundo ficcional. Por el otro, mantiene vivo nuestro interés exhibiendo movimientos distintos a los que solemos ver en nuestra vida diaria, que se relacionan con la flexibilidad, la fuerza y el equilibrio. En esta situación, la identificación excesiva de las audiencias jóvenes desaparece. Desafortunadamente, esto no quiere decir que la identificación se elimine por completo. Según las declaraciones de Goldberg, la clave de la identificación está en ser consciente de la relación con uno mismo⁹. En este caso, la identificación en cualquier representación no tiene lugar solo a través de la identificación con los personajes. En la danza, «cada movimiento, no importa cuán lejano de la realidad se encuentre,

8. Wildschut Linda, *How Children Experience Watching Dance?*, Danswetenschap in Nederland. Deel. 3, Amsterdam, 2004. pp. 86-99.

9. M.Goldberg, *Tiyatro ve Çocuk*, (Istanbul, Mitos Boyut, 2008).

aún da la impresión de conexión con una experiencia ordinaria. Existe una respuesta cinestética del cuerpo de los espectadores que están haciendo su propia experiencia en el cuerpo del bailarín.»¹⁰ En este caso, la identificación en cualquier representación no tiene lugar solo a través de la identificación con un personaje. Así, la relación que se forma entre la audiencia y el bailarín a través de su propio cuerpo puede generarla. La misma situación aplica a los niños. «Los niños que ven una representación de danza estarán comunmente afectados por la flexibilidad y los saltos de los bailarines. El sudor y el sonido de la respiración evidencian que ellos aparecen como personas reales actuando y los niños efectivamente se identifican así con el espectáculo de danza.»¹¹

Según Theodor Lipps, el placer estético por cualquier objeto tiene una conexión con la identificación. La identificación es una respuesta directa de los niños al juego. Más aún, en teatro, el identificarnos con los personajes puede describirse como un lazo de empatía, producido por la conciencia de las relaciones entre los personajes y nosotros mismos. Sin embargo, el niño debe ubicarse dentro de los límites del *distanciamiento óptimo* para que se dé este vínculo que genera la identificación, como se mencionó anteriormente. Tal como menciona Bullough, el éxito de la pieza recae en el sostenimiento de la armonía entre nuestra propia experiencia personal y la acción de la obra. Una vez más, de acuerdo con Bullough «el principio central aquí es apuntar a un

10. John Martin, *The Modern Dance*, (A Dance Horizons Book Princeton Book Company, New York, 1933), p. 60.

11. Wildschut, Linda, *How Children Experience Watching Dance?* Danswetenschap in Nederland. Deel. 3, Amsterdam, 2004. pp. 86-99.

alto nivel de participación sin una identificación excesiva, y esto aplica de la misma forma para la audiencia y para el artista. Pero esta inclusión no debe llegar a un nivel que genere la pérdida de uno mismo.»¹²

La identificación de las audiencias jóvenes dentro de los límites del distanciamiento óptimo en un espectáculo de danza tiene lugar de forma distinta que en el teatro. En teatro, cuando el niño establece contacto con un personaje, la relación trabaja de manera bilateral. Esta condición varía cuando hablamos de danza abstracta o narrativa (que contiene una historia), porque el niño puede identificarse con la historia del personaje y el bailarín al mismo tiempo en el caso de esta última. Sin embargo, en la danza abstracta el niño se identifica solo con el bailarín ya que el hecho de que no exista una historia deja al niño solo con el bailarín. Entonces, brevemente, existen dos tipos de identificación: la identificación con los personajes y la identificación con los bailarines.

Linda Wildschut presenta un estudio que incluye 391 niños de entre 10 y 14 años, en su artículo titulado *¿Cómo es la experiencia de los niños viendo danza?* Wildschut reunió a un grupo de niños, algunos con experiencia en danza y otros no, para que vieran dos tipos de espectáculos de danza, uno narrativo y otro abstracto, y llegó a conclusiones interesantes. La falta de experiencia en danza en los niños más chicos no afectaba a la identificación con el bailarín. En otras palabras, los niños más chicos se identificaban con el bailarín al mismo nivel, más allá de su experiencia con la danza. De acuerdo con Wildschut esta situación surge de la

12. G. C. Cupchik.

identificación basada en el deseo. Ésta se basa en las similitudes creadas y no en la personalidad real. De acuerdo con ella, que la audiencia se encante con la escena puede basarse en su deseo de estar en el escenario o de tener la habilidad técnica. Este resultado nos muestra que la identificación basada en el deseo es más efectiva cuando los niños más chicos se identifican con el bailarín durante la representación, que cuando lo hacen los niños mayores.

En el emocionante estudio de Wildschut sus resultados eran consistentes con la resolución empática de Johannes Volkelt. Volkelt separa la empatía en dos tipos: el primer tipo de empatía surge del interés de las personas por otras personas y por la obra de arte. Este interés está basado en una asociación mental-emocional. Volkelt dice que es *interés de simpatía mutua*. En este tipo de empatía, hay una coincidencia entre lo que se empatiza y percibe, y la presencia percibida, que es percibida por un sujeto perceptor de un individuo que está viendo a una persona o a una obra de arte. En ese caso podemos decir que la *identificación con un personaje* en los niños y también en los adultos durante una representación son incluidos en este tipo de identificación. El segundo tipo de identificación para Volkelt es la *empatía espiritual-simbólica*. Siempre hay un hueco entre lo que se percibe e identifica, en vez de armonía o superposición. Para explicar la *empatía espiritual-simbólica* Volkelt da un ejemplo del sentimiento de gloria cuando nos paramos en frente de un plátano. De hecho, la *empatía espiritual-simbólica* de Volkelt coincide con la identificación basada en el deseo de Wildschut. Los niños que tienen experiencia en danza se identifican con el bailarín de la misma forma que los niños que no la tienen, en este tipo de identificación. Los niños se impresionan con la representación del bailarín en el teatro, las vueltas y los

saltos, la sensación de que incluso los movimientos más difíciles se realizan sin ninguna dificultad y esta impresión provee la *empatía espiritual-simbólica* o, en otras palabras, la identificación basada en el deseo de los niños para con el bailarín. Más allá de estos hechos, la información generada por la encuesta de Wildschut nos permite inducir esta importante conclusión: la identificación puede ocurrir tanto en danza abstracta como narrativa, de acuerdo con la investigación en ambos tipos de obras, y esto nos lleva a la conclusión de que la danza puede generar identificación con la audiencia incluso sin historia. En otras palabras, a pesar de que la danza no cuente una historia, solo la representación es necesaria para hacer contacto con la audiencia a través de la identificación. Más aún, este resultado se confirma para todos los niños en distintos grupos etarios y refuta la opinión generalizada que afirma que si la danza no cuenta una historia puede ser demasiado abstracta para los niños, especialmente para los más jóvenes.

Otro resultado interesante del estudio de Wildschut es que los niños se identifican con el bailarín más que con los personajes de una historia. De acuerdo con esto, entre la audiencia infantil, especialmente cuando se trata de niños muy pequeños, la identificación con el bailarín ocurre más que con los personajes, tanto en la danza abstracta como en la narrativa. De acuerdo con los resultados que muestra la encuesta de Wildschut, podemos ver que los niños se identifican con el mundo de la ficción del personaje en cierta medida, pero la identificación con el mundo real del bailarín es más poderosa. Aunque estos resultados refieren al contenido de las obras seleccionadas por Wildschut, el mundo real del bailarín que es mucho más prominente que el mundo ficcional del personaje, puede establecer una relación

más cercana con los niños, y este resultado puede generalizarse fácilmente para cualquier tipo de danza. En otras palabras, el bailarín se destaca. Esto trae la pregunta: ¿Cómo afecta la danza a las audiencias jóvenes? La respuesta a esta pregunta yace en la *naturaleza física de la identificación*.

El proceso de imitación interna es un concepto usado para probar un vínculo fuerte entre la danza moderna y la audiencia, utilizado por teóricos de la estética e incluso teóricos de la danza. El hecho de que este vínculo entre la danza y la audiencia se constituya por la comunicación cinestésica entre el cuerpo del bailarín y el cuerpo de la audiencia o su sensación de movimiento también resulta en la identificación con el bailarín a través de la imitación. Esta situación nos lleva a la conclusión de que ver a una persona bailar genera una identificación natural con esa persona. Tendremos una respuesta sobre cómo todos los niños se identifican más fuertemente con el bailarín que con el personaje a través de la investigación de Wildschut. Así, la relación establecida por la audiencia joven a través de la representación teatral no sucede solo a través de la identificación con el personaje; puede alcanzarse a través de sus cuerpos. Como declara Goldberg, la clave de la identificación es concientizar la relación con uno mismo.¹³ Al considerarlo desde este punto de vista, la experiencia estética de la audiencia joven será importante gracias a la identificación a la que se llega a través de la danza.

COMUNICACIÓN CINESTÉSICA A TRAVÉS DE LA DANZA

Hasta el momento hemos visto por qué la experiencia estética es

13. M. Goldberg, p. 95.

importante para las audiencias jóvenes, qué es el distanciamiento estético y la identificación en la experiencia estética, y cómo se puede llegar a ella en las audiencias de niños y jóvenes a través de la danza. Si hablamos de la danza y la experiencia estética a través de ella, hay otro concepto que diferencia a la danza de otras formas de arte y que no puede ser brindado por otras ramas del arte: la cinestesia. La cinestesia es también un concepto clave que clarifica por qué disfrutamos viendo danza.

El artículo de Susan Foster titulado *El Contagio del Movimiento: El Impacto Cinestésico de la Representación*¹⁴ sobre por qué disfrutamos viendo danza, incluye también distintas aproximaciones al sentido cinestésico. De acuerdo con Foster, por ejemplo, John Martin asume que el entrelazamiento con algo de forma cinestésica causa un vínculo emocional. John Cage esperaba que el movimiento fuera admirado por su factibilidad física, y Hagendoorn viendo una danza revela la expectativa de combinar manantiales y corrientes. Hagendoorn entiende que los miembros de la audiencia, como coreógrafos, piensan en el movimiento y tratan de decidir que sucederá. Ellos no solo deciden qué ver o dónde verlo sino que también producen una versión de la danza. De acuerdo con Hagendoorn la audiencia experimenta algo similar que el coreógrafo con la danza en el proceso de seleccionar posibles danzas que determinen varios afectos y sentimientos en la audiencia. De esta forma, la intención del coreógrafo pasa a la audiencia.¹⁵

14. Foster, Susan Leigh, *Movement's Contagion: The Kinesthetic Impact Of Performance*, Cambridge Companion To Performance Studies, June, 12, 2008.

15. S. L. Foster.

En conclusión, el artículo de Foster revela tres aproximaciones distintas sobre cómo nos sentimos cinestésicamente o cómo esta experiencia ocurre cuando estamos viendo un espectáculo. La cinestesia, o nuestro sentido del movimiento, puede actuar como internalización, adaptando o dirigiendo nuestros movimientos o haciendo una predicción de los movimientos siguientes haciendo referencia a estas tres aproximaciones. En estas tres concepciones distintas de la cinestesia, viendo un espectáculo de danza la audiencia no es un simple espectador, incluso la audiencia más joven, que es particularmente importante. Entonces no solo nuestro propio movimiento y el de otras personas nos hace parte de un grupo a través de nuestro sentido cinestésico. Para Doris Humphrey, la cinestesia es un sentido subdesarrollado y ningún otro sentido de la raza humana se ha atrofiado como este.

En los estudios de M. Reason y D. Reynolds *Cinestesia, empatía y placeres relacionados: una investigación sobre la experiencia de la audiencia*¹⁶, sobre el sentido cinestésico, investigan las reacciones más comunes de la audiencia durante un espectáculo de danza. Estas reacciones incluyen «la sorpresa y el disfrute ante la danza profesional, el placer de imaginarse a uno mismo bailando, el problema de encontrarse a uno mismo en otro cuerpo, esfuerzos asociados con la respuesta sensorial, la danza incluye dificultades y retos, los bellos movimientos, emociones vigorosas y gratificantes, disfrutar de respuestas de ensueño, armonía estimulante y discordancia para investigar y monitorizar respuestas multisensoriales midiendo a la audiencia a través de la respiración,

16. Reason, Matthew; Reynolds, Dee, *Kinesthesia, Empathy, and Related Pleasures: An Inquiry into Audience Experience*, Dance Research Journal; Winter: 42, 2010.

postura e incluso respuestas de la energía en el cuerpo.»¹⁷

Estas reacciones están divididas en tres categorías para su mejor comprensión: diseminación cinestésica, simpatía cinestésica y empatía cinestésica. En este artículo, especialmente en la imitación interna o en los momentos de sustitución imaginaria, las experiencias expresadas y las experiencias imaginarias entre una persona con las demás pueden evaluarse en términos de *empatía cinestésica*. Las respuestas cognitivas y reflexivas —admirar la maestría de otros, apreciar el esfuerzo o el movimiento para reflexionar sobre la meta emocional— son consideradas *simpatía cinestésica*. Esto se relaciona tanto con la audiencia como con el espectáculo, como una forma de respuesta que lleva a la *diseminación cinestésica*. Entonces, el acto, apasionadamente agradecido y gratificado de la audiencia con el sentimiento de placer definiendo situaciones sensoriales instantáneas para la danza, en su respuesta puede ser descrito como *diseminación cinestésica* y también parte del propio latido del corazón y movimiento de respiración de los espectadores, por su percepción del movimiento, probablemente fuera de esta percepción auditiva, dándose cuenta, sincrónicamente, especialmente de la música y la respiración de los bailarines, puede ser en *diseminación cinestésica*. Entonces todas las reacciones de la audiencia pueden evaluarse de la siguiente manera: cuando los espectadores vieron una pieza de danza expresaron que los movimientos de otros pueden influenciarlos físicamente por fuera de ellos mismos, emocional e imaginariamente.

17. M. Reason, D. Reynolds.

Desde esta perspectiva, un espectáculo de danza diseñado para audiencias jóvenes puede llevar a la imaginación de los niños hasta lo más profundo, como los adultos, a través del movimiento, o puede atrapar al niño o al adolescente en algún lugar entre la versión de sí mismos que desean y la propia identidad. También podemos afirmar que las audiencias más jóvenes pueden involucrarse emocionalmente con el esfuerzo demostrado por los bailarines, la energía que consumen y la dificultad de los movimientos.

Especialmente para audiencias jóvenes, este tipo de estudio cualitativo de campo es nuevo. El de Wildschut, que mencionamos anteriormente, es importante para analizar la experiencia de la audiencia en una obra de danza. En el trabajo de Wildschut *¿Cómo es la experiencia de un niño viendo danza?*, no se concluye que la identificación con el bailarín es igual a la identificación con el personaje. Las observaciones de Wildschut sobre la participación de las audiencias jóvenes en los espectáculos de danza concluyen en importantes resultados y completan el trabajo de Reason y Reynolds sobre las audiencias jóvenes. Wildschut observa la participación de las audiencias jóvenes en obras de danza, con sus cabezas, brazos y piernas, sin siquiera ser conscientes de ellas. En paralelo con otras investigaciones sobre danza, Wildschut define el proceso de *adhesión cinestésica* como:

Este proceso sigue el movimiento observado solo con percepciones visuales y auditivas, pero a la vez esto activa el propioceptor, y estas relaciones que se albergan en la memoria a largo plazo son un proceso de la experiencia del movimiento. Hace que la audiencia experimente

sensaciones relacionadas con el movimiento observado, y que lleva a los sentimientos.¹⁸

Wildschut obtiene resultados distintos en el proceso de adhesión que se relacionan con la edad de los participantes y los tipos de representación (danza narrativa o abstracta). En ambos casos, los niños de 10 años participan de la misma forma. De acuerdo con el segundo resultado importante, todos los niños participan sin una diferencia significativa a pesar de su experiencia individual con la danza o su edad. Otro resultado demuestra que existe una diferencia significativa en la participación de los niños mayores de 10 años en la danza narrativa. Wildschut afirma que la atención de los niños se enfoca en el movimiento, tengan o no experiencia en danza, durante el espectáculo abstracto porque el coreógrafo se concentró en la estructura de los movimientos. Sin embargo, aunque el coreógrafo pone el énfasis en la experiencia de los personajes basándose en el movimiento, usa a la vez muchos indicadores más allá de ellos. En este caso, según Wildschut, la atención de la audiencia decrece y los niños mayores de diez años con experiencia en danza muestran una mayor participación gracias a su capacidad de recordar los movimientos.

Para concluir este trabajo, los resultados de Wildschut sobre la participación cinestésica revelan la necesidad de preguntarnos si la historia es realmente indispensable en un espectáculo teatral para niños. Dicho esto, todas las investigaciones prueban que un espectáculo de danza, con o sin historia, tiene el poder de

18. L. Wildschut.

darnos placer visual, auditivo y cinestésico. Aún más, el estudio de Wildschut nos muestra que los niños puede transformar la experiencia de ver danza en un evento estético a través de la identificación y la cinestesia, y sin la necesidad de un personaje.

BIBLIOGRAFÍA

- CUPCHIK, Gerald C., *The Evolution of Psychological Distance as an Aesthetic Concept*, *Culture Psychology*, Junio 2002, vol. 8, n. 2, pp. 155-187.
- BOLLA, Peter, *Art and Aesthetic*, Traducido por Kubilay Kos., (Istanbul: Ayrıntı Press, 2006).
- FOSTER, Susan Leigh, *Movement's Contagion: The Kinesthetic Impact Of Performance*, *Cambridge Companion To Performance Studies*, Junio, 12, 2008.
- MARTIN, John, *The Modern Dance*, (A Dance Horizons Book Princeton Book Company, New York, 1933).
- GOLDBERG, M. *Tiyatro ve Çocuk*, (Istanbul, Mitos Boyut, 2008).
- REASON, Matthew; REYNOLDS, Dee, *Kinesthesia, Empathy, and Related Pleasures: An Inquiry into Audience Experience*, *Dance Research Journal*; Invierno: 42, 2010.
- SCHONMANN, Shifra, *Theatre For Children And Young People: Images And Observations*, (Netherlands, Springer, 2006).
- TUNALI, Ismail, *Estetik*, (Istanbul, Remzi Kitabevi, 1989).
- WILDSCHUT, Linda, *How Children Experience Watching Dance?*, *Danswetenschap in Nederland*. Deel. 3, Amsterdam, 2004. pp. 86-99.

WIGMAN, Mary, *Philosophy of Modern*, Yirminci Yüzyılda Dans Sanatı Kuram ve Pratik, Editado por Sebnem Selisik Aksan, Gurur Ertem, (Istanbul, Bogaziçi Üniversitesi Press, 2009).

BILGE SERDAR (Turquía)

Universidad de Ankara

Estudiante de Doctorado en el Departamento de Teatro

BILGE SERDAR se ha graduado en el Departamento de Matemáticas con Orientación Educativa pero ha tomado diversas clases de actuación y danza a lo largo de su carrera. Ha hecho una maestría en el departamento de teatro de la Universidad de Ankara en 2008. Se especializa en el teatro para audiencias jóvenes y escribió su tesis de maestría sobre las posibilidades de la danza como una experiencia estética en el teatro para audiencias jóvenes. Trabajó como pasante en una compañía de danza en Alemania y en una compañía teatral en Dinamarca. Participó de varios festivales internacionales y nacionales de teatro y danza en crítica. Ahora realiza un doctorado doble en teatro y en antropología social en la Universidad de Ankara y escribe críticas y artículos de teatro para revistas especializadas.

MESA DE DEBATE

¿CÓMO INFLUYE LA ESTÉTICA A LA HORA DE SELECCIONAR LOS ESPECTÁCULOS PARA UN FESTIVAL DE TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES?

El III Foro Internacional de Investigadores y Críticos del Teatro para Niños y Jóvenes (TNJ) presentó una Mesa de Debate integrada por Programadores de Festivales de TNJ que desarrollan su actividad en distintos países. Participaron de la misma Lola Lara (Madrid, España —Programadora de Teatralia); Raúl Sansica (Córdoba, Argentina —Programador del Festival Internacional de Teatro para Niños y Jóvenes de Córdoba); Karen Acioly (Río de Janeiro, Brasil —Programadora del Festival Internacional de Lenguajes —FIL); Pascale Paulat (París, Francia —Programadora de Ere de Jeu) y Henrik Kohler (Copenhague, Dinamarca —Programador de April Danish). A continuación transcribimos sus presentaciones y puntos de vista que precedieron al debate entablado entre los integrantes de la mesa y el público asistente.

LA ESTÉTICA DE LA ÉTICA EN EL TEATRO PARA PÚBLICO INFANTIL Y JUVENIL

Lola Lara

Nos convocan en este foro a que hablemos de estéticas en el teatro para la infancia y la juventud y yo quiero empezar mi reflexión diciendo que más que en ninguna otra área, la estética está ligada a la ética.

¿Qué quiero decir? Los planteamientos estéticos están directamente relacionados con un criterio ético de la infancia y la juventud. Y digo criterio ético, en el sentido de una concepción revisada, contemporánea y carente de prejuicios en torno a esta etapa de la vida.

Definir la infancia en sí misma, con identidad propia y no por defecto respecto a la edad adulta (el niño no tiene uso de razón, ni produce ni se reproduce) ha sido uno de los cambios sustanciales del siglo XX respecto a viejos conceptos sociales preconcebidos. Del mismo modo que en la revolución feminista, aunque más despacio que en aquella, los cambios en la concepción de la infancia, han supuesto un revulsivo social de primer orden que ha afectado tanto a la esfera pública (escuela, administraciones...) como a la privada (cambios en las relaciones familiares).

Es un cambio relativamente reciente. La declaración de los Derechos del Niño es de casi los años 60 (20 noviembre 1959) y, poco a poco, distintos ámbitos se han debido ir adaptando a la nueva concepción de observar al niño como un ser humano completo. El arte, también, y el teatro, también.

Por hacer una exposición secuencial, que permita entender aún de una manera muy simplificada la realidad teatral en

mi país, podría enunciar la evolución vivida desde el teatro moralizador y doctrinario, mayoritario hasta bien entrados los 70, hasta la contemporaneidad que llegó de la mano de Festivales Internacionales y el consiguiente contacto con artistas foráneos que estaban trabajando para niños dinamitando barreras que parecían inamovibles.

En España se producía un teatro previsible en sus contenidos (plagado de lugares comunes y respuestas fáciles) y de estética de colores tan chillones como los actores que lo interpretaban. Se 'llevaba' un teatro gritado, bajo la influencia del televisivo «¿Cómo están ustedes?» que imprimió maneras a la creación destinada a niños. Y esto ocurría al mismo tiempo que, por ejemplo, Le Carrousel ya había montado varias obras.

Agarrarse al viejo concepto de que el niño y la niña no son sino adultos de futuro y de que ese momento vital puede ser minusvalorado en tanto que transitorio, observarles como seres humanos incompletos, son supuestos en los que se sustenta el teatro que no pretende otra cosa que educarles para que lleguen a ser antes que comunicar con ellos por lo que ya son. Y está en la base de un teatro cuyas estéticas están llenas de lugares comunes.

- A los niños les atraen los colores chillones.
- La rítmica musical simple.
- Los movimientos exagerados en el escenario.
- La ruptura de la cuarta pared.
- La participación en la escena.
- Los finales felices.
- Soportan mal la ausencia de luz o la penumbra.
- Soportan mal la pausa y el silencio.

Evidentemente, todo esto parece superado y en cierto modo lo está. Pero si bien ayer comentábamos cómo los parámetros estéticos cambian en el tiempo y el espacio, quiero reflexionar sobre el hecho de que eso ha ocurrido también en el teatro para la infancia, pero tal vez menos que en otras disciplinas, porque en ese ámbito ha habido un supuesto universal que ha condicionado de manera brutal la creación y ha sido la concepción de que el niño era siempre y en todo lugar una persona con menores capacidades también para la experimentación estética.

¿Cómo afecta esta simplificación de la realidad de la infancia a las estéticas del teatro para la infancia?

Las estéticas se ven atrapadas en la red de unos contenidos limitados, autocensurados. Digo contenidos y no temáticas porque, al menos en España, ha resultado más fácil abordar temas tabú que hacerlo desde el ejercicio de una verdadera libertad creadora.

Después del cambio producido en las últimas décadas, pueden verse en escena argumentos en los que se aborden temas tabú (la muerte, por ejemplo) pero incluso en el tratamiento de esos temas, a veces sale a la luz una intención educadora que termina sacrificando el vuelo artístico.

Otras veces, no hay intención educadora pero el artista tiene miedo a que el niño experimente el miedo, la duda, la tristeza. Y por tanto, puede llegar a plantear el conflicto *tabú* para luego pasar de puntillas por el mismo. Es decir, creo que en el teatro para la infancia, al menos en mi país, cada vez hay menos temas silenciados y más tabúes para abordarlos.

Puede hablar el teatro de la situación conflictiva del divorcio de los padres, pero es fácil que opte por el «no pasa nada», antes que por la experimentación SIMBÓLICA y liberadora. Es la

actitud del adulto que, con arrogancia, dice al niño «no te asustes, si los monstruos no existen», frente al que es capaz de consolarle y tranquilizarle, reconocer y respetar su miedo y permitir que lo supere.

Tal planteamiento afecta a la estética porque estará destinada a que la vivencia sea deliberadamente superficial. Intérpretes con un alto grado de exteriorización del personaje, diseños de luz que buscan restar hondura al conflicto, colores alegres que ‘neutralizan’ el drama...; en definitiva, unos planteamientos estéticos puramente banales.

Cuando el adulto se sitúa en un plano de superioridad con respecto al niño (el adulto conoce todas las respuestas a todas las preguntas; no puede mostrar sus dudas o sus interrogantes) establece con él una relación subrepticia de poder, una relación jerárquica que, en la escena, imposibilita el encuentro en el arte.

Eso es una parte, el vaso medio vacío. El vaso medio lleno se observa en la, para mí, fabulosa tendencia que caracteriza la creación actual: la fusión de disciplinas, de lenguajes, de técnicas, de estructuras...; se fusiona hasta el límite de que no sabemos denominar el resultado. Frente a la cuestión de si hay una estética preferida en Teatralia, diré dos cosas:

1. No concibo una estética desvinculada de una ética en el sentido que antes expuse.
2. Teatralia huye de los supuestos estéticos que cité en la parte del vaso medio vacío y apuesta con rotundidad por la tendencia actual a la mezcla y, al respecto, me parecen clarificadoras unas palabras que escribí para presentar la programación de 2008:

Quiero señalar el enriquecimiento del hecho escénico cuando dinamita los compartimentos estancos para abrirse a la fusión de diferentes disciplinas artísticas. Ha sido en el último cambio de siglo cuando la mezcla ha alcanzado, con la incorporación de las llamadas artes multimedia a la escena, una cota que hace imposible la tarea de catalogar la creación artística. Las artes se contagian unas a otras. El artista que hacía música, incorpora movimiento a sus creaciones y explora la danza; el que hacía danza siente la necesidad de decir un texto y se adentra en el terreno teatral; el que se expresaba en los diálogos, incorpora objetos animados e investiga el teatro de títeres, el que baila dibuja movimientos acrobáticos... todos indagan en el jovencísimo arte digital. Los lenguajes expresivos se fusionan, aquí y ahora, en un hecho artístico que enriquece la representación de la realidad.

El planteamiento especializado, compartimentado, tiene más que ver con la necesidad del adulto de polarizar su atención en un lenguaje o en otro; pero el niño, su sensibilidad y percepción infantiles, asume de una forma natural, la globalidad de todas las capacidades expresivas. Por ello, considero de especial interés aquellas creaciones que consiguen fusionar lenguajes con eficacia. Pero, contemporáneas o clásicas, los artistas de teatro deben subir al escenario para brindar al ESPECTADOR la posibilidad de vivir una experiencia ética y estética, de intensa capacidad transformadora.

LOLA LARA (España)

Co-programadora de Teatralia

Festival de Artes Escénicas para Niños y Jóvenes de Madrid

LOLA LARA ES corresponsable de programación de Teatralia, Festival de artes escénicas para niños y jóvenes, en la Comunidad de Madrid, desde 2005. Corresponsal de la revista Cuadernos de Pedagogía (revista decana del ámbito educativo) y colaboradora fija del diario El País, especializada en ocio cultural para niños y jóvenes. Miembro del Comité Asesor de la revista anual de la Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et la jeunesse, y presidenta de la Asociación Assitej España. También fue miembro de la Comisión Ejecutiva del Consejo Estatal de las Artes Escénicas y la Música, desde que fue creado en 2010 y hasta noviembre de 2013.

LA ITINERANCIA COMO ESTÉTICA SOCIAL

Raúl Sansica

El Festival Internacional de Teatro para Niños y Jóvenes de Córdoba, que se enmarca en un contexto de diferentes Festivales Internacionales de esta provincia, como el Mercosur y el Pensar con Humor (estableciendo con ellos un diálogo interno que determina el análisis previo de cada edición), tiene como principio vector en la selección de sus obras conceptos que van delineando un formato integrado, pero que generalmente no está asociado netamente a una estética predeterminada, sino a un compromiso con el receptor y el entorno que circunda a la propuesta.

Este compromiso determina, en muchos casos, aspectos estéticos, pero éstos no surgen como a priori de la selección ni es central en la elaboración de las propuestas que recibimos. Al tratarse de niños, el formato que surge posee una identidad que incide en el concepto estético del Festival en general.

Como es un Festival organizado por el Estado no busca una rentabilidad económica, sino ofrecer al público infantil y juvenil una propuesta artística que aborde al grupo etario de manera respetuosa y que permita acercar a la comunidad toda, tanto del público como a los teatristas locales, la diversidad de estéticas y contenidos de los diferentes confines del mundo.

Desde sus inicios, el Festival ha salido a buscar a sus públicos al presentarse tanto en teatros como calles, plazas, correccionales, escuelas, etc., llevando este formato, en las últimas ediciones, a su máxima expresión al extenderse por todo el territorio provincial con un modelo itinerante. Esto le da al Festival una fuerte impronta social que aún toda su muestra en lo que podríamos denominar Estética Social.

Una Estética Social que tiene su epicentro en lo territorial como modo de construcción de su formato y que aborda sus propias posibilidades en el reconocimiento del otro como sujeto para explorar. El encuentro que fomenta el hecho teatral es el que abre el espectro para recuperar el concepto de ritualidad y festividad social genuina. Es por esto que se prioriza la inquietud por las temáticas que refieren a situaciones del contexto circundante, pero no son excluidas aquellas propuestas que ofrezcan al espectador otras miradas que quizás no se detengan en mostrar específicamente esto.

Como ya mencionamos al inicio, para reforzar la idea de unidad y de indagación, cada edición cuenta con un concepto vector que funciona como disparador para reflexionar sobre el teatro y este público específico.

Los conceptos con los que venimos trabajando están en relación a indagaciones destinadas tanto al público que asiste,

como a los hacedores locales o de otras latitudes, que a partir de sus encuentros en los foros que denominamos *Mateando* pueden generar aportes recíprocos que posibiliten la investigación o profundización de sus búsquedas particulares. Es por eso que algunos de estos conceptos están relacionados a preguntas de niños o problemáticas detectadas en el entorno. Así fueron surgiendo por ejemplo: *¿Quién vive en los teatros cuando están cerrados?*, en un intento por conectarnos con la imaginación, la fantasía propia de los receptores a los que nos dirigimos, recuperando su magia; o *Los niños del Bicentenario*, claro motivo para revisar y plasmar los Derechos de los niños; el *¿Qué te digo?*, como una forma de profundizar aquello que les estamos diciendo a los niños y sobre cómo nos acercamos o los escuchamos; *Viajar por un Territorio de Emociones* fue una forma de sostener la territorialidad como eje para descubrir lo que la comunidad expresa y cómo se vincula entre sí y con quiénes traen sus propias manifestaciones.

En ese marco, para la próxima edición estamos proponiendo trabajar sobre una temática que ya hace tiempo nos interesa y que en ediciones previas esbozamos tímidamente pero que no desarrollamos como en esta venidera, que es la de los vínculos inter generacionales. Se busca con este tema no solo retomar la importancia de los adultos mayores para los niños, sino permitirnos recuperar una integración social más completa y ser facilitadores de esta relación entre el abuelo y sus nietos con una invitación concreta a compartir juntos el festival. Se busca, así, establecer un puente certero en la ritualización de la asistencia al festival, reforzando la noción de fiesta comunitaria y proponiendo una indagación interna de la que suponemos pueden surgir nuevas posibilidades para nuestra vida en comunidad.

Programar un Festival para Niños y Jóvenes lleva a la pregunta sobre las diferencias del teatro para niños con el teatro para adultos y esa es una larga discusión que quizás nunca lleguemos a cerrar de manera unilateral. Sin embargo, es posible ver que las propuestas responden de manera muy variada a esta pregunta y que los receptores, quizás los más exigentes y sinceros del espectro teatral, reaccionan de manera muy diversa a esas respuestas, por lo que podemos inferir, después de todas las ediciones realizadas, que no hay una estética específica que delimite aquellas realizaciones para niños de manera diferente a la del teatro para adultos. Del mismo modo que sucede con el teatro para adultos, los enfoques y tratamientos tanto estéticos como de texto son muy variados y diversos. Por otra parte el Festival no busca conducir un gusto estético en particular, sino acompañar a descubrir ese gusto estético propio, estimulando y fomentando la curiosidad, la imaginación, la reflexión del receptor, al ofrecer expresiones artísticas en sus más variadas manifestaciones y ponerlas a su disposición, acercándolas con el Festival y su Itinerancia.

RAÚL SANSICA (Argentina)

Director Festival Internacional de Teatro
para Niños y Jóvenes de Córdoba

RAÚL SANSICA es actor y director de teatro. Actualmente se desempeña en la Agencia Córdoba Cultura de la Provincia de Córdoba como Director del Teatro Real, Director del Festival Internacional de Teatro MERCOSUR, Festival Internacional de Teatro para Niños y Jóvenes y del Festival Pensar con Humor. Desde hace 19 años dirige al grupo del Teatro de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (TFD).

¿DE QUÉ ESTÁ HECHO EL FIL—FESTIVAL INTERNACIONAL DE INTERCAMBIO DE LENGUAJES?

Karen Acioly

El FIL (Festival Internacional de Intercambio de Lenguajes) se realiza desde hace 13 años en la Ciudad de Río de Janeiro (Brasil) y tiene como una de sus características la *multidisciplinariedad* y la convergencia de las más distintas franjas etarias y clases sociales. El Festival se realiza siempre en la Primavera de Brasil (del 24 de Septiembre al 4 de Octubre), presentando en su programación 22 espectáculos de alrededor de 9 países diferentes, además de eventos especiales como exposiciones, talleres bi-nacionales, muestras en proceso, nuevas creaciones y, así mismo, «cosas que no tienen nombre». El FIL es un poco de todo, para todo el mundo.

OBJETIVO GENERAL

La misión principal del FIL es sensibilizar, transmitir, hacer conocer, presentar provocaciones innovadoras, búsquedas de lenguajes, invenciones e intervenciones curiosas provenientes de todas las voces y culturas del mundo. El FIL quiere refinar la percepción artística, cruzar fronteras a través de descubrimientos mágicos, osados e investigativos, para todos los públicos a precios populares o con entrada libre. El FIL quiere mezclar los públicos sumando diferentes franjas etarias y clases sociales, además de estimular la reflexión sobre criterios de calidad e importancia de contenidos que ayuden a los niños a crecer solidarios, protagonistas de la actuación y producción del conocimiento.

¿DE QUÉ ESTÁ HECHO EL FIL?

El FIL está hecho de sueños, realidades, utopías. Quiere encontrar nuevos símbolos que nos ayuden a dar un nuevo significado a conceptos de identidades, diferencias, mezclas, fusiones, convergencias e interpretaciones.

Para acreditar que podemos transformar cada segundo que vivimos en un segundo precioso, alquímico que valga la pena vivir, en ésta y en las próximas generaciones, el FIL desea estimular las cabezas nuevas, creativas y los corazones saludables, que inventen nuevas ideas, pero que sientan firmeza y coraje para persistir también en sus realizaciones.

El FIL es como una receta culinaria hecha de combinaciones improbables, sabores raros. Son preciosidades únicas, encontradas en muchas voces del planeta (muchas son visibles, están en las calles, pero no siempre son percibidas por los que pasan por ellas).

Como un niño, el FIL está abierto para mirar y apto para percibir que los lenguajes artísticos son dinámicas en movimiento y se combinadas entre sí, pueden ser mucho más que un mosaico o un collage, pueden ser una nueva «danza de lo imaginario»...

El FIL está, por principio, hecho de escuelas. Cada curiosidad de su programación puede existir individualmente, pero también se amalgama con el todo, colectivamente.

Amamos aquello que conocemos, pero además, el FIL, trae para todos más oportunidades de conocer, más oportunidades de amar conociendo.

KAREN ACIOLY (Brasil)

Creadora y directora general del FIL

KAREN ACIOLY. Formada en Comunicación Social en la Universidad Federal de Río de Janeiro, post-grado en metodología de enseñanza superior. Es autora y directora teatral con 15 libros publicados. Es fundadora y directora artística del Centro de Referencia Cultura Infancia de Río de Janeiro. Recibió el Premio Lucía Benedetti de la Fundación Nacional del Libro Infanto-juvenil al mejor libro de teatro en cuatro oportunidades. Recibió los principales premios de teatro para niños y jóvenes (Mambembe, Sharp, Coca Cola y Maria Clara Machado, en los años 1985, 1997, 1998, 2001, 2003, 2009) www.fil.art.br

LA ESTÉTICA EN EL TEATRO PARA
NIÑOS Y JÓVENES EN FRANCIA
Pascale Paulat

INTRODUCCIÓN

No quiero hacer historia. Tampoco soy competente para eso. Así y todo, después de más de diez años en el campo del TNJ en Francia puedo dar un escueto panorama de las tendencias en Francia.

Comencé mi carrera en la danza contemporánea y confieso que no encuentro diferencias entre las tendencias estéticas de un espectáculo para adultos y uno para niños. Hablamos sobre creación, por supuesto. Me atrevería a decir que la estética frecuentemente está ligada a la identidad del artista, su cultura.

Siempre es inquietante cuando, como programador, se puede determinar que creaciones que tienen raíces culturales profundas, afectan a un público que aparentemente se encuentra a kilómetros de lo que se les ofrece. El poder de la creación, puede ser...

¿HAY UNA TENDENCIA GENERAL EN EL TNJ FRANCÉS DE HOY?

La creación francesa puede ser descrita como «preciosa», delicada, con un profundo sentido de lo visual. Esta tendencia está definitivamente en el TNJ. Tomaré un primer ejemplo sobre la creación para bebés que ha crecido considerablemente en la última década. Los aspectos visuales y sensoriales son muy elaborados y altamente desarrollados.

Hestia Tristani, cantante (de música barroca y contemporánea) y directora, trabaja para bebés desde hace mucho tiempo... Sus espectáculos apelan a todos los sentidos, incluso el olfato algunas veces. *Metamorfosis*, su última creación, es un espectáculo vocal y teatral sobre el nacimiento, la transmisión y el paso del tiempo. La apariencia del vestuario, las telas, herramientas y formas son muy elaboradas y todo responde, como un eco. Muy poca técnica, como un espectáculo hecho en casa. Estos espectáculos movilizan profundamente a las madres, y los pequeños están fascinados por las voces y los sonidos de los idiomas extranjeros que utilizan los cantantes (italiano, español, japonés, alemán).

Jean-Pascal Viault, director, se ha interesado por la percepción de los bebés desde hace mucho tiempo. Generalmente, hay una gran sensibilidad en su trabajo. *Nokto* es una creación visual y coreográfica para bebés. Hay una profusión de imágenes, altamente técnica y altamente vinculada con el sonido que lo rodea. El público es recibido en una gran pelota, como si estuvieran en la panza de la madre.

Estos dos ejemplos contrastantes tienen, ambos, fuertes estéticas aun cuando uno emociona y el otro se mantiene más bien frío, tal vez por el uso de demasiada técnica. Algunas veces, las fotos toman otro significado. Mucho visual, poco contenido.

Con las nuevas tecnologías (cada vez mejor utilizadas por los jóvenes artistas) las imágenes son algunas veces desbordantes y el significado se pierde, el propósito se transforma en secundario. Este es el caso de muchos espectáculos en Francia, hoy. Voy a tomar dos ejemplos que representan, creo, las tendencias del momento.

Florence Lavaud, una directora altamente reconocida en Francia (alrededor de cincuenta años) crea un teatro visual. Es muy talentosa dirigiendo actores. Yo diría que su trabajo es muy libre y muy atrevido, audaz, porque Florence elige temas principalmente relacionados con el sufrimiento del niño:

- Violación en *A Little Red Riding Hood* (sin una sola palabra).
- Diferencias y abuso en *Diary of a Monster* (basado en un cuento de Richard Matheson).
- Diferencias, una vez más en *The Small Tin Soldier* (basada en el cuento de Andersen), su última creación representada por actores con discapacidad mental.

Florence habla sobre la infancia, con una absoluta maestría de técnicas (sonido, luz e imagen). Aunque es absolutamente personal, su trabajo tiene que ver con lo universal, con temas de todo el mundo.

Estelle Savasta es más joven, tiene 37 años. Es una de las nuevas artistas que están interesadas en los jóvenes con toda sinceridad y necesidad. Ella no tiene en cuenta el tema del público, ella crea, simplemente. Y, además, ella es la autora de sus obras. La palabra es inflexible. Los temas también.

Seul dans ma peau d'âne (basada en el cuento de Perrault) trabaja sobre el pasaje de la infancia a la adultez, de una niña pequeña a una mujer. Una primera obra brillante.

Florence y Estelle comparten el gusto por la libertad, sin tabúes, no se limitan, no se auto censuran. Ambas tienen un profundo sentido de la estética visual. Ambas crean un teatro lleno de contenidos. Su teatro puede ser descrito como «muy francés», no lo sé. Tal vez los colegas extranjeros puedan decirlo mejor que yo.

En los años recientes, descubrí la aparición de jóvenes mujeres creativas que tienen en común ser muy libres en sus estilos, su dramaturgia, sus puestas en escena. Nuevas personalidades que crean e imponen sus puntos de vista y escriben sus obras. Jóvenes autoras y directoras mujeres.

¿LA ESTÉTICA INFLUYE EN MI ELECCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN?

Un tema muy difícil. Aprendí a ser programadora durante los últimos 10 años. Es realmente una profesión. ¡No programar un espectáculo porque nos gusta! Es mucho más complicado que eso.

Depende del contexto, el lugar, el tiempo, las condiciones técnicas, la relación con el público, etc... Y después, definitivamente está el aspecto subjetivo... Hasta donde me puedo dar cuenta, yo soy muy sensible a las elecciones estéticas, si hay un significado, si tiene sentido, por supuesto.

Creo que elijo espectáculos basados en textos fuertes, con significados potentes, en imágenes, en palabras tanto como en la elección de la puesta en escena, las destrezas de actuación de un actor. El niño lo ve y lo siente. Cuando programamos para niños y adolescentes de barrios pobres, que no están acostumbrados a ver teatro, es siempre sorprendente darse cuenta de que ellos reconocen inmediatamente la excelencia. No estamos hablando acá del entendimiento sino de la emoción. Nosotros no entendemos el arte, lo sentimos, en mi opinión. Concluyo con una historia que

me conmueve cada vez que la cuento.

Después de un show de Damien Bouvet (un talentoso actor, creador del espectáculo *UFO*, altamente original y que frecuentemente trabaja para bebés), veo a una madre que se me acerca con un niño pequeño (alrededor de 3 años) que lloraba. Él quería ver al artista y no quería irse sin verlo. Así que fue con él a ver a Damien. Con la cabeza hacia arriba (Damien es muy grandote e impresionante) él le dijo, todavía llorando: «¡Fue demasiado hermoso tu show...!» Estaba sobrepasado de emoción. ¡Se pueden imaginar la emoción del artista!

HESTIA TRISTANI

<http://loup-ange.fr/site/>

JEAN-PASCAL VIAULT

<http://www.lyonne-en-scene.com/>

FLOENCE LAVAUD

<http://www.chantier-theatre.com/>

ESTELLE SAVASTA

<HTTP://HIPPOLYTEAMALAUOEUR.OVER-BLOG.COM/>

DAMIEN BOUVET

<http://catherine.bouvet.pagesperso-orange.fr/>

PASCALE PAULAT (Francia)

Programadora/Directora de Ere de Jeu

PASCALE PAULAT fue directora durante diez años (1989-1999) y responsable de la producción de muchas compañías de danza y conjuntos musicales en Francia y Canadá. Creó *Ere de Jeu* en 2002 y en 2003 el Festival Escapades, el primer festival de artes performáticas para jóvenes. En 2004, creó un grupo de teatros parisinos y lideró la primera operación de comunicación llamada *¡Llévanos al espectáculo!*. En 2005, inició y co-organizó el premio *Molière para jóvenes audiencias* y se convirtió en miembro de la Junta (2005-2008). También realizó *La Gran Colección de los Miedos*, a la que luego siguieron varias actividades similares de educación artística en distintos distritos. Fue miembro de la Junta de Directores de Amateurs Art Practicing House, en París. En 2008, fue invitada a organizar y planear un festival para la primera infancia y la niñez, llamado *Ô 4 Vents* en diversos lugares históricos del 4^o distrito de París.

INVOLUCRANDO A NIÑOS Y
JÓVENES CON LAS ARTES Y LA CULTURA.
FUTUROS DESAFÍOS
Henrik Kohler

VISIÓN

Todos los niños tienen el derecho a encontrarse con el arte en sus vidas. La Convención de los Derechos del Niño de la ONU lo confirma en el Artículo 31:

1. Los Estados reconocen el derecho de los niños al descanso y al ocio, a participar del juego y de actividades recreativas apropiadas para su edad y a participar libremente en la vida cultural y las artes.

2. Los Estados respetarán y promoverán los derechos del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y estimularán la provisión de apropiadas e igualitarias oportunidades para actividades culturales, artísticas, recreativas y de descanso.

En Dinamarca, nosotros nos tomamos esto muy en serio, y a lo largo de 50 años, en Dinamarca hemos trabajado para asegurar a los niños y jóvenes el acceso a las artes del espectáculo. La visión de nuestro trabajo es que todos los niños y jóvenes en Dinamarca deben tener la oportunidad de experimentar el teatro, más allá de su situación social, económica, geográfica o étnica. La premisa de esta visión es que los espectáculos son producidos para niños y jóvenes según sus términos y la mayoría del teatro para público joven en Dinamarca es teatro itinerante. Los espectáculos se presentan donde los niños se encuentran: escuelas, gimnasios, bibliotecas, centros comunitarios y espacios similares.

TEATRO A NIVEL DE LOS OJOS

Cuando hablamos acerca de las premisas para producir espectáculos para niños y jóvenes, con frecuencia nos referimos al concepto «teatro a nivel de los ojos». Para nosotros esto significa que nosotros respetamos a los niños como seres humanos totales, como lo que son y no como lo que van a ser; individuos practicando cómo ser adultos eficientes, para quienes la infancia y la adolescencia es un proceso de aprendizaje acerca de estar listos para vivir la realidad cuando sean adultos. Al considerar a los niños como seres, se acepta el encuentro con el niño exactamente donde está en su vida y su desarrollo, y así, los teatros trabajan para crear un equilibrio igualitario en los espectáculos. Como en los espectáculos para adultos, el teatro para niños y jóvenes se produce como un

obra de arte creada según términos artísticos. El teatro es una forma de arte y no una herramienta educacional, aunque, en muchos casos, tiene cualidades para ser utilizado como tal.

Esto también significa que se puede hacer teatro sobre cualquier cosa —aun para niños y jóvenes— y ningún tema es sagrado. El teatro es una de las posibilidades que nosotros, como seres humanos, tenemos para reflexionar sobre nuestras vidas, y, de este modo, es también importante que los espectáculos giren en torno a más temas polémicos: la muerte, la vida, la tristeza, la felicidad, etc. Lo importante no es con qué forma de teatro se trabaje. Si es un cuento de hadas, ficción, historia real o abstracción, tiene que estar referido a la vida de los niños. La interpretación del material es lo que da una experiencia emocional y atenta.

Producir para el público joven exige que se considere el grupo de edad de la audiencia y se dirija a su edad y nivel de concepción. El número de espectadores es de gran importancia para la experiencia de los niños. ¿Se ve bien? ¿Se puede establecer relaciones entre los espectadores? ¿Es posible crear la atmósfera necesaria para el éxito del espectáculo? Es por ello que, con frecuencia, en Dinamarca se pueden ver espectáculos para menos de 25 espectadores.

Pero, ¿por qué es tan importante que los niños y jóvenes tengan contacto con el arte profesional? Para contestar esta pregunta debemos fijarnos en cómo el encuentro el arte profesional forma parte de un contexto más amplio.

LA CADENA ALIMENTARIA CULTURAL

Estamos hablando de tres pasos en la cadena alimentaria cultural para niños y jóvenes en su encuentro con el arte:

- Arte para niños y jóvenes.
- Arte con niños y jóvenes.
- Arte de niños y jóvenes.

Es importante que los niños y jóvenes se encuentren con el arte creado *para* ellos porque ellos, a través de este encuentro con el arte, pueden reflexionar sobre ellos mismos y crear imágenes del mundo en el que participan. A través del arte, ellos pueden construir modelos de roles e ideas acerca de cómo quieren actuar en sus vidas. El encuentro los llena de impresiones.

Como adultos, podemos dar a los niños y jóvenes las herramientas para trabajar con el arte. Podemos crear arte *con* niños y jóvenes y así ayudarlos a expresarse y sentirse en un contexto artístico.

De todas formas, los niños también tienen una vida artística que es enteramente suya y es importante que nosotros le demos el espacio para la exploración artística en un entorno que ellos mismos están creando.

Estos tres pasos pueden ser observados como elementos equitativos en la vida cultural de niños y jóvenes, y ningún paso puede existir sin el otro, si se tuviera la oportunidad de participar completamente en la vida artística y cultural que la sociedad ofrece.

En años recientes, hemos tomado más conciencia sobre la importancia del último paso de la cadena alimentaria: el arte *de* los niños y adolescentes. Los investigadores reconocen mucho más que antes la importancia de la propia realidad cultural de niños y jóvenes. Vemos cómo los niños y los jóvenes pueden entrar y salir del mundo virtual y cómo pueden crear realidades culturales paralelas a su realidad social, y cómo pueden, cómodamente, dejar que su realidad cultural sirva de inspiración para la realidad

social de la que son parte. Esta es la habilidad de actuar, que abre la mente de los niños y jóvenes para entender y usar el arte como herramienta para el desarrollo.

Esto ha resaltado la necesidad de trabajar mucho para crear un mayor sentido de pertenencia de los niños y jóvenes con el teatro que se les presenta. Hemos aprendido que no es suficiente con enviarlos al teatro y decir, «ahora van a experimentar arte de alta calidad» y creer que los niños y jóvenes automáticamente reconocen la experiencia. En el peor de los casos, lo que sucede es que, si no les gusta la experiencia o si se aburren, se dan por vencidos y piensan: «No lo entiendo, porque no puedo ver que es de alta calidad», o aún peor «el teatro no es para mí».

Los niños y jóvenes deberían así estar involucrados en el proceso de encontrar espectáculos y aun tomar parte en la decisión de qué es lo que van a ir a ver.

CAMBIO DE PARADIGMA

Tenemos que encontrar nuevas formas en nuestro camino para que los niños y jóvenes se encuentren con el teatro. Se trata de un cambio de paradigma en la mediación del arte.

Después de hablar acerca de mediación cultural, necesitamos hablar de comunicación cultural:

La mediación cultural está basada en la presunción de que la institución tiene un bagaje de conocimientos y algunos profesionales que pueden transmitir el conocimiento existente. Mientras que la comunicación cultural está basada en la presunción de que ambos, la institución y los usuarios, tienen algunos recursos y que nuevas formas de

conocimiento y experiencia ocurren cuando la institución y los usuarios se encuentran. (Kirsten Drotner, Professor Dr. Phil, University of Southern Denmark.)

Esto ha significado que tenemos que pensar nuevas formas de compromiso con los niños y jóvenes. Donde tradicionalmente hemos mirado a los adultos presentadores, como nuestro principal grupo destinatario de la comunicación, ahora somos mucho más conscientes de cómo llegar a los niños directamente. Aquí es importante que nos encontremos con la audiencia a la que nos dirigimos en un diálogo de igual a igual, y reconocer que los niños y jóvenes tienen mucho que ofrecer en el diálogo acerca de la cultura.

Entre otras actividades hemos desarrollado dos programas, ambos basados en la comunicación cultural con niños y adolescentes: *Kultur Crew* y *Theatre Experiences* (Equipo Cultural y Experiencias teatrales).

EQUIPO CULTURAL

Los Equipos culturales son grupos de estudiantes en una escuela, elegidos para cuidar el perfil cultural de la misma. Suelen tener entre 10 y 14 años. Los educamos, vía módulos, en la presentación, técnicas teatrales, relaciones públicas y selección de arte. Les enseñamos qué significa encontrar un espectáculo para sus compañeros y los invitamos al Festival de Abril, donde todo el Equipo Cultural constituye su propia rama de presentadores. Aquí está lo que escribimos sobre el Grupo Cultural a las escuelas:

Con qué puede contribuir al *Equipo cultural*:

- Participar en la programación y selección de arte y eventos culturales en la escuela.
- Organizar y llevar a cabo eventos culturales, para que los artistas y el público puedan tener la mejor experiencia posible.
- Asegurarse de que los artistas y el público sientan que están siendo tratados con amabilidad en la escuela.
- De que la experiencia cultural se conozca a través de toda la escuela.
- De que los artistas obtengan ayuda de alguien que conoce el camino dentro de la escuela cuando se presenten preguntas prácticas.

Las tareas para el *Equipo cultural* pueden ser:

- Ser miembros del comité de selección para el arte o eventos culturales.
- Contactar a los artistas antes del evento.
- Distribuir materiales de enseñanza consultando con maestros relevantes.
- Dar la bienvenida y el cierre al evento. Posiblemente presentar el evento antes de que comience.
- Organizar la bienvenida del artista.
- Organizar el montaje y desmontaje, si es necesario.
- Supervisar las especificaciones técnicas y los requerimientos del espacio.
- Tener contacto con los conserjes, artistas y las clases involucradas en el evento.
- Relaciones Públicas: colgar carteles, y hacer el evento visible en la escuela.

- Alumnos editores/notas: escribir notas para el periódico de la escuela, internet y periódicos locales.

¿Qué ganan los niños con esto?

- Apropiarse de la vida cultural.
- Reconocimiento.
- Destreza en la organización y desarrollo de eventos culturales.
- Responsabilidad, habilidades para planificar y pertenencia a las actividades.
- Destreza en la comunicación, capacidad de hablar en público, ¡coraje!
- Ellos estarán haciendo eventos culturales, ¡serán productores!
- Tareas no académicas: presentación, recepción, habilidades técnicas, ser tramoyistas, relaciones públicas y marketing.
- Trabajar con niños de otras clases.

¿Qué hay para la escuela?

- Estudiantes responsables y comprometidos.
- Confianza en las habilidades de sus alumnos.
- Con el tiempo, menos trabajo y más fácil en relación a los eventos culturales, aunque al comienzo se requiera tiempo y trabajo extra.
- Una oportunidad para dejar a los estudiantes probar algo diferente y participar en otras actividades.
- Más diálogo, unidad e igualdad en la escuela.

- Los estudiantes tienen la oportunidad de probar una forma de aprender diferente y más práctica.
- Un perfil de la escuela con estudiantes activos y comprometidos.
- Pertenencia local.

¿Cómo puede contribuir *Teatercentrum*?

- Experiencia y profesionalidad.
- Revisiones, evolución y solución de problemas.
- Registros.
- Desarrollo del modelo general.
- Páginas web: www.kulturcrew.dk
- Manual con *Checklist*.
- Cursos para estudiantes y maestros.

Por el momento tenemos equipos en aproximadamente 100 escuelas a lo largo de Dinamarca. También hemos desarrollado el proyecto para jóvenes en Escuelas Secundarias.

EXPERIENCIAS TEATRALES

Otro concepto sobre el que estamos trabajando es el llamado Experiencias Teatrales. Es un taller para hablar sobre experiencias artísticas con niños y adolescentes.

He aquí una descripción del taller, que ofrecemos como herramienta, entre otros, para los profesores participantes en el Festival de Abril con sus escuelas:

Con el concepto de Experiencias teatrales hemos querido dar a los estudiantes desde el jardín de infancia hasta el décimo

curso una oportunidad para expresarse basada en una experiencia teatral. Hemos elegido establecer un espacio de conversación y evaluación para hacer que cada estudiante sienta que lo que ellos tienen que decir es valioso.

Todo el mundo debe sentir que sus experiencias, pensamientos, sentimientos y sensaciones sobre una experiencia teatral son significativas y tienen valor.

Para el organizador del taller puede ser un desafío no guiar la conversación en la dirección de análisis del tipo, por ejemplo un análisis de Hollywood, o preguntar «¿qué pasó realmente?» (haciendo que la experiencia sea correcta o errónea). Cuando los estudiantes se comunican con los otros, nosotros los estimulamos para que sean exploradores o detectives en el universo del otro. Esto significa que se pregunta con curiosidad sobre las cosas de las cuales el otro está hablando sin compartir sus propios puntos de vista o potenciales desacuerdos. Se está explorando el universo del otro.

Al hacer una pregunta auténtica, una pregunta que sólo pueda contestar la persona a la que se le pregunta, los estudiantes avanzan con sus propias experiencias.

El foco de la perspectiva apreciativa que hemos estado trabajando con las Experiencias Teatrales:

EL MARCO

- Encontrarse con el otro como una persona competente que es capaz y desea contribuir con algo constructivo.
- Lo que el otro dice y hace, tiene sentido.
- Sabiendo esto, lo que tiene sentido para el otro, no necesariamente tiene sentido para uno.

- Poner aparte las propias opiniones y valores durante un tiempo para crear un espacio y susceptibilidad para el otro.

JUNTOS CREAMOS UN MUNDO A TRAVÉS DEL DISCURSO

Inspirados en el constructivismo social, la teoría sistémica y narrativa, la premisa es que creamos realidad y cada uno a través del lenguaje. Cuando hablamos creamos expectativas para cada uno de los otros y así las posiciones y capacidades de cada uno de los otros. Porque este lenguaje no es inocente y, de esta forma, se transforma en algo importante el cómo nos encontramos con la clase y cada niño en concreto y cómo los estudiantes tienen la oportunidad de encontrarse con cada uno de los otros. Así nos enfocamos en un montón de preguntas que planteamos y las palabras que usamos cuando hablamos y los ejercicios de frases. Creamos un marco apreciativo para todos los ejercicios, incluyendo ejercicios de dibujo.

HELIOTROPISMO: EL PRINCIPIO HELIOTRÓPICO

La palabra viene del Griego helios (sol) y trope (giro/movimiento). Se refiere a plantas como los girasoles que se mueven hacia el sol y crecen en esa dirección. El principio se refiere a que la gente, como los girasoles, tienden al sol, y figurativamente se desarrollan en las direcciones desde donde les enfocan positivamente. El término se usa con frecuencia en conexión con el método apreciativo y supone en este caso enfocarse en una comunicación respetuosa y recursos basados en acción, expresión y enunciados.

CURIOSIDAD

Ser curioso en este contexto es «investigar» hacia las experiencias, percepciones y conclusiones de otras personas. Esta es una sugerencia de cómo uno practica la apreciación y evita quedar varado en sus propias percepciones y lógica. En las Experiencias Teatrales el coordinador del taller con frecuencia pregunta: «¿qué dibujaste?», «¿qué te gustaría que yo viera en tu dibujo?» o «¿qué quieres decir con que ese detalle fue divertido?» Somos curiosos y simpáticos hacia los universos que los estudiantes han abierto para nosotros en palabras o dibujos.

MULTIVERSOS

Cada uno de nosotros tiene su propio sentido de la realidad y percibe el mundo basado en su propia y única situación y comprensión. Descripciones y explicaciones son así siempre interpretaciones de y realidades hacia la persona que tiene la experiencia. Así, la realidad/experiencia de una persona no es más verdadera o más objetiva que las de los otros. Uno puede decir que vivimos en multiversos en vez de en universos.

PREGUNTAS AUTÉNTICAS

Las preguntas auténticas son una forma de cuestionar que puede ayudarnos a apartar nuestras propias opiniones, pensamientos e ideas en una conversación. Las preguntas auténticas pueden ayudarnos a mantener nuestra atención en los otros para entender mejor qué es lo que el otro está experimentando, pensando y sintiendo.

- Preguntas auténticas son preguntas de la cuáles uno no conoce la respuesta hasta que se la hayamos hecho a otra persona.
- Las preguntas auténticas están basadas en las experiencias de la persona preguntada y la vista de que uno es el experto respecto a sus propios sentimientos y experiencias.
- Las preguntas auténticas son abiertas y curiosas.
- Las preguntas auténticas podrían ser, por ejemplo: «¿Podrías ampliarlo?» o «¿qué significa cuando dices...?»

Recapitulación sobre el acercamiento apreciativo:

- Pensamiento con recursos.
- Identificación del éxito y valor.
- Curioso e investigador.
- Reformulación positiva.
- Multiversos.
- Aprendizaje y exploración común.
- Relaciones.
- Atención sobre lo que nos gustaría más.
- Creencia en lo que valen tus contribuciones.
- Espejos (reflejos) del mundo y de mí en el mundo.
- Refuerza la comunicación sobre el teatro como algo que va más allá del contenido del espectáculo. La experiencia teatral es también un evento social tanto como una experiencia sensorial.

EL FUTURO

Lo que hemos reconocido a través de los últimos años es que aunque la mayoría de los niños y jóvenes en Dinamarca han tenido la oportunidad de encontrarse con el teatro, y la mayoría desde la escuela o el jardín de infancia, no eligen necesariamente el teatro por sí mismos como una opción de experiencia o actividad artística.

Eso requiere que nosotros, como mediadores culturales, creemos el espacio necesario para una conversación cultural con los niños y jóvenes en el futuro para asegurar que el Teatro sea, continuamente, parte de la vida de todos los ciudadanos, jóvenes y ancianos, de nuestras comunidades.

HENRIK KOHLER (Dinamarca)

Director de Teatercentrum–Festival de Abril

HENRIK KOHLER se formó como actor en 1987 en la Danish National Theatre School. Trabajó como actor freelance en cine, televisión y teatro. Entre 2005 y 2007, desempeñó el cargo de Director General de Riddersalen, un pequeño teatro en Copenhague y, de 2005 a 2007, fue presidente de de la Organización Danesa de Teatro para Niños. Desde 2007, dirige Teatercentrum, un centro para la difusión del teatro para jóvenes, que organiza el Danish April, un festival de teatro para niños y jóvenes. Es también presidente de la Comisión del Centro Danés para el Desarrollo, la escuela de teatro Odsherred y el Teaterbilletter, una organización para la difusión y administración de las entradas de teatro. También es miembro consultor de la escuela Nacional de Teatro de Dinamarca.

CONFERENCIA MAGISTRAL
LA PUESTA EN ESCENA, ESPACIO METAFÓRICO
Gervais Gaudreault

INTRODUCCIÓN: HACIA LA PUESTA EN ESCENA

En 1975, fundamos Le Carrousel, compagnie de théâtre, con la dramaturga Suzanne Lebeau, surgida de un deseo común de alcanzar al público joven. Un territorio a descubrir.

En 1987, después de 14 años consagrados al teatro como actor, puse en escena *Gil*, basada en la novela de Howard Buten llamada *Cuando tenía 5 años yo me maté*, con adaptación de Suzanne Lebeau para un público de 9 a 12 años de edad. El texto cuenta la historia de un chico de 8 años que desacomoda y molesta las convenciones de los adultos y se vuelve víctima de su necesidad. De hecho, Gilbert es encerrado en un hospital psiquiátrico por «problemas de comportamiento con síntomas esquizoides»: lo han sorprendido jugando a los enamorados con su amiguita Jessica. El espectáculo crea tanto entusiasmo como controversia, provoca una polémica en torno a la cuestión de «qué decirle a los niños», quienes después de 40 años siguen instalados en el corazón de nuestro devenir artístico.

A lo largo del tiempo, me he volcado en la puesta en escena y la cuestión de «cómo decirle a los niños» ha saltado de proyecto en proyecto, permitiéndome comprender que la escenificación dirigida a los jóvenes espectadores no existe, que lo que hay es un lenguaje teatral con todas sus posibilidades y que, como artistas, debemos demoler las barreras que se colocan consciente e inconscientemente cuando se trata de crear para un público específico. Como artista, debo expresarme plenamente, sin un a priori, sin falsas imágenes, desarrollando un territorio que sea un espacio de encuentro igualitario.

LA PUESTA EN ESCENA Y SUS TERRITORIOS

Cuando hablo con los niños y jóvenes sobre mi oficio, les cuento que soy el capitán de un barco que junta una tripulación (artistas y artesanos) para salir de viaje, esperando llegar a buen puerto, a un teatro o donde nos espere el público. Para lograrlo, debo analizar cuidadosamente un mapa (el texto dramático) a fin de comprender sus diferentes elementos para hacer un viaje. Con esta metáfora del viaje, comienzo una trayectoria recorriendo el territorio del texto dramático para descubrirlo. Se dice del término «territorio» que es polisémico: emite significantes variados cuyos significados dependen del ángulo de abordaje, de las disciplinas que lo estudian y de la época. Un territorio puede estar habitado, ser compartido, ser transformado por el trabajo humano. Al final de su vida, Kafka concebía la escritura como una progresión muy libre y aleatoria a través de las situaciones, las imágenes, los enunciados, pero sobre todo los territorios.

Les invito a ustedes a seguirme al nudo central de nuestra última creación *Gretel y Hansel*, obra para todos los públicos, a partir de los 6 años.

EL TEXTO DRAMÁTICO: TERRITORIO DEL AUTOR

Suzanne Lebeau cuenta lo siguiente sobre la escritura de *Gretel y Hansel* en sus notas manuscritas:

Enero 2011, me fui a escribir a México. No tenía mucho más que una línea de inspiración ténue y frágil... la observación instintiva de mis dos nietas a quienes adoro y que, después del nacimiento de la segunda, aprenden torpemente y a veces dolorosamente a vivir juntas para lo bueno y para lo malo.

Una idea surgió de esas teorías descosidas que adoro explorar. Una idea, verdaderamente. Ninguna imagen poderosa acompaña o sostiene esta idea. Idea a explorar: los celos, el intercambio del más grande con el más chico desde el ángulo de las ganas mezcladas con el poder. Es un estado que todos los chicos conocen muy bien y que se agranda como se agrandan los pies o, al menos, que sobrevive atravesando los razonamientos y los condicionamientos sociales sobre los buenos sentimientos y sobre proteger a quien es más pequeño. Qué extraño es que la sociedad todavía no haya organizado sus actos sobre sus principios manifiestos, ¿no?, siendo que no ha parado de explotar hasta el infinito a los más pequeños y de hacer sentir el peso de sus botas sobre los pequeños dedos que se alargan buscando un poco de estabilidad. En realidad, ese sentimiento que experimentan los niños es el que verdaderamente dirige los intercambios sociales; por eso, sí, yo debo ocuparme en buscar una perspectiva.

¿Qué dicen los diccionarios, los cuentos, los mitos, las pequeñas historias que han atravesado la Historia? Caín y Abel en un principio, los primeros hijos, los primeros hermanos. ¿Hansel y Gretel? Son dos... Viven sometidos a pruebas no banales y, para superarlas, supongo que deben asumir su hermandad. Por lo tanto, de inmediato se me quebró esa plataforma que creía tan sólida sobre el peso de una pregunta identitaria fundamental: ¿por qué la historia no reconoce a Gretel sin Hansel o a Hansel sin Gretel? Yo había abierto la puerta correcta y encontraba en la base de un sentimiento tan reprensible como son los celos, la base identitaria que inscribe el sentimiento dentro de otra dimensión. El cuento se impuso, rico, pleno de cosas no dichas, un iceberg de cosas calladas sobre las evidencias de la trama narrativa de esas formidables pruebas. El cuento —quizás porque fue inventado originalmente por adultos— conservó a lo largo de los siglos el derecho de exagerar y de empujar la vida y sus manifestaciones hasta sus zonas más oscuras... y eso, a pesar de la increíble devaluación que experimentó a manos de Walt Disney y sus descendientes.¹

Del cuento, esto es lo que dice Pierre Péju en *La niñita en el bosque de los cuentos*:

El cuento se despliega, fascinante...

1. Extractos del cuaderno de escritura de Suzanne Lebeau, enero 2011.

Bellos libros se abren y se cierran. Libros de cuentos. Y sus páginas no dejan nunca de moverse en el viento de la memoria.

Tantas historias jalonan nuestra propia historia y sabemos que jamás olvidaremos esa voz, ese recitado, esa emoción, íntimamente unidos en una burbuja de infancia. Porque los cuentos son disparadores, brechas para las escapadas, la ocasión de viajes mentales en cuyo transcurso se eliminan las fronteras entre el ser humano, el animal y el vegetal, entre los deseos y las realidades. Ante todo, los cuentos borran los límites, sean los tradicionales y anónimos o sean versiones reescritas y reinventadas por poetas a partir de fragmentos maravillosos.²

Con el manuscrito en la mano, leo, vuelvo a leer en voz baja, aparecen las imágenes, me habitan las impresiones, el inconsciente absorbe. Página a página, ingreso en una comprensión vertical, fragmentada, de la obra. Página a página, entro en el territorio de la subjetividad. Para pasar de la subjetividad a la objetividad, es decir, a una comprensión horizontal de la obra, utilizo un cuadro: esto me permite aplanar el texto y develar su estructura a fin de tener del mismo una visión global. Con esta partitura, mi trabajo de análisis puede comenzar: las secuencias, su duración, el ritmo, los ritmos se vuelven legibles.

La finalidad de un texto dramático pasa por la oralidad. Antes de habitar el espacio del escenario, un primer trabajo de

2. Péju, Pierre (1980). *La petite fille dans la forêt des contes*: Paris: Robbert Laffont.

lectura en voz alta se pone en marcha con los actores, a veces en presencia del autor y de los creativos de la obra. Esto es para entender el texto, descubrirlo, intercambiar, aportar, acordando con el autor las modificaciones y sobre todo para caminar juntos hacia una comprensión compartida.

Gretel y Hansel es un cuento y quien dice cuento dice narración, que es asumida por los dos protagonistas-cuentistas que harán evolucionar la historia sobre el escenario, lugar de la representación y territorio de la escenografía donde nos encontramos, gracias al decorado, a las vestimentas, a los accesorios, al sonido y a la luz, los principales elementos que forman el lenguaje teatral.

LA ESCENOGRAFÍA: TERRITORIOS COMPARTIDOS

El trabajo de creación esta hecho de las idas y venidas entre los momentos de conciencia y los inconscientes, cuando la objetividad y la subjetividad son convocados y boxean. Encuentros individuales (o en grupos) con los diferentes creativos se organizan en torno a un cuadro sintético que completamos mediante la dirección escénica, vía el texto y sus diferentes componentes. La objetividad en esto es dominante.

Con estos dos cuadros, le toca a la subjetividad reaparecer, nacen impresiones, hay imágenes que surgen, o vuelven a surgir, un espacio o diversos espacios se dibujan, se revelan volúmenes, un primer *storyboard* que emana de nuestras intuiciones se ha ensamblado.

Poco importa si mi trabajo se dirige a un público adulto o a un público joven: yo utilizo el mismo método de trabajo, los mismos útiles que me permiten pasar del proyecto soñado a la realidad. Mi trabajo de creación cobra un nuevo impulso. Para la puesta en escena, debo traducir a volumen la estructura dramática

del texto proyectándola en un espacio, un espacio metafórico.

La metáfora es una figura de estilo fundada sobre la analogía y/o la sustitución. Según el diccionario Larousse, es «[el] Empleo de un término concreto para expresar una noción abstracta por sustitución analógica, sin que haya un elemento que introduzca formalmente una comparación.»³, y esto a fin de traducir un pensamiento más rico y más complejo que aquel que expresa un vocabulario descriptivo concreto.

El teatro no es la vida de verdad sino una interpretación de la misma. El teatro no es la verdadera realidad sino una interpretación de lo real.

TERRITORIO A EXPLORAR

En el texto *Gretel y Hansel*, el paso de la narración a la acción y de la acción a la narración acentúa la teatralidad. Esto exige fluidez en la interpretación y, por esto mismo, en el espacio. Debemos evitar caer en la pesadez al preguntarnos qué es verdaderamente necesario para la acción y transmisor de sentido —sin categorizar de antemano que esto se dirige a un público joven.

De proyecto en proyecto, estoy más bien atraído por el erotismo: un teatro erótico antes que un teatro pornográfico. Un teatro que no muestra todo digerido sino que le deja al público un espacio de interpretación, tornándolo también activo durante la representación, confiando en el mismo como espectador, aunque sea joven o muy joven. Veamos lo dicho sobre el erotismo:

3. Metáfora en: *Dictionnaire de français en ligne*. Paris: Les Éditions Larousse.

El erotismo está frecuentemente ligado a la estimulación de la imaginación y no todo se revela a simple vista: no solamente el deseo de ver aquello que no se muestra, y por lo tanto excita, sino además, la imaginación que magnifica aquello que no es visible, volviéndolo aún más bello en el espíritu del observador.

En efecto, el recurso potencialmente «infinito» que activa la imaginación deja de existir (o está seriamente disminuido) cuando todo se expone a la vista.

La pornografía es una caricatura de lo íntimo mientras que el erotismo se inquieta ante esta frontera y le deja lugar a la intimidad verdadera, es decir a lo invisible.

Con los actores y el equipo artístico, pongo a prueba la idea inicial: yo había imaginado un escenario desnudo y los dos actores ataviados con abrigos grandes y sombríos, conteniendo todos los elementos y los accesorios al servicio de la historia. Al trabajar sobre la cuarta escena, en la cual Gretel golpea a su hermanito con una cuchara de madera, claramente surge que debemos evitar el realismo de la situación, evitar que Gretel golpee verdaderamente a su hermano, la narración ayudándonos a crear una distancia.

Yo sugiero colocar a los dos actores en paralelo, de cara al público, haciendo el gesto de golpear o protegerse. Esto ofrece resultados prometedores y estimulantes que no se ven afectados de ninguna manera por la transición teatral.

La diseñadora de efectos sonoros propone para la sesión de pasado mañana, utilizar un sonido que represente una cuchara

que se agita en el aire, en vez de una verdadera cuchara. Su intuición cambia completamente nuestro trabajo de exploración de los últimos días. El efecto sonoro, gracias a su poder de evocación, refuerza la teatralidad de la escena y amplifica la carga emotiva.

Experimentamos el mismo procedimiento para la primera escena donde la madre deja caer el recipiente. Fue determinante: la ausencia del objeto lo hacía más presente. Decidí abandonar mi idea inicial.

Entonces el escenógrafo imagina un círculo inclinado, fragmentado, representando la casa, el bosque y sus peligros, representando el mundo. Era muy hermoso, muy depurado y representaba muy bien la economía que yo buscaba, sin embargo, yo sentía que debíamos ir más lejos con nuestro trabajo de exploración, para evitar entrar en un callejón sin salida.

Lo bello en sí mismo no me interesa, aún sabiendo que tengo suficiente experiencia y medios para alcanzar un cierto nivel de logros en ese sentido. Yo no predetermino una estética sujeta a colores chillones porque me dirijo a un público joven. Yo investigo lo que hace falta para crear en el espacio la organicidad. A veces tengo zozobras y miedos, pero he aprendido que hay que darle tiempo al tiempo.

Propongo trabajar con zapatos de niños y de adultos suspendidos en el espacio formando un círculo. Vuelvo a la idea del mundo, y las sombras de esos zapatos pueden representar el follaje del bosque. Esto parece interesante, pero sabemos que aún no hemos encontrado el espacio más significativo.

Sentimos la necesidad de volver a nuestros cuadros, volver por lo tanto a la objetividad, y la silla alta de madera evocada en la primera escena provoca nuestros imaginarios y nos sumerge una

vez más en la subjetividad.

Una silla alta de madera que representa la infancia y que brinda, por la fuerza de su altura, una seguridad. Un objeto contradictorio que puede crear el encierro y volverse prisión.

EL OBJETO: EL TERRITORIO QUE SONDEAR

Sentimos la necesidad de pasar de la ficción a la realidad y, con los dos actores, esbozamos la puesta de la primera escena. La sinergia funciona, la relación de fuerzas entre la hermana y el hermanito se establece rápidamente, la evocación del parto y del bebé que surge entre las patas de la silla funciona bien, se encuentra la organicidad. Todo el equipo lo percibe fuertemente: esta vez sí estamos sobre la pista correcta.

Abordamos las escenas siguientes y advertimos la fuerza simbólica de ese objeto y su poder de evocación: sobre el escenario, sillas altas de madera dispuestas en un círculo. En el interior del círculo, una casa evocada por la intimidad, la seguridad. En el exterior de ese círculo, el bosque de lo desconocido, la aventura. El adentro y el afuera. Espacio cerrado, espacio abierto. Y por qué no hacer nacer el bosque, la jaula, el fuego... con todas esas sillas. Nuestro espacio metafórico se ha hallado y con él, el deseo de la mutación, la fuerza del círculo, la fuerza del objeto que puede representar tantos momentos de la infancia.

La utilización de accesorios, que juega un rol preponderante en el espectáculo, se resumirá finalmente en una bolsa, un echarpe, tres chupachups y sal para el tesoro. Bella lección de humildad...

No queriendo ser pornográfico, ¡había que vestir a los actores! Después del reto inicial al comienzo del trabajo conceptual

y, después de diversos desvíos, volvimos a la simplicidad en el tema de la vestimenta. Debía permitírnos reforzar la presencia de los dos actores separándolos y haciéndolos destacar en ese espacio donde se encuentran 15 sillas de madera rodeadas de negro. Evitar la caricatura, haciendo creer a la infancia todo, sabiendo que la narración conlleva una distancia. Los actores encarnan simplemente dos jóvenes cuentistas de hoy en día.

LA INTERPRETACIÓN: EL TERRITORIO DEL ACTOR

Después de una primera experiencia en teatro para niños al egresar de la escuela de teatro, cuando me veía obligado a aflautar mi voz, que nunca fue demasiado aguda y, cuando debía cambiar el concepto de la ropa porque tenía las piernas y los antebrazos muy peludos (siendo que el director no me lo había señalado en las ensayos), yo me juré a mí mismo que esto no me iba a volver a pasar.

Hace 40 años de esto y, no obstante, nos encontramos con demasiados espectáculos que apuntan a una estética pre-formateada, sobreimpresa con los peores clichés. Lo que me interesa. Lo que me interesa de un actor es su capacidad para interpretar la infancia sin hacerse el niño, sin demostrar, sin estupidizar. Es su capacidad, por su imaginario, de liberar estados de infancia, de devenir en un actor erótico y no pornográfico al investigar el enfoque de la interpretación, una proyección dentro del cuerpo del actor, lugar de interioridad.

Pierre Péju, en su obra *La niña en el bosque de los cuentos* nos habla del niño que nos acompaña:

Desde nuestra primera infancia, otra infancia nos acompaña. Mi niño juega cerca de mí, canturrea. Es, sin duda, ese

niño en el día que anochece y que pasa; es el niño de un ambiente, de una época, de circunstancias precisas; mas, al mismo tiempo, es como si a él lo siguiera el fantasma de otro niño. Sí, una especie de doble infantil se adosa a los costados de nuestros primeros años. Invisible y silencioso, es la referencia apenas consciente de la infancia: no la referencia a la infancia eterna sino a la disposición infantil hacia la soledad. Es esta apertura, esta corriente de ensueños, la que en sí misma da cabida a la parte de infancia en el hombre.

En *Gretel y Hansel*, hemos sido muy sensibles a la narración a fin de establecer un vínculo directo con todo el público, siendo muy concretos en nuestro recitado. Los actores debían «ver bien las imágenes» para hacer ver las imágenes. El análisis dramaturgico nos ha revelado que los dos roles son triangulares, compuestos de tres puntos focales: uno hacia el público, otro hacia el compañero (la relación hermano-hermana) y el último hacia sí mismo (el comentario interior). Esto condicionará la manera de actuar, de existir sobre el escenario.

LA ILUMINACIÓN: TERRITORIO DE SOMBRA Y DE LUZ

Para este proyecto, con un espacio tan depurado, las luces delimitan zonas, reestructuran el área de actuación, aíslan y utilizan el obstáculo de las sillas para crear sombras proyectadas, haciendo surgir el bosque desde el negro y levantarse en el negro. Creando profundidad, el negro nos remite al inconsciente. Refiriéndonos nuevamente a la obra de Péju, leemos:

En el centro de los cuentos hay entonces una trampa, un agujero, un vientre negro por el cual descender hacia lo que nada tiene que ver con Edipo, lo social, lo familiar... Puerta entreabierta del bosque por donde el viento, el lobo u otras fuerzas naturales pasan y nos alcanzan.

Tres artificios son utilizados para acentuar estas impresiones: una alfombra negra mate para lograr la profundidad del suelo, un tul negro sobre el muro trasero para las sombras y, en bambalinas, señuelos, pedazos de madera que se asemejan a las patas de las sillas para amplificar el efecto del bosque (arte de la mentira, tan útil a veces cuando se trata de teatro).

EL MEDIO SONORO: TERRITORIO DE LOS OÍDOS

Al principio, y en mi caso esto es muy raro, yo no escuchaba nada, ninguna impresión musical o sonora me llegaba. El silencio no me da miedo, aun delante de un público infantil. No quiero subrayar la interpretación de los actores como puede hacerse en cierto tipo de cine. No me interesa el *pathos*.

La intuición de la diseñadora después del trabajo exploratorio que les he descrito anteriormente, hizo bascular el proyecto al proponer que el efecto sonoro, por su poder de evocación, asumiera el lugar del verdadero objeto. Buscando un tratamiento, una teatralidad para interpretar lo real, encontramos la realidad del teatro donde el hecho de entender nos da la posibilidad de ver.

PRÓLOGO

El espectáculo está listo para encontrarse con sus públicos, su público, un territorio a recorrer en dos sentidos, un va y viene, un

ida y vuelta entre el escenario y la sala, entre la sala y el escenario. Sobre ese territorio, huellas dactilares, nacidas del respeto por ese público, convocan a la inteligencia del corazón y del espíritu increbiéndose en nosotros. Tomemos por último la palabra de Pierre Péju que hace tiempo acompaña mi recorrido:

Según Goethe, el cuento debe dejar que la imaginación se desplace sin ningún plan, de manera tal que nos alcance tal como una música. Los eventos y los personajes del cuento deben aparecer sin lazo alguno con lo real y lo racional. En una carta a Schiller del 3 de septiembre de 1795, Goethe insiste sobre el hecho de que el cuento debe tocarnos mientras a la vez deje subsistir los enigmas y expresar cualquier cosa, sin jamás permitir una interpretación precisa.

Un poco más adelante, Péju agrega:

¿Con los cuentos se puede escribir un libro de placer? La comprensión no es necesariamente un rompecabezas que se arma y, de todos modos, nadie podrá impedir que las palabras formen una bola de nieve y se echen a rodar sobre la perenne inclinación del tiempo, en historias que se cuentan, en mitos que se repiten, en fábulas fulgurantes. Bola de nieve o bola de fuego, la actividad de fabulación permite ceder imaginariamente a las mil tentaciones de hacer mentalmente mil tentativas. Hay una dialéctica feliz de la narración y de la escucha, y, fundamentalmente, los cuentos no tienen ni el objetivo preciso de educar, de socializar o de moralizar, ni esa estructura bien cerrada en la que a veces

se los ha encerrado y simplificado. Dejemos, pues, que nos lleven, unámonos a su aceleración...

Todo este trabajo requiere esfuerzo y compromiso, y todos tienen en mente el último objetivo: una experiencia de alta calidad para público joven, una experiencia activa, sensible, sin artificios inútiles para provocarla.

En estos días, con el ritmo frenético de internet, videojuegos y pantallas de ordenadores compitiendo por la atención de los niños, el teatro, un arte antiguo, se mantiene artesanal y «el teatro para niños y jóvenes» es un arte que es observado de cerca. De todas formas, su fuerza surge desde el momento presente, desde su directa y no condescendiente relación con el público y de su poder evocativo.

En Le Carrousel, cada producción implica presentaciones experimentales seguidas de discusiones con los jóvenes. ¿Por qué? Así podemos oírlos, escucharlos. Con frecuencia, ellos nos dan argumentos que convencen a los adultos que los rodean de que ellos son lo suficientemente mayores como para entender, sentir, percibir y tener el coraje de crecer con nosotros. He aprendido mucho de ellos a lo largo de los años.

Más de lo que nos gustaría creer, los niños no viven en una burbuja que los protege del mundo real. Todavía hay muchos territorios para explorar, para compartir con ellos.

Movido por pulsiones, conscientes e inconscientes, avanzo entrando en zonas de sombras y de claros. Yo avanzo, avanzamos.

GERVAIS GAUDREAU (Quebec, Canada)

Director de Le Carrousel

GERVAIS GAUDREULT. Fundador y director artístico de Le Carrousel, compagnie de théâtre, que creó junto a Suzanne Lebeau en 1975, Gervais Gaudreault ha dirigido personalmente todas las obras de la compañía, entre las cuales se encuentran *Cuentos de niños reales*, *El Ogrito*, *Petit Pierre* y *El ruido de los huesos que crujen*. En el curso de su carrera, Gervais Gaudreault ha puesto en escena cerca de 30 espectáculos, de los cuales doce son en idiomas extranjeros (inglés, español, italiano y mandarín). Pedagogo por experiencia, ha enseñado técnicas vocales en varias escuelas de teatro, además de ofrecer sesiones de perfeccionamiento en técnicas vocales a numerosos actores en Francia, Argentina y México. Actualmente trabaja en la puesta en marcha del centro internacional de investigación y creación teatral para la infancia y la juventud, Le Cube.

CONCLUSIONES

Los Encuentros Internacionales conformados por investigadores de Teatro para Niños y Jóvenes son siempre valiosos por distintos motivos. Primero, implican la puesta en común de los temas que más interesan o preocupan al campo: no solo a los estudiosos, sino también a los artistas involucrados en el hecho teatral, críticos, gestores culturales, educadores y al público. Segundo, responden a la necesidad de los seres humanos de juntarse para apreciar los marcos teóricos, las fuentes y para debatir sobre las distintas realidades del teatro en los distintos países. Tercero, permiten la asistencia colectiva al teatro, lo que implica dotar a ese foro de la experiencia de la práctica artística y análisis de objetivos, aun cuando no se trate de un festival. Por eso, en la Argentina, el primer foro recibió el Premio Teatro del Mundo de la Universidad de Buenos Aires, en el 2010, y el III Foro internacional de investigadores y críticos de teatro para niños y jóvenes, Proyecto ASSITEJ, fue declarado de Interés Cultural por la Honorable Cámara de Diputados de la Nación (2012). Es decir, la cultura de un país no

es ajena a la importancia de estos encuentros.

Desde su sistema de organización, conformado por tres instituciones independientes: ATINA, AINCRIT y ITYARN, el III Foro significa pluralidad, apertura hacia el público, federalismo, asociación entre teatristas e investigadores y una plataforma de estímulo para la formación de nuevos artistas y nuevos estudiosos del fenómeno del teatro para niños y jóvenes en el mundo.

El objetivo de este III Foro se ha cumplido en todas sus expectativas. Durante una semana hemos reflexionado sobre el tema elegido en esta oportunidad, *La Estética en el teatro para niños y jóvenes*, y, como lo expresáramos los organizadores en el programa general del encuentro, esto significaba tratar de responder en conjunto a muchos interrogantes.

Todos estos cuestionamientos se ofrecen dentro de los estudios culturales que usan el término «estética», creado por Baumgarten para nombrar, en oposición a los hechos del entendimiento, los hechos de la sensibilidad (*aistheta*). A través de las décadas, la palabra «estética» pasa a designar una Filosofía del Arte, es decir, una disciplina que teoriza sobre los posicionamientos del arte (y en particular, del teatro) frente a los problemas de la actividad productora del arte, de la belleza, de los valores estéticos.

Cada jornada del encuentro fue abriendo un espacio para el dialogo, el debate y el aprendizaje.

Luego de las palabras de bienvenida a cargo de María Inés Falconi (en nombre del Presidente de ATINA, Héctor Presa), Cristina Quiroga (Presidenta de AINCRIT) y Manon van de Water (Miembro de ITYARN), las conferencias inaugurales a cargo de Manon van de Water (*Estética y cultura en el teatro para niños y jóvenes*) y de Jorge Dubatti (*Construcciones científicas del teatro:*

poética, estética, pensamiento teatral) fueron el punto de partida. Los profesores desgarraron las posibilidades de los términos estudiados, comentaron el avance en los estudios de la estética y el teatro y destacaron la importancia del contexto cultural. Estos contenidos fueron posteriormente retomados y revisitados por los participantes en posteriores intervenciones.

Las ponencias constituyeron un abanico con un rico despliegue de pensamientos. Bilge Serdar, de Ankara University—Institute for Social Science, de Turquía, remarcó la importancia de la danza en la formación estética de los niños y jóvenes, como un vehículo a conectarlos con la materia estética en general. Carlos Uncal, de la Universidad Nacional de La Plata e integrante de la Compañía Vuelve en Julio, abordó el tema de la estética como arista para detonar los sentimientos de estímulo y placer. María Fukelman, investigadora del CONICET, ilustró las características del teatro para niños cuando se gestó el Teatro Independiente, y Leonor Vila Bromberg, del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación—Lenguajes escénicos, seleccionó algunos momentos que marcaron hitos en el teatro para niños y jóvenes de la Argentina y evaluó la importancia de la evolución estética de esos momentos. Adrián Cabral, de la Compañía de Teatro Educativo Construyendo Puentes (Argentina), enfatizó su ferviente creencia en la necesidad de desarrollar un teatro específicamente para jóvenes, con una estética y contenidos propios. En tanto, Natalia Moya se centró en las problemáticas estéticas del teatro en la provincia de Córdoba.

La presencia de los investigadores de Brasil fue la más importante, no solo por la calidad de los expositores, sino por la capacidad de reflexión, la sutileza y seriedad para encarar los temas del teatro, tanto desde la teoría como desde la práctica. Ellos fueron Paulo

Merisio, de la Universidad de Río de Janeiro, y Ricardo Augusto de Oliveira Santos, Lucas de Carvalho Larcher Pinto, Getúlio Gois y Ronan Vaz, los cuatro de la Universidad Federal de Uberlândia, Minas Gerais, e integrantes de la Compañía Trupe de Truões.

Todas las coordinaciones de estas conferencias y ponencias estuvieron a cargo de especialistas: Patricia Lanatta, destacada investigadora y crítica de la Argentina; Cristina Quiroga, Presidente de AINCRIT; Marysol Falbo, investigadora, integrante del Jurado de los Premios ATINA, y Solange Perazzo, joven teatrista y gestora cultural, motor fundamental de la organización del encuentro.

El punto álgido del encuentro aconteció con la Conferencia Magistral de Gervais Geaudrault, director de Le Carrousel, de Montreal (Canadá) con sus palabras, pensamientos, acotaciones sobre *La puesta en escena, espacio metafórico*. El gran creador ejemplificó, representó, a la manera de una performance, cómo trabaja para la dirección de los espectáculos de su compañía. Pasión, sensibilidad, inteligencia y amor hacia el teatro para niños y jóvenes fue lo que transmitió a través de sus palabras, poniendo especial atención en *Gretel y Hansel*, la última obra que ha dirigido. Carla Pessolano (actriz e investigadora argentina), acompañó en la traducción.

Cabe destacar la clase magistral que significó el taller *Diálogo crítico*, dictado por los maestros daneses Peter Manscher y Henrik Kohler, quienes, dentro de un marco de calidez y disfrute, aportaron herramientas básicas, fundamentales, inteligentes y con criterio para la apreciación de los espectáculos teatrales. El método utilizado permitió analizar dos de las obras vistas por los participantes en días anteriores (*El Soldadito de Plomo*, por la Cía. Omar Alvarez Títeres, y *Una solución redonda*, por la Galera

Encantada) y analizarlas en conjunto, sin perder la mirada subjetiva y más profunda de cada participante-crítico.

Las mesas de debate abundaron en finas observaciones. La primera, *Programadores de Festivales de Teatro para Niños y Jóvenes*, estuvo integrada por Lola Lara (Teatralia, Madrid, España), Peter Manscher (Aprilfestival, Teatercentrum, Copenhague, Dinamarca), Karen Acioly (Festival Internacional de Intercambio de Lenguajes FIL, Río de Janeiro, Brasil), Raúl Sansica (Festival Internacional para Niños y Jóvenes, Córdoba, Argentina) y Pascale Paulat (Ere de Jeu, París, Francia), contó con la coordinación de María Inés Falconi, quien aportó no solo por su rol de gestora cultural a nivel internacional, sino también desde su faceta de dramaturga y creadora. Cada participación implicó comprender las diferentes concepciones y dinámicas de cada festival y los diversos criterios a la hora de seleccionar. Una invitación a pensar sobre el rol del Estado en los festivales, el nivel de desarrollo del teatro para niños y jóvenes en cada país, las distintas miradas hacia el público, formas de comprender la estética en cada cultura y modos de desenvolverse en la gestión. La segunda mesa de debate, *Críticos del teatro para niños y jóvenes integrantes del Jurado de los Premios ATINA*, integrada por Mónica Berman, Susana Llahí y Lita Llagostera, estuvo coordinada por Carlos Fos (director del Centro de Documentación del Teatro San Martín). Las participantes explicaron sus posturas frente a la estética de los espectáculos y realizaron una descripción de la tarea del crítico en el teatro para niños y jóvenes. La tercera mesa tuvo por título *Directores y Diseñadores del Teatro para Niños y Jóvenes*. Se trató de un lúcido debate y exposición de cómo se trabajan los aspectos estéticos en el teatro y significó una comprobación,

como afirma Jorge Dubatti en su conferencia inaugural, de que los artistas son los grandes pensadores del hecho teatral, dado que su práctica cotidiana con la materia del arte les otorga una sabiduría extra que están comenzando a plasmar en sus intervenciones o en los escritos sobre sus prácticas. Participaron los Directores y Diseñadores responsables de algunos de los espectáculos vistos por los participantes durante el Foro: Ariadna Bufano y Carlos Di Pasquo, creadores de *Androcles y el León*; la directora y coreógrafa Teresa Duggan y su escenógrafo, por *La Pipetuá*; Pablo Di Felice, para hablar de *Al Conde Drácula*; y Carlos de Urquiza y Carlos Di Pasquo, para referirse a *Henry*. La coordinación estuvo a cargo del crítico más destacado del teatro para niños y jóvenes, Juan Garff.

Las obras teatrales ofrecidas a manera de «muestrario» para ofrecer a los participantes experiencias prácticas para el trabajo y debate en conjunto fueron: *Henry* (Grupo de Teatro Buenos Aires, en el Auditorio UPB), *El soldadito de plomo* (Cía.Omar Álvarez Títeres, en el Auditorio UPB), *Una solución redonda* (La Galera Encantada, Teatro La Galera), *Al Conde Drácula* (Compañía Puro Grupo, Centro Cultural Villa 21) y *13 Años, la Edad del Pavo* (La Pipetuá, Teatro Apolo). Estos espectáculos han servido también para brindar una oportunidad a los especialistas extranjeros y de las provincias de acercarse al teatro para niños y jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires, para observar las tendencias en las prácticas y para apreciar especialmente los aspectos estéticos de los mismos, la concepción estética que subyace en cada caso. En las mesas de debate, se ha analizado también el espectáculo *Androcles y el león*, con imágenes proyectadas para hablar específicamente de su escenografía.

El III Foro fue además una oportunidad para la presentación de libros y revistas especializados. Gabriel Maciό Pastorini, del Centro Uruguayo del Teatro y la Danza para la Infancia y la Juventud CUTDIJ, presentό *Entre Patas, un espacio para la reflexiόn de las Artes Escēnicas*, una revista de ediciόn lujosa y dedicada a las artes escēnicas. Manon van de Water, de ITYARN, presentό *Publicaciones ITYARN, Foros de Investigadores y Críticos del Teatro para Niños y Jόvenes: Los temas tabú en el TNJ – El humor en el TNJ*, y *Peter and the war – Cantata*; este último es su investigaciόn sobre el espectáculo *Cantata de Pedro y la guerra*, de María Inés Falconi. Por su parte, Lola Lara, brillante especialista que representó a España, presentό las colecciones que ASSITEJ España viene editando de manera sostenida durante muchos años. *Colecciόn de teatro ASSITEJ España*, *Colecciόn de ensayo ASSITEJ España* y *Colecciόn internacional de teatro ASSITEJ España*, así como el *Boletín Iberoamericano de teatro para la infancia y la juventud ASSITEJ España*. El valioso legado de todo este material es único en calidad por el volumen y nivel de contenido de los estudios editados. María Inés Falconi presentό *¡Derecho al escenario! Obras cortas para niños*, «Ediciones UPB» y la «Revista ASSITEJ», con escritos nacionales de Argentina y, en el último caso, artículos de todo el mundo. Quien escribe, presentό *Alfonsina Storni y los niños*, de Editorial Atuel, las obras para niños de la más famosa escritora argentina.

NORA LÍA SORMANI (Argentina)

Miembro de AINCRIT

Miembro de ITYARN

Miembro de la Comisiόn Organizadora del III Foro



ASOCIACIÓN DE TEATRO PARA
LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

assitej españa



GÓBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

inaem

INSTITUTO NACIONAL DE
LA INVESTIGACIÓN Y LA PROMOCIÓN