



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE ARTES
MAGÍSTER EN ARTES

EL ESPECTADOR IMPLÍCITO
EN LAS OBRAS DE TEATRO PARA NIÑOS DEL TEATRO UC

El caso de *El pequeño violín* (2007) y
¿Y quién no sabe cómo es un dragón? (2008)

por

MARGHERITA LAVOSI

Tesis presentada a la Facultad de Artes
de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
para optar al grado académico de Magíster en Artes

Profesora Guía:
INÉS MARGARITA STRANGER RODRÍGUEZ

Marzo, 2016
Santiago de Chile
© 2016, Margherita Lavosi

© 2016, Margherita Lavosi

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Para las niñas y los niños que cruzaron mi camino, por inspirarme.

Para la niña que fui, por seguir en mí.

Para mi familia amada, por estar tan lejos y tan cerca.

Para Alfonso, por mostrarme el valor y la belleza de la simplicidad.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en forma especial a la profesora Inés Stranger, por su apoyo constante y por realizar un excelente “*coaching* mayéutico”, combinando sabiduría y experiencia con visión y fe;

A los profesores y colegas del Magíster en Artes UC, por sus consejos y su disponibilidad;

A Pier Paolo Conconi y a los integrantes de la Compañía La Botte e il Cilindro, por sostenerme a la distancia y por seguir siendo una referencia fundamental de mi trabajo;

A todos quienes de manera directa o indirecta contribuyeron a mi formación profesional y humana.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	vi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. INFANCIA(S)	9
2.1. Perspectivas de análisis.....	9
2.2. Infancia como concepto y como etapa del desarrollo humano.....	12
2.3. La infancia como representación colectiva.....	20
2.3.1. <i>Breve historia de la infancia</i>	24
2.3.2. <i>Individualización de la infancia: infantilización y pedagogización</i>	34
2.3.3. <i>Idealización y Normalización/Naturalización de la infancia</i>	37
2.3.4. <i>Los Derechos del Niño</i>	39
2.4. Negación y replanteamiento de la infancia.....	42
2.5. Diferencias entre infancia y adultez: una aproximación.....	45
III. EL NIÑO ESPECTADOR.....	51
3.1. El Teatro para niños: cuestiones de clasificación.....	51
3.2. El espectador implícito.....	54
3.3. El niño espectador: recorrido histórico.....	58
3.4. Conductas del niño como espectador y condiciones de recepción.....	68
3.5. Teatro para adultos, Teatro para niños y jóvenes y Teatro familiar.....	80

IV. ANÁLISIS DE LOS DOS CASOS.....	88
4.1. Antecedentes generales.....	88
4.2. Descripción de la metodología para el análisis.....	93
4.3. El pequeño violín (2007).....	101
4.3.1. <i>Resumen de la obra</i>	101
4.3.2. <i>Análisis temático, argumental y semiótico</i>	103
4.3.3. <i>El espectador implícito de El pequeño violín (2007). Resultados del análisis</i>	121
4.4. ¿Y quién no sabe cómo es un dragón? (2008)	133
4.4.1. <i>Resumen de la obra</i>	133
4.4.2. <i>Análisis temático, argumental y semiótico</i>	135
4.4.3. <i>El espectador implícito de ¿Y quién no sabe cómo es un dragón (2008). Resultados del análisis</i>	155
V. CONCLUSIONES.....	164
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	167
VII. ANEXOS.....	176
7.1. El pequeño violín (2007).....	176
7.1.1. <i>Ficha técnica</i>	176
7.1.2. <i>Descripción detallada de la obra</i>	177
7.2. ¿Y quién no sabe cómo es un dragón? (2008).....	195
7.2.1. <i>Ficha técnica</i>	195
7.2.2. <i>Descripción detallada de la obra</i>	196

RESUMEN

La presente tesis aborda una investigación teórica sobre el concepto de espectador implícito propuesto por el semiólogo, historiador e investigador teatral italiano Marco De Marinis (1982; 2005), esta vez articulado en el ámbito del Teatro para niños. En particular, esta investigación se enfoca en hacer patente el tipo de recepción construida o predeterminada de forma parcial desde el interior de dos espectáculos dedicados a niños, con el fin de inferir el tipo de niño-espectador que las obras prefiguran. Conforman el corpus del análisis dos obras producidas por el TEUC (actual Teatro UC) y estrenadas en Santiago de Chile. Estas son *El pequeño violín* (2007) y *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008).

En función de ello, se efectúa un estudio teórico sobre las conductas del niño como espectador y sus condiciones de recepción, observadas y referidas por diversos autores. Con base en ello, se establecen cinco parámetros con los cuales develar la relación entre los medios artísticos y comunicativos empleados en cada montaje y el recorrido receptivo que este prevé parcialmente a través de un análisis temático, argumental y semiótico de los dos espectáculos.

Palabras clave: Infancia, Teatro para niños, espectador implícito, semiótica, estética.

I. INTRODUCCIÓN

*El teatro para chicos debe cumplir la misma función
que el teatro para adultos: debe ser arte.*

Adela Basch (citado en Sormani, 2004, p. 41)

Cuando se hace teatro para niños no se pueden olvidar los niños. Y en el teatro muchas veces se quiere olvidar al espectador. Este conflicto paradójico entre la libertad del artista y su necesidad de expresarse tiene que quedar resuelto, en este caso, a favor del espectador porque es imposible no pensar en la recepción, en la comprensión y la interpretación que los niños puedan hacer de una obra dirigida a ellos. Hay que ser responsables.

(Cuadernillo, 2007)

La presente tesis aborda una investigación teórica sobre el concepto de *espectador implícito* propuesto por el semiólogo, historiador e investigador teatral italiano Marco De Marinis (2005; 1982), esta vez articulado en el ámbito del *Teatro para niños*¹. En particular, esta investigación se enfoca en develar el recorrido receptivo previsto por dos espectáculos teatrales dedicados a niños². Es decir, consiste en hacer patente el tipo de recepción construida o predeterminada de forma parcial desde el interior de estos dos espectáculos, en el curso de su acontecer, con el fin de inferir el tipo de niño-espectador que las obras prefiguran.

Para ello, nos planteamos como objetivos específicos, identificar la conducta del niño como espectador y sus condiciones de recepción específicas; y levantar una

¹ A lo largo de este escrito, utilizamos la definición de “Teatro para niños y jóvenes” para hacer referencia al género de teatro profesional dedicado a los niños y a la juventud en su totalidad, como fenómeno histórico-artístico. Mientras que empleamos la definición de “Teatro para niños” para referirnos más específicamente al fenómeno teatral dedicado a un público de niños. Para profundizar sobre la terminología utilizada, véase el apartado 3.1.: “El Teatro para niños: cuestiones de clasificación”.

² En la presente tesis, empleamos el masculino gramatical “niño” o “niños” de forma genérica, para referirnos a seres de ambos sexos. Esto con el fin de evitar repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican la redacción y la lectura. Sólo cuando la oposición de sexos es un factor relevante en el contexto, o cuando este podría ser ambiguo, utilizaremos explícitamente ambos géneros. Sin embargo, aprovechamos de esta instancia para hacer patente la necesidad de ir encontrando, en ámbito académico, un acuerdo sobre como desarrollar un lenguaje no sexista y poder evitar la discriminación y la invisibilización de la figura femenina en el discurso.

metodología de análisis de obra que permitiera distinguir cómo los medios artísticos y comunicativos de un espectáculo para niños construyen a los niños como espectadores implícitos.

Específicamente, conforman el corpus del análisis dos obras producidas por el TEUC (actual Teatro UC: Teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile), que fueron estrenadas en Santiago de Chile en el período entre los años 2007 y 2008. Estas son *El pequeño violín* (2007) y *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008).

Estas obras, ¿qué tipo de recursos estéticos ofrecen a los niños espectadores? y estos recursos, ¿qué tipo de recepción pueden configurar para ellos?. Dicho en otras palabras, estos espectáculos, ¿qué tipo de espectador “construyen” (parcialmente), influyendo (parcialmente) en su recepción real y determinando (en parte) su punto de vista? y ¿con qué modalidades?

Partiendo de dichas interrogantes, emprendimos una investigación teórica exploratoria, establecida como un estudio de casos y enfocada al análisis de lo que concierne a la “vertiente productiva” (De Marinis, 2005, p. 124) de las obras consideradas, en particular a su dispositivo escénico o *texto espectacular* (De Marinis, 1982), entendido como sistema de significación complejo, a la vez verbal y no-verbal.

Sin embargo, los recursos escénicos empleados en los espectáculos se analizan según parámetros extraídos de un estudio sobre las condiciones específicas de los niños en cuanto receptores, observadas y analizadas por distintos autores. Metodológicamente hablando, se trataba de encontrar los criterios con los cuales ‘interrogar’ los montajes dedicados a los niños y con los cuales hacer patente la relación entre el espectáculo y la recepción infantil³ que este construye parcialmente.

Evidentemente, con base en los supuestos antes mencionados, excluimos del modelo teórico el análisis de la “vertiente receptiva [es decir] los proceso que componen

³ Cabe señalar que, a lo largo del trabajo utilizaremos el adjetivo *infantil* con el significado de “Perteneiente o relativo a la infancia o a los niños” (RAE, 2014), sin aludir con éste a la caracterización de los niños como “inocentes”, “ingenuos”, “inofensivos”, “insignificantes”, “candorosos”, “pequeños” o “tiernos”, a la cual esta palabra y sus sinónimos pueden también remitir. Estos adjetivos son, en efecto, algunos de los sinónimos de *infantil* presentes en el *Diccionario español de sinónimos y antónimos* (1967).

las concretas experiencias receptoras de los sujetos” (De Marinis, 2005, p. 123). Esto significa que, durante el proceso investigativo no efectuamos una observación de la experiencia estética de los niños, ni tomamos en cuenta los factores de tipo socioeconómico o cultural que influyeron en ella. Con esto queremos dejar en claro que cada espectador-niño real, durante las funciones de las obras consideradas, seleccionó, según sus propios criterios y sus propias condiciones de recepción específicas, los signos teatrales de las obras que eran significativos para él o ella. Considerar o determinar dichos criterios y condiciones específicas en el análisis –criterios y condiciones que, además, son variables y difíciles de medir, aun realizando un análisis empírico de la experiencia estética del público— excede el propósito de la presente investigación. Tampoco se trata de inferir el espectador ideal que tenían en mente los creadores, ni de hallar correspondencias o incongruencias entre la idea de niños que estos tenían durante el acto creativo y el resultado obtenido. En suma, no hay deseo de comprobar si las obras se ‘lograron’ o ‘fallaron’, ni de juzgar la calidad de ellas. Esto es porque aquí el énfasis está puesto en hacer patente el recorrido receptor generado por los recursos escénicos empleados en los montajes.

Dos factores principales nos llevaron a plantear esta investigación. Primero, el hecho de que el Teatro para niños y jóvenes es un género de teatro autónomo, más que un simple conjunto de producciones y de artistas, que representa hoy un aporte de un rico caudal artístico también al mundo de las artes escénicas definido ‘para adultos’ (Sormani, 2012) y que, a pesar de eso, es abordado por los Estudios Teatrales desde un punto de vista más formativo y educativo, que desde un punto de vista estético y artístico.

Creemos que esto tiene causas históricas: como afirma la escritora, profesora, actriz y dramaturga chilena Mónica Echeverría, pionera del Teatro para niños en el país, “muchas veces considerado una rama menor del género dramático –por su simplicidad y tratamiento de valores elementales—, el teatro infantil vio limitado su desarrollo creativo, estético y temático en comparación con la evolución del teatro para público adulto en la primera mitad del siglo XX.” (Memoria chilena, sitio web).

En efecto, tal como sostiene la crítica e investigadora argentina Nora Lía Sormani, especializada en teatro, literatura y cultura infantil, la concepción pedagógica de que el niño tiene que ser educado por el adulto de forma proteccionista y utilitaria, hizo que “durante mucho tiempo, todas las artes relativas a los niños estuvieron sobrecargadas de ‘cuidados’ que limitaron su libertad y les quitaron su esencia artística” (Sormani, 2004, p. 24). Esto vale también para el Teatro para niños y jóvenes: desde los albores del género, se otorgó más importancia a la función instrumental del teatro más que a sus méritos artísticos y estéticos y predominó en él una tendencia didáctica, que le impidió desarrollarse en cuanto arte escénico.

En Chile, el interés por este teatro empezó a surgir recién en los años ‘60, cuando se profesionalizó y adquirió seriedad artística (Memoria chilena, sitio web). Si se amplía la mirada, es posible notar que esta afirmación resulta aplicable no solo a Chile, sino que al resto de América Latina. Desde los años ‘80, y a nivel mundial, es considerado por muchos teóricos y profesionales “un sector de la totalidad del campo teatral” (Sormani, 2003, p. 220).

Sormani (2012) describe así la situación actual:

El arte escénico para niños está atravesando hoy un período riquísimo en cuanto a la calidad artística de todos los aspectos que hacen al hecho teatral, a las distintas formas o técnicas (títeres, teatro musical, nuevo circo, danza, shows musicales) y a las diferentes estéticas de los creadores, muchos de ellos abocados exclusivamente a esta disciplina a lo largo de toda su trayectoria.

Ahora bien, no obstante hoy en día el Teatro para niños y jóvenes es considerado un segmento fundamental de las artes y de la cultura, tanto que en las últimas décadas algunos departamentos universitarios han abierto sus puertas al estudio de esta materia, este género sigue siendo abordado esencialmente como una de las herramientas del ‘paquete’ educacional que la cultura tiene a disposición. En la mayoría de los casos, no se profundiza de manera amplia en una reflexión teórica y crítica acerca de las operaciones y de los recursos estéticos y artísticos utilizados, mientras que se analizan mayormente las implicancias pedagógicas y didácticas que el teatro tiene en la infancia y en el mundo escolar. Esto porque dicha tendencia didáctica sigue existiendo hoy en día

en este rubro. En efecto, en las bibliotecas abundan los manuales de teatro escolar, guías prácticas para profesores y colecciones de obras. Además, aún no se ha establecido en las universidades un espacio en donde poder investigar y generar conocimientos en el campo del teatro dedicado a los niños en cuanto fenómeno artístico.

A nuestro parecer, los planteamientos de Sormani, en particular aquellos presentes en su texto *El teatro para niños: del texto al escenario* (2004), constituyen una de las fuentes de informaciones en idioma español más relevantes acerca del Teatro para niños y jóvenes en cuanto género autónomo y considerado en su calidad artística y estética. En efecto, en este texto, la autora hace del teatro para público infantil un objeto de exploración teórica, organizando en diferentes ejes temáticos su trabajo de observación y crítica, abarcando distintos ítems que se presentan como interrogantes desde el campo artístico, histórico y pedagógico. Para los fines de nuestra investigación, utilizamos sobre todo sus contribuciones acerca de niño como espectador de teatro.

Bajo esta misma perspectiva, las investigaciones más consistentes acerca de este fenómeno teatral se encuentran en idioma inglés. En particular, cabe señalar los estudios de la investigadora teatral israelí Schifra Schonmann, la cual, en su texto *Theatre as a medium for Children and Young People. Images and Observations*⁴ (2006), ofrece un panorama completo, cubriendo distintas aristas. En particular, para esta investigación nos nutrimos de sus reflexiones acerca de la diferencia entre el Teatro para niños y jóvenes y el teatro ‘para adultos’ y sobre el concepto de distancia estética y de convención teatral en el primero.

Importantes contribuciones provienen también de la ASSITEJ (Asociación Internacional de Teatro para la Infancia y la Juventud), fundada en París en 1965 por el Instituto Internacional de Teatro de la UNESCO como una alianza global que se ocupa de desarrollar y difundir las artes escénicas para niños y jóvenes y de promover el intercambio de prácticas y conocimientos entre las personas involucradas en esta rama teatral. Sus publicaciones, algunas de las cuales son disponibles en la web, representan una fuente importante de reflexiones y hallazgos acerca de las prácticas contemporáneas

⁴ *El teatro como un medio para niños y jóvenes. Ideas y observaciones.* Nuestra traducción.

de este género en el mundo y de las problemáticas que abarca. En particular recordamos la Revista ASSITEJ, publicada anualmente y dedicada a un tema específico cada año, y el Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud (BITIJ), en español, que reúne la información sobre la actividad dramática para niños y jóvenes de las compañías de España y de las Américas, así como las investigaciones y reflexiones que sobre este campo se realizan en estos países.

Sin embargo, mucho falta por investigar y escribir sobre este género teatral. No existen aún estudios sistemáticos, sino contribuciones aisladas y reflexiones generales sobre un fenómeno que cobra cada vez más centralidad en el panorama artístico mundial. Schonmann, en 2006, afirmaba que los textos y las investigaciones existentes sobre este tema son solamente “una gota en el mar en comparación al amplio número de libros escritos sobre el teatro para adultos o hasta de aquellos escritos sobre pedagogía teatral”⁵ (Schonmann, 2006, p. 4). A nuestro parecer, la situación no ha cambiado mucho a distancia de diez años.

Ahora, puesto que el Teatro para niños y jóvenes es una forma de arte válida en sí misma –y, a nuestro parecer, como tal debe ser estudiada—, es indudable que, a la hora de analizar los lenguajes artísticos y los métodos creativos y productivos que emplea no podemos no tener en cuenta a los niños a los cuales es dedicado. Se trata, en efecto, del único género de teatro que se autodefine en relación a su público y no sólo en relación a elementos lingüísticos o metodológicos del montaje.

Esto nos lleva a la segunda razón que nos motivó a plantear esta investigación, la cual radica en el hecho de que, a menudo, las elecciones estéticas de los creadores del Teatro para niños, no están respaldadas por ningún método o criterio definido que se base en una reflexión sobre la infancia y sobre las características del niño como espectador de teatro. Frecuentemente, durante varios años de actividad en el mundo del teatro profesional para niños –en particular durante el trabajo con la compañía de Teatro para niños y jóvenes *La Botte e il Cilindro* (Sassari, Italia)—, constatamos la

⁵ “it is only a drop in a sea when compared to the huge number of books written on theatre for adults or even those written on drama education”. Nuestra traducción.

arbitrariedad con la cual las compañías dedicadas a este género establecen la edad del público al cual dirigir sus obras o los criterios de selección de un espectáculo para un festival, los cuales corresponden muchas veces a motivaciones de tipo comercial o a exigencias productivas externas.

Considerando todo lo anterior, la investigación que se presenta a continuación se estima entonces relevante no sólo porque aporta al estudio del Teatro para niños y jóvenes desde una perspectiva artística, sino también porque abre nuevos campos de investigación en la práctica: en efecto, proponemos un método de análisis de obra inédito que, gracias a la aplicación del concepto de espectador implícito, logra integrar o poner en relación la vertiente productiva con aquella receptiva. De esta manera, ofrece a los creadores herramientas más explícitas para la producción de estrategias de significación, porque les entrega criterios con los cuales relacionar sus estéticas con las capacidades propias de este espectador tan específico. Además, sin duda, no existen otras investigaciones, textos o artículos que abarquen desde nuestra misma perspectiva este fenómeno.

La decisión de incluir las dos obras antes mencionadas en el corpus del análisis, se justifica entonces porque en ellas se detectó una búsqueda de coherencia artística y de rigor estético y, al mismo tiempo, una atención al espectador que hacen de ellas el terreno de investigación ideal para profundizar en el tema del niño como espectador implícito. En efecto, en el año 2007, el Teatro UC inaugura una línea de programación orientada a un público de niños, asumiéndola como línea estructural de su repertorio y concibiéndola como parte medular de un proyecto artístico pensado a favor del espectador. Las dos obras antes mencionadas constituyen las primeras dos producciones para niños del TEUC realizadas en el marco del Plan de Formación de Público, creado en 2006. Asimismo, si bien quien escribe no asistió en vivo a las obras consideradas, estimamos pertinente analizarlas –utilizando los registros audiovisuales disponibles en la Escuela de Teatro UC— como una ocasión para reflexionar sobre un proyecto que, sobre todo en sus comienzos, dedicó a los niños una atención que en la actualidad no es

prioritaria en el mundo del teatro profesional universitario de Santiago de Chile y que creemos valioso tomar en cuenta como referencia para trabajos futuros.

En cuanto a la estructura de esta tesis, se encontrará en la siguiente sección, una profundización acerca del concepto de *infancia* y se dará cuenta de este en cuanto etapa de la vida humana y en cuanto representación colectivamente compartida. Se trazará una breve historia de la infancia en la cultura occidental y se dará cuenta de las actitudes e ideas principales, elaboradas con respecto a este fenómeno desde la Antigüedad romana, hasta la actualidad. Luego, se plantearán algunas hipótesis sobre la diferencia entre la infancia y la adultez.

En la siguiente sección, que corresponde a la tercera, se dará cuenta de la variedad de los términos utilizados para definir el Teatro para niños y jóvenes en cuanto género teatral. Asimismo se profundizará sobre el concepto de *espectador implícito*, concepto clave para la investigación, elaborado por De Marinis. De este se derivan los principales criterios con los cuales analizar las obras del corpus. Luego se delinearé una breve historia de la evolución del Teatro para niños y jóvenes, y del trato de ellos en cuanto espectadores, y se profundizará en las condiciones de recepción consideradas propias de los niños por diversos investigadores, teniendo en cuenta de que en dichas condiciones influyen factores culturales, sociales y psicológicos particulares. Finalmente, se dará cuenta de las diferencias entre este género teatral y el teatro ‘para adultos’, introduciendo el concepto de Teatro familiar.

La cuarta sección corresponde a la descripción, análisis y evaluación crítica del material relativo a las obras consideradas, efectuada a partir de las ideas emergidas en la segunda y tercera sección. Para ello se consultaron los registros audiovisuales de las obras disponibles en la Escuela de Teatro UC del Campus Oriente.

Hacia el final de la tesis, la quinta sección contempla un apartado con las posibles proyecciones del estudio. Para cerrar, en la sexta sección se presenta la Bibliografía consultada y en la séptima, que corresponde a los Anexos, se pueden consultar algunas noticias sobre el contexto de producción de las obras consideradas y las descripciones detalladas de los montajes.

II. INFANCIA(S)

El singular “infancia” nunca dio cuenta de la diversidad de modos de transcurrir un tiempo cronológico. Sabemos que una noción de infancia no alcanzó nunca a dar cuenta de los habitantes que nombra. No encontramos ningún correlato entre la pretensión de universalidad y el universo de los que se intenta nombrar.

Graciela Frigerio (en Amaya, 2010, p. 24)

Damos por sentadas muchas cosas respecto de la infancia, que merecerían ser discutidas, e imaginadas desde otras perspectivas.

Ferrán Casas (2006, p. 29)

2.1 Perspectivas de análisis

Antes de adentrarnos en el ámbito del Teatro para niños, resulta indispensable interrogarnos sobre qué es un niño y, por ende, sobre qué es la infancia, para arrojar luz sobre este público específico al cual dicho género de teatro está explícitamente dedicado.

Se trata de un objeto de reflexión complejo, debido a la cantidad de ámbitos de investigación relativos a la infancia que actualmente existen y que forman parte de campos de interés aparentemente distintos (Casas, 1998). Desde el ámbito jurídico, hasta el sociocultural, pasa por el psicológico, el médico, el religioso y el pedagógico, entre otros. Del mismo modo, existen diferentes perspectivas de observación y análisis posibles respecto a este fenómeno.

Tomamos como base los planteamientos del psicólogo social Ferrán Casas (2006; 1998) –catedrático de Psicología Social en la Universidad de Psicología de Girona e investigador de distintas áreas relativas a la infancia, como los Derechos del Niño y su Calidad de Vida—, el cual afirma que la infancia es, tanto una realidad objetivable y observable, como una realidad representada individual y colectivamente: “*la infancia* no resulta ser un fenómeno social configurado sólo por un conjunto de personas de unas características determinadas, sino que resulta también inseparable de la

idea o conjunto de ideas más o menos ampliamente compartidas sobre *qué es la infancia*.” (Casas, 2006, p. 29).

Asimismo, compartimos la tesis de que las características propias de la infancia, el periodo de la vida que ésta incluye y el conjunto de ideas compartidas sobre ella no son fijos, sino que varían según la sociedad, la cultura y el momento histórico en que el conjunto de población definido *infancia* se halla (Casas, 2006). Casas (1998) plantea, en efecto, que “diversos historiadores y otros estudiosos nos han mostrado cómo en diferentes momentos de la historia de una misma cultura el significado del concepto [de infancia] también ha ido cambiando.” (p. 16). Además, hay que considerar que el término infancia es semánticamente polisémico y multívoco (Minnicelli, 2008), ya que encierra un abanico de significaciones diferentes, tanto por las distintas acepciones que puede tener, como por las distintas realidades a las cuales hace referencia.

Con base en estos supuestos, en el presente capítulo damos cuenta de la infancia, tanto como concepto, que como realidad, en su evolución histórica. En particular, analizamos la infancia desde dos perspectivas: por un lado, examinamos la infancia en cuanto “conjunto de población de un territorio o sociedad” (Casas, 2006, p. 29) que se encuentra en una determinada etapa de la vida humana y que posee determinadas características psicosociobiológicas, haciendo patente la historicidad y, por ende, el relativismo de estas características, que dependen del contexto histórico, cultural e ideológico que las atribuye. En esta parte, decidimos considerar el contexto occidental moderno y planteamos de forma introductoria las principales posturas teóricas y aproximaciones ideológicas sobre la infancia en cuanto etapa, desde el punto de vista de la psicología evolutiva (o del desarrollo), cuyos exponentes son Sigmund Freud (1856-1939), Carl Jung (1875-1961), Erik Erikson (1902-1994), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotski (1896-1934), entre los más relevantes, teniendo como base epistemológica común la teoría del desarrollo de Aristóteles⁶ (Kastenbaum, 1993). Desde el siglo XIX

⁶Aristóteles (384-323 a.C.) “produjo la que puede ser considerada la primera teoría del desarrollo humano, o al menos su prototipo” (Kastenbaum, 1993, p. 112), legitimando una “división biológica de la vida en tres etapas: crecimiento, estasis y deterioro” (*op. cit.*, p. 120). Nuestra traducción. De ahora en adelante, todas las citas a esta obra serán de nuestra traducción.

en adelante describieron y explicaron “los cambios y transformaciones que experimentan los seres humanos a lo largo del ciclo vital de su existencia en su aspecto psíquico y orgánico” (Vilches, 1991, p. 77). La consideración de estos autores se justifica por el hecho de que sus posturas y aproximaciones, aunque no representan la totalidad de las ideas sobre el tema, actualmente siguen influenciando los sistemas educativos, las posiciones jurídicas y las representaciones socialmente compartidas acerca de la infancia, en los países de cultura occidental. Por esta razón, al final de esta parte haremos referencia sólo muy brevemente a algunas posturas alternativas al modelo psicológico evolutivo, para completar el cuadro.

Por otro lado, y más detenidamente, consideramos la infancia desde la óptica de la psicología social, disciplina cuyas raíces históricas son rastreables hasta la antigüedad y que alcanzó su madurez en los años ‘60 (Barra Almagia, 1998). Esta “se focaliza principalmente en comprender las causas o factores que moldean nuestros pensamientos, sentimientos y conductas en situaciones sociales” (*op. cit.*, p. 5)⁷. Con base en esta perspectiva, analizamos la infancia como una “representación mayoritariamente compartida sobre esa realidad en una sociedad concreta” (Casas, 2006, p. 29) que es ambivalente y cambiante, ya que va evolucionando y mudando constantemente. Para su comprensión, trazaremos una breve historia de cómo fue cambiando la concepción de la infancia, considerando principalmente el contexto europeo desde la antigüedad romana hasta el siglo XX. Incluiremos algunas noticias sobre la historiografía de la infancia en Chile (Rojas, 2001) y evidenciaremos algunas representaciones sociales sobre la infancia que se fueron manifestando durante el período considerado. Finalmente, daremos cuenta de las principales posturas jurídicas acerca de la infancia, las cuales presentan los límites etarios y las características de esta según la ley internacional, y plantearemos algunas consideraciones sobre la concepción actual de este fenómeno.

⁷ En particular, la psicología social trata, entre otras cosas, de “cómo percibimos a los otros, cómo desarrollamos sentimientos positivos y negativos hacia ellos, qué esperamos de los otros y a qué atribuimos sus conductas, cómo las personas se comunican lo que piensan y sienten, cómo tratamos de influir sobre los otros y a su vez somos influidos por ellos, cómo reaccionamos a los diversos intentos de influencia de que somos objeto continuamente por parte de personas y/o grupos, etc.” (Barra Almagia, 1998, p. 1)

2.2 Infancia como concepto y como etapa del desarrollo humano

El diccionario de la Real Academia Española (2014) define la infancia como aquel “período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad” y también como el “conjunto de los niños de tal edad”. Esta definición no da cuenta de la complejidad del término y sólo indica límites temporales vagos e imprecisos.

Una definición más completa de la palabra infancia se encuentra en el texto de Casas (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*, que da cuenta de las principales representaciones sociales que delimitan y contextualizan las relaciones entre los adultos y la población infantil, realizando al mismo tiempo un análisis de los niños y las niñas como personas individuales, como grupos sociales y como conjunto de población. Aquí, el autor afirma que “la palabra *infancia*, tan cotidiana en nuestro lenguaje, encierra una rica y singular historia conceptual” (p. 23). El mismo autor distingue los niveles conceptuales abarcados por el término de infancia, el cual, en español y en la actualidad, hace referencia a al menos cuatro conceptos o realidades, “representadas con diferentes niveles de abstracción” (*ibid.*).

El nivel más convencional define la infancia como un “período determinado de la vida de un niño o de una niña, medible por un intervalo de edad.” (*ibid.*), definición que coincide con el primer lema encontrado en el diccionario de la RAE. Casas (1998) especifica que dicho intervalo es definido por cada cultura y cada sociedad: por ejemplo, en el ámbito de la psicología occidental se suele delimitar la infancia entre el nacimiento hasta los once o doce años de edad (Merani, 1962), aunque a menudo se suele considerar su término a los diez años (Arnold et al., 1979). Casas (1998) señala al respecto que “a menudo se acepta como infancia el período de vida que va del nacimiento a los 14 años, pero hay quienes reservan tal denominación al período que finaliza a los 7 años, o a los 10, a los 12, y otros que lo alargan hasta los 16” (p. 23). Además, hay fuentes de psicología que establecen que la infancia empieza a los tres o cuatro años de edad (Arnold et al., 1979).

El segundo nivel es demográfico, en cuanto define la infancia como un “conjunto de población de un territorio dado” (Casas, 1998, p. 23) que posee la edad comprendida en el intervalo establecido convencionalmente, mencionado anteriormente. Este nivel corresponde al segundo lema del Diccionario de la RAE.

El nivel psicosociobiológico, correspondiente al tercer nivel, le agrega a los niveles anteriores la comprensión de la infancia como un conjunto de características que posee un grupo de sujetos en estado de desarrollo, y que son consideradas como propias de la etapa en la que dichos sujetos se encuentran. Es decir, que los sujetos incluidos en la etapa infantil, se quedan en dicha etapa “hasta que no alcanzan las características consideradas como propias de otra etapa posterior de desarrollo” (Casas, 1998, p. 24). Esta perspectiva quita relevancia a la consideración de la edad cronológica como factor determinante e indicador preciso del desarrollo por etapas, aunque no la excluye en cuanto referente. Además, los criterios con los cuales establecer las características propias de la etapa infantil también varían según el contexto cultural e ideológico.

Por último, el cuarto nivel, que es el más abstracto, se refiere al que podríamos llamar “representacional”, debido a que, según esta perspectiva, la infancia es “*aquello que la gente dice o considera que es la infancia*, una imagen colectivamente compartida, que va evolucionando históricamente” (*ibid.*).

El primer nivel conceptual (infancia como intervalo de edad) y el tercero (infancia como conjunto de características psicosociobiológicas) antes mencionados, se remiten a los planteamientos de diversos psicólogos, psicoanalistas y pedagogos provenientes del ámbito de la psicología evolutiva o del desarrollo. Estos últimos defienden la existencia de un proceso de desarrollo que se produce en todos los individuos considerados desde el inicio de su vida y que se manifiesta, tanto en cambios físicos y neurológicos, como en modificaciones de índole psicomotora, intelectual, afectivo-emocional y social (Vilches, 1991).

La mayoría de estos autores pone el acento en la dimensión temporal del desarrollo y coincide en adoptar un método de carácter cronológico, estudiando el desarrollo humano en sus secuencias evolutivas. De esta manera, siguen un orden de

sucesión en el tiempo y distinguen fases o etapas, cada una “caracterizada por su propia y definida estructura mental, que en su conjunto comprende las peculiares maneras de pensar, sentir y expresarse de cada una de las edades por las que atraviesan en el curso de su vida los seres humanos” (*op. cit.*, p. 78). Existen diferentes “modelos teóricos” (Kastenbaum, 1993) o “teorías evolutivas” (Martí Sala, 1991) que dan cuenta de la infancia como etapa del desarrollo humano y que se diferencian en cuanto a influencias, criterios, paradigmas, metodologías y perspectivas o enfoques (Kastenbaum, 1993)⁸.

A lo largo del presente apartado haremos referencia principalmente a tres modelos de gran envergadura, que constituyen las “propuestas más ambiciosas para dar cuenta del desarrollo humano” (Martí Sala, 1991, p. 14). Es decir, tres “sistemas teóricos coherentes y unificados [que] han sido el germen de tantos estudios teóricos y experimentales” (*ibid.*) y que tienen influencia hasta la actualidad. El primero es el modelo psicoanalítico del austriaco Sigmund Freud y de sus seguidores, de entre ellos, el psiquiatra y psicólogo suizo Carl Jung, así como del psicoanalista estadounidense Erik Erikson. El segundo modelo corresponde a la Epistemología genética del psicólogo suizo Jean Piaget (1954), mientras que el tercero, a la Psicología sociocultural del psicólogo ruso Lev Vygotski. Tomaremos estos modelos desde la perspectiva de Kastenbaum (1993).

Por un lado, las propuestas de estos tres modelos, considerados por Bruner “los tres titanes modernos de la teoría del desarrollo” (en Pizzo, 2009, p. 6), son complementarias, ya que se enfocan cada una en una dimensión diferente del desarrollo: Freud pone el énfasis en la dimensión afectiva, Piaget en la dimensión cognitiva y Vygotski en aquella sociocultural (Martí Sala, 1991, p. 14). Por otro lado, estos tres modelos se caracterizan por haber adoptado una perspectiva genética en el análisis de los procesos psicológicos, intelectuales y del comportamiento humano. En efecto, describen la génesis de dichos procesos a partir de la explicación, tanto de su construcción, como

⁸ Tal como recuerda María Elisa Pizzo (2009), “estos modelos deben entenderse como metáforas de la realidad y no como un reflejo de la misma. Por lo tanto, los modelos de carácter teórico no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos, sino que resultan más o menos útiles como herramientas heurísticas para generar investigaciones (Marchesi, Palacios & Carretero, 1983; Pérez Pereira, 1995; Fernández Lópiz, 2000)” (p. 5).

su cambio y desarrollo, dando prioridad al estudio de los procesos. De modo que no profundizan en los resultados o manifestaciones externas de estos, ni se limitan a descripciones comparativas entre comportamientos de edades diferentes.⁹ Estos autores no se contentaron con utilizar la edad cronológica como indicador para significar la dimensión temporal del desarrollo humano o del niño, ni para demarcar las distintas etapas de la infancia –indicador que suele ser el más común en el marco de la psicología evolutiva (Martí Sala, 1991)—. Sino que, además de la edad, propusieron distintas dimensiones o escalas temporales para el estudio del desarrollo psicológico: piénsese, por ejemplo, en sus estudios microgenéticos, que tenían como objetivo describir y analizar el cambio inherente a un proceso psicológico en un tiempo limitado a una o varias sesiones experimentales (o terapéuticas) y no solamente a lo largo de una entera etapa o franja etaria. (*ibid*).

La edad “viene a ser, así, un índice cómodo (no el único) para señalar el transcurrir temporal, dimensión que remite al mismo tiempo a un proceso de cambio al que está íntimamente ligada” (*op. cit.*, p. 50). Como en parte lo mencionamos, otro criterio para diferenciar una etapa de la otra consiste en determinar las características psicosociobiológicas propias de cada fase, entre las cuales tienen lugar cambios ontogenéticos esenciales. Los distintos modelos de la psicología evolutiva, se basaron en este supuesto para plantear sus subdivisiones.

Inicialmente se estimaba que era en la etapa de la adolescencia, cuando se concluía el desarrollo y se alcanzaba la madurez, por lo cual, varios modelos teóricos se focalizaron en las primeras fases de la evolución (Vilches, 1991; Kastenbaum, 1993), subdividiendo la etapa de la infancia en distintas sub-etapas. Es el caso, por ejemplo, de Freud, cuyo modelo de desarrollo se basa en la idea de que “la personalidad del adulto es fuertemente influenciada por sus experiencias durante la infancia” (Kastenbaum, 1993, p. 10). Freud sostiene que cada niño atraviesa fases de desarrollo cualitativamente diferentes, cada una con sus propios desafíos: en cada una de dichas fases, “el infante o

⁹ Esta práctica es propia de lo que se denomina “paradigma de tipo comparativo o diferencial” (Martí Sala, 1991, p. 49), según el cual la edad cronológica es una “variable independiente” (*ibid.*) y la diferencia de edad es considerada por si sola como causa de los cambios observables entre las etapas.

el niño es dominado por una necesidad biosocial específica, y sus padres responden a dicha necesidad de varios modos” (*ibid.*). Según este autor, si los impulsos de los niños son frustrados o distorsionados en el ambiente familiar, esto puede dar pie a conflictos, neurosis y comportamientos autodestructivos que se manifiestan después en la edad adulta (*op. cit.*).

De la misma forma, el modelo teórico elaborado por Piaget, denominado modelo del desarrollo cognitivo, enfatiza la presencia de fases de desarrollo de la infancia. Sin embargo, utiliza otra metodología y otra base de datos, enfocándose en la estructura cognitiva de niños y adultos, así como en el desarrollo mental, que según el autor se da de forma ordenada desde la infancia hasta la adolescencia, aunque no excluye factores contextuales, emocionales y afectivos (Kastenbaum, 1993). Su aproximación, definida como epistemología genética, hace hincapié en los procesos de construcción del conocimiento, en particular en “el desarrollo individual (génesis) de formas de conocimientos (epistemología)” (*op. cit.*, p. 14). Las diferencias entre las distintas fases se hallan, por ende, en las distintas maneras de “construir la realidad” propias de cada fase (Piaget, en Kastenbaum, 1993, p. 14).

Piaget distingue “cuatro fases generales o periodos de desarrollo” (*ibid.*) de la infancia, entre los cuales se dan cambios estructurales y cualitativos, que pueden ser divididos en sub-periodos. En cada uno de estos periodos, el niño va desarrollando estructuras o esquemas de acción, tomando por esquema “su propio modelo individual de mundo o, más específicamente, su propio ‘plan’ con el cual lidiar con este mundo” (*ibid.*), para resolver los problemas que se le presentan y construir así su inteligencia. A continuación se describe cada periodo.

Periodo I: Inteligencia sensorio-motriz (0-2 años). En este periodo muy productivo, el recién nacido comienza, de una forma aún rudimentaria, a asimilar las experiencias y a organizar los estímulos que recibe a través de los sentidos, organizando (o construyendo) sus esquemas. Al final de este período, el niño se reconoce como un individuo único respecto a los otros y percibe al mundo como un sistema que opera según principios fiables (*op. cit.*).

Periodo II: Pensamiento preoperacional (2-7 años). Durante esta fase, “los niños se vuelven cada vez más expertos en el uso del lenguaje y otros símbolos” (*op. cit.*, p. 14), manejando un más amplio abanico de significados y maneras de lidiar con ellos. Además, se vuelven capaces de aceptar la existencia de otros puntos de vistas diferentes de los suyos, dejando atrás el egocentrismo propio de la etapa anterior, y empiezan a comprender la importancia de las reglas y de los valores morales (*op. cit.*). Sin embargo, en este periodo el niño sigue estando muy ligado y siendo influenciado por la experiencia concreta y no es capaz aún de “organizar sus experiencias de una forma lógicamente sistemática” (Kastenbaum, 1993, p. 14).

Periodo III: Operaciones concretas (7-11). Si bien en esta fase el niño es capaz de llevar a cabo más operaciones mentales y tiene una comprensión del mundo más cercana a aquella del adulto, “éstas operaciones permanecen ‘concretas’” (*op. cit.*, p. 15), es decir, que no se aplican a realidades muy abstractas. Uno de los avances de este periodo es la capacidad de considerar las intenciones y los propósitos ajenos, con el fin de entender sus acciones y pensamientos (*op. cit.*).

Periodo IV: Operaciones formales (11-15 años). Este periodo se considera ya como parte de la adolescencia. Es en esta etapa, cuando la estructura cognitiva se ha completado: el pensamiento se ha vuelto mucho más sistemático y el adolescente es capaz de llevar a cabo procesos de alto nivel, tanto en el ámbito de la realidad, como en aquel de la posibilidad. Se adquieren habilidades como criticar ideas, plantear nuevas preguntas y formular pensamientos propios en modos inusuales y creativos (*op. cit.*). Además, se manifiesta un sentido más firme de las relaciones lógicas.

Además de la de Piaget, existen otras subdivisiones de la infancia, que presentan criterios diferentes y un conjunto distinto de sub-etapas o periodos. A título de ejemplo, a menudo se fragmenta la infancia en cuatro fases: “1. Fase infantil (desde el nacimiento hasta aprox. el primer año de edad). 2. Fase de la primera infancia (desde el primero hasta el tercer año); 3. Fase de la segunda infancia (desde el tercero hasta el séptimo año); 4. Fase de la tercera infancia (desde los 6 o 7 años hasta los 11 o 12 años).¹⁰ Otras veces se

¹⁰ Véase la Enciclopedia de Psicología (1962) de Merani (pp. 77-78), referenciada en Bibliografía.

propone una subdivisión en solamente tres fases: primera fase (de los 4 a los 7 años), segunda fase (desde los 7 a los 10 años) y tercera fase (desde los 9 o 10 años, hasta el comienzo de la pubertad).¹¹

Con el tiempo, se empezó a considerar también a la adolescencia y a la adultez como fases sujetas a desarrollo. El mismo Piaget admitió la posibilidad de que el desarrollo cognitivo pudiera continuar de una forma sutil también en la edad adulta (*op. cit.*, p. 14). En este sentido, merecen ser mencionados el modelo del desarrollo adulto de Jung y el modelo de desarrollo psicosocial de Erikson.

Jung, influenciado por Freud, sostiene que durante la primera parte de la vida, el individuo adquiere progresivamente más dominio sobre el mundo que lo rodea, expandiendo su personalidad y fortaleciendo su capacidad de crear lazos estables y de dedicarse al trabajo y a otras actividades (Kastenbaum, 1993). Desde la mediana edad se pierde entusiasmo por el cotidiano y se empieza a desarrollar “un sentido vago y gradual de que algo está faltando” (*op. cit.*, p. 11)¹². El desarrollo puede seguir en esta segunda fase de la vida solamente si se enfrentan nuevos desafíos y se exploran las potencialidades negadas anteriormente (*op. cit.*).

Erikson enfatiza las influencias que pueden ejercer sobre el desarrollo humano factores socioculturales, quitando peso a los factores biológicos. En efecto, concibe al infante y al niño como “un yo activo que está tratando de entender y hacer frente al mundo, diferente de un paquete de impulsos biológicos y e instintos desde los cuales un yo racional podría eventualmente emerger” (*op. cit.*, p. 12). Por esta razón, sus teorías son definidas “*psicología del yo*” (*ibid.*).

Las “ocho etapas de la vida” (*op. cit.*, p. 11) propuestas por Erikson son conocidas como “epigenéticas [en el sentido de que] la personalidad sigue emergiendo (-genética) de una fase a otra” (*op. cit.*, p. 12) y todas las etapas anteriores contribuyen al

¹¹ Véase el *Diccionario de psicología* (1979) de Arnold, Eysenck & Meili (p. 198), referenciado en Bibliografía.

¹² Dicha teoría generará las ideas contemporáneas acerca de la “crisis de la edad adulta” propuestas por ejemplo por Gail Sheey en su texto “La crisis de la edad adulta” (1987), ed. Grijalbo.

desarrollo de la personalidad propio de las etapas siguientes. Las ocho etapas están ya prefiguradas en la infancia y no desaparecen cuando una nueva etapa se vuelve central.¹³

También la psicología evolutiva de Vygotski “integra la dimensión del cambio en el entorno social y cultural del individuo” (Martí Sala, 1991, pp. 42-43). Lo que lleva a este autor a afirmar que la interacción del individuo con el entorno social, el cual es cambiante, se forja al principio de su ciclo vital, es decir, en la infancia, y dicha interacción influencia y moldea su vida mental a lo largo de su vida (*op. cit.*)¹⁴.

Es evidente que las teorías y los modelos presentados anteriormente no agotan la amplitud de perspectivas teóricas y aproximaciones existentes sobre la infancia en cuanto conjunto de población en una etapa de la vida, con ciertas características.¹⁵

También existen otras aproximaciones que teorizan sobre los cambios que se manifiestan durante la vida de un individuo, sin poner mucho énfasis en los procesos de desarrollo de por sí, como por ejemplo el conductismo de Burrhus Skinner (1904-1990), que en contraste con las teorías principales del desarrollo, tiene por objetivo “explicar patrones complejos de comportamiento y de interacción en cuanto resultado de múltiples y repetidos episodios de condicionamiento en los cuales ciertas ‘reacciones’ han sido ‘reforzadas’” (Kastenbaum, 1993, p. 17). También se encuentra la más reciente teoría del procesamiento de la información, elaborada por autores como el psicólogo

¹³ Las etapas de Erikson, que constituyen un progresar del individuo hacia una mayor madurez emocional y una moralidad más sólida, son las siguientes: Fase 1. Sensorio-oral: Confianza básica vs desconfianza; Fase 2. Anal-muscular: Autonomía vs. Vergüenza y Duda; Fase 3. Genital-locomotora: Iniciativa vs. Culpa; Fase 4. Latencia: Laboriosidad vs. Inferioridad; Fase 5. Adolescencia: Identidad vs. Confusión de rol; Fase 6. Adulthood joven: Intimidad vs. aislamiento; Fase 7. Adulthood: Generatividad vs estancamiento; Fase 8. Madurez: Integridad del ego frente a desesperación (Kastenbaum, 1991, p. 13).

¹⁴ Según una distinción propuesta por Kenneth Kaye, el desarrollo tal como lo concibe Vygotski sería “*outside-in*” (Martí Sala, 1991, p. 43), es decir “desde afuera hacia adentro” (*ibid.*), y se diferencia del desarrollo concebido por Piaget que es “desde adentro hacia fuera” (*ibid.*), es decir “*inside-out*”: los cambios críticos se producen en el individuo, de forma autónoma, y este desarrollo afecta después a las relaciones del niño con su entorno social” (*ibid.*).

¹⁵ Cabe nombrar, sólo a modo de ejemplo, James Baldwin (1861-1934), considerado como “el primer gran teórico del desarrollo individual y como uno de los precursores que más han contribuido a la adopción de un punto de vista genético en psicología” (Martí Sala, 1991, p. 23); el modelo de la autorrealización de Carl Rogers (1902-1987) y Abraham Maslow (1908-1970), la psicología genética de Henri Wallon (1879-1962).

norteamericano D. Klahr (1939-) y J. G. Wallace (1933-), según la cual “a partir de los cinco años, no hay ninguna razón para que la estructura cognitiva básica cambie con la edad” (Rodríguez González&Fernández Orviz, 1997, p. 44); y también la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1925-), según la cual “los patrones de comportamiento adulto se adquieren a través de las interacciones sociales y por influencias en vez que por el surgimiento de un ‘proceso de desarrollo’” (Kastenbaum, 1993, p. 17).

En este sentido, la subdivisión en etapas pierde importancia. En efecto, en la actualidad, dichas subdivisiones son consideradas

meros esquemas auxiliares, porque el desarrollo es más bien un “proceso con innumerables grados de libertad” (Oerter 1980). Por eso no se dan necesariamente peculiaridades típicas de cada edad, sino que se consideran como resultado de conjuntos funcionales que cambian constantemente con las causas y se definen por la cultura ambiente, la estructura de las tareas (problemas) y la orientación planeada hacia el futuro del individuo. (Dorsch, 1991, p. 522)

2.3 La infancia como representación colectiva

En el presente apartado analizamos la infancia según el cuarto nivel conceptual propuesto por Casas (2006; 1998), es decir como una realidad *representada* colectivamente. El autor sostiene que sobre la infancia -entendida como realidad observable y objetivable— existen una serie de representaciones sociales colectivamente compartidas.

Para la escuela europea de psicología social, y en particular, según el psicólogo social rumano, nacionalizado francés, Serge Moscovici (1979), una representación social es una forma de conocimiento elaborado y compartido socialmente (Casas, 2006), que se configura como una orientación para la acción social de los sujetos y un medio para comunicar y sentirse dentro del ambiente social. Específicamente, Moscovici (1979) la define como

una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos [...] es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (p. 17-18)

El mismo autor sostiene que las representaciones sociales se construyen a través de un “proceso dialéctico” (Casas, 2006, p. 31) entre dos operaciones distintas. Primero, bajo el término de *objetivación*, por la cual conceptos abstractos, como aquel de infancia, son percibidos como realidades concretas y se “naturalizan”. La segunda corresponde a la operación de *anclaje*, por la cual el individuo carga un fenómeno concreto, o una realidad —como la infancia— y su representación “de unos *significados* y de unas *utilidades*, que **orientan las conductas y las relaciones sociales** [...] ‘enraizándolos’ o integrándolos cognitivamente dentro del sistema de pensamiento preexistente” (*ibid.*).

Cada representación social, incluidas aquellas sobre la infancia, se presenta en varias formas con mayor o menor grado de complejidad, ya que tiene distintos componentes, es decir, “integra conceptos cognitivos distintos, como la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, la creencia, etc.” (Mora, 2002, p. 18). Referirse a la infancia en cuanto representación social significa entonces considerarla como un fenómeno o realidad concreta, sobre la cual una sociedad en un dado momento histórico elabora “ciertas ideas, pensamientos e imágenes compartidos” (Casas, 2006, p. 31). Esto significa concretamente que, como señala Casas (1998), “ante la palabra-estímulo infancia, los ciudadanos de un territorio dado, o los miembros de determinados grupos sociales o culturales, desarrollan automáticamente una serie de asociaciones de ideas” (p. 24) que son compartidas por la comunidad en la cual se hallan.

Dichas imágenes e ideas compartidas acerca de la infancia, “al estar socialmente construidas se cargan de un fuerte sentimiento de que **tienen su lógica**” (Casas, 2006, p. 31), constituyendo así “un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica)” (*op. cit.*, p. 30). En efecto, los adultos han siempre sentido sus creencias y representaciones sobre la

infancia como lógicas y evidentes, cuando son explícitamente compartidas y aceptadas por la comunidad de la cual hacía parte.

Además, señalamos que las representaciones sociales sobre la infancia influyen concretamente en la vida cotidiana de niños y niñas y, en particular, en las “relaciones macrosociales” (*ibid.*) que los adultos establecen en cada sociedad con la infancia, entendida en su realidad concreta. En efecto, dichas representaciones “tienen cuerpo de realidad psicosocial [generando] procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia [y] limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de [la] lógica [común]” (*ibid.*).

Casas (2006) señala que los componentes más relevantes de las representaciones sociales acerca de la infancia, desde los “más externos y cambiantes [...a los más] centrales [y] muy resistentes al cambio” (p. 31), son:

1. “**Informaciones que circulan en un entorno concreto sobre el objeto socialmente representado**” (*ibid.*), que el autor identifica con algunas informaciones elaboradas por distintas disciplinas o instituciones, como por ejemplo “informaciones sobre <<qué es bueno para el niño >>, <<qué es mejor para su educación >>, <<qué es óptimo para su buen desarrollo >>, etc.” (*ibid.*);

2. “**Las actitudes**” (*ibid.*), tomando por actitud “la orientación global positiva o negativa de una representación” (Mora, 2002, p.18). Casas (2006) hace patente, en este sentido, la contradicción que existe entre dos distintas actitudes acerca de la infancia: por un lado, actualmente existe “un alto consenso cognitivo e incluso afectivo acerca de sus derechos” (p. 31). Esto significa que se da por hecho y se considera imprescindible que los niños y las niñas tengan unos derechos específicos. Por otro lado, la infancia sigue siendo considerada como “una temática de **baja intensidad** social” (*ibid.*), debido a que es vista como un tema privado y no prioritario en el debate público. Por lo cual, existe una tendencia a considerar mayormente las relaciones microsociales (padres-hijos o maestros-alumnos) que aquellas macrosociales (Casas, 2006; 1998), subdivididas en “intergrupales, intercategoriales e intergeneracionales” (Casas, 2006, p. 30).

3. “*El núcleo figurativo*” (*op. cit.*, p. 31), que constituye la “lógica interna” de la representación y le da ‘consistencia’. Según Casas (2006), el núcleo figurativo más significativo e influyente es aquel que considera a los niños y a las niñas como “el conjunto de los <<aún-no>>” (p. 31), es decir como un conjunto de seres que “<<aún no pueden ser>> como los mayores” (*ibid.*), en varios sentidos. Este asunto se profundizará más adelante, en el apartado 2.3.3.

Todas las consideraciones presentadas anteriormente, deben ser insertas en una dimensión o perspectiva histórica, ya que, como lo mencionamos, las representaciones sociales (y todas sus componentes, como las informaciones, las actitudes, las ideas, los núcleos figurativos, etc.) sobre la infancia no son fijas, sino que fueron evolucionando y mudando con el tiempo. Constatamos que, tal como plantea Casas (2006), “de forma implícita o explícita, a lo largo de la historia occidental podemos observar períodos en que han predominado ideas y actitudes positivas acerca de la infancia, mientras que en otros han predominado las negativas, y en otros ha habido un revuelto de todo ello” (p. 30).

La cronología de la incorporación del término “infancia” al español y sus cambios de acepciones, significados y usos comunes, demuestran la evolución de la concepción de la infancia a lo largo de la historia y los cambios representacionales que experimentó este fenómeno: etimológicamente, el origen del concepto “infancia” es meramente descriptivo, ya que inicialmente, el término *infante* designaba simplemente a un niño pequeño, a un bebé. En efecto, la palabra “infancia” proviene del latín *infans*, -*tis*, que a su vez deriva del verbo *fari*, “hablar”, y que significa “incapaz de hablar” (Corominas, 1967).

Casas (2006) afirma:

De esta idea se pasó a la de que «aunque hablen, aún no razonan bien», y aparecen a lo largo de la historia (no sólo social, sino también del derecho) nociones para diferenciar un «antes» y un después»: uso de razón, discernimiento, raciocinio, responsabilidad, madurez, capacidad, competencia, imputabilidad, minoridad de edad, etc. [...]. Estas ideas «neutras» en muchas ocasiones pasaron a ser representaciones negativas: «aunque hablen, no tienen nada interesante que decir, no vale la pena escucharles» (hoy en día, la

infantería en el ejército, o los infantes y las infantas en la realeza son los que «no mandan»). (p. 30)

Aún más allá que esto, cabe afirmar que la infancia es una “construcción social” (Casas, 2006), formando parte de aquellos fenómenos que se consideran obvios y evidentes, pero que en realidad se fueron configurando y perfilando con el tiempo, producto de procesos históricos. Entonces, la concepción actual de la infancia no es universal o dada.

Esta idea es defendida, por ejemplo, por el historiador francés Philippe Ariès (1987; 1986). Este autor sostiene que “por contraste con nuestros actuales sentimientos respecto de la infancia, es posible definir una etapa anterior [...] en la que esos sentimientos no existían en la cultura occidental: ni las prácticas en los distintos aspectos de la vida social ni los patrones culturales actuales son posibles de ser detectados en ese período” (Baquero & Narodowski, 1994, p. 2).

A continuación, presentamos una síntesis de la historia de la infancia propuesta por Ariès (1986), para luego desprender de ella las principales representaciones sociales sobre este fenómeno, que se fueron manifestando y modificando a lo largo de la historia occidental desde la Antigüedad hasta el siglo XX. Entremedio, damos cuenta sucintamente de la historiografía de la infancia en Chile.

2.3.1. Breve historia de la infancia

Ariès (1986), en su cuarto texto *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*¹⁶ –apoyando sus tesis no sólo en documentos de la época, sino también en el análisis de las representaciones de los niños en pinturas y esculturas— sostiene que la “sensibilidad hacia la infancia [...] ha tenido una gestación larga y gradual, que ha

¹⁶ Título original: *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Este libro fue publicado en su primera edición en el año 1960.

surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII” (p. 12).

Ariès (1986) emprende su historia de la infancia señalando que en la Antigüedad romana “no se aceptaba al niño como un crecimiento natural, independiente de la voluntad conciente de los hombres, para los cuales constituía un nada, un nihil destinado a desaparecer, a no ser que se le reconociese mediante una decisión reflexiva del padre.” (pp. 5-6). El mismo autor señala que, según Paul Veyne, los vínculos electivos eran más importantes que los sanguíneos y la adopción y el abandono de los niños, como también el infanticidio eran actos comunes y aceptados.

Sin embargo, durante la época romana imperial, hubo una “evolución del sentimiento, un descubrimiento de la infancia” (*op. cit.*, p. 10), en la cual “el niño se convierte en una forma interesante y agradable” (*op. cit.*, p. 9). De esta manera, surge una nueva sensibilidad y se desarrolla el sentimiento de la ternura hacia el niño. Este fenómeno se deriva, según el historiador francés, de los avances en el mundo de la educación, en particular a la idea de que los niños tenían que ser educados de forma separada y particular.

Luego, Ariès (1986) evidencia que a lo largo de los siglos II y III surge un nuevo modelo familiar en el cual el matrimonio, y consecuentemente los hijos, frutos de éste, comienzan a ser considerados sagrados: “los vínculos naturales carnales y sanguíneos son más importantes que las decisiones de la voluntad. El matrimonio es más importante que el concubinato, el nacimiento que la adopción” (p. 6). De esta manera, en la alta Edad Media se da una forma de “revalorización” (*op. cit.*, p. 8) de la infancia: la indisolubilidad del matrimonio –que se vuelve un sacramento bajo el influjo de la Iglesia – y la fecundidad empiezan a adquirir un valor determinante. Lo que va a preparar a muy largo plazo la función que desempeñará el niño.

Además, los hijos se vuelven indispensables, ya que tener herederos asegura la sobrevivencia de la familia, debido al alto nivel de mortalidad de la época. Otro aspecto a considerar es que “el poder de un individuo ya no depende de su rango, [...] sino del número y de la lealtad de su clientela, la cual se confunde con la familia” (Ariès, 1986,

pp. 7-8). Entonces, como los lazos de sangre son los que mejor aseguran la lealtad, el niño es revalorizado. En cambio, el infanticidio y el aborto, practicados con frecuencia en la Antigüedad, ahora son catalogados como delitos.

Sin embargo, Ariès (1986) habla de una revalorización “indirecta y ambigua del niño” (p. 8) en la alta Edad Media, ya que, como se explicó más arriba, fue, por una parte, una consecuencia de la revalorización de la fecundidad, mientras que por otra, el aborto y el infanticidio subsistieron por largo tiempo, dándose en formas clandestinas¹⁷. En efecto, según el autor, durante estos siglos la infancia estuvo en las sombras, perdiendo la peculiaridad que había adquirido en la época imperial romana, y el niño es considerado “un hombre pequeño o, mejor dicho, un hombre aún pequeño que pronto se haría [...] un hombre completo” (*op. cit.*, pp. 10-11). La infancia, por lo tanto, es, según el hombre del alto medievo, un breve periodo transitorio, y el niño, un ser débil, no agradable, sometido a los mayores. En este sentido, podemos afirmar que, según Ariès, durante la alta Edad Media, la infancia ‘no existe’ para los hombres de esta época, ‘desaparece’ como concepto.

En opinión del autor, una nueva sensibilidad hacia la infancia surge solamente a partir del siglo XII-XIII, y con mayor énfasis desde el siglo XIV, cuando se impone progresivamente, hasta que en el siglo XVI ya “ha sido descubierta la infancia” (*op. cit.*, p. 12): la Iglesia y la gente común luchan mayormente contra el infanticidio, hecho que demuestra la importancia que daban al niño.

Según Ariès (1986), “esa dinámica está evidentemente ligada al proceder de la familia hacia una mayor intimidad (‘privacy’)¹⁸, a la mejora de la escuela y al hecho de

¹⁷ Ariès (1986) da cuenta, por ejemplo, de que a menudo “el niño desaparecía víctima de una desgracia que no era posible evitar: caía dentro de la chimenea encendida o dentro de una tinaja y nadie había podido sacarlo a tiempo. Moría asfixiado en el lecho donde dormía con sus padres sin que éstos se hubiesen dado cuenta. Los obispos de la Contrarreforma sospechaban que ni el padre ni la madre estaban libres de culpa, e hicieron cuanto estuvo en sus manos para que los hijos durmiesen en un lecho separado de los padres (el uso de la cuna se instauró tarde y estaba limitado a las clases superiores: se generalizó gracias a estas presiones, que al principio tuvieron una finalidad moral y, más tarde, higiénica).” (pp. 8-9)

¹⁸ A este propósito Ariès (1986) afirma que “se jugaba con el niño, incluso con su sexo, como se juguetea con un animal que vive con la familia, un cachorro o un gato. Ese sentimiento podía llegar hasta ese afecto profundo que desgarrar la muerte de modo cruel. O podía detenerse en la superficie e ir acompañado de la mayor indiferencia por la muerte infantil, suceso muy probable en los primeros años” (p. 14).

que ésta ha sustituido al aprendizaje tradicional.” (*ibid.*). Los niños empiezan a adquirir valor en sí mismos, y no en cuanto ‘miniaturas’ de los adultos: esto tiene como consecuencia, por ejemplo, que el modo de vestir de los niños, en contrapartida con lo que sucedía en tiempos medievales, se diferencia del atuendo de los adultos –aunque esto no vale para las clases populares—.

Entre el siglo XVI y XVII nace un “sentimiento bifronte” (*op. cit.*, p. 14) hacia la infancia, que Ariès (1986) define como un “tipo de sensibilidad hacia la infancia, destinado a perturbar la actitud de los adultos frente al niño hasta el siglo XX [...]: de un lado, solicitud y ternura, una especie de forma moderna de mimar [...que genera] <<niños malcriados>>” (*ibid.*). Mientras que por otro lado, una gran severidad, requerida por la educación.

Un hito importante en el ‘descubrimiento’ de la infancia es representado por el *Emile* de Jean-Jacques Rousseau, escrito en 1762.

Ariès (1986) sostiene que, desde el siglo XVIII hasta hoy en día, ternura y severidad se subsiguieron en la historia del niño: “en el siglo XVIII, bajo la influencia de Rousseau y del «optimismo» del siglo de las luces, parece haber prevalecido la ternura (al menos en Francia)” (Ariès, 1986, p. 14) como actitud frente a los niños –aunque aún se mantenía una gran rigidez y severidad en la educación—. Mientras que “en el siglo XIX prevaleció la severidad (sobre todo en Inglaterra): tiene lugar entonces el complicado juego de la pedagogía, de la moral y del amor.” (*ibid.*). Se le impone al niño una disciplina rigurosa, castigos físicos y represión sexual.

A pesar de estas diferencias, es en el siglo XIX cuando –nos señala el autor— definitivamente “el niño salía del anonimato y de la indiferencia de las épocas remotas y se convertía en la criatura más preciosa, la más rica en promesas y en futuro” (*op. cit.*, p. 16). Esto es demostrado por el hecho de que ya no se tolera la muerte infantil. En efecto, Ariès (1986) señala que “los estudiosos de la infancia [...] descubrieron en el siglo XIX que las amenazas, los castigos corporales eran inútiles y enseñaron, de acuerdo con el *Emile* de Rousseau, a seguir las indicaciones de la naturaleza infantil, a no oponerse a

ella, sino más bien a utilizarla” (pp. 15-16), logrando incidir en la sociedad gracias al psicoanálisis en los treinta primeros años del siglo XX.

Ariès (1986) sostiene que en Occidente, hasta los años sesenta del siglo XX, a pesar de episodios de aumento y disminución de la natalidad, el bienestar de los hijos y la creación de una familia feliz seguían siendo objetivos prioritarios. Sin embargo, entre 1960 y 1970 se registra una disminución de la natalidad y se constata un cambio en la actitud de los adultos, “la imagen del niño ya no es positiva, como en el siglo XIX” (p. 17). El mismo autor opina que esto es debido a los “veinte años de absoluta ‘permissividad’” (*ibid.*) anteriores y es dudoso respecto al trato futuro de los niños, los cuales podrían, en su opinión, no tener la misma importancia que tenían anteriormente.

Es aquí donde termina la historia de la infancia europea de Ariès, el cual, en definitiva, otorgó a la Modernidad una nueva sensibilidad hacia la infancia nunca antes planteada. En efecto, a partir de sus investigaciones historiográficas, “la noción de infancia cobró en el circuito de legitimación académica, de modo hegemónico, el estatuto de ‘moderna’” (Minnicelli, 2008 , pp. 16-17).

Ariès, poniendo su foco de atención en el lugar que la infancia ocupó en el imaginario colectivo, es decir, en la forma en que se percibía socialmente a este segmento de la sociedad, y no solamente en describir los cambios en los métodos de crianza o la evolución de la sensibilidad por la infancia, contribuyó al nuevo movimiento intelectual crítico que a partir de los años 60, en Europa y Estados Unidos, dio el primer paso hacia una nueva historiografía sobre la infancia. Su interés no era simplemente reconstruir la realidad cotidiana de los niños y de las niñas (como se solía hacer en la historiografía anterior) o evaluar si los niños son más o menos queridos en la actualidad respecto al pasado —aunque muchos teóricos interpretaron de esta manera sus escritos (Rojas, 2001)—, sino identificar el origen de la noción de infancia, entender como surgió la conciencia de la particularidad infantil.

De la historia de la infancia de Ariès se desprende que los cambios históricos en la manera de entender la infancia tienen que ver con los modos de organización socioeconómica de las sociedades, las formas o pautas de crianza, los intereses

sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas, el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y con el desarrollo de políticas sociales al respecto. En menor medida, Ariès (1987; 1986) considera factores afectivos, como los sentimientos y las valorizaciones hacia la infancia en su historiografía, centrándose más en las actitudes, generadas por los factores ideológicos, socioeconómicos, políticos y culturales antes mencionados.

Ariès (1987), además, pone de manifiesto el hecho de que, si bien en la Modernidad se descubre la infancia y el niño deja de ser anónimo, al mismo tiempo se crea una brecha que distancia padres e hijos, delimita un espacio privativo para los niños y asigna un rol controlador a la familia y a la escuela. Sobre este tema nos detendremos más adelante, en el siguiente apartado.

Los pedagogos argentinos Ricardo Baquero y Mariano Narodowski (1994), en el artículo “¿Existe la infancia?” —donde indagan acerca del concepto de infancia en el ámbito del discurso pedagógico—, coinciden con los planteamiento de Ariès y remarcan de forma categórica “la historicidad del concepto de infancia, [ya] no como una historicidad que afirme simplemente el carácter relativo de los atributos dados a la infancia, sino [que como] un carácter histórico en tanto la infancia fue minuciosa y puntualmente construida en [una] sutil trama de dispositivos discursivos e institucionales.” (p. 9). Los dos autores llegan a afirmar de forma radical que “la infancia es una pesadilla que la modernidad ha construido pacientemente” (Baquero & Narodowski, 1994, p. 8).

Sin embargo, cabe señalar que los planteamientos de Ariès fueron puestos en tela de juicio por distintos autores. Una importante línea de crítica historiográfica es inaugurada por el historiador de la escuela de los Annales Emmanuel Le Roy. Tal como recuerdan Baquero & Narodowski (1994), este autor señala la presencia de amor maternal ya en la Edad Media, relativizando la hipótesis de Ariès acerca de una fractura global que marcaría un antes y un después de la infancia (*ibid.*).

Es el pensador social estadounidense Lloyd De Mause, según el cual habilita la polémica sin duda más conocida, a partir de acusar Ariès de tener una posición

reaccionaria y de reivindicar la concepción antigua de la infancia (*íbid.*). Con un enfoque definido “sicologista” (Rojas, 2001, p. 10), De Mause (1974) se dedicó a estudiar la evolución histórica de la relación padre-hijos a partir de la psichistoria, constatando una lenta y constante maduración de esa relación, debida principalmente a procesos síquicos, y no a transformaciones sociales, económicas o tecnológicas. Alejado de la interpretación de Ariès, este pensador sostiene que hubo un progresivo acortamiento de la distancia entre padres e hijos en la Modernidad y valora positivamente la situación actual (Rojas, 2001).

El mismo Ariès (1987) toma, en parte, distancia de sus propias afirmaciones, en particular el prólogo a la segunda edición de *L'enfant...*, donde reconoce que “si volviera a escribir su libro, pondría el acento en la tolerancia al infanticidio también presente en tiempos modernos” (p. 8).

En cuanto a la percepción de la infancia en la sociedad chilena, existen contribuciones muy parciales, sin duda lejanas a lo realizado por Ariès y otros historiadores acerca del contexto europeo. Es decir, no existe una ‘historia de la infancia en Chile’ que dé cuenta de forma completa de las representaciones sociales sobre niños y niñas a lo largo de los años, sino que hay contribuciones aisladas que abarcan enfoques muy diferentes y períodos limitados.

En esta ocasión, sería demasiado dispersivo tratar de reconstruir la historia de los niños en Chile tal como lo hace Ariès en Europa. Nos limitaremos a sintetizar los principales enfoques existentes, basándonos en los hallazgos del historiador chileno Jorge Rojas Flores (2001), el cual realizó un balance del estado de la historiografía de la infancia en Europa y en Chile, sintetizando algunas noticias sobre el trato de los niños en el país.

Rojas (2001) afirma que, tanto en Europa como en América, el estudio de Ariès influyó enormemente en la historiografía y gatilló un nuevo interés por el tema de la infancia. Sin embargo, este autor nos informa que en ambos lugares este interés surgió antes, en particular por la crisis social que trajo consigo la expansión capitalista a

mediados del siglo XIX, cuando se empezó a sentir la necesidad de condenar sus efectos.

En Chile, textos de denuncia política en los cuales se daba cuenta de la situación de los niños como víctimas inocentes del sistema social, se habían escrito ya a comienzos del siglo XX y este mismo enfoque se siguió por diversos años (*op. cit.*). Rojas (2001) destaca al respecto los trabajos de Juan Enrique Concha, en 1918, e Ismael Valdés Valdés, en 1915, los cuales expresaron su crítica a la mortalidad infantil y el trabajo prematuro.

Una vertiente historiográfica hizo referencia a los niños a partir de la descripción de sus costumbres, su entorno y sus condiciones materiales. Es el caso del político e historiador chileno Benjamín Vicuña Mackenna, el cual, en su *Historia crítica y social de la ciudad de Santiago: desde su fundación hasta nuestros días. 1541-1868* (1869), hizo una descripción detallada de los cuidados propios de la sociedad colonial. En particular, entre otras cosas, dio cuenta de prácticas como el bautismo, los cuidados del parto, la perforación de las orejas a las niñas, etc; criticó la violencia que se practicaba contra la infancia; destacó un acortamiento de la niñez después del período colonial (Rojas, 2001).

Según Rojas (2001), estos enfoques, que hacen referencia exclusivamente a condiciones estructurales, sin considerar factores culturales y valóricos, no surgen por un interés específico por la infancia ni llevan a una historiografía de la infancia. El mismo autor cita el ejemplo de Vicuña Mackenna, el cual, en opinión del autor, focalizó su interés en el proceso de modernización que vivía la sociedad chilena, más que en la infancia en sí. Sólo recientemente, se contestaron estas miradas y se trató de incluir la variable afectiva en el debate, considerando también los cambios profundos que se produjeron en los sentimientos hacia los niños. En efecto, estos cambios contribuyeron a dar origen a la familia moderna y a las nuevas representaciones sobre los niños (Rojas, 2001)¹⁹.

¹⁹ En Europa, es el caso de Shorter, Stone, Badinter, De Mause, Pollock, aunque todos con enfoques diferentes (Rojas, 2001).

El historiador chileno sostiene que “en América Latina existen varios ejemplos de investigaciones que se han orientado por esta vertiente que enfatiza los sentimientos y las valoraciones hacia la infancia” (*op. cit.*, p. 12)²⁰. En Chile, el primer historiador en utilizar este enfoque es Sergio Vergara, el cual, en dos artículos de 1981 y 1986²¹, entre otras cosas concluye la existencia de una baja valoración de la infancia y de la vejez, en provecho de la juventud y de la adultez, en los primeros siglos de la Conquista, y el hecho de que la edad precisa no era relevante sino que se aproximaba. También Isabel Cruz adopta una perspectiva similar, destacando, en *El traje. Transformaciones de una segunda piel* (1996), que aún en el siglo XVIII la infancia no era percibida como etapa distinta a la madurez y que esto ocurrirá solo en el siglo XIX (*op. cit.*).

Manuel Delgado y René Salinas, en su artículo “Los hijos del vicio y del pecado: la mortalidad de los niños abandonados, 1750-1930” (1990), afirman que en la Edad Media el niño estaba al margen de la sociedad y el abandono y el infanticidio eran prácticas comunes, por razones económicas y culturales (*op. cit.*). Según estos autores, a partir del siglo XVII hubo un cambio de actitud que llevó a rechazar el infanticidio y a desarrollar instituciones de acogida para niños huérfanos. Como afirma Rojas (2001), “los autores se esfuerzan por hacer comprensible, a nivel de los sentimientos, el comportamiento de los padres frente a la muerte de los niños, oscilando entre razones de fatalismo, indiferencia y mecanismos de protección ante la muerte inminente.” (p. 14).

Otra perspectiva historiográfica, que Rojas (2001) define enfoque demográfico, utilizó documentos menos cargados de testimonios subjetivos, como censos locales y otros registros. Algunos autores, como Rolando Mellafe, Eduardo Cavieres y el ya nombrado Salinas, se centraron sólo en la familia en general, llegando a concluir que en la sociedad tradicional el número de los integrantes de las familias era más reducido que el que se pensaba, debilitando la imagen de las familias numerosas de antaño (Rojas,

²⁰ Cabe señalar que la posibilidad de percibir la sensibilidad y los sentimientos sobre la base de registros documentales que dejan huella de ciertos comportamientos y no pueden dar cuenta de sus orígenes profundos es cuestionable y que por eso se realizaron distintas críticas sobre este enfoque (Rojas, 2001).

²¹ Se trata de “Edad y vida en el grupo conquistador. Un estudio de la existencia humana en el siglo XVI” (1981) y “El tiempo, la vida y la muerte en Chile Colonial” (1986).

2001). De a poco, otros historiadores consideraron específicamente a la infancia. Manuel Delgado, en su texto *Marginación e integración social en Chile. Los expósitos: 1750-1930* (1986), analiza el fenómeno del abandono y concluye que se registra un aumento de los casos de abandono mientras avanza el siglo XIX y estos llegan a su nivel máximo en el siglo XX; además, descubre una correspondencia entre el abandono y los episodios de crisis política y económica (*op. cit.*).

También existe una vertiente que, desde los años 80, sostenía que la causa de los comportamientos hacia los niños y de los fenómenos ligados a la infancia no estaría en condiciones materiales, sino en la subjetividad, y en particular en los cálculos, racionales y subjetivos, del costo y el beneficio, en suma, en las decisiones económicas de las familias (*op. cit.*). En Chile, no se ha seguido esta interpretación en términos estrictos, sin embargo Eduardo Cavieres es el que más se ha acercado a esta mirada: en *Sociedad y mentalidades en perspectiva histórica* (1998) – donde reflexiona sobre el comportamiento de las familias aristocráticas frente a la descendencia, “afirma que, en parte, la decisión de delimitar el número de nacimientos –en el caso de la clase alta durante el siglo XIX— fue el resultado de un cálculo costo-beneficios” (*op. cit.*, p. 17).

Otro enfoque, que se desarrolló en las últimas décadas, es aquel que quiso reconstruir las vivencias personales de los niños, a través de relatos de vida en muchos formatos (como autobiografías, entrevistas, relatos etnográficos, etc.) o registros materiales, y recurriendo a distintos métodos, por ejemplo al psicoanálisis (Rojas, 2001). Rojas (2001) afirma:

En Chile, desde hace más de dos décadas, la historia social reconoció la necesidad de buscar nuevas herramientas metodológicas para rescatar las vivencias de sujetos poco considerados hasta entonces. Proliferaron así los estudios que utilizaron los testimonios orales para reconstruir las historias de pobladores, jóvenes y mujeres. (p. 24)

Según Rojas (2001), Gabriel Salazar fue el primero en considerar el componente vivencial. En su artículo ‘Ser niño guacho en la historia de Chile (siglo XIX)’ (1990), enfocándose más en la experiencia cotidiana de los niños y menos en el discurso programático, logra valorando a los niños como actores sociales protagónicos y no como víctimas pasivas del sistema.

Otro autor que, si bien tangencialmente, se adentra en el tema de la infancia desde esta óptica es Igor Goicovic en su artículo “De la dura infancia, de la ardiente vida, de la esperanza...Un testimonio popular para la reconstrucción de nuestra historia reciente” (1997), en el cual trata de remitir a los primeros años de Aníbal (el personaje en cuestión), marcados por el padre ausente, la pobreza material, su inserción laboral para hallar el origen de una identidad de sujeto pobre e intuitivamente rebelde, que habría conducido de algún modo a su futura militancia en el MIR (Rojas, 2001). Esta y nuevas vertientes tratan de superar los enfoques prejuiciados y apasionados que tenían la tendencia a victimizar la historia de la infancia y a realza los testimonios trágicos y las situaciones que, si bien tienen real existencia, son a menudo generalizadas.

Según Rojas (2001), en el difícil proceso de reconstrucción de la realidad pasada y presente de los niños, que aún queda pendiente, no se puede dejar de considerar simultáneamente tres planos: “la reconstrucción histórica de la vida de los niños, de las representaciones sociales de la infancia y de las instituciones creadas para su cuidado y control” (p. 33).

A continuación, damos cuenta de las principales representaciones sociales, y de sus núcleos representacionales, sobre la infancia. Cabe señalar que todas ellas son complementarias e interconectadas.

2.3.2. *Individualización de la infancia: infantilización y pedagogización*

A pesar de las críticas, creemos que Ariès tuvo el mérito de hacer patente el hecho de que fue recién en el siglo XIX que se consolidó la concepción de que la infancia es una categoría social distinta de la sociedad adulta y de que, en cuanto tal, posee ciertas características que la diferencian de aquella de los mayores. Este hecho tuvo muchas implicancias en el trato de los niños y niñas en la historia sucesiva. A este propósito, el historiador francés Jacques Gélis –el cual retoma las ideas de Ariès, dándoles una nueva lectura, en su *La Historia de la vida privada* (1986) —, habla del

concepto de la “individualización de la infancia: un proceso de paulatino recorte de la figura del niño a través de sus características principales: heteronomía²², necesidad de protección, necesidad de un desarrollo específico que lo convierte en adulto.” (Baquero & Narodowski, 1994, p. 4).

En particular, Baquero & Narodowski (1994), sostienen que Ariès destaca “dos sentimientos de infancia” (p. 2) que llevaron a la transición de la antigua a la nueva concepción de infancia como categoría distinta, que opera la cultura occidental:

El primero es el “mignotage”, por medio del cual se reconoce una cierta especificidad del niño que se hace evidente en algunas nuevas actitudes femeninas: la de las madres y las “nurses”, especialmente a partir del siglo XVII. Este sentimiento expresa la dependencia personal del niño al adulto y la necesidad de protección por parte de este. Esto se complementa con una concepción del niño como un ser moralmente heterónimo. (*íbid.*)

El segundo sentimiento de la infancia, se conforma a partir del nuevo interés generado por la infancia como objeto de estudio y normalización, siendo los pedagogos los sujetos destacados en este proceso y la escuela, o mejor dicho, el proceso de escolarización, el escenario observable de este interés. (*íbid.*)

En efecto, según Ariès la familia y la escuela jugaron un papel estabilizador del orden social y disciplinador de una moral dominante y, a través de la escuela, el niño fue separado de la vida de los adultos y mantenido aparte. Tal como observa Rojas (2001):

esta reclusión (la escolarización), que Ariès equivale a la reclusión de los locos, los pobres y las prostitutas, iniciada en la misma época, se ha prolongado hasta el presente. En la sociedad moderna, la familia comenzó a organizarse en torno al niño, quien sale de su antiguo anonimato y se hace objeto de interés de los moralistas. La libertad de que gozaba en la comunidad tradicional se transformó en diversos mecanismos de control y protección hacia los niños. (p. 7)

²² El diccionario de la RAE (2014) define heteronomía, en una acepción filosófica, como la “(c)ondición de la voluntad que se rige por imperativos que están fuera de ella misma.”. En este caso, tomamos “heteronomía” como un sinónimo de “dependencia”, tanto física, como psíquica y emocional.

Baquero & Narodowski (1994) coinciden con Ariès en este aspecto y afirman que, ligado al proceso de individualización de la infancia estaría aquel de su delimitación y categorización muy minuciosa, que favorecería un control del mundo de los niños por parte de los pedagogos. De este modo, la pedagogía y la institución escolar moderna habrían contribuido de forma determinante no solo a encerrar corpóreamente al niño, sino también a encerrar el concepto de infancia dentro de las categorías de heteronomía, necesidad de protección y de un cuidado específico, y habrían convertido al niño, en primer lugar, en un sujeto educable, es decir, en alumno. En particular, los pedagogos argentinos señalan que “la pedagogía se ubica como producción discursiva destinada a normar y explicar la circulación de saberes en las instituciones escolares y precisará constituirse como el relato que conectará, a través de la escuela, a una infancia deseada [...] en una sociedad deseada.” (Baquero & Narodowski, 1994, p. 4).

Dicho en otros términos, según los dos pedagogos, en la Modernidad, una vez que se distingue a la infancia de la adultez, se producen dos fenómenos paralelos y complementarios. Por una parte, “la infantilización de parte de la sociedad, es decir, el proceso mediante el cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar como agentes heterónomos a los niños.” (*ibid.*). Por otra, la “pedagogización de la infancia” (*ibid.*), que se da cuando las características atribuidas a la infancia antes nombradas, se aplican en los discursos científicos y normativos (pedagogía, pediatría, psicología infantil, entre otros), los cuales se establecerán y se reforzarán en las instituciones (escolares y gubernamentales).

En suma, según estos y otros autores, con la complicidad de las instituciones sociales modernas, se empieza a concebir al niño como un ser incompleto (“aun-no” capaz, competente, fiable o responsable) y desprotegido, que debe ser resguardado, y por lo tanto dependiente en forma completa del adulto. Es muy cierto que, tal como lo expresa Casas (2006), “muchos adultos consideran que ellos tienen mucho que enseñar a los niños/as, y *nada que aprender*. No es posible que los *aún-no competentes* puedan enseñar cosas a los *ya-sí competentes*.” (p. 40).

Esto impediría la integración de niños y adultos, instaurando una fuerte diferenciación categorial, es decir, una demarcación entre estos dos grupos sociales, y fundando “una *asimetría estructural* y una *dependencia funcional* no sólo en la dimensión pedagógica, sino jurídica y económica, entre otras. La relación maestro-alumno (así como la de padre-hijo) sólo es posible en base a esta diferencia: autonomía/independencia/superioridad, frente a heteronomía/dependencia/inferioridad.” (Amaya, 2010, p. 31).

2.3.3. *Idealización y Normalización/Naturalización de la infancia*

La individualización de la infancia generó, por lo menos, otros dos grandes núcleos representacionales sobre la infancia en la Modernidad: idealización y normalización o naturalización.

“En el ámbito de la psicología, la ‘idealización’ refiere a la percepción de una persona sobre otra a través del otorgamiento de atributos ‘más deseables’ de los realmente probados por la evidencia” (Caldo et al., 2012). Es decir que, cuando la infancia es idealizada, es percibida como una fase de la vida que no presenta negatividad, una fase idílica, feliz, que simboliza la inocencia, la vulnerabilidad y la pureza. Históricamente se encuentran los planteamientos de varios filósofos, que sostienen que la infancia es caracterizada por la espontaneidad y por cierta tendencia al bien, y que se van corrompiendo en la medida en que los niños son educados y experimentan el mundo. Sin duda, fue el filósofo Jean-Jacques Rousseau el que dio pie a dicha teoría, sosteniendo “la bondad ‘natural’ inicial de los hombres ‘pervertida’ en su ‘constitución como seres sociales’” (Caruso et al., 2001 en Caldo, et al., 2012).

Como sostiene Casas (2006), hoy en día esta representación positiva es utilizada sobre todo por la publicidad y lleva a menudo a justificar formas de sobreprotección de niños y niñas.

Por otro lado, normalizar o naturalizar la infancia significa considerarla

como un hecho dado, inmutable y ahistórico, a la manera de una entidad o esencia de la naturaleza humana, con un supuesto carácter claramente universal. [Con base en este supuesto, se produjo en la modernidad] una cristalización del significado de infancia, que reniega los cambios profundos originados por las transformaciones culturales y las representaciones sociales (Amaya, 2010, p. 28).

También fue Rousseau, quien incorporó la idea de lo ‘natural’ al discurso pedagógico. Sus ideas naturalistas llevaron a varios pedagogos a restringir la infancia a la “‘etapa de la vida’ relacionada con el desarrollo biológico y/o psicológico en los primeros años de vida del ser humano” (Caldo, et al., 2012) y constituir al niño como sujeto educativo por excelencia, es decir, al alumno como sujeto pasivo y vacío, mientras que al maestro, como transmisor enseñante de los saberes científicos acabados. La infancia, naturalizada, emerge así como categoría determinada por factores psicobiológicos y evolutivos, independientes de consideraciones culturales o sociales, y asimilada a un desarrollo evolutivo lineal que surge como evidencia empírica uniforme.

De este modo, la infancia fue –y es— a menudo concebida como una forma de existencia no sólo naturalmente diferente, sino “*naturalmente* inferior a la del adulto (Amaya, 2010, p. 29). Esto puede llevar a una representación negativa de la infancia, es decir a una total desvalorización de ella y a la voluntad de ‘corregir’ su maldad o rebeldía, justificativos del control que a menudo se ejerce sobre niños y niñas en las familias y en las instituciones.

Estos dos núcleos representacionales no se contraponen, más bien se complementan. La descontextualización, homogeneización y reducción de la complejidad conceptual y empírica de la infancia que de ellos derivan, se concretan en diversas ideas, construcciones y actitudes, a veces contrapuestas, hacia los niños y niñas ‘reales’, que no contribuyen a la comprensión de su complejidad.

2.3.4. *Los Derechos del Niño*

A nivel jurídico, a lo largo de la historia de la infancia, en la medida en que determinadas situaciones consideradas *normales* se volvían *problemáticas* e/o *inaceptables*, la ley se adecuó y se adoptaron iniciativas para cambiarlas. Casas (2006) nos habla de un “lento proceso de reconocimiento de algunos derechos de los niños y niñas” (p. 34), que las leyes respaldaron e hicieron respetar progresivamente, con el fin principal de proteger y legitimar la infancia a nivel institucional.

Aunque su difusión masiva es relativamente reciente, el concepto de la doctrina de los Derechos del Niño tiene un largo recorrido, tanto en Europa occidental y Estados Unidos como en Latinoamérica: Rojas (2007) sostiene que sus raíces se remontan al siglo XIX, gracias a las contribuciones de distintos autores que difundieron en sus escritos la idea de que los niños requerían de cierta protección por su propia condición de vulnerabilidad y fragilidad, que pronto se relacionó con el concepto de ‘derechos’.

En el contexto latinoamericano, la sensibilidad a favor de los niños se fortaleció durante la segunda mitad del siglo XIX y, a comienzos del siglo XX, ya estaba asentada la idea, por lo menos a nivel institucional, de que a los niños se les debía asegurar un cierto nivel de bienestar material y espiritual (*op. cit.*). En particular, según Rojas, en Chile estas ideas ejercieron una influencia concreta entre 1900 y 1930, a través de la circulación de los textos —algunos de carácter institucional, otros personales— de distintos autores que defendían los derechos del niño —como Ellen Key, John Dewey, Adolphe Ferriere y Francisco Ferrer, entre otros (*op. cit.*)—, algunos de los cuales se limitaban a establecer la protección física del niño y otros reconocían una mayor autonomía de este frente al adulto.²³

²³ Entre los textos de origen institucional que proclamaron expresamente los derechos del niño y que se conocieron en Chile entre 1910 y 1930 hubo, por ejemplo, el acuerdo de un congreso científico español, que data de 1912; la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, suscrita por la Sociedad de Naciones en 1924; el texto firmado en Montevideo por los delegados de diez países, incluido Chile, en 1927, y la Declaración de Washington, de 1930.

Cronológicamente, y a nivel internacional, a lo largo de la historia de los niños se le reconocieron, entre otros, el derecho a la vida, el derecho a la no explotación, el derecho a un trato no cruel y el derecho a tener derechos humanos en la cancha internacional (Casas, 2006).

En cuanto a este último, tal como afirma Casas (2006), “aunque a muchos les pueda parecer sorprendente o increíble, en el terreno del derecho internacional siempre estuvo en duda, hasta una fecha tan reciente como 1989 [...] que los niños y niñas fueran sujetos de derechos y que entraran en la categoría de seres humanos, siendo, por tanto, detentadores de derechos humanos” (Casas, 2006, p. 38). Fue en este año, en efecto, que las Naciones Unidas emanaron la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), un tratado internacional, aprobado por su Asamblea General el 20 de noviembre, que reconoce los derechos humanos de los niños y las niñas.²⁴ Al aprobar la Convención, la comunidad internacional reconoció que los niños y las niñas necesitan de atención y protección especiales, de acuerdo a los siguientes principios fundamentales: el derecho a la vida, la no discriminación, el interés superior de la infancia, la supervivencia y el desarrollo, y el respeto por su opinión (UNICEF, 2006).

La Convención, además, estableció el límite etario para la infancia de forma general: de acuerdo al art. 1, “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (*op. cit.*, p. 10).

En la actualidad, los derechos del niño son vistos como la etapa culminante de un largo recorrido que evidencia la mayor preocupación y sensibilidad que ofrece nuestra sociedad hacia la infancia. Sin embargo, detrás de esta doctrina hubieron y siguen sobreviviendo muchas contradicciones. Por ejemplo, sobre todo en sus albores, la doctrina de los derechos de los niños, “lejos de asimilarlos a su condición ‘humana’, igualando su estatus al del adulto (que por esos años luchaba para que se le reconocieran derechos similares), acentuó el carácter peculiar que tenía el ‘ser niño’ (por su fragilidad

²⁴ Sin embargo, cabe señalar que la Convención tuvo como antecedentes varias declaraciones y acuerdos anteriores, entre los cuales los más importantes fueron la ya nombrada Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924) y la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1959).

e inocencia) y su importancia estratégica para el futuro de la sociedad.” (Rojas, 2007, p. 159).

Según Casas (2006), este punto merece ser discutido y profundizado en el presente, ya que, en su opinión, existen derechos humanos universales, de todos los seres humanos, incluyendo a los niños. Casas (2006) se pregunta:

El derecho a la vida, el derecho a un trato no degradante, el derecho a la libertad de pensamiento o de expresar lo que se piensa, ¿dependen en algo de la edad? Hay derechos humanos fundamentales que les han sido denegados a niños y niñas simplemente por *discriminación en razón de la edad*.” (p. 39).

Por ejemplo, Casas recuerda que niños y niñas son sometidos a una “**moratoria social** [...]”: Cuentan por su futuro, por lo que serán, pero socialmente «hoy» no cuentan, no son ciudadanos como los demás. No votan.” (Casas, 2006, p. 32).

Este aspecto está ligado al hecho de que los niños pertenecen a la categoría jurídica de menor de edad. La noción de menor encierra una contradicción, que se manifiesta en los términos opuestos de protección y castigo: según Amaya, el cual cita a Frigerio (2008), “ ‘protección y castigo son dos caras de la misma moneda: se castiga/encierra para proteger la infancia en peligro material o moral’ [...], pero también por considerarla potencial o materialmente peligrosa para la sociedad” (Frigerio, 2008 en Amaya, 2010, p. 31). Además, “El menor de edad es considerado como incapaz, pero con el simple paso a la mayoría de edad cambia radicalmente su situación jurídica hacia la capacidad plena” (Gonzales Contró, 2011, p. 42). Casas (2006) afirma que muchos adultos se resisten a incrementar la participación social de los niños, manteniéndolos “en la categoría homogénea y separada de los menores, en vez de profundizar en los procesos de socialización y en la construcción de nuevos consensos sociales con las nuevas generaciones (supracategorización)” (p. 32)

Otro aspecto a considerar, es que, a menudo, la representación de la infancia que ofrecen los tratados y las declaraciones internacionales no corresponde a la realidad concreta de niños y niñas, que cambia según muchos factores, incluido su contexto geográfico y sociopolítico.

Por nuestra parte, creemos que la CDN influyó en las ideas de padres, maestros,

expertos y ciudadanos en general, hasta el punto de poder afirmar que en pocas décadas ha cuestionado fuertemente algunas actitudes hacia los niños y niñas que parecían muy radicadas, construyendo una fuerte imagen de la infancia y su lugar en la sociedad. En efecto, si bien en la realidad siguen existiendo maltratos, explotación y violación de los derechos humanos infantiles, la doctrina sobre los Derechos del Niño logró fortalecer una representación de la infancia capaz de incidir concretamente en su realidad y en su bienestar. Tal como plantea Rojas (2001), “quizás esa representación –bastante idealizada de la niñez— dista mucho de la realidad de muchos niños, pero sin duda uno de los principales receptores de ese discurso han sido los propios niños, quienes ya empiezan a manifestar cambios en su propia autoimagen” (p. 26).

No obstante, hay que tener en cuenta los riesgos que conlleva una excesiva generalización. Vale la pena, a este propósito, citar integralmente las palabras de Rojas (2007):

Algunos autores llegan a afirmar la existencia de una verdadera “ideología de la infancia”, que logra crear sus propios mecanismos de legitimación en el plano valórico y se sitúa, con sospechosa comodidad, por encima de las contingencias, las estructuras socioeconómicas y los dilemas del desarrollo. Como si los niños solo se proyectaran en cuanto tales, y sus derechos fueran asimilables en su peculiar carácter de seres vulnerables, de no adultos, y se diluyeran al perder esa condición. (p. 159)

2.4 Negación y replanteamiento de la infancia

Debido a las profundas mutaciones de la sociedad, en nuestros días comienza a advertirse cierto quiebre en la construcción de la infancia, que hemos descrito hasta ahora. Para Baquero & Narodowski (1994), esta es una construcción conceptual, que atraviesa actualmente por una crisis. En efecto, los modelos a los que refería la educación moderna, parecen desvanecerse en el contexto actual, debido a la explosión massmediática que tuvo lugar, luego de la Segunda Guerra Mundial. “Básicamente se trata de una crisis del modelo de dependencia y heteronomía expresado tanto en el plano

del discurso como en el de la resistencia a las formas de individuación instituidas” (Baquero & Narodowski, 1994, p. 9).

Según los dos pedagogos argentinos, la información llega al niño a través de los medios de comunicación, del mismo modo y en igual medida que hacia un adulto. Ya no existiría entonces una separación evidente entre el mundo infantil y el adulto, separación que antaño determinaba que el niño, para poseer una “experiencia cognitiva” (*ibid.*), necesariamente tenía que transcurrir por todos los grados del sistema educativo. Para estos y otros autores, hoy en día, “la edad es cada vez menos un atributo de conocimiento” (Baquero & Narodowski, 1994, p. 9). Por consiguiente, la idea de una infancia pasiva, en la cual, gradualmente, el niño era iniciado al mundo adulto, merece una revisión. Baquero & Narodowski (1994), además, concluyen una crisis de la escolarización, ligada a aquella de la categoría de infancia. Según los autores, la escolarización se ha vuelto “artificial” y el mundo infantil, fuera de la escuela, se ha modificado. Entonces, las diferencias entre el mundo adulto e infantil sólo pueden ser controladas dentro del espacio escolar y no subsisten en la realidad fuera de este.

La aceleración del mundo, la comunicación intensificada, las transformaciones que interesan a la sociedad de consumidores, así como la complejización cada vez mayor de lo social, han generado disloques de la infancia y de la juventud contemporáneas. Esta supuesta igualdad de los niños respecto a los adultos, por las simplificaciones en las operaciones tecnológicas y el acceso a la información, hacen que la escuela, a menudo, tenga que ‘correr por detrás’ de lo que los pequeños van aprendiendo y asimilando en otros contextos. Esta autonomía acelerada produce el fenómeno de la anticipación de la adolescencia, la cual se corresponde paradójicamente con un retraso en la inserción del joven en la sociedad adulta, debido principalmente a factores económicos y sociales. “La aceleración del mundo ha venido produciendo lo que Celeste Olalquiaga (1992) ha denominado un estado de senilidad prematura en la medida en que sabemos que, hoy por hoy, un niño de quince años posiblemente ha vivido lo que antes le tomaba treinta años a una persona vivir.” (Roman, 2011, p. 8).

Existen asimismo posiciones más radicales, que plantean no sólo una modificación del mundo de la infancia, sino su total desaparición. Neil Postman, en su texto *La desaparición de la infancia* (1982, 1994), afirma que “la inocencia y la curiosidad de los niños han disminuido y luego se han metamorfoseado en una pseudo-adulterez” (Schonmann, 2006, p. 44). También Jean Baudrillard, en su ensayo “El continente negro de la infancia”, aparecido en *Pantalla total* (2000), plantea que el niño ha desaparecido, porque han desaparecido las condiciones que propiciaron el fenómeno de la infancia. Baudrillard (2000) escribe: “Ya no hay resolución de la infancia, porque ni siquiera se dan las condiciones psíquicas y simbólicas de la infancia. Ésta pierde incluso la oportunidad de superarse y negarse en cuanto tal. Desaparece como fase de la metamorfosis del ser humano.” (p. 120).

Algunos autores, frente a esta situación, expresan la necesidad de replantear los discursos pedagógicos tradicionales sobre la infancia, que claramente ya no reflejan la realidad, y sacar esta categoría del ámbito de la inmovilidad y de la pasividad con la que fue construida. Es el caso, por ejemplo, de los filósofos y pedagogos argentinos Walter Kohan y Carlos Cullen (en Caldo et al., 2012).

Kohan, citando a Giorgio Agamben, afirma que experiencia e infancia son condiciones de posibilidad de la vida humana sin importar la edad, con lo cual se estaría invirtiendo la visión iluminista de la infancia como edad de la pasividad y de la dependencia para empezar a verla como condición de rupturas, experiencia de transformaciones y sentido de la metamorfosis de cualquier ser humano en cualquier momento de su vida. (Caldo, et al., 2012).

Considerando de esta manera la infancia, se podría evitar –según el autor– de considerar el adulto y su pensamiento como representante de aquel infantil, y apuntar a la igualdad de las dos diferentes categorías.

Cullen, por su parte, define la infancia como “facundia interpelante”:

Recojo acá la importancia de entender hoy que la infancia es una metáfora de la experiencia como anterior y fundante de la historia. Es decir, siempre lo nuevo y lo alternativo. Pero en otro sentido, en realidad, la infancia es ya (justamente como anterior a la experiencia) rostro que interpela, facundia (elocuencia) no atrapada por la relación

del lenguaje y la cultura, sino simplemente exterioridad, alteridad, otro en cuanto otro. En este sentido es, desde siempre, elocuencia interpelante (lo que estoy llamando 'facundia'. (Caldo et al., 2012).

Si bien estas afirmaciones, muy provocativas, relativizan por completo la definición tradicional de infancia, creemos que es necesario tomarlas en consideración, con el fin de abrir el concepto de infancia a nuevas significaciones, tal como nos lo demandan las circunstancias actuales.

2.5 Diferencias entre infancia y adultez: una aproximación

Las consideraciones anteriores nos llevan a plantearnos el interrogante sobre si existe o debería ser reconocida una diferencia sustancial entre infancia y adultez.

Cabe afirmar que, desde un punto de vista psicobiológico, existen diferencias patentes en distintos aspectos entre niños y adultos, tal como lo plantean los psicólogos evolutivos que analizamos en la primera parte del capítulo:

El niño difiere del adulto sobre todo en los siguientes aspectos: crecimiento y cambio de los caracteres morfológicos, inmadurez inmunitaria, inmadurez orgánica, maduración de la sexualidad, patología propia de la edad infantil, metodología diagnóstica adaptada a la edad, esquemas terapéuticos y dosificación según edad, peso y superficie corporal, y por último, las características psicológicas propias de un ser en desarrollo. (Mateos, 1999).

Sin embargo, como concluimos en el apartado anterior, desde un punto de vista social y cultural, hoy en día parece no existir una separación tan evidente, aunque paradójicamente es en la actualidad que es mayormente reconocida la particularidad de la infancia y se refuerza la pertenencia de los niños a un grupo social homogéneo y diferente respecto a aquel de los adultos. Algunos teóricos afirmaron que hay que considerar al niño de la misma naturaleza que el adulto. Por ejemplo, en su texto *Las invariantes pedagógicas: guía práctica de la escuela moderna*, el pedagogo francés Celestine Freinet (1972) expone las ideas de que el niño actúa y reacciona consecuentemente, y vive según los mismos principios que los adultos. Del mismo

modo, según este autor, entre los adultos y los niños no existe diferencia alguna de naturaleza, sino más bien, una diferencia de grado. Freinet afirma que:

[el niño] es como un árbol que aún no cumplió su crecimiento, pero que se alimenta, crece y se defiende exactamente cómo el árbol adulto. El niño se alimenta, siente, sufre, busca y defiende exactamente como ustedes, pero sólo con ritmos diferentes que provienen de su debilidad orgánica, de su ignorancia, de su falta de experiencia, y también de su potencial inconmensurable de la vida, a menudo peligrosamente dañado en los adultos²⁵ (ReteScuole, 2014).

Bajo nuestra perspectiva, defendemos la necesidad de asumir una diferenciación del mundo infantil respecto a aquel del adulto y valorizar las competencias propias de los niños, pero apoyamos la afirmación de Casas (2006), sosteniendo que es necesario también identificar las similitudes entre los dos grupos, sobre todo cuando se trata de reconocer una substancial comunidad de derechos entre los dos. Casas (2006) sostiene, en efecto, que los adultos asumen generalmente una perspectiva ‘adultocéntrica’ cuando se trata de valorar el segmento de la sociedad que definimos infancia:

Nos relacionamos con el «otro» grupo dando por sentado que nosotros somos *ya-sí* adultos, responsables, competentes, fiables, capaces, conocedores de lo que es la vida, con «todos» los derechos, etc. Mientras que ellos son *aún-no* competentes, ni responsables, ni capaces, ni fiables, y, por tanto, no pueden tener todavía los mismos derechos. Pensamos en niños y niñas sólo *en términos de las diferencias con los adultos*, y nos cuesta pensar en términos de las similitudes. Yo no conozco a nadie que ponga en duda que hay diferencias entre los niños y los adultos. Por tanto, ello conlleva derechos y responsabilidades *distintas*. Pero partiendo de esta afirmación se hace muy difícil comprender por qué para muchos ya no es pensable que también podamos identificar similitudes” (p. 38).

²⁵ Nuestra traducción.

Palabras finales

A partir de la discusión bibliográfica realizada hasta aquí, es posible asentar las siguientes ideas:

1. La palabra infancia alude a distintas realidades, las cuales además no son estables a lo largo de los años. Se puede afirmar que “la infancia, en última instancia, es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia.” (Casas, 2006, p. 29).

3. La historia de la infancia y de los cambios en su representación colectiva muestran el emerger de una serie de contradicciones, que influyeron en el trato de los niños y niñas ‘reales’ y en las medidas jurídicas que se tomaron hacia ellos.

Por un lado, la Modernidad descubre, individua y construye la infancia, reconociéndola como periodo diferente a la adultez y como categoría separada. Con base en esto, se trató de generar consenso, tanto a un nivel psicológico y pedagógico como social y jurídico, acerca de qué es la infancia, definiéndola y caracterizándola en términos, tanto de duración, como de atributos, con el fin de delimitarla y de resguardar a los niños, valorizando su particularidad. Con base en esto, la psicología evolutiva estableció etapas de desarrollo, fragmentando no solamente la infancia, sino que la vida humana en general, según la edad y las características psicosociobiológicas más comunes.

Por otro lado, algunos teóricos sostienen la noción de una infantilización de la sociedad, como un proceso que ha llevado consigo fenómenos como el de la idealización, que considera a los niños como seres desprovistos de maldad y negatividad, así como el de la naturalización, que homogeniza a la infancia en una categoría única y abstracta, que conserva relativa independencia de consideraciones de género y/o culturales. Y por último, la noción de pedagogización de la infancia, poniendo de relieve cómo la implicación moderna entre infancia y escolaridad llevó a un encierro del niño en la categoría de alumno pasivo y controlado.

4. Ahora bien, hoy en día, las categorías referidas a la infancia, hasta ahora utilizadas, ya no tienen la misma validez y manifiestan la necesidad de replantearse:

Las últimas décadas (...) hemos visto emerger con fuerza las denominadas **nuevas culturas infantiles y adolescentes**. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen mucho que ver con estas culturas: nuevos lenguajes utilizados en el móvil o en Internet, distintas expectativas de valor de cara al futuro personal, nuevas formas de relación, nuevas habilidades y competencias, (...) Cada vez está más claro que la infancia que podemos observar a nuestro alrededor es «otra cosa» que la infancia tal como nos la representamos.” (Casas, 2006, p. 41).

Este fenómeno parece conllevar, en los últimos tiempos, una menor dependencia del mundo adulto, menos contraste de valores entre las generaciones y, en definitiva, una reducción de la distancia entre infancia y adultez.

Debido a esta complejidad, tal como lo sugieren algunos teóricos e investigadores del mundo de la infancia provenientes de varias disciplinas (Frigerio, Amaya, Entel), asumimos la necesidad de pensar en la infancia en la actualidad no como a un único objeto de análisis, sino que como a un conjunto de múltiples objetos (Amaya, 2010) y, por ende, de desplegar una mirada plural en términos de formas de infancia. Justificamos así el uso del plural de la palabra infancia en el título de este capítulo. Además, abrazamos la idea propuesta por el antropólogo italiano Franco La Cecla (en Pressotto, 2005), el cual, en su texto *Perfetti & Invisibili. L'immagine dei bambini tra manipolazione e realtà*.²⁶ (1996), propone una aproximación antropológica hacia la infancia, que debe ser considerada como otro pueblo, parecido pero diferente respecto a nosotros, con sus propias creencias, sus ritos y con su propia visión del mundo, y como tal debe ser tratado y respetado. En efecto, en tiempos recientes se ha llegado a hablar de una verdadera “antropología de la infancia”:

Estoy tentado de proponer constituir una antropología de la infancia. Si aprendiéramos a ponernos frente a los niños como frente a un pueblo que no conocemos, que es ajeno a nosotros y que podemos entender sólo frecuentándolo, quizás redescubriríamos un poco de aquel asombro hacia la infancia que haría retroceder un poco el proceso de

²⁶ Traducción del título: *Perfectos & Invisibles. La imagen de los niños entre manipulación y realidad*.

‘muñequización’ y ‘cachorrización’. La infancia es otro mundo, no se sabe si más o menos perfecto. Claro es que, en cuanto mundo, fue inventado recientemente. (La Cecla en Pressotto, 2005, p. 4)²⁷

Asimismo, creemos que, para acercarnos a la infancia en cuanto construcción social, tenemos que acercarnos también a la experiencia real y concreta de los niños, acercamiento que sirve de contrapunto a cualquier idealización y declaración de principios. A este propósito, queremos concluir con las palabras de Casas (2006), que reflejan nuestro pensamiento acerca de la actitud a asumir frente a estas contradicciones:

Si queremos saber más, deberemos ir y preguntar a los propios «menores»; y deberemos aprender a escuchar mejor. No se trata de un mero cambio de actitud. Se trata de representarnos socialmente a la infancia y la adolescencia de otras maneras posibles. Sólo si se da este profundo cambio psicosocial, se podrán acelerar los cambios político-sociales necesarios en favor de la infancia. Y en ello sí que realmente nos estamos jugando nuestro futuro social. (p. 41)

Finalmente, de las reflexiones presentadas en este capítulo, se desprenden distintas interrogantes: ¿hasta qué edad los niños se pueden considerar hoy en día aún-no adultos?; ¿deberían modificarse las normas jurídicas relativas a la infancia frente a la situación actual? Si así fuera, ¿cómo?; ¿cómo la escuela y la familia deberían actuar frente a esta crisis de la categoría de infancia? Creemos necesario tener en cuenta los planteamientos y las inquietudes recién expuestas, en el momento de abarcar el Teatro para niños, tanto como objeto de estudio, como desde la práctica. Esto resulta necesario, sobre todo en el momento de interrogarnos sobre cómo el teatro se relaciona hoy en día con este mundo tan complejo y variegado que es la infancia, y cómo debería hacerlo.

¿A partir de qué edad el niño es capaz de disfrutar del hecho teatral?; ¿es deseable aplicar los límites etarios convencionales al Teatro para niños, distinguiendo de manera estricta franjas etarias a las cuales ofrecer productos artísticos a medida?; mantener dichos límites, ¿puede contribuir a mejorar la calidad de los espectáculos para niños, o, al contrario, seguiría provocando su descalificación?; ¿es más deseable pensar en un teatro para todo público, independientemente de su edad?

²⁷ Nuestra traducción.

Estas son algunas de las preguntas a las cuales trataremos de dar respuesta en el próximo capítulo. Para ello, es indispensables aclarar qué entendemos con Teatro para niños hoy y en qué éste se diferencia del teatro para adultos. Asimismo, para los fines de nuestra investigación, tenemos que abarcar el aspecto del niño en cuanto espectador de teatro, tanto desde una perspectiva histórica como desde la observación de elementos comunes presentes en su conducta durante las funciones, para definir analogías y diferencias con el espectador adulto.

III. EL NIÑO ESPECTADOR

El teatro se hace entre los que están abajo y los que están arriba del escenario. Si el barrilete vuela, si se produce el hecho de comunión es porque se hizo de a dos, no lo puede hacer solamente el actor, sin el público.
Alfredo Alcón (en Sormani, 2003, p. 51)

3.1. El Teatro para niños: cuestiones de clasificación

A lo largo de toda su Historia, el teatro occidental ha involucrado a los niños más o menos activamente, a veces colocándolos en el papel de meros espectadores, como lo demuestra la inscripción “lugar reservado para los niños” encontrado en el auditorio del teatro de Milo (siglo IV a.C.). Otras veces, permitiéndoles actuar, como por ejemplo durante la Edad Media en las representaciones sagradas (Costantini, 2008, p. 4). Estas pistas históricas conllevan la necesidad de distinguir preliminarmente dos distintas áreas: por un lado, existe el teatro profesional dedicado a un público infantil, en el que los actores son adultos. Mientras que por otro lado, se encuentra el teatro realizado por los mismos niños para un público de niños, de adultos o de ambos a la vez.²⁸ Estas dos áreas tuvieron una evolución histórica paralela, se han alimentado una de otra constantemente y sus límites se hacen a menudo borrosos o más bien pueden ir confundiendo.²⁹

²⁸ Algunos autores plantean tres distinciones, en vez que dos. Por ejemplo, el escritor y director de teatro español Juan Cervera, en su texto *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años* (2006), con base en el grado de intervención que tiene el niño en la creación teatral, distingue entre “teatro para niños o teatro de espectáculo [que] es el que preparan y representan los adultos para los niños [...] el teatro de los niños, llamado también, de forma redundante, teatro de creatividad o de expresión, [que] se ofrece como actividad que piensan, escriben, dirigen e interpretan los niños con exclusión de los adultos [y el] teatro infantil mixto [que es] pensado, escrito y dirigido por el adulto, es interpretado por los niños (Cervera, 2006, pp. 20-21). En nuestra investigación, incorporamos el segundo y el tercer fenómeno descritos por Cervera en una única área, la segunda, ya que la distinción que propone el director español, basada en el hecho de que los niños sean o menos los creadores de la dramatización o representación, no es relevante para nuestro propósito.

²⁹ De este asunto, nos ocuparemos en el apartado 3.3. de esta tesis. Para profundizar ulteriormente sobre este tema, véase las obras referenciadas en Bibliografía: *Introducción a la historia del teatro para niños* de Paolo Benvenuti (1994), e *International Guide to Children's Theatre and Educational Theatre: A Historical and Geographical Source Book*, que es considerada como la primera “guía internacional” sobre

Con el fin de hacer la referencia a estas dos distintas áreas sin confundirlas, es preciso aclarar los términos correctos a usar, ya que las definiciones utilizadas más comúnmente, tanto en español como en inglés³⁰ *Teatro infantil / Children's Theatre* no dan cuenta de la diferencia entre un teatro realizado por adultos para niños y otro realizado por los mismos niños (Schonmann, 2006, p.10). De estos dos idiomas, extraeremos las distintas definiciones, para crear un marco conceptual coherente.

El género de teatro profesional realizado por adultos y dedicado a un público infantil y juvenil viene definido en español como *Teatro para niños y jóvenes* o *Teatro para la infancia y la juventud*, tal como lo define la ASSITEJ³¹, y en inglés, como *Theater for Children and Young People*, o también *Theatre for Young People* (TYP) o *Theatre for Young Audience* (TYA) (Schonmann, 2006).

Tanto en el mundo anglófono, como en el de habla hispana, existe una diferenciación en cuanto a franjas etarias. En el primero, el *Theater for Children and Young People* suele dividirse en *Theatre for Infants* (de tres a cinco años), en *Children's Theatre* (de seis a doce años) y en *Theatre for a Young Audience* o *Adolescent's Theatre* (de doce a dieciséis años) (Schonmann, 2006, p. 23). Estas franjas etarias varían de acuerdo al país y a la concepción de infancia que le es específica, pues, sobre todo pueden variar dependiendo del sistema educativo específico del lugar (Schonmann, 2006).

En cuanto al mundo de habla hispana, no hemos hallado ningún autor que plantee en detalles los límites etarios más comúnmente atribuidos a cada franja en este contexto, ni una diferenciación 'oficial'. Luego de consultar la página web y las principales publicaciones de la ASSITEJ, y con base en nuestra experiencia en el medio, afirmamos que, en el contexto que nos concierne, se suele distinguir entre *Teatro para la primera infancia*, *Teatro para niños* o *Teatro infantil* y *Teatro juvenil* y que los límites

el teatro para niños, y fue publicada por Lowell Swortzell (1990). El texto de Schifra Schonmann (2006) *Theatre as a Medium for Children and Young People: Images and Observations* contiene un párrafo dedicado a la Historia del teatro para niños en el capítulo 2.

³⁰ Consideramos también las definiciones en inglés debido a que en este idioma se encuentra la mayoría de las investigaciones y datos sobre este asunto.

³¹ Véase la página web oficial de la ASSITEJ: <http://www.assitej-international.org/es/>

etarios de cada franja no varían mucho respecto a aquellos planteados por Schonmann. Lo que es cierto es que, también en el mundo de habla hispana, la diferenciación depende del contexto, del sistema educacional, de la concepción de infancia y de juventud, así como de las especificaciones de cada compañía o grupo. Por ejemplo, en Chile, la compañía Teatro de Ocasión se autodefine compañía de teatro para la primera y la segunda infancia y suele dirigirse a niños de 0 a 6 años, sin embargo, según UNICEF Chile: “Para efectos del trabajo de UNICEF y siguiendo la propuesta del Comité de los Derechos del Niño, abordamos la primera infancia desde la gestación, pasando por el nacimiento, hasta los 8 años de edad.” (UNICEF, sitio web).

Por otro lado, el teatro realizado por los niños, a su vez, se divide en dos sub-áreas. La primera, consta del teatro empleado como recurso educativo y pedagógico en distintos ámbitos, definido en español como *Teatro en la Educación* o *Pedagogía Teatral*³² y en inglés *Theatre in Education* (TIE) o *Educational Theatre* (Schonmann, 2006). Mientras que la segunda corresponde al teatro utilizado como espacio de entretenimiento, que es genéricamente definido como *Teatro infantil* en español (Sormani, 2012) y *Children’s Theatre* en inglés (Schonmann, 2006).

Como lo mencionamos en la Introducción, a lo largo de esta investigación, utilizamos la definición de “Teatro para niños y jóvenes” para hacer referencia al género de teatro profesional dedicado a los niños y a la juventud en su totalidad, como fenómeno histórico. Mientras que utilizamos la definición “Teatro para niños” para referir más adelante a las obras del corpus del análisis, ya que sostenemos que éstas se dirigen primariamente a un público que tiene una edad comprendida entre los 5-9 y los 12-13 años de edad aproximadamente.³³ De esta manera, asumimos como válida la diferenciación, convencional y funcional, planteada por Schonmann y afirmamos que las obras del corpus no están dirigidas ni a la primera infancia ni a un público adolescente específicamente. Aunque más adelante se ahondará en esta cuestión, diremos por ahora que, no obstante estamos concientes de que los intervalos de edad son

³² Véase al respecto los planteamientos de Verónica García-Huidobro en sus textos *Manual de Pedagogía Teatral* (1996) y *Pedagogía Teatral: metodología activa en el aula* (2004).

³³ Este planteamiento será fundamentado en el apartado 4.1., “Antecedentes generales”, del capítulo IV.

convencionales, debido a que la edad mental de los niños no siempre corresponde a aquella biológica y que en los últimos tiempos se está verificando una alteración en los límites entre cada franja, hay que asumir una diferencia entre un público compuesto por espectadores de 5 años y otro compuesto por espectadores adolescentes o adultos, tomando como referencia los planteamientos de la psicología evolutiva expuestos en el segundo capítulo y otros que expondremos a continuación.

3.2. El espectador implícito

Para abordar en detalle el concepto de *espectador implícito* propuesto por Marco De Marinis (2005; 1982), es preciso hacer algunas consideraciones preliminares sobre el concepto de espectador y sobre el hecho teatral, desde un punto de vista semiótico. En el campo de la creación artística, se hallan dos grandes áreas:

Por un lado y como génesis encontramos la estética de la producción, desde donde se generan todos unos preceptos de la obra artística a partir de un conocimiento técnico, disciplinar y por supuesto donde entra el talento, la capacidad intuitiva y el manejo de los materiales de la representación. Por otro lado todo lo relativo a la estética de la recepción, donde entra el espectador con su biografía, pero además el factor indeterminado de la relación sala-escena. (Zuluaga, 2012, p. 148)

Pero, mientras que mucho se ha investigado sobre el espectáculo y el proceso productivo, el estudio de la participación del público se desarrolló relativamente tarde en la investigación teatral (Schonmann, 2006). Sin embargo, hoy en día el tema de la recepción artística está al centro de los debates y de las investigaciones, tanto de los grandes semióticos del Teatro, como de los teóricos de Estética y de las Artes en general.

A lo largo de la Historia del Teatro se han sucedido distintas concepciones de la recepción teatral y del espectador, que han ido cambiando en la medida en que evolucionaban las ideas sobre el espectáculo, la escena y la función del Teatro. Por largo tiempo se consideró que la función del espectador era esencialmente aquella de mirar e

interpretar por medio de la vista y del oído lo que el autor/actor quería comunicarle. Como recuerda el teórico del teatro argentino Jorge Dubatti (2009): “Se sabe que la palabra teatro proviene del griego y significa “mirador”. Sin embargo, el espectador no se limita a “mirar” ni se resigna a la pasividad porque acepta que carece de la fuerza y del talento necesarios para subir a escena” (p. 90).

En efecto, con el tiempo el espectador se empezó a considerar un “coproductor del espectáculo” (De Marinis, 2005, p. 117). Esta idea se puede sostener sólo si se acepta que la producción y la recepción teatral son “procesos íntimamente unidos, pero no totalmente sobrepuestos” (*op. cit.*, p. 118), dada su recíproca autonomía parcial, y que el hecho teatral es un “completo proceso productivo-receptivo” (*op. cit.*, p. 116), en el cual el espectáculo es considerado como un aspecto más de la relación teatral entre actor y espectador. En otras palabras, De Marinis, en su texto *En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II* (2005), habla de “dos rostros contrastantes, y aún contrapuestos y sin embargo inescindibles e interactuantes” (p. 116) del hecho teatral:

“a) Por una parte, en efecto, la relación teatral parece consistir, fundamentalmente, en una manipulación del espectador por parte del espectáculo [...] mediante la puesta en acto de determinadas estrategias seductivo-persuasivas, el espectáculo trata de inducir en el espectador determinadas transformaciones intelectuales y pasionales (ideas, creencias, valores, emociones, fantasías, etc. [...]) b) Al mismo tiempo, la relación teatral consiste también en una activa participación del espectador [...] él es, en efecto, el constructor, parcialmente autónomo, de sus significados y sobre todo aquél al cual corresponde esta última decisiva palabra sobre el éxito de los programas de manipulación cognoscitiva, afectiva y la de comportamiento que el espectáculo trata de efectivizar. (De Marinis, 2005, p. 116-117).

El espectáculo, según De Marinis (2005), con el fin de inducir en el espectador dichas transformaciones, entonces predetermina, o mejor dicho, construye de forma parcial un “recorrido receptivo” (p. 119). De modo que el espectáculo prevé el punto de vista según el cual el espectador “deberá’ mirarlo” (De Marinis, 2005, p. 118) o experienciarlo. Al mismo tiempo, le deja “espacios vacíos’ (los “Leerstellen” de Iser),

(entendidos como) márgenes de indeterminación” (*ibid.*) y que podrá llenar para construir, siempre parcialmente, su propio punto de vista personal. A este propósito, el semiólogo italiano propone el concepto de *espectador modelo o implícito*, que deriva de aquel de “lector modelo” de Umberto Eco y de “lector implícito” de Wolfgang Iser, y es entendido como “una estrategia textual predeterminada, recorrido receptivo previsto por el texto espectacular y variadamente inscripto en él [...y por ende como] una construcción hipotética, una categoría del metalenguaje teórico” (De Marinis, 2005, pp. 117-118).

Frente a un espectáculo, surge entonces la interrogante sobre “en qué medida y cómo un espectáculo prevé un cierto tipo de espectador, en qué medida y cómo trata de construir, de predeterminar un cierto tipo de recepción ya desde su interior, en el curso de su propio hacerse.” (*op. cit.*, p. 118). El mismo autor precisa que ‘en qué medida’ se refiere a la cantidad o medida de dicha predeterminación y el ‘cómo’ se refiere la cualidad de ella (*op. cit.*). Por lo tanto, en términos de cantidad, distingue dos categorías o tipologías para los espectáculos:

“A) Espectáculos “cerrados”. Son aquellos que prevén un destinatario preciso, reclamando un tipo bien definido de competencia para su “correcta” recepción. [...]

B) Espectáculos “abiertos”. Se trata de aquellos espectáculos que deciden dirigirse a un destinatario no muy preciso y no muy caracterizado desde el punto de vista de la competencia enciclopédica, intertextual o ideológica.” (*op. cit.*, p. 119).

El semiólogo inserta el *Teatro para niños y jóvenes* en la primera categoría, es decir, entre los géneros de Teatro que crean espectáculos “cerrados”, que tienen una gran predeterminación del recorrido receptivo de los niños, y que presuponen ciertas condiciones de recepción específicas.

En términos de cualidad, la predeterminación del recorrido receptivo tiene que ver con la “manipulación del espacio escénico [...y] de la atención del espectador” (*op. cit.*, p. 121).

A nuestro parecer, los modos de producción y creación artística del *Teatro para niños y jóvenes* fueron –y son— influenciados, en las distintas culturas y períodos, tanto por una determinada concepción de infancia, como por los avances efectuados en el

llamado teatro ‘para adultos’, generando espectáculos más o menos “cerrados”, con distintos tipos de predeterminaciones. Esto parece cierto, sobre todo, en el ámbito del ‘teatro infantil por interiorización’, en el cual “los creadores tienen en cuenta a priori – desde el momento mismo de su concepción de los espectáculos o la dramaturgia– al niño que los recepcionará.” (Sormani, 2004, p. 22) En este caso, los creadores pueden trabajar a partir de la concepción de *niño* y de *infancia* que les es propia, y a partir de la atribución de una cierta especificidad del “espectador niño”, que vendría a ser entonces un *espectador implícito* en el sentido que propone De Marinis (2005).³⁴

Estas premisas generan dos órdenes de interrogantes. El primero concierne a la cuestión de la atribución de ciertas características específicas a los niños –determinada o influenciada por la evolución histórica del “niño” y del concepto de infancia expuesta en el capítulo II de esta tesis— y, por consecuencia, del trato de éstos en cuanto espectadores a lo largo de la Historia. Lo cual se puede sintetizar en las siguientes preguntas: ¿Cómo el Teatro consideró históricamente a los niños en cuanto espectadores?, ¿con qué idea de “niño” y de “infancia” trabajó? Y, con base en ello, ¿qué tipo de espectáculos les ofreció?

El segundo orden de interrogantes tiene que ver con la existencia o menos de condiciones de recepción propias de los niños en cuanto espectadores de Teatro: ¿es posible hablar de condiciones de recepción específicas de los niños? Si así fuera, ¿son éstas fijas o varían según sus condiciones psicosociobiológicas, culturales y económicas, como ocurre en el teatro ‘para adultos’?

De manera más específica, cabe preguntarse: los niños, ¿pueden ser considerados espectadores en el sentido propuesto por De Marinis (2005), es decir, como coproductores activos del espectáculo? ¿O, más bien, carecen de aquellas condiciones de recepción que les permitirían efectuar, la que el mismo autor define, una “dramaturgia (activa) del espectador” (De Marinis, 2005, p. 117) durante la función? Así también, los

³⁴ Hay una segunda modalidad, definida por Nora Lía Sormani como Teatro infantil por apropiación: “se trata de aquellas obras en las que los creadores no tuvieron en cuenta al público o lector niño a priori y que, sin embargo, han sido tomadas o apropiadas de manera espontánea, a veces imprevisible, por los mismos niños en el acontecimiento de la recepción. El niño es el espectador empírico o histórico” (Sormani, 2004, p. 22).

niños ¿pueden efectuar ciertas “acciones/operaciones receptoras” (*ibid.*) como “percepción, interpretación, apreciación estética [...gracias a las cuales] el texto espectacular alcanza su plena existencia dramática a nivel estético, semántico y comunicativo” (*ibid.*)?

A continuación se tratará de responder a ambos órdenes de preguntas.

3.3 El niño espectador: recorrido histórico

Al fin de delinear un aún breve recorrido histórico del niño como espectador de Teatro, tenemos que hacer referencia, tanto a las influencias que el *Teatro para niños y jóvenes* recibió desde el ámbito educativo y pedagógico en su génesis, y viceversa, a cómo este género alimentó –y sigue alimentando– experiencias de tipo pedagógicas y se involucra con el ámbito educativo. En efecto, según Schonmann (2006), el *Teatro para niños y jóvenes* profesional surgió como –y sigue siendo– una iniciativa con objetivos educativos y, tal como lo mencionamos en la introducción de esta tesis, el equilibrio entre lo artístico y lo didáctico aún no se ha alcanzado en el género. Por lo tanto, a continuación presentaremos distintos hitos relevantes que abarcan el doble territorio de educación y teatro.

Tanto el concepto como la práctica del *Teatro para niños y jóvenes* en el sentido de la realización de espectáculos dirigidos específicamente a un público infantil, son fenómenos bastante recientes (McCaslin, 1971; Swortzell, 1990; Gronemeyer, 1996; Goldberg, 1974 en Schonmann, 2006): según Schonmann (2006), el año 1903 es considerado como el año “oficial” desde el cual se hace comenzar el *Teatro para niños y jóvenes* en el mundo. Nellie MacCaslin (1978) (en Schonmann, 2006, p. 33) señala que en este año Alice Minnie Herts, una asistente social con experiencias en el Teatro, fundó el primer teatro para niños de Nueva York.

Aunque McCaslin refiere específicamente a Estados Unidos, en muchas otras fuentes marcan el año 1903 como un hito en el campo a nivel internacional. (*op. cit.*, p.

3). En efecto, desde principios del siglo XX, se desarrolló un movimiento de *Teatro para niños y jóvenes* claramente distinguible, que surgió casi simultáneamente en distintas partes del mundo, (no obstante las diferencias regionales a nivel filosófico, político y social) (*op. cit.*, p. 34).

Según Andrea Gronemeyer en su obra *Theatre: An illustrated Historical Overview* (1996), el surgimiento de este movimiento es un fenómeno ligado al ascenso de la clase media, que trajo consigo el interés por un *Teatro para niños y jóvenes* instructivo y **didáctico**:

La *infancia* –invención de una clase media emancipada que declaró la vulnerabilidad, y al mismo tiempo la necesidad de protección propias de los años de formación— solicitaba una cultura para niños que fuera congruente con los conceptos actuales de la educación infantil. Las primeras obras didácticas para niños, que tenían la intención de enseñar virtudes como la diligencia, humildad, decoro, buena educación y obediencia, aparecieron en la era del “teatro como institución moral” en Europa en el siglo dieciocho. (Gronemeyer en Schonmann, 2006, p. 35).

En efecto, los primeros indicios del *Teatro para niños y jóvenes* se hallan más profusamente en centros sociales y educacionales, que arriba de los escenarios (McCaslin, 1971, en Schonmann, 2006, p. 33), ya que se trataba generalmente de iniciativas concebidas sin ninguna pretensión artística (*op. cit.*, p. 35).

Por ejemplo, por un lado en Estados Unidos, el *Teatro para niños y jóvenes* nació desde experiencias de integración social para los migrantes extranjeros: el trabajo de Herts en Nueva York, por ejemplo, era concebido como un proyecto recreacional para todo el vecindario, en el cual participaban sobre todo migrantes rusos-judíos, que de esta manera podían integrarse en la nueva comunidad (Goldberg, 1974, en Schonmann, 2006, p. 33).

Por otro lado, en Rusia, en el mismo periodo, el gobierno soviético apoyó varias iniciativas de Teatro para los niños y los jóvenes, reconociendo su potencial educativo y didáctico (Schonmann, 2006, p. 33): Natalia Saz empleó el Teatro como una herramienta educativa en línea con la doctrina socialista, fundando el primer *Teatro para niños y jóvenes* en 1918 en Moscú (*ibid.*).

Cabe hacer una aclaración. La implicación de objetivos educativos en el género del *Teatro para niños y jóvenes* se proyectó por muchos años y, como lo mencionamos, sigue existiendo en la actualidad. Schonmann (2006) describe como, desde sus inicios, el *Teatro para niños y jóvenes* fue dominado por un “instrumentalismo educativo” (p. 4) que impidió su desarrollo en cuanto forma de arte autónoma hasta el siglo XXI. Como recuerda Sormani (2012), a causa de esto “durante largo tiempo no se tuvieron en cuenta las supuestas necesidades, gustos e intereses artísticos de la infancia”, lo que influenció los modos con que los teatristas tenían en cuenta y “construían” al niño como espectador, en el momento de la creación artística. Según esto, se persiguió por mucho tiempo un teatro pensado exclusivamente “como ‘modelo para educar’, que seguía una receta y solo estaba interesado en enseñar [...] Al igual que en la literatura infantil, el arte se convertía en un ‘corral de la infancia’, dentro del que se volcaban solo los temas y formas moralmente correctas para los niños.” (*ibid.*).

Sin embargo, el encuentro de Teatro y Educación dio también resultados positivos: lejos de desminuir la importancia que el Teatro tiene, tanto en los procesos de empoderamiento de los grupos sociales, como en la formación de los individuos, queremos precisar que, desde comienzos del siglo XX, se generaron también iniciativas donde se utilizaba el potencial educativo del Teatro para incidir positivamente en el crecimiento y desarrollo de los niños, y en el desarrollo humano, en general. Además, estas experiencias, que unían teatro y pedagogía, permitieron al teatro profesional dedicado a los niños y a los jóvenes alimentarse de un contacto directo con el mundo de la infancia y generar recursos artísticos y escénicos hechos “a medida” para ellos.

Por lo tanto, intentamos fundamentar la idea de que no hay que confundir la didacticidad y la instrumentalidad del Teatro con su potencial pedagógico. Varios ejemplos, que nombraremos a continuación, son muestra de esto. Veremos como en la historia del *Teatro para niños y jóvenes* surgieron iniciativas que unieron lo artístico con lo pedagógico de una forma no utilitaria ni instrumental.

Un ejemplo en este sentido fue el trabajo de Asija Lacis, profesora y directora de Teatro de Letonia (Rusia). En 1918, Lacis fundó un teatro infantil proletario, en el que

trabajaba con jóvenes huérfanos e inadaptados, de modo que el Teatro era utilizado como actividad formativa, en la cual se valorizaba la improvisación, la escritura colectiva y el uso de materiales para concretizar la fantasía, con atención en preservar la autonomía creativa de los chicos de la de los adultos (Costantini, 2008).

En el caso de Inglaterra, el *Teatro para niños y jóvenes* empezó a difundirse realmente a partir de 1914, cuando Jean Sterling Mackinlay realizó una temporada de obras para niños que substituía los espectáculos navideños tradicionales, dirigidos a los niños y a sus familias –concebidos esencialmente como una iniciativa para incrementar la venta de entradas de los teatros³⁵— y alcanzó los primeros resultados artísticos en 1920, gracias a la labor de compañías profesionales que actuaban, sobre todo, en colegios. (Goldberg en Schonmann, 2006).

También en Francia el género se volvió significativo a partir de 1920, aunque anteriormente a esta fecha hubieron algunos antecedentes importantes en este ámbito³⁶. En estos años, además, se dieron por primera vez en el país cursos de Teatro para jóvenes de 14 a 20 años y para niños menores de 12 años, en particular en el Teatro-escuela del Vieux-Colombier fundado por Jacques Copeau, que negando los lugares y las formas institucionales del Teatro, propuso este espacio como comunidad educativa (Costantini, 2008).

Casi veinte años después, y gracias a estas actividades, desde un punto de vista antropológico fue reconocida la importancia formativa del juego, tanto que se modificó la atención hacia la cultura del niño y hacia el rol del teatro en la educación infantil: en 1938 el filósofo holandés Johan Huizinga publicó “Homo Ludens”, ensayo que demuestra que el juego es el elemento determinante de la cultura del hombre (*íbid.*). Sin

³⁵ En Inglaterra, a mediados del siglo XIX, espectáculos navideños, que consistían en cuentos de hadas puestos en escena para un público familiar, se volvieron muy populares (Schonmann, 2006). Según algunos autores, estas formas de espectáculos pueden ser consideradas como teatro para niños (Goldberg, 1974, en Schonmann, 2006), sin embargo, según Schonmann, no pueden ser incluidas totalmente en esta categoría, ya que los niños eran solo una excusa para cautivar la atención de los adultos (Schonmann, 2006, p. 32).

³⁶ Madame Stephanie de Genlis, escritora y productora influenciada por las ideas de Jean-Jaque Rousseau, publicó en 1779 lo que es considerado el primer volumen de obras teatrales para niños (definidas *moralistic plays*) y produjo en 1784 uno de los primeros espectáculos actuados por niños, para un público familiar, de los cuales se tiene conocimiento. (Schonmann, 2006).

embargo, ya varios años antes, el director teatral francés León Chancerel en su libro *Jeux Dramatiques dans l'éducation: introduction à une méthode*³⁷ (1930) introduce el concepto innovador de “juego dramático”, que consiste en entregar al niño un medio para manifestar a través de “acciones” sus sentimientos profundos, reforzar su propia personalidad y acrecer su posibilidad de expresión (*ibid.*).

Después de la Segunda Guerra Mundial, el *Teatro para niños y jóvenes*, paulatinamente, empezó a obtener más suceso y pareció responder a una necesidad difundida en muchos países (Holanda, Austria, Brasil, EE.UU. y todos los países que en esa época pertenecían a la URSS). Y no obstante las diferencias políticas, ideológicas y económicas, los que operaban en el sector comenzaron a encontrarse y se reconocieron como miembros de un mismo movimiento presente en muchos lugares del planeta, como por ejemplo Bulgaria, Polonia y China (Schonmann, 2006).

Como hemos dicho al comienzo, es en los años ‘60 que el género adquiere más importancia y difusión, a nivel internacional. Chancerel afirmaba: “Nosotros pensamos que hay que ‘partir de nuevo desde el principio’ y formar un nuevo público, y por eso, primero hay que instituir en cada país un Teatro Nacional para Jóvenes, que reúna un grupo seleccionado de poetas, músicos, actores, escenógrafos y todos los artistas y artesanos del espectáculo, para finalidades no solamente artísticas sino que sociales y noblemente humanas.” (Chancerel, 1967, en Costantini, 2008). Dicha declaración fue precedida por la fundación de la ASSITEJ que, como ya lo mencionamos, tuvo lugar en el año 1965 en París. (*op. cit.*).

A partir de esta década se difunde desde Francia, una nueva tendencia denominada “Animación Teatral”³⁸, que derivaba de la novedosa actividad de Catherine Dasté, sobrina y seguidora de la obra de Copeau, y un grupo de actores de Saint Etienne, con

³⁷ *Juego dramático en la educación: introducción a un método*. Nuestra traducción.

³⁸ “Animación Teatral” define un conjunto de actividades relacionadas con el teatro y con los niños, cuyo objetivo es generar una nueva relación entre educación y teatro: “es una expresión del teatro y al mismo tiempo una negación de los modelos teatrales tradicionales, es intervención pedagógica que inserta en la educación las actividades dramáticas.

los cuales fundó la Compañía de Teatro para niños *La manzana verde*³⁹. Luego de haber realizado espectáculos teatrales en los colegios, en los cuales los niños no participaban directamente, sino que simplemente entregaban las ideas para las obras (1959), Dasté descubrió una nueva manera de relacionarse con los chicos, solicitándoles invenciones y creatividad (*ibid.*). El trabajo de la ya nombrada Asija Lacis en la URSS fue un importante antecedente de esta nueva forma de integración entre educación y teatro, que se fundamentó también gracias al trabajo artístico e intelectual de personalidades como el escritor e intelectual Walter Benjamin, el inventor del psicodrama Jacob Levi Moreno y Chancerel, entre otros.

Durante el mismo decenio, se desarrolló en el Reino Unido, Canadá y Australia otro movimiento definido como TIE (Theatre in Education), en el cual se combinaban aprendizaje de distintas técnicas, tales como dramatización de historias y situaciones, improvisación y la práctica del Problem Solving (es decir, la resolución de problemas, que está a la base del modelo educativo anglosajón) (Costantini, 2008). El TIE empezó en 1965 con la formación de un grupo de actores que, desde el Belgrade Theatre de Coventry, movieron su actividad hacia los colegios, con dos objetivos principales: ofrecer la propia profesionalidad para las puestas en escena escolares, y llevar a los colegios la fuerza imaginativa del Teatro. Sus temáticas se fueron perfilando hacia la explicitación social y política, de forma tal que los jóvenes eran estimulados a enfrentar argumentos basados en el racismo, el sexo y las relaciones de poder en la sociedad en que vivían cotidianamente (*ibid.*).

Desde esta primera experiencia, se multiplicaron las compañías contratadas por los mismos colegios, y su obra fue reconocida a través de financiamientos públicos. Gracias a la relación dialéctica entre los teatristas-educadores y los chicos, se desarrollaron nuevas formas de lenguaje teatral, influenciando de esta manera a la producción de espectáculos (*ibid.*). Las compañías como la ya nombrada *La pomme verte* de Dasté, como también el *Théâtre des Jeunes Années* de Maurice Yendt y el *Théâtre des Jeunes Spectateurs* también llamado *Compagnie Bazilier*, evidencian la posibilidad de

³⁹ *La pomme verte*. Nuestra traducción.

establecer una conexión entre la realidad infantil y la expresión teatral. De esta manera, en 1967, el estado francés reconoció oficialmente la actividad de seis compañías, entre las cuales se encuentran las tres anteriores, calificándolas como “Centro Dramático Nacional” (*ibid.*).

En los años ‘70, a medida que el teatro para adultos fue encontrando diversos lenguajes innovadores, el *Teatro para niños y jóvenes* decidió ponerse definitivamente al servicio de los códigos de la pura teatralidad y del arte como un fin en sí mismo (Sormani, 2012). Varias son las causas que parecen haber alentado estos cambios. En primer lugar, los artistas emergentes contribuyeron a elevar la calidad de las obras y se multiplicaron las tendencias y estéticas. Muchos teatristas se dedicaron específicamente al *Teatro para niños y jóvenes* y desarrollaron criterios y posicionamientos estéticos muy sutiles y avanzados. Por otra parte, dramaturgos, coreógrafos, músicos, vestuaristas y directores provenientes del teatro para adultos se integraron al área infantil, aportando sus concepciones y enriqueciendo las prácticas y la reflexión. Por último, varios artistas adquirieron nuevos saberes sobre la infancia y sus características particulares, tanto intelectuales como emocionales (Sormani, 2012).

Como recuerda Sormani (2012): “La primera gran conquista fue haberse liberado de las estrecheces y simplificaciones de la "pedagogía", una modalidad que, como se señaló, se hallaba en las bases históricas del género y suponía un Teatro de tesis, dedicado a educar dentro de las normas morales impuestas por la cultura del momento, y que el sistema educativo requería.”. De esta forma, se incorporaron al *Teatro para niños y jóvenes* nuevas concepciones, tanto en la forma, como en el contenido: “Se dejaron de lado, por ejemplo, los modelos sociales más uniformados e intolerantes y las actitudes sexistas, se incluyó la complejidad de los conflictos existenciales y se puso en cuestión la antigua idea de la necesidad de un ‘final feliz’.” (Sormani, 2012).

Hacia fines de los ‘60 y principios de los ‘70 nace y se desarrolla también en Alemania el *Teatro para niños y jóvenes* (Costantini, 2008; Schonmann, 2006). Durante las protestas estudiantiles y el fervor de la experimentación artística en Berlín oeste, nace el Grips Theater, cuya actividad, siempre coherente y continuativa, se caracterizó

por un repertorio estrictamente ligado a la condición de la infancia, y cada vez con mayor realismo trató temas como los problemas familiares, la solidaridad entre jóvenes, la diferencia de roles entre niños y niñas, el juego y los juguetes, la publicidad, entre otros (Costantini, 2008). Paralelamente a los espectáculos, el Grips Theater realizó propuestas dirigidas a los profesores, para favorecer la improvisación de sociodrama en los colegios, obteniendo así financiamientos públicos del Land de Berlín (*ibid.*). Esta realidad artística se contraponía a aquella actitud autoritaria tradicional hacia la infancia, que ofrecía productos culturales meramente comerciales, y dirigidos a un público fundamentalmente no respetado (*ibid.*).

En el mismo periodo, este fenómeno se dio con mucha fuerza también en Italia, donde, en un contexto de transformaciones sociales y políticas, se difunden los principios de la “Animación Teatral” y el teatro entra en el mundo de la educación y viceversa: por un lado, se difunde un nuevo modo de concebir el teatro como juego y como participación directa. En muchas ciudades italianas nacen compañías que se dedican exclusivamente al *Teatro para niños y jóvenes* y que utilizan centros sociales, escuelas, plazas, municipalidades como espacios de participación comunitaria; por el otro, se lucha para insertar el teatro en la educación formal, que entra en crisis en cuanto selectiva y transmisiva, que quiere al alumno receptor pasivo de formulas y nociones. Se empieza a entender el valor que tienen las actividades expresivas en la enseñanza, como estimulantes de una creatividad que es vista como algo que poseen todos, y que no es privilegio de pocos.

Desde los años '80 hasta la actualidad, los artistas dedicados al público compuesto por niños y jóvenes empezaron a transitar caminos novedosos, buscando un espectador inteligente, imaginativo y abierto a los nuevos mundos propuestos. En algunos casos, se producen espectáculos que introducen la participación activa de los niños durante las funciones, de una forma no utilitaria ni instrumental. Es decir, espectáculos donde “se posibilita que ellos intervengan en la fábula que se cuenta. Entendiendo que la participación atrapa su atención, los estimula a retomar el hilo, hace un corte que da

fuerza para seguir.” (Sormani, 2012)⁴⁰. En otros casos, al contrario, se “adelgaza” el nivel de participación de los niños espectadores y se promueve la mera expectación, con el fin de estimular su capacidad imaginaria y su competencia simbólica. Según Enrique Pinti, destacado teatrista para niños argentino:

Las obras deben mantener la división entre el espacio de la representación y el espacio del espectador. Hay que escribir obras sustanciosas dramáticamente, cerradas en sí mismas, autónomas de la intervención de los niños, que no tengan que ser completadas por el trabajo de los niños de aplaudir, indicar hacia dónde debe ir el personaje, y muchas otras cosas. Esa era una avivada de los teatristas para trabajar menos. (Pinti, en Sormani, 2012)⁴¹

Ambas posturas se colocan en abierto contraste con aquellas que, con el fin de cautivar al público de niños, piden su participación directa y tratan de entretenerlo a toda costa. En los próximos apartados se profundizará en este tema.

Además, en la actualidad se trató por primera vez de llegar con el arte teatral a los niños en tanto tales, sin idealizaciones. Esto llevó a considerar la conducta propia del niño en el momento de la recepción y a no quedarse en un concepto a priori del niño como un retrato-tipo que comprende, por ejemplo, la edad, el sexo y la condición social, en muchos casos definido por una ideología política o religiosa (Sormani, 2012). Esto trae como consecuencia, por ejemplo, la superación de muchos tabúes y temas prohibidos para la infancia, entre los cuales destacamos el tema de la muerte⁴², la puesta en discusión de la idea tradicional de que para los niños es necesario el “final feliz”

⁴⁰ Sormani (2012) señala: “Algunos ejemplos son: ‘No encuentro a mi mamá –dice un personaje–. ¿La vieron pasar?’ o ‘Me persigue el lobo –dice otro personaje–. ¿Me avisan si viene?’. O los espectáculos callejeros de títeres de retablo, en los que los muñecos estimulan el borramiento de los límites de los espacios y la participación de los niños en lo que ocurre en la escena.”

⁴¹ Hugo Midón, figura fundamental del Teatro argentino y, desde los años setenta, también del *Teatro para niños y jóvenes*, fue uno de los principales representantes de esta concepción, promoviendo la separación escena-sala (Sormani, 2012).

⁴² Queremos citar a título de ejemplo el espectáculo “L’anatra, la morte e il tulipano” (2016) de la Compañía de *Teatro para niños y jóvenes La Baracca*, de Bolonia (Italia), inspirado en el cuento de Wolf Erlbruch titulado “El pato y la muerte” (2010). Véase el video promocional del espectáculo en: <https://vimeo.com/98949067>.

(Sormani, 2012) y la incorporación de nuevos lenguajes artísticos antes no utilizados a los espectáculos, como la danza⁴³ o el video.

No obstante lo antes mencionado, cabe señalar que la tendencia didáctica, la instrumentalización de los niños para fines comerciales y las idealizaciones con base en ideologías y preconceptos siguen siendo realidades que permanecen en la escena del *Teatro para niños y jóvenes* contemporánea.

En cuanto al *Teatro para niños y jóvenes* en Latinoamérica, Sormani (2004) sostiene que, desde el siglo XIX se cultivó ampliamente el género, sin embargo existen pocos estudios sobre el tema. Lo que es cierto es que, tal como aconteció en Europa, el teatro dedicado a los niños y a los jóvenes no estaba pensado para ponerse al servicio de valores artísticos, sino que tenía una finalidad didáctica y moralizadora: en sus albores, este género tuvo como objetivo fundamental “estimular en los niños las virtudes morales, recrear los acontecimientos de la historia patria o exaltar los preceptos religiosos” (Sormani, 2004, p. 39). Recién en el siglo XX se empezó a ampliar la mirada y recurrir nuevos caminos.

En Chile, “el teatro para niños se inició con la difusión y réplica de modelos europeos” (Memoria chilena, sitio web, 2015), que se difundían con la llegada de compañías españolas al país. En el Chile colonial, el Teatro era utilizado como herramienta pedagógica dentro del marco de los valores religiosos y, más tarde, con la ilustración, para difundir idearios políticos. En el siglo XIX, “las comedias escolares y los cuentos dramatizados fueron las primeras expresiones de literatura infantil escrita en nuestro país [...] tradición que inauguró *María Cenicienta* en 1898” (Memoria chilena, sitio web, 2015). Se trata de la primera obra escrita, publicada y representada en Chile para el público infantil. Inspirada en las versiones europeas de Charles Perrault o de los Hermanos Grimm, cuyo argumento los niños conocían perfectamente. Sin embargo, aún el género no se había profesionalizado, aunque, a lo largo de la primera mitad del siglo XX se publicaron varias obras de teatro infantil, en las cuales se exaltaba “el sentimiento

⁴³ Un ejemplo es “La ballerina cosmica” (2016), de la ya nombrada Compañía *La Baracca*, un espectáculo que utiliza músicas de Claude Debussy y está dirigido a niños de 3 a 5 años. Véase el video promocional en: <https://www.youtube.com/watch?v=QlgMUR5v6Hs>.

patriótico entre los niños, dando paso más tarde a comedias de equivocaciones y fantasías, como *Anacleto avaro* de Isidora Aguirre.” (Memoria chilena, sitio web, 2015).

Como ya se ha mencionado, es finalmente en la década de los ‘60 que se impulsó una renovación del *Teatro para niños y jóvenes* en Chile también, y que el género empieza a profesionalizarse. Esta renovación coincide con el estreno de *La Princesa Panchita* (1958) de Jaime Silva, debido a su “seriedad artística” (Memoria chilena, sitio web, 2015). A partir de este momento, empiezan a activarse distintas compañías de *Teatro para niños y jóvenes* que aspiraron a profesionalizarlo.

Luego del golpe militar de 1973, algunos dramaturgos fijaron su atención en el público infantil y en el *Teatro para niños y jóvenes* como posibilidad de seguir creando, no obstante la censura y las restricciones. Es justamente entre 1974 y 1976, “los años más represivos de la dictadura militar [que se estrenó la mayor cantidad de obras infantiles] en contraste con el período 1970-1973, cuando solo se representaron 16” (Memoria chilena, sitio web, 2015). Los nombres ligados a este período son los de Fernando Cuadra, Guillermo Ward y Andrés Pérez.

La Reforma Educacional implementada en la década de 1990, consideró el *Teatro infantil* como una valiosa herramienta pedagógica, incorporándolo explícitamente en el currículo escolar. Más allá de la lectura de textos, se promueve la participación activa de los estudiantes en todas las dimensiones que supone el quehacer teatral: como dramaturgos, actores, directores de escena y espectadores críticos. (Memoria chilena, sitio web, 2015)

3.4 Conductas del niño como espectador y condiciones de recepción

Dubatti (2008) sostiene que en el teatro, el espacio de la expectación es complementario al espacio poético instaurado por el autor/creador arriba del escenario. En el espacio de la expectación, “el espectador se constituye como tal a partir de la línea que lo separa ópticamente del universo otro de lo poético.” (Dubatti, 2008, p. 63). Esta

separación siempre existe, incluso en casos en que se trata de reducirla a sus límites mínimos,⁴⁴ ya que o hay teatro sin separación óptica entre espectáculo y espectador, que pertenecen a dos planos diferentes.

Entonces, en el teatro, asistencia, testificación, contemplación y afección del universo de lenguaje creado en la obra se dan *desde fuera*, estableciéndose una distancia estética fundamental entre escenario y público. Sin embargo, se trata de una distancia paradójica (De Toro, 2008) y variable, porque “en cuanto comienza la obra, el espectador puede salir del espacio de expectación e ingresar en el campo del acontecimiento poético de lenguaje, es decir, ser ‘atrapado’ por la obra⁴⁵, pasar a disfrutar de la obra y olvidarse de su propia realidad” (Sormani, 2004, p. 14).

En algunos casos, lo que se espera del espectador en el teatro para adultos es que él sea abducido por el mundo poético fundado en la escena, que crea que lo que ve es real. Esto es cierto, sobre todo, cuando se habla por ejemplo, del teatro realista o naturalista. En este caso, la relación teatral opera desminuyendo la distancia estética.

En otros casos, al contrario, se busca que el espectador se mantenga conciente de que lo que ve es una ilusión, de que es sólo teatro, y que no se olvide de su realidad, como en el caso del teatro épico brechtiano (De Toro, 2008). En este caso, la distancia estética aumenta.

Estos dos casos, constituyen los dos polos opuestos de la distancia estética.

En un caso intermedio, se espera que el adulto participe del acontecimiento teatral “con la conciencia de que lo que sucede en escena es autónomo, pertenece al universo de lo poético y cualquier tipo de participación desde la platea no lo va a modificar” (Sormani, 2004, p. 53), es decir, con la conciencia de que es ficción, pero con la disponibilidad de dejarse ‘tomar’ momentáneamente por ello y percibirlo como realidad. De acuerdo con Schonmann (2006), esta es una de las principales convenciones

⁴⁴ En la Historia del Teatro se sucedieron autores y grupos que perseguían un tipo de espectáculo en el que esta separación no tuviera lugar o estuviera reducida, y donde quien observa, se encontrara en el mismo nivel de realidad que el acontecimiento observado, de modo que pudiera intervenir en ello, por ejemplo, en acontecimientos parateatrales, en el *happening* y en el teatro de Grotowski.

⁴⁵ Dubatti habla a este propósito de “*abducción poética*” (Dubatti, 2008, p. 63).

teatrales que se esperan del espectador adulto. Se trata de lo que el poeta, crítico y filósofo inglés S. T. Coleridge (citado en Schonmann, 2006) define “la momentánea suspensión voluntaria del recelo” (p. 89), que presupone “estar de acuerdo con fingir” (Schonmann, 2006, p. 87) y aceptar la ficción como verdad y la verdad como ficción, pudiendo aún así diferenciar una de la otra.

En concordancia con cuanto planteado por Schonmann (2006), aceptamos la idea de que la reacción o respuesta estética⁴⁶ del espectador frente a una obra de teatro, está ligada principalmente al concepto de distancia estética y de convención teatral. Es más. Esto significa que, tener placer o goce estético, es decir, poder vivir una experiencia estética, emocional e intelectual valiosa y poder participar del evento teatral con la justa atención y con emoción, es posible sólo si conocemos y aceptamos la convención teatral que describimos anteriormente y si desarrollamos la habilidad de operar una distancia estética óptima, que es aquella que nos impide ‘perdernos’ en el mundo de la ficción y que al mismo tiempo nos previene de perder cualquier involucramiento con la ficción. Con base en esto, podemos afirmar que distinguir entre realidad y ficción es un prerequisite del espectador teatral, una *conditio sine qua non* para el goce estético.

Concretamente, con base en estos supuestos, tener una experiencia estética en el teatro significa aceptar que, en el escenario, una cama puede representar un barco. Tenemos que aceptar *por un momento* que la cama que vemos allí arriba *es* un barco, pero, al mismo tiempo, tenemos que ser conscientes de que lo que está en el escenario *es* una cama y *no* un barco, en el plano de la realidad.

Ahora bien, llegando al argumento central de nuestra investigación, cabe preguntarse: ¿qué se espera del espectador niño? y ¿qué hay que esperar de él?

La mayoría de las veces, se busca ‘absorber’ a los niños en el mundo ilusorio creado en la escena (Schonmann, 2006, p. 117). En efecto, muchos niños, al ingresar al teatro y observar lo que ocurre en escena, no distinguen el pasaje del orden de lo real al orden poético y reaccionan activamente a lo que ven.

⁴⁶ Definimos “respuesta estética” como la “receptividad, la habilidad de responder a las imágenes producidas en el escenario” (Schonmann, 2006, p. 51).

La pedagoga italiana Mafra Gagliardi (2007) en su texto *Nella bocca dell'immaginazione. La scena teatrale e lo spettatore bambino*⁴⁷ realiza una investigación sobre el niño como espectador de Teatro, partiendo por una encuesta impulsada por el Ente Teatral Italiano (ETI) entre las mejores experiencias del *Teatro para niños y jóvenes* en Italia. Luego de haber recopilado innumerables entrevistas, dibujos, grabaciones, material audiovisual y testimonios de los niños que asistían a las funciones, hizo una básica e importante reflexión:

El público –decía Cesare Musatti– es “el personaje que calla”. Pero para el público infantil dicha definición no es válida. Prueben a observarlos, a los niños, en teatro. Los que atestan las plateas capitaneados por sus docentes son todo menos que silenciosos. Cuando las luces se apagan, desde la sala se levanta un grito. Éste no expresa tanto miedo por la oscuridad inesperada, más bien subraya el paso de un umbral, casi la entrada a un lugar y un espacio diferentes. El paso desde lo real a lo fantástico, a la fascinación, al miedo, a la excitación de abandonarse al mundo de la ficción. Un más allá donde la ficción adquiere el estatuto de realidad y la ilusión escénica reencuentra su espesor semántico (Gagliardi, 2014).⁴⁸

Los niños se abandonarían totalmente al mundo de la ficción, en palabras de la autora, iludiéndose ingenuamente de que lo que espectan es real. Uno de los rasgos fundamentales, muchas veces atribuido a los niños en cuanto espectadores de Teatro, es, en efecto, su total ingenuidad. Eso se traduce en el supuesto de que el niño no tiene conciencia de la convención espectacular del Teatro, por lo que efectúa siempre un “borramiento ingenuo de los límites entre vida y arte” (Sormani, 2004, p. 52). Es común la idea de que muchos niños no ‘saben’ ser espectadores y requieren de una estimulación especial para ser entretenidos (Sormani, 2004).⁴⁹

⁴⁷ *En la boca de la imaginación. La escena teatral y el niño espectador*. Nuestra traducción.

⁴⁸ Es ejemplar la anécdota referida por Konstantin Stanislavski en su libro *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*, la que narra sobre un niño que, durante la función de *El pájaro azul*, se sube al escenario para advertir a las actrices del ‘peligro’ que las amenazaba en el plano de la ficción dramática. (Sormani, 2004, p. 53)

⁴⁹ Por esta razón, como se había anticipado en el apartado anterior, por largo tiempo (y en muchos casos esto pasa también hoy en día), el teatro para niños trabajó con un modelo esquemático de representación en el cual, a toda costa, el público infantil debe participar activamente en diversas circunstancias y se le anima a expresar sus ideas o sentimientos (Sormani, 2004; 2012). Esta participación puede darse mediante

Sin embargo, esto no es totalmente cierto. El nivel de ingenuidad de un niño, y por ende, su capacidad de compenetración con la obra desde la expectación, varía mucho dependiendo tanto de la edad, como también de las capacidades y condiciones psicológicas, cognitivas y no-cognitivas de cada uno. Los niños más chicos y menos expertos tienen la tendencia a mantener los rasgos de la conducta ingenua que los caracterizaba al principio, mientras que los mayores son más capaces de aceptar las convenciones teatrales. En efecto, al igual que muchos autores (Dubatti, citado en Sormani, 2004; Boyce, 1987, citado en Schonmann, 2006), creemos que entrar y salir de la ficción, se adquiere en la medida en que el espectador aprende a reconocer y entender las convenciones del teatro y a mantener la distancia estética necesaria. Esto vale para todo espectador, para los niños también: en la medida en que el niño va a espectáculos, se va formando como espectador de teatro, y de esta manera su estatus va evolucionando (Sormani, 2004). Jorge Dubatti afirma, de hecho, que “la conciencia del carácter de la expectación es un saber adquirido en los espectadores avisados y cultos” (Dubatti, citado en Sormani, 2004, p. 14) y que no solo los niños, sino que los mismos adultos pueden ser ingenuos y no tener conciencia de la convención teatral.

Estamos convencidos de que hablar del espectador niño en términos de un espectador aún-no evolucionado, que ‘no sabe’ ser espectador, puede llevar a considerarlo como un espectador menos capaz o digno que el adulto, de disfrutar de una función teatral. A este propósito, estamos de acuerdo con Gagliardi (2014), la cual afirma: “El público infantil no es una versión bonsai del espectador adulto, reducida, achicada. Es simplemente muy diferente.”

el acompañamiento de la música del espectáculo con palmas, zapateo, gritos o abucheos, sea a través de la respuesta a interrogantes planteadas directamente hacia él, o subiendo al escenario, para participar de alguna acción o juego. De acuerdo con este modelo, el niño es considerado como un espectador que debe ser ‘entretenido’ para que no se convierta en un saboteador del espectáculo, y en definitiva, para que este último no falle. Los artistas adquieren aquí el rol de animadores, y el Teatro, el estatuto de sucedáneo de la fiesta infantil (Sormani, 2004; 2012).

Pero, ¿en qué consiste esta diferencia? ¿qué tipo de expectación caracteriza al niño-espectador de teatro? Mucho se ha escrito sobre el espectador adulto⁵⁰, muy poco sobre el espectador niño. Como se ha venido sugiriendo, cabe reconocer que hay una diferencia patente entre el espectador adulto y el infantil que se manifiesta durante las funciones de teatro. Esta diferencia, se da en términos tanto de percepción como de recepción⁵¹ y, en consecuencia, también en términos de reacción y participación o conducta⁵². Para entender mejor este asunto, resulta útil analizar la conducta del niño como espectador a través de la comparación con aquella del espectador adulto, estableciendo las diferencias que pueden ayudar al análisis de las condiciones de recepción de los pequeños, y los elementos que influyen en ellas. Esto implica tratar de identificar qué hay detrás de su comportamiento, cuáles son los supuestos acerca de la esfera emotiva y racional del niño espectador, cuáles son las dinámicas psicológicas que caracterizan su papel de espectador y qué elementos influyen en su percepción, emoción, así como en su aspecto cognitivo.

Dichas diferencias quedan al descubierto desde una primera observación, fijando la mirada al comportamiento:

Mientras que el adulto queda inmóvil en su prisión semi-fetal de su sillón de auditorio, sometido al anulamiento ritual del cuerpo requerida por su rol, el niño cambia continuamente postura, antes y durante la función: se levanta, se da vuelta hacia los compañeros o hacia atrás, se extiende hacia delante moviéndose en el borde del sillón o se apoya al respaldo. A menudo hasta replica los gestos de los actores, en una suerte de mimetismo corporal". (Gagliardi, 2014)

⁵⁰ Calzavara-Celli, 1978; Gourdon, 1982; De Marinis 1982, 1987; Ubersfeldt, 1991; Giacchè, 1991; Mervatit-Roux, 1998; entre otros, referidos por Schonmann (2006).

⁵¹ Con el término recepción, que pertenece al ámbito sociológico, hacemos referencia al proceso que tiene lugar luego de la función, a nivel mental y cultural, como consecuencia del proceso de percepción (Sauter, 2000), donde percepción se refiere al aspecto comunicativo inmediato del espectáculo, ya que implica una connotación ligada a la fenomenología (*ibid.*).

⁵² Schonmann (2006) establece que, a la base de la interacción escena-público en el *Teatro para niños y jóvenes*, habrían distintos procesos: presentación, percepción, participación, reacción, y recepción (Schonmann, p. 53), que pueden darse en varios ordenes de sucesión, pero que siempre representan un continuum en la cadena de acción (actor) y reacción (espectador).

Tanto en el caso de que, antes de la función, los actores les pidan que se sienten y observen callados lo que pasa en el escenario, como en el caso de que se les apele directamente, desde que se sienten en las butacas, los niños están listos para reaccionar activamente a lo que ven. La participación de los niños, su reacción a una obra, es una forma de comunicación continua, desde el comienzo de la función hasta el final (Schonmann, 2006, p. 51): la intervención verbal a favor o en contra de un personaje, las risas, los aplausos, o al contrario, el pisoteo, los bostezos, los pequeños movimientos arriba de los sillones, permiten leer en los niños la evolución de su atención y la emergencia de sus emociones en términos de entusiasmo, aburrimiento, atención, indiferencia, miedo, etc. Aunque el niño no hable, la mayoría de las veces nunca se queda pasivo y casi siempre manda mensajes al escenario. Mejor dicho, se trata de una pasividad en estado de alerta, en la cual el niño se encuentra en un proceso de absorción y recepción de un algo que entra en el tejido de su persona y de su memoria (Gagliardi, 2014). Esto es demostrado por los testimonios de muchos niños, que revelan la relación entre la expectación de una obra, al acto de comer y de nutrirse (*ibid.*).

En este universo de interacción comunicativa, se incluye también la señal-límite del abandono del espacio teatral: puede ser un signo de intensa excitación o, al contrario, expresar la intolerancia por una inmovilidad a la cual no corresponden suficientes motivos de interés. Los niños son entonces espectadores fundamentalmente activos y necesitan participar en un proceso perceptivo dinámico que no está ligado necesariamente a códigos estéticos específicos o a asuntos temáticos particulares (Schonmann, 2006, p. 55).

Otra gran diferencia consiste en la distinta forma de seleccionar e interpretar los signos de la obra.

El niño, tal como el adulto, durante una función teatral se encuentra frente a una pluralidad de estímulos pertenecientes a varios órdenes sensoriales, ordenados artísticamente y diferentemente jerarquizados según el espectáculo. Sin embargo, el niño “es un individuo psicosomático que reacciona a los estímulos de forma muy intensa y física, su interés primario no es el de decodificar la obra en sus aspectos intelectuales. A

menudo se descuida este aspecto de sensualidad que se puede excitar en el niño” (Gagliardi, 2014).

Además, según Gagliardi (2014) “nosotros los adultos sufrimos de una forma de ‘indigencia visual’: de lo que se nos muestra arriba del escenario y en lo real captamos un pequeño porcentaje, porque estamos distraídos. El niño tiene una mirada omnívora y logra captar hasta un mínimo particular, el reflejo de una luz, el eco de una música con una intensidad particular”. Traducido en términos lingüísticos, mientras que los adultos utilizan sobre todo el código fonético en el desciframiento de una obra, y piensan mayormente en palabras y en el argumento de ella, los niños utilizan más el código visual, ligado a la forma, a la cualidad de los objetos presentes en escena y a su colocación en el espacio, que les permite mirar, y por medio de la mirada, escuchar e incorporar. La comprensión del lenguaje puede hasta parecer secundaria, como la autora verificó, puesto que en espectáculos en idioma extranjero o en dialecto, en los que la presencia de “sonidos raros”, distintos al lenguaje habitual, era motivo de mucha apreciación, por parte de los niños espectadores.

A saber, lo que más importa a los niños, según Gagliardi (2014), es justamente “el espesor de los signos que aparecen en la escena, vividos y tomados como intransitivos, en vez que como vehículos hacia un significado subyacente. Tomados en cuanto signos visuales autosuficientes”. Para hacer una jerarquía de los variados códigos que componen un espectáculo, los niños tienen la tendencia a colocar en el primer lugar la interacción con el o los actores, mientras que la trama o el argumento pasan al tercer lugar⁵³. Dicho eje actor-espectador estaría entonces al centro del evento teatral en el *Teatro para niños y jóvenes* (Schonmann, 2006).

Otro factor que diferencia al espectador niño del espectador adulto es el del asombro. Según Gagliardi (2014), el niño siente y expresa más el asombro que el adulto, por lo que ocurre en el escenario, porque se trata de algo que alteraría sus esquemas habituales de conocimiento, ya que utiliza otros lenguajes respecto a los que de

⁵³ En el segundo lugar, según Gagliardi, los niños colocarían la escenografía, por la complejidad de signos que la caracteriza (Gagliardi. 2014).

costumbre se utilizan en la vida cotidiana (como la metáfora y la metonimia), y combina canales perceptivos diferentes.

Otro aspecto importante es que, en la mayoría de los casos, el niño es un espectador que no se somete a ningún tipo de preconcepto o prejuicio respecto de la obra que va a disfrutar. Es decir, que no es un tipo de público “domesticable” (Gagliardi, 2014), porque no se deja influenciar por críticas y es inmune de cualquier forma de reverencia a un actor o a un dramaturgo famoso.

Para él, el dramaturgo no existe en absoluto. Existe el espectáculo: la relación con el actor, el aquí y ahora, en la fisicidad de la escena, en el intercambio de energías. Y si la relación no funciona, no hay ningún motivo para él de esconder su falta de interés. Si al contrario funciona, ahí es que el público infantil se vuelve más “personaje” que cualquier otro. Un personaje apasionado, que se deja raptar. (*op. cit.*)

Como recuerda la Sormani (2004), los niños son un público que posee formas más intuitivas de percepción, debido a que, como afirma Bruno Bettelheim en *Aprender a leer* “el niño es un receptor fundamentalmente emocional y por eso creemos que se entrega de manera tan apasionada a aquello que especta.” (Bettelheim en Sormani, 2004, p. 55).

Algunos autores hasta sostienen que “los niños son el público más genuino del mundo” (Ward, 1959 en Schonmann, 2006, p. 63). Esto se nota, por ejemplo, en la cuestión del aplauso en el teatro: mientras que para los niños se trata de una reacción genuina y natural, que adviene también durante la función por instinto, como una de sus varias formas de participación, los adultos son más concientes del sistema y su aplauso es más una forma de agradecimiento hacia los actores, o una convención para finalizar la función (Schonmann, 2006).

La expectación infantil, tan intensa y fuerte, que hace que los niños a menudo se pierdan en la ficción y que no mantengan la distancia estética entre las situaciones de la vida real y la situación en escena, se relaciona a menudo con la participación arcaica en los espectáculos rituales, en los que todos los participantes eran involucrados en la celebración (Gagliardi, 2014). El espectador niño quiere participar en lo que ve, quiere estar allí. Algunas de las frases recopiladas por Gagliardi (2014) expresan las metáforas

creadas por algunos niños espectadores, interpelados acerca de su experiencia en el evento teatral, como por ejemplo: “Estar en el teatro es como ser víctima de un espectáculo”, “es como resistir al deseo de subirse al escenario” o incluso “es como hacer un puzzle con los actores pegados”.

A menudo, dicha intensidad en la expectación se traduce en una forma particular de empatía: sobre todo los más chicos o los que se encuentran sentados en las primeras filas de la platea, sufren y expresan una suerte de ‘contagio’ por los gestos de los actores y repiten sentados en sus asientos lo que ven hacer en la escena.⁵⁴ Esta empatía comprende dos mecanismos: la identificación y la proyección.

Identificación significa “ponerse en relación con un personaje llegando a tener sus mismos propósitos y deseos” (Gagliardi, 2014). A veces la identificación puede darse en negativo: personajes que en la obra son presentados como, valga la redundancia, “negativos”, atraen la identificación del niño. Sin embargo, esto generalmente se da en la zona segura y protegida de la ficción, donde es atractivo para un niño personificar personajes transgresivos y hasta violentos, que garantizan la cobertura de la ficción. Mientras que si este personaje es transportado en la realidad, por lo general se pone en acto el rechazo del niño.

Proyección significa “colocar parte de la propia personalidad en un personaje” (Gagliardi, 2014). Este segundo dispositivo tiene que ver con la referencialidad del Teatro: el espectador siente que la obra habla de sí, que tiene que ver con él. Los niños también son capaces de sentir eso. Mafrá Gagliardi (2014) cuenta que muchos niños, al asistir a un espectáculo teatral, expresan su sensación profunda de bienestar, como si su yo se expandiera y respirara más profundamente. A menudo, para expresar esta sensación, recurren al uso de metáforas, y/o formas transgresoras del lenguaje. Ambas no siguen las leyes de causa y consecuencia, sino que llevan, casi por asociación o iluminación, a revelar lo que está debajo del tejido cognitivo, que es uno de los modos primarios de conocimiento propios de la infancia (Gagliardi, 2014). Para ilustrar esta

⁵⁴ Probablemente este hecho está ligado al fenómeno de las neuronas especulares o neuronas Cubelli, por las cuales inconcientemente se repiten los movimientos del interlocutor (Gagliardi, 2014).

idea, se presentan a continuación algunas de las frases recopiladas por Mafra Gagliardi (2014) en su encuesta: “Estar en el teatro es como estar en la tina [...] es como estar como una pluma en un cojín, es como entrar en el arco iris, es como estar sentados en la silla del Papa, es como ser un pájaro que ve la escena desde una rama, es como ser livianos, es como estar en un castillo, es como estar sentados en sillas de piel de dragón”.

Las características hasta ahora nombradas permiten diferenciar el espectador niño de aquel adulto en términos de recepción, percepción, reacción y participación o conducta. Al mismo tiempo, hacen del niño un espectador de teatro particularmente activo, y, para algunos autores hasta ‘ideal’ (Sormani, 2004, p. 55) o mejor que aquel adulto. Asimismo, hacen que algunos autores consideren al niño como un espectador muy exigente⁵⁵.

Cabe destacar que dichas características no son fijas y que hay una serie de variables a considerar, las cuales influyen estas condiciones y conductas de recepción y que impiden el establecimiento del niño como un espectador totalmente previsible. Esto complejiza el análisis de la recepción en el *Teatro para niños*. A continuación, hundiéremos en este aspecto.

Como se ha expresado anteriormente, el entendimiento de las convenciones teatrales, la conciencia de que el Teatro es ficción y los modos y las conductas de la expectación, es decir, su involucración imaginativa (que, como vimos, derivan en gran medida del mayor o menor grado de dicha conciencia) varían mucho dependiendo de distintos factores. Uno de ellos, sin duda, es la edad. Sin desplayarse en una investigación demasiado profunda sobre temas que involucran estudios de psicología o neurología infantil, basta con decir que según Elliot W. Eisner, profesor de Arte y Educación de la Universidad de Stanford, el entendimiento consciente de que la forma

⁵⁵ Véase al respecto la afirmación de Peter Brook en su libro *La puerta abierta*, citado en Sormani: “Un público compuesto por niños es el mejor de los críticos; los niños no tienen ideas preconcebidas, se interesan inmediatamente o se aburren con igual rapidez, y se dejan llevar por los actores o se impacientan” (Sormani, 2004, p. 55).

puede conllevar o expresar sentimientos, llega tarde en la infancia (Schonmann, 2006) y que “la habilidad crítica de distinguir la vida del arte empieza probablemente en los niños a la edad aproximada de cuatro o cinco años y no se desarrolla completamente hasta los siete u ocho años o, a veces, más tarde” (*op. cit.*, p. 88). En efecto, la participación activa de la cual se habló, se halla mayormente en el *Teatro para la primera infancia* (Theatre for Infants) y en el *Teatro para niños* (Theatre for Children). Muy poco de ella queda en el *Teatro para jóvenes o adolescentes* (Theatre for Young Audience) (*op. cit.*, p. 55). Sin embargo, Schonmann (2006), basándose en la analogía entre los juegos de roles infantiles, donde los niños juegan a ser otra cosa diferente de sí (“hagamos como si..”), y el teatro, sostiene que el niño puede disfrutar del teatro y tener una experiencia estética ya a los tres años. Además de ello, tal como adviene para los espectadores adultos, pueden entrar en juego factores sociológicos y otras variables externas que pueden influir en el capital cultural de los niños (clase social, grado de educación, profesión, sexo, etc.), así como factores de tipo psicológico, cognitivo y no cognitivo.

Asimismo, puede ocurrir que los niños logren alcanzar dicha distancia óptima solamente en algunos momentos de la función.

Además, no se olvide que los niños son un público cautivo, que por cuanto disfrute del Teatro y manifieste su voluntad de participar en eventos de este tipo, no elige ser espectador. Esto influye tanto en la manera en que el niño reacciona ante la obra, como en la forma en que el Teatro repercute en su estatus de espectador e influye en su personalidad y tejido emocional (Schonmann, 2006).

Otro factor relevante es el hecho de que en mayor o menor medida, dependiendo de la función, el público del *Teatro para niños* es heterogéneo y puede ser extremadamente “polarizado” (*op. cit.*, p. 63), ya que la presencia de los adultos acompañantes puede distorsionar las formas auténticas en que los niños reaccionan a la obra.

El conjunto de argumentos que hemos expuesto pueden fundar, finalmente, la afirmación de que la conducta del niño en el teatro difiere de aquella del adulto y

muestra un tipo de percepción y recepción intuitiva e intensa. Sin embargo, no hay que interpretar la conducta de los niños en el teatro en términos de simple rechazo o aceptación de la obra, sino que como una verdadera respuesta estética, una apreciación estética. El niño puede tener el placer estético que deriva de una experiencia emocional e intelectual compleja. En esto no se diferencia del espectador adulto. Para que esto ocurra, hay que ‘educar’ el niño y ayudarlo a entender las principales convenciones teatrales, garantiéndole la distancia estética necesaria para controlar la experiencia. Se trata, en suma, de un entendimiento que el niño tiene que desarrollar o potenciar en el tiempo, hasta que sea capaz de alcanzar una “plena madurez estética” (Goldberg, 1974, en Sormani, 2006, p. 26).

Al mismo tiempo, podemos afirmar que el niño es un espectador diferente del adulto. Los niños configuran un público específico, que tiene sus propias posibilidades y sus propios intereses. Esto nos lleva a interrogarnos sobre qué elementos y qué metodología tiene que adoptar el *Teatro para niños y jóvenes* para adaptarse a este público tan específico y con qué criterios tiene que hacerlo, sobre todo considerando las variables antes descritas, que vuelven compleja esta ‘tarea’.

3.5 Teatro para adultos, Teatro para niños y jóvenes y Teatro Familiar

Todas las ideas expuestas hasta el momento, nos llevan a la necesidad de adentrarnos en la cuestión de las diferencias entre el *Teatro para niños y jóvenes* y el teatro para adultos. Intentaremos, así, llegar a definir el *Teatro para niños y jóvenes* y establecer su entidad, límites y propósitos.

Si asumimos cómo válida la hipótesis de que existe una diferencia substancial entre niños y adultos –tanto en cuanto seres con características psicobiológicas diferentes como también en cuanto tipos diferentes de espectadores— tenemos que aceptar también la idea de que en el *Teatro para niños y jóvenes*, la relación escena-

público tiene que considerar elementos diferentes, aunque permanece en la misma esfera del teatro.

Por ejemplo, si nos basamos en los planteamientos de psicólogos del desarrollo, como los teóricos que nombramos en el segundo capítulo, podemos afirmar que muchas ideas filosóficas de los adultos no son apropiadas para los niños, porque estos se encuentran en una diferente etapa de desarrollo. Esto significa que ciertos conceptos, ideas y metodologías empleadas en el teatro para adultos –por ejemplo, citamos al concepto de la misión social y política del teatro tal como lo entendían Brecht o Boal, revisado en el texto de Schonmann (2006)-, no son aplicables al *Teatro para niños y jóvenes*. Ello significa también que hay que aceptar la diferenciación, operada en los años '70, entre las varias franjas etarias, que nombramos al principio del capítulo, a saber, *Teatro para la primera infancia*, *Teatro para niños* o *Teatro infantil* y *Teatro juvenil*, que se basa justamente en los planteamientos de Piaget, en particular en su modelo del desarrollo cognitivo.

Sin embargo, para muchos autores y artistas (Goldberg, 1974, Pogonat, 1978, Korodogsky, 1978, McCaslin, 1978, citados en Schonmann, 2006; Bufano, citado en Zayas de Lima, 1999), no existe y no debe existir una substancial diferencia entre los dos géneros, tanto a nivel de principios implicados como de técnicas y recursos estéticos utilizados, pero sobre todo en el plano de la calidad. En efecto, estas posiciones se basan principalmente en la idea de que el género de teatro dedicado a los niños y a los jóvenes tiene –y tiene que mantener— validez y autonomía artística por sí mismo. Afirmar la existencia de una dicotomía entre el *Teatro para niños y jóvenes* y aquel dedicado a un público adulto llevaría siempre, según estos autores, a desacreditar al primero. Es más, algunos autores, como Stanislavski, han sostenido que, además de no haber ninguna diferencia entre un género y otro, para los niños es necesario un esfuerzo particular: “Es necesario actuar para los niños de la misma forma que para los adultos, pero mejor” (Stanislavski, en Schonmann, 2006, p. 10).

Estas ideas han llevado en las últimas décadas a crear el concepto de *Teatro familiar*. Sormani (2012) recuerda:

Mientras que durante mucho tiempo se trató de encasillar el género infantil para emparentarlo sólo con los niños, con el avance del tiempo y de las disciplinas relativas a la infancia, el concepto se fue modificando, y, en la actualidad, diversos especialistas consideran que incluye también a los adultos, es decir, que es un acontecimiento felizmente compartido por los pequeños junto con sus padres, abuelos, tíos o cualquier mayor que disfrute de este Arte y que no sea solamente un ‘acompañante’.

Operar en el campo del *Teatro familiar*, es decir, dirigirse a todas las edades sin distinción, por un lado, presupone el desafío de encontrar lenguajes comunes a espectadores de edades, intereses, y competencias teatrales muy diferentes. Creemos que, a menudo, dirigirse a todas las edades es una estrategia comercial para incrementar la venta de entradas o, en el mejor de los casos, una manera de legitimar el teatro para niños frente a la comunidad, mostrando que se trata de un Arte que posee calidad artística disfrutable y apreciable por todos, lo cual es cierto.

Según nuestra perspectiva, crear obras para todo público puede llevar o a crear un tercer género, un ‘hibrido’, que merecería de un replanteamiento de las técnicas y de las metodologías utilizadas tanto en el teatro para niños como en el teatro para adultos hasta ahora, o a uniformar el teatro para niños, acercándolo mucho al teatro para adultos y, de esta manera, volverlo parte integrante de la vida cultural teatral en general y hacerlo desaparecer cómo género específico.

Coincidimos con Schonmann (2006) acerca de la idea de que considerar el *Teatro para niños y jóvenes* como fundamentalmente igual al teatro para adultos no legitima de por sí al primero, al contrario, impide que los creadores que operan en este sector desarrollen nuevas formas de arte y de espectáculos aptas para su público específico, con su propia poética y su propia estética. En otras palabras, esto impide abrir nuevos horizontes, que permitirían dejar de considerar este género como una forma simplificada del teatro para adultos y hacerlo emerger en cuanto género autónomo.

En este sentido, existen distintas posiciones intermedias que, si bien reconocen una continuidad entre el género para niños y jóvenes y el teatro para adultos, reconocen la especificidad estética del teatro para niños o una “*relativa autonomía*” (Sormani, 2004, p. 24) del primero respecto al segundo.

Para algunos, se trata de que los dos géneros tienen la misma metodología, pero que el *Teatro para niños y jóvenes* tiene distintos objetivos y énfasis técnicos diferentes (Goldberg, 1974, citado en Schonmann, 2006). Por ejemplo, el titiritero argentino Ariel Bufano afirmaba: “No existe una auténtica división entre espectáculos para niños o para adultos. Frente al fenómeno estético hay que replantearse, por ejemplo, el repertorio, pero hay que trabajar con calidad para todo público.” (Zayas de Lima, 1999, p. 221).

Sormani (2004), sostiene que el *Teatro para niños y jóvenes* “comparte con el teatro para adultos muchos elementos y, a la vez, tiene ciertas reglas de funcionamiento propias” (p. 19). Entonces, afirma que “no hay procedimientos específicos del teatro para niños. En consecuencia, no son los procedimientos los que lo definen, sino la combinatoria de éstos en una determinada poética”. (Sormani, 2004, p. 23) y añade:

El teatro para niños adquiere su entidad como tal en el acontecimiento de la recepción infantil. En el hecho de que los niños sean los receptores del texto espectacular o los lectores del texto dramático. Es el público o el lectorado infantil el que determina que una obra sea infantil o no lo sea a partir de su aceptación o su rechazo. [...] es el receptor el que, en el acto de la recepción da su carácter de “infantil” al teatro. (*op. cit.*, p. 22).

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿cuáles son las características propias y deseables del *Teatro para niños y jóvenes*? ¿cuáles son sus límites? y ¿cuáles deben ser sus propósitos, o más bien, con base en qué criterios hay que definirlos?

Como lo vimos sugiriendo, afirmamos que el *Teatro para niños y jóvenes* debe reconocer que existe una serie de intereses que son propios de los niños, los cuales tienen su propia manera de observar y conocer el mundo. Como nos mostró Piaget, su mundo es diferente al nuestro y, específicamente en cuanto espectadores, tienen cualidades diferentes. Entonces, a nuestro parecer, en concordancia con lo planteado por Schonmann (2006), este teatro, en cuanto género que se autodefine por su público, debe saber estar en sintonía con su espectador específico, tanto a nivel teórico como práctico, respetar su imaginación y su punto de vista sobre el mundo, cultivar sus necesidades estéticas e intelectuales. En efecto, según Sormani (2004), el *Teatro para niños y jóvenes* es aquel género de teatro “que involucra al espectador infantil desde un régimen

de experiencia cultural que le es específico, desde su particular forma de estar en el mundo” (Sormani, 2004, p. 24).

Sin embargo, reconocemos que existe una gran dificultad para el adulto en el momento de establecer los límites del teatro para los niños y de encontrar la forma correcta de dicha sintonía, considerando que los niños constituyen un público no homogéneo, no controlable o medible de forma cierta, cuyas competencia teatral puede variar, cuya edad cronológica no corresponde necesariamente a su edad mental, etc.

Sabemos que la cultura infantil, entendida como “toda aquella actividad, conocimiento, creencia, etc., de un pueblo referido a la infancia” (*op. cit.*, p. 20) es cambiante, y que, tal cómo lo expusimos en el capítulo anterior, las representaciones sobre la infancia varían y cambian constantemente. Entonces, cada creador, grupo o autor sigue su propias intuiciones, ideas y principios, generándose una multiplicidad de soluciones. En el próximo capítulo, tomaremos dos ejemplos concretos, para analizar su propuesta estética y el recorrido receptivo que construyen, para poder inferir el tipo de espectador-niño que prefiguran, problematizar el concepto de niño como espectador y, en general, aquello de infancia y de Teatro para niños y jóvenes.

Palabras finales

A modo de síntesis, en consideración a lo investigado hasta el momento, proponemos la definición de tres categorías para referirnos a tres diferentes tipologías de niño como espectador de Teatro. Estas corresponden a tres diferentes maneras con las cuales históricamente se ha representado y tratado al niño en cuanto espectador teatral, con base en los principios provenientes de la psicología, la pedagogía, la psicología social y de la práctica en el mundo del *Teatro para niños y jóvenes*, que expusimos anteriormente.

Estas categorías pueden darse de forma mixta o superponerse:

1) El niño como espectador **inculto** o **salvaje**, que debe ser plasmado con base en determinados valores morales, en ciertos principios y al cual hay que transmitir nociones y conocimientos por sobre todo. Esta categoría tiene que ver propiamente con el aspecto del contenido y la temática de los espectáculos, más que con el de la forma y de los recursos escénicos empleados. El niño, en este sentido, es tratado como si fuera un ‘contenedor vacío’, sobre la cual los adultos imprimen los conocimientos necesarios para regular su desarrollo humano y social. Esta manera de concebir al espectador-niño remite a la concepción del niño como una “tabula rasa”⁵⁶ y es propio de un tipo de *Teatro para niños y jóvenes* didáctico.

2) El niño como espectador **incapaz**, que es subestimado y considerado indigno de una forma de Arte equiparable a aquella ‘para adultos’. Esta categoría tiene que ver tanto con la forma que con el contenido de los espectáculos que se le ofrecen a los niños y está ligada a la concepción del niño como espectador completamente ‘ingenuo’, es decir, un espectador totalmente espontáneo, que no tiene conciencia de la convención expectatorial del Teatro y vive el acto poético como parte del mundo real. Entonces, con base en esta concepción, ya que el niño “no ‘sabe’ todavía ser espectador [...] requiere que se lo estimule y entretenga de otra manera” (Sormani, 2012). Es el caso de aquel tipo de teatro para niños que emplea cualquier tipo de estímulo, independiente de su calidad artística, para cautivar a su público.

En este caso, se considera al espectador-niño como a un espectador-adulto incompleto, como a una versión reducida de él, concepción que deriva de la noción del niño como adulto en miniatura que, como vimos en el segundo capítulo, estuvo presente por largo tiempo en la sociedad occidental. Esto a su vez causa la subestimación muy común en el medio teatral de las creaciones de *Teatro para niños y jóvenes*, consideradas como obras de ‘segunda categoría’.

Esta concepción puede llevar a considerar al espectador niño por lo menos en tres modos:

⁵⁶ A este propósito, véase el concepto del niño como “tabula rasa” (Morrison, 2005, p. 60) o ‘papel en blanco’ propuesto por el filósofo inglés John Locke, el cual afirmaba que “no existen las ideas innatas” (*ibid.*) y que sólo el medio y la experiencia determinan lo que será un niño.

- Por un lado, como un espectador **resguardado**, el cual no se puede hacer participe de ciertas temáticas consideradas tabú o exclusivas del mundo adulto. Como se mencionó, en la actualidad esta concepción se está cuestionando, sin embargo existen aún obras de *Teatro para niños y jóvenes* que persiguen este modelo.

- Por otro, como un espectador **saboteador**, o sea, como un espectador que hay que entretener e involucrar en el espectáculo a toda costa, sin considerar la calidad artística de la propuesta y ofreciéndole un alto nivel de participación para que no manifieste su aburrimiento o descontento y, de esta forma, impedir el fracaso del espectáculo. Es el caso, como recuerda Sormani (2012), de aquellas obras que invitan a los niños y a las niñas a participar del espectáculo “a través de la respuesta a interrogantes planteados, por ejemplo con el famoso: “¿Cómo están, chicos?”. “¡Más fuerte!”; o subiendo al escenario, para participar de un juego, tomar el rol de un personaje o bailar con los actores en la escena final.”.

- Finalmente, como un **espectador-consumidor**, que hay que entretener y excitar hacia la compra de accesorios, para incrementar la venta de entradas. Es el caso de aquel tipo de teatro comercial para niños que los considera principalmente como una audiencia cautiva.

3) Al lado opuesto está el niño considerado como un **espectador competente**, capaz de efectuar muchas de las operaciones que cumple en su recepción teatral un espectador adulto. Eso presupone considerar al niño no como un ser inferior al adulto, sino que, retomando la terminología propuesta por el terapeuta familiar danés Jesper Juul (2004), como una “persona competente”, con herramientas y capacidades propias, que posee desde el nacimiento y que le otorgan igual dignidad respecto a los mayores. De esta concepción derivan dos sub-categorías de niño como espectador:

- El niño como espectador **sobreestimado**, es decir, que se estima capaz de distinguir perfectamente entre realidad y ficción, a pesar de su edad o de su “*competencia teatral*” (De Marinis, 2005, p. 110)⁵⁷, y al cual se le estimula de forma no

⁵⁷ Citando a De Marinis (2005), entendemos por *competencia teatral* “el conjunto de todo aquello (aptitudes, habilidades, conocimientos, motivaciones) que pone al espectador en condiciones de

diferente a la de los adultos, en términos tanto de recursos escénicos como de temáticas y mensajes. Esto puede llevar al riesgo de homogeneizar mucho el público de niños y no considerar sus capacidades específicas. A menudo, esto deriva principalmente de razones comerciales o de presupuesto, como en cierto tipo de *Teatro familiar*.

- El niño como espectador **privilegiado**, porque se estima capaz de entrar y salir continuamente del mundo de la ficción, gracias a la capacidad lúdica que le es propia, y que por ello representa, según algunos autores, el espectador ideal del teatro, porque es “más activo, perceptivo y desenvuelto que el espectador adulto (Sormani, 2004, p. 53). Este niño espectador puede ser considerado como aquel que logra aplicar una distancia estética óptima en la fruición del espectáculo.

No sostenemos aquí que estas categorías abarcan la totalidad de las posibilidades con las cuales se han considerado y se pueden considerar a los niños en cuanto espectadores de Teatro. No pretendemos hacer de ellas un Sin embargo, estas categorías nos permiten hacer patente la correspondencia que existe, por un lado, entre las teorías, representaciones, ideas y actitudes que se manifestaron a lo largo de la historia hacia la infancia en general, que evidenciamos en el capítulo II, y, por el otro, el trato de los niños en cuanto público de teatro, que describimos en el presente capítulo.

Finalmente, puede concluirse, a partir del recorrido que hemos hecho, que los niños pueden ser considerados como coproductores activos del espectáculo, ya que son capaces de vivir una experiencia estética tal como el adulto y de efectuar las operaciones receptoras de las cuales habla De Marinis, aunque esto dependa del nivel de su competencia teatral, de su edad, y de otros factores. Su diversidad respecto al espectador adulto tampoco se pone en duda.

En el próximo capítulo, explicaremos cómo todos los hallazgos presentados hasta ahora pueden vislumbrarnos los criterios con los cuales analizar las obras del corpus de análisis e inferir el espectador implícito en ellas.

comprender (en el sentido más rico del término), una representación teatral ... un conjunto de habilidades y de aptitudes que le permiten al espectador ejecutar las diferentes operaciones receptoras” (p. 110)

IV. ANÁLISIS DE LOS DOS CASOS

*Toda obra es un acto único de comunicación
establecido a través de todos sus signos y unidades significativas.*
(Trancón, 2006, p. 393)

4.1 Antecedentes generales

En el presente capítulo analizamos las obras que conforman el corpus de la investigación, *El pequeño violín* (2007) y *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008), con el fin de inferir el espectador implícito y el tipo de niño-espectador prefigurado por ellas.

Estas obras se insertan en una nueva etapa para el TEUC, inaugurada en el año 2005 y designada como “Acogiendo creatividades vigentes” (Chile Escena, 2015)⁵⁸. En este año la dirección del Teatro fue asumida por la dramaturga y guionista Inés Stranger, quien reorientó su política. En esta etapa, entre otras cosas, se empezó a presentar obras producidas tanto por el mismo teatro, como por compañías invitadas, y se privilegió el teatro chileno de autores y directores en plena vigencia (*ibid.*)

Además, en 2006, “el TEUC crea el área de Comunicaciones y Públicos con el fin de elaborar un proyecto de construcción y formación de públicos para el teatro, sistemático y profesionalizado, a implementarlo en tres años” (Silva, 2007, p. 54). En este marco, se elaboró el Plan de Formación de Públicos (Chile Escena, 2015) y, “a partir de la decisión de segmentar a los espectadores en público general, estudiantes de enseñanza media y niños, se repensaron y redefinieron los tradicionales documentos pedagógicos que utilizaba el teatro desde hacía años” (Silva, 2007, p. 54).

⁵⁸ Según el equipo investigativo de Chile Escena, se trata de un nuevo período para el TEUC “porque la Escuela y el Teatro son dirigidos por una generación de recambio, que no participó del Teatro de Ensayo. En este período, la dirección de la Escuela de Teatro UC es asumida por ex alumnos de la Universidad Católica: Alberto Vega (2006), Verónica García Huidobro (2006 – 2008) y Milena Grass (2008 – 2010).” (Chile Escena 2015), finalizando en el año 2010.

Entonces, a partir de esta fecha se empezaron a elaborar los *Cuadernillos de Mediación Cultural TEUC*, publicaciones que acompañan la realización de las obras del Teatro y que ofrecen claves y herramientas para facilitar y promover su comprensión.

Por iniciativa de Stranger, con la puesta en escena de *El pequeño violín* (2007) de Jean-Claude Grumberg se retoma la línea de teatro para niños que había sido abandonada desde el año 1992 (Cuadernillo, 2007)⁵⁹. La directora del TEUC convocó a un grupo de académicos de la Escuela de Teatro UC, entre los cuales se encontraba Andrés Kalawski, Maureen Boys y Milena Grass, para retomar la política del TEUC de montar obras para el público infantil y formar una comisión de repertorio.

Esta comisión hizo el esfuerzo de elaborar un proyecto artístico coherente y diseñado con una atención particular hacia el público, preguntándose en primera instancia en qué consiste el teatro para niños y cuáles son sus exigencias y características (Kalawski, en Cuadernillo, 2007). Según Stranger, se trataba de generar un proyecto a largo plazo de Teatro familiar que no fuese mera entretención, sino que aportara a la investigación y a la contribución en el género de manera más profunda.

Cabe señalar que, luego de consultar la página web del Teatro UC —que representa la principal fuente de informaciones acerca de las obras (además de los registros audiovisuales de las funciones, consultables en la Escuela de Teatro UC)—, constatamos que ninguna de las dos obras consideradas es definida como obra de teatro para niños. En la ficha técnica de *El pequeño violín* (2007) se precisa solamente que la obra está dirigida a un público general, mientras que *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008) es definida explícitamente en el material de difusión de la obra (afiche, portada en la página web del Teatro UC, entre otros) como obra de Teatro familiar.

Sin embargo, cabe afirmar que las dos obras tuvieron en cuenta a los niños como referentes principales, desde el momento de su ideación. Esto se infiere por una serie de

⁵⁹ Es en este año que se presentó la obra *Las mágicas magias del Mago Merlín* de Rodrigo Bastidas Urrutia. Stranger afirma que “las razones de este olvido no están demasiado claras. Tal vez porque hacer teatro para niños es una tarea muy difícil, porque hay que tener un proyecto coherente y una voluntad muy grande para sacarlo adelante” (Stranger, en Cuadernillo, 2007).

elementos. Primero, y de forma directa, está declarado en varias entrevistas y en los editoriales de los *Cuadernillos*, donde, entre otras cosas, se encuentran indicaciones de las cuales se puede deducir una franja etaria específica o una edad mínima para la asistencia. En el caso de *El pequeño violín* (2007), se deduce como aquella que va de los 9 a los 12 años de edad, ya que las actividades pedagógicas del *Cuadernillo* están expresamente dirigidas a profesores de cursos de cuarto a octavo básico. En el caso de *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008), en el *Cuadernillo* se explicita que, en ocasión de esta obra, se realizó una intervención artística del foyer del TEUC, lo cual fue “un proyecto ‘por encargo’, dirigido a toda la familia, a niños de entre 5 y 13 años” (Silva, 2007, p. 18).

En segundo lugar, y de forma menos directa, es posible deducir que las obras se dirigen específicamente a un público de niños por la elección del texto dramático a utilizar para la puesta en escena. En el caso de *El pequeño violín* (2007), la obra pone en escena el texto teatral dirigido a niños del dramaturgo y escritor francés Jean Claude Grumberg (1997)⁶⁰, considerado como una de las leyendas vivas de la dramaturgia contemporánea. Es con esta obra que Grumberg empieza a escribir para el teatro para niños (*Pièce (dé)montée*, 2013), rindiendo homenaje a Charles Dickens⁶¹ -en ella se presenta en efecto “un universo de seres marginados, algo decimonónico, en una realidad metaforizada” (Stranger, en *Cuadernillo*, 2007)— y consolidando un género considerado hoy en día muy importante en Francia. En el caso de *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008), se puso en escena la adaptación del libro *Todos saben cómo es un dragón* (1976)⁶² del escritor estadounidense Jay Williams, realizada en 2006 por el dramaturgo de Seattle, Bret Fetzer, para un público de los cuatro años en adelante (*Plays*

⁶⁰ Título original: *Le Petit Violon*. Traducción de Milena Grass y Andrés Kalawski (2007).

⁶¹ El texto fue encargado a Grumberg en 1997 por el director del Tricycle Theatre de Londres Nicolas Kent, con ocasión del Dickens International Hommage, y fue puesto en escena en la versión inglesa de Adrian Mitchell (Grass & Kalawski, 2007) Para escribir este texto, Grumberg se inspiró en una novela de Dickens titulada “Doctor Marigold” de 1865, (*Pièce (dé)montée*, 2013, p. 3). Cabe destacar que Dickens es uno de los autores, como también lo es Mark Twain, cuyas novelas, escritas pensando en un público adulto, fueron particularmente apreciadas por los niños y jóvenes. *Oliver Twist*, por ejemplo, es una de ellas, además de ser la primera novela en lengua inglesa que tiene a un niño como protagonista.

⁶² Título original: *Everyone Knows What a Dragon Looks Like* (1976). Nuestra traducción.

for Young Audiences, 2015)⁶³. El libro de Williams adaptado por Fetzer se dirige a un público infantil, en particular a niños de 5 a 8 años. Además fue definido por algunos críticos como un cuento de hadas (*ibid.*)⁶⁴.

Cabe señalar que en las dos obras consideradas se presta particular atención a la realización de montajes para que los adultos acompañantes puedan disfrutar de un espectáculo que tenga claves de lectura para ellos también. Sin embargo, con base en lo antes mencionado, en la presente tesis consideramos exclusivamente a los niños como espectadores implícitos, dejando voluntariamente de lado a los adolescentes y a los adultos.

En cuanto a *El pequeño violín* (2007), la obra presenta dos dimensiones: una artística y una de integración social.

En cuanto a la dimensión artística del proyecto, *El pequeño violín*, ponía en escena el mundo del circo, de la música, de las personas sordas para hablar sobre el respeto, la diversidad, el rol de la educación y las relaciones afectivas. [...] En cuanto a una dimensión de integración social, el TEUC buscó vincular el argumento central, la sordera de Sara, con temas como la discriminación, la tolerancia, la discapacidad y valor de la felicidad. Para ello, se elaboró el programa “Teatro e Integración con *El pequeño violín*”, dirigido a niños y jóvenes, oyentes y sordos. (Silva & Lissi, 2007, p. 2)

En particular, el programa “Teatro e Integración con *El pequeño violín*” comprendió las siguientes cinco etapas (en *op. cit.*):

1º: Organizar un Taller de lengua de señas dirigido a los actores del montaje. Elías Cohen, en aquel entonces profesor de la Línea de Movimiento de la Escuela de Teatro UC, cuando empezó el montaje de la obra y luego de un análisis con la Comisión

⁶³ Dicha adaptación, titulada “Quien no sabe a qué se parece un dragón”, traducción de Milena Grass y Andrés Kalawski en el año 2008, fue puesta en escena originalmente por el Seattle Children’s Theatre Seattle, para la temporada 2006-2007 (Plays for Young Audiences, 2015). En particular, fue producida por un acuerdo especial con Plays For Young Audiences. Una asociación entre el Seattle Children’s Theatre y el Children’s Theatre Company-Minneapolis (Cuadernillo, 2008).

⁶⁴ Williams es conocido por haber escrito distintos cuentos de hadas para niños y jóvenes en los años setenta, a menudo en clave irónica y moderna. Por ejemplo, la colección de cuentos *The Practical Princess and other Liberating Fairy Tales* (1978) (*La princesa sensata y otros cuentos de hadas liberadores*. Nuestra traducción)

de Repertorio, decidió asumir artísticamente el hecho de que la protagonista de la historia, Sara, fuera sorda (Silva, 2007, p. 55). Esto motivó al director a pedir la asesoría de María José Vivero, educadora diferencial, para que los actores adquirieran la capacidad de utilizar este lenguaje particular de manera fluida. En el comunicado de prensa aparece que “el objetivo no era que los actores interpretaran en lengua de señas todo lo que decía el texto, sino que captaran lo esencial con el fin de que, durante la obra, pudieran utilizar una o más señas que generaran un contexto para la mejor comprensión por parte del público sordo” (Cuadernillo, 2008), explicaba Vivero.⁶⁵

2º: Elaborar el *Cuadernillo*, que se entregó a profesores de Enseñanza Básica y cuyas actividades estaban dirigidas a estudiantes oyentes y sordos.

3º: El director Elías Cohen realizó un Taller de movimiento con incorporación de lengua de señas para niños oyentes y sordos en el Café Literario de Providencia.

4º: Se organizó en el TEUC, en conjunto con la Unidad de Educación Especial del MINEDUC, el Encuentro Teatro e Integración el día martes 31 de julio de 2007. La actividad, interpretada completamente en lengua de señas chilena, comenzó con una función gratuita de la obra, para luego pasar al debate. En él participaron los organizadores del programa, profesores, académicos, padres, madres y asociaciones de y para personas con discapacidad.

5º: Por último, el miércoles 08 de agosto de 2007 se realizó una Función Especial, dirigida a estudiantes sordos de alta vulnerabilidad socioeconómica, la cual también fue interpretada completamente en lengua de señas chilena.

En cuanto a *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008), el director Horacio Videla y los actores de la obra realizaron un proceso de montaje que se articulaba en tres ejes fundamentales: se trató de realizar una puesta en escena que combinara técnicas teatrales ancestrales típicas del mundo oriental, un lenguaje escénico contemporáneo y los referentes propios de los espectadores, con la conciencia de que se trataba de nativos

⁶⁵ María Inés Silva aclara que, “Si bien desde un principio estaba la idea de promover el acercamiento y sensibilización de un público oyente al universo de la sordera, fue recién durante el proceso de la puesta en escena que se optó por desarrollar herramientas lingüísticas específicas para un público sordo que permitieran a éste de asistir a la función y comprender mejor la obra” (Silva, 2007, p. 55).

digitales, acostumbrados a recibir y elaborar informaciones y estímulos a gran velocidad (Cuadernillo, 2008).

Uno de los objetivos de los creadores era de hacer comenzar esta experiencia artística y de estimular la imaginación del público ya antes de que llegara a la sala teatral, es decir, desde el momento en que iba a cruzar el umbral del teatro. De esta manera, para recibir al público que asistía a la obra, se realizó una intervención artística del foyer del teatro, donde se creó una “antesala interdisciplinaria”, descrita por María Inés Silva como “una especie de túnel, imaginado desde las artes visuales y la composición musical, que generara una relación entre ‘el afuera y el adentro’, que construyera una antesala entre el mundo cotidiano y el de la obra” (Cuadernillo, 2008).

Para llevar a cabo la experiencia, se invitaron a participar a Voluspa Jarpa, artista visual y profesora de Escuela de Arte, y a Cristián Morales, compositor, profesor del Instituto de Música y del Magíster en Artes UC, junto con algunos estudiantes de Arte (*ibid.*).

4.2. Descripción de la metodología para el análisis

La metodología utilizada para el análisis de los dos casos considerados se basa, en términos generales, en los planteamientos de Marco De Marinis (2005; 1982) acerca del espectador implícito expuestos en el capítulo III de esta tesis. Como ya se ha mencionado, según De Marinis (2005) la predeterminación parcial del “recorrido receptivo” (p. 117) que el espectáculo conlleva desde su interior puede ser descrita en términos, tanto de cantidad, como de cualidad.

En términos cuantitativos, un espectáculo puede ser más o menos cerrado, o bien, puede tener una mayor o menor “apertura”. Esto significa que un espectáculo puede tener un nivel más o menos alto de predeterminación parcial de su recepción, dentro de un rango que va desde el polo “cerrado” hasta el polo “abierto”. Este aspecto tiene que ver con el reclamo o menos, por parte del espectáculo, de “un tipo bien definido de

competencia para su ‘correcta’ recepción” [...] desde el punto de vista de la competencia enciclopédica, intertextual e ideológica” (De Marinis, 2005, p. 119) del espectador.

En términos cualitativos, dicha predeterminación tiene que ver con

dos aspectos seguramente basilares de la estrategia manipuladora del espectáculo a los fines de la ‘construcción’ del punto de vista del espectador: a) la manipulación del espacio escénico, y por lo tanto, de la relación física (material) espectador-espectáculo; b) la manipulación de la atención del espectador a nivel paradigmático y sintagmático (*op. cit.*, pp. 120-121)

De Marinis especifica que la manipulación del espacio escénico constituye un nivel de la estrategia manipuladora más amplia que tiene como objeto la atención del espectador. (*op. cit.*, p. 121). De esta manera, la manipulación de la atención del espectador, que se da a través de la manipulación del espacio escénico, permite dejarle más o menos ‘libertad’ en la codificación y, por ende, determina (parcialmente) su punto de vista. Dicha ‘libertad’, según el semiólogo italiano, determina las posibilidades de elección y el nivel de autonomía creativa dejados al espectador en la recepción (*op. cit.*).

Sostenemos que, a través del análisis de las modalidades de dicha manipulación, podemos llegar a medir la cantidad de la predeterminación de una obra y, luego, inferir el tipo de espectador que la obra reclama y requiere. Es decir, podemos deducir si se trata de un destinatario más o menos preciso y más o menos caracterizado desde el punto de vista de sus competencias y qué características ‘debería tener’, según el espectáculo. Por ende, el objetivo de este capítulo es analizar el tipo de medios artísticos empleados en la obra y las estrategias de articulación y organización de dichos medios artísticos en el escenario. Con ello, queremos hacer patente aquella “tensión dialéctica entre determinación y libertad, entre vínculos (textuales y contextuales) de la obra, y las posibilidades de elección del espectador, que representa el *propium* de la experiencia estética.” (*op. cit.*, p. 118).

Tomando como referencia los planteamientos de Schonmann, creemos que la manipulación de la atención del espectador, que De Marinis (2005) define como “una de

las zonas de frontera de la actual teatralogía”⁶⁶ (p. 120), tiene que ver con el concepto de distancia estética e involucra también el aspecto emocional de los espectadores. Schonmann (2006) sostiene que la distancia puede ser definida como “el foco de la atención puesto en ciertas características de un objeto [...] a expensas de otras” (p. 66). Además de ello, afirma, citando a Casebier, que “la distancia asume un doble significado en el contexto de la apreciación estética” (*ibid.*) y distingue entre “distancia atencional [y] distancia emocional” (*ibid.*).

Para entender mejor este razonamiento, llevamos estas ideas a nuestro caso específico: como lo sugerimos en el capítulo anterior, durante un espectáculo, el goce estético de un niño deriva de la habilidad del actor de ofrecerle una apropiada distancia estética, es decir, de hacerle entender que lo que ve es ficción, sin “distanciarlo” demasiado. De esta manera, el niño puede involucrarse no sólo imaginativamente, sino que también emocionalmente, sin perder el interés y, al mismo tiempo, sin perderse en la ficción y confundirla con la realidad. Para lograr esto, el actor tiene que calibrar la atención del espectador, dirigirla hacia los elementos precisos, en definitiva, crear un espectáculo que tenga cuenta de estos aspectos. Los parámetros y los modos de esta calibración y manipulación de la atención del espectador varían según la concepción del espectador propia de los creadores, según su idea de infancia y del teatro para niños en cuanto género.

Considerando lo anterior, a nuestro parecer, si queremos hacer patente el tipo de recepción que una obra construye (parcialmente) e inferir el tipo de espectador que prefigura, tenemos que analizar no solamente el aspecto formal del espectáculo, es decir la organización de los signos en el escenario y su lenguaje escénico, sino que también el aspecto temático, el tema global de la obra. Esto porque los signos de la obra son siempre relacionados con su tema o plan general, formando una estructura compleja y más o menos coherente. Esta estructura influye en los elementos que el espectador selecciona y, por ende, en su percepción, recepción y respuesta estética.

⁶⁶ De Marinis (2005) afirma que “aquí la investigación científica ha comenzado hace poco” (p. 120).

Con base en todos los supuestos mencionados hasta el momento, el análisis se divide en **tres PARTES**:

PARTE 1: De ambas obras, en la primera parte presentamos un resumen, en el cual exponemos la trama y describimos los aspectos principales del montaje. La descripción detallada de las obras se encuentra en el capítulo VII de esta tesis, correspondiente a los anexos, junto a la ficha técnica.

PARTE 2: En la segunda parte, de cada obra realizamos primero un análisis temático y argumental, donde hacemos patente el tema global de la obra, y luego el análisis semiótico propiamente tal, que abarca los componentes de la representación.

El análisis semiótico que proponemos contiene distintos niveles analíticos, partiendo por la diferenciación propuesta por Gutiérrez Flórez (1989), y consiste en un análisis, tanto sintáctico, entendido como descripción de los elementos constituyentes de la representación, como semántico, que a su vez consiste en

analizar la significación de los elementos descritos en el nivel anterior así como su relación con el mundo referenciado, y también [consiste en] el estudio de las relaciones del espacio y el tiempo representados con el espacio y tiempo referenciados, es decir, el estudio de las relaciones signo-objeto” (p. 89).

Además, el análisis se efectúa a un nivel tanto sincrónico como diacrónico.

En suma, se trata de un análisis semiótico en el cual se describen y analizan tanto la materialidad y la organización de los signos y los elementos teatrales, como la polisemia del significado que dichos signos generan. En el análisis, los signos se relacionan tanto con el mensaje estético como con la estructura y el sentido global de la obra, con el fin de establecer el tipo de estrategias que resultan de la relación entre los signos, sus significados y el sentido global de la pieza.

El procedimiento del análisis semiótico tiene como base dos supuestos fundamentales: primero, el hecho de que, según Fischer-Lichte, “el teatro es un sistema estético con la función general de crear significado” (Fischer-Lichte, en Trancón, 2006, p. 369) y, segundo, que “desde el punto de vista semiótico y analítico, la obra teatral se nos presenta como un conjunto de signos pertenecientes a códigos diferentes, pero articulados y relacionados entre sí hasta formar una estructura global coherente.”

(Trancón, 2006, p. 363). Se pretende efectuar entonces un análisis semiótico en el cual no solamente se analizan los signos en su materialidad y significados intrínsecos, sino que también se pone en relación cada signo con la estructura, el significado y el sentido estético globales de la obra.

La elaboración de este modelo de análisis tuvo en cuenta, principalmente, los planteamientos del investigador español Santiago Trancón (2006), que expone en su texto *Teoría del Teatro*, en particular la tercera parte “Elementos de análisis de la obra teatral” (pp. 363-428). En esta parte, el autor realiza una clasificación de los signos teatrales y analiza las posibles combinaciones y significados que dichos signos pueden generar, según diferentes parámetros. Cabe aclarar que, según Trancón (2006) “no existen signos teatrales específicos, y en este sentido, no existe un lenguaje o código teatral propiamente dicho, constituido por signos propios” (p. 367). A partir de esto, de cada obra se seleccionaron los signos y los códigos teatrales a analizar, y la manera de agruparlos y analizarlos, según criterios extraídos de Trancón, así como según criterios de practicidad personalmente elegidos por quien escribe.

En particular, esta segunda parte del análisis consta de **9 etapas**:

- 2.1. En primer lugar, se nombran y describen los núcleos temáticos tratados en la obra, para comprender el tema o plan global de la obra y sus temas significativos.
- 2.2. En segundo lugar, se describen las características de los personajes de la obra, efectuándose una caracterización funcional de ellos respecto a los otros personajes y a los otros elementos del espectáculo.
- 2.3. En tercer lugar, se da cuenta de qué manera el mundo ficcional creado en la obra se relaciona con el mundo real de los espectadores.
- 2.4. En cuarto lugar, se describe la estrategia de construcción del argumento o fábula, haciendo patente la estructura narrativa de la historia.
- 2.5. Como quinta etapa se analiza el tiempo ficcional de la obra y su relación con el tiempo real del espectáculo. En esta parte se examinan la duración y el ritmo, tanto de las escenas como de las acciones y se corrobora la presencia de alteraciones en el tiempo ficcional.

- 2.6. Luego, se examina la relación entre el espacio escénico y aquel ficcional.
- 2.7. Como séptima etapa, se hace el análisis de los códigos teatrales empleados y de su jerarquización, describiendo los signos que los constituyen. Los códigos considerados son los siguientes:
- 2.7.1. **CÓDIGOS SONOROS:** el sonoro-musical (musical), el sonoro-acústico (efectos de sonido) y el sonoro-verbal (paralingüística suprasegmental, es decir, conjunto de signos verbales en su aspecto material-significante).
- 2.7.2. **CÓDIGOS VISUALES:** el visual-escenográfico-estático (escenografía fija), el visual-escenográfico-móvil (movimiento de elementos escenográficos), el visual-corporal-fijo (vestuario, maquillaje), el visual-corporal-móvil (gestos, expresiones, movimientos), el visual-lumínico (luces, iluminación) y el visual cromático (colores).
- 2.7.3. **CÓDIGOS VERBALES:** conjunto de signos lingüísticos que, como tales, “no son ni sonoros ni visuales, aunque su naturaleza mental sea una especie de abstracción o emergencia elaborada a partir de realidades y experiencias físico-corporales (sonoras, visuales y táctiles)” (Trancón, 2006, p. 377).
- 2.8. Luego, se da cuenta de la presencia eventual de “efectos mágicos”⁶⁷ o “efectos especiales”, del uso de títeres y máscaras, de la presencia o menos de escenas oníricas y del uso de metáforas, símbolos, metonimias y otros recursos similares, a nivel visual.
- 2.9. Finalmente, se describen las relaciones entre el escenario y la platea, en términos tanto de diálogo como de participación directa, para medir el ‘espesor’ de la cuarta pared.

PARTE 3: En esta parte, presentamos los resultados del análisis, infiriendo el espectador implícito de la obra. Para ello, determinamos el grado de libertad que las estrategias analizadas otorgan al espectador niño en la codificación, esto es, deducimos

⁶⁷ Con este término entendemos todo aquellos recursos escénicos empleados para crear en escena efectos de magia, hechizos, acciones o situaciones que no se pueden dar en el mundo real y que tienen algún carácter sobrenatural o extraordinario, como por ejemplo fuerzas invisibles que toman forma a través del lenguaje corporal de los actores.

sus posibilidades receptoras poniendo en relación las estrategias descritas en la segunda parte, desde la etapa 2.1 hasta la 2.9, con los siguientes **5 parámetros**:

- 3.1. Presentación y tratamiento de los temas y significados de la obra y tipo de enfoque general que consigue. Este aspecto tiene que ver con el tipo de conflicto que la obra construye, con el nivel de claridad moral-ideológica y coherencia temática de la obra o, al contrario, con el nivel de ambigüedad y abertura de la significación y, por ende, con el grado de libertad dejado al espectador en dotar de sentido global y de significación personal a los signos de la obra.
- 3.2. Nivel y tipo de identificación y proyección que se busca entre los personajes de la obra y el público.
- 3.3. Nivel de convencionalidad de la obra. Esto tiene que ver con la presencia o menos de convenciones teatrales y de su tipología.
- 3.4. Nivel de realismo de la obra y tipo de referencialidad a la realidad extra-ficcional. Esto tiene que ver, en particular, con la historicidad de la obra y con el nivel de mimesis en presentar referentes del mundo real.
- 3.5. Grado de distancia estética establecida entre escena y público. Esto tiene que ver, por ejemplo, con el concepto de cuarta pared y con el nivel y tipo de diálogo entre escena y público.

Finalmente, trazamos un perfil sintético del niño como espectador que se puede inferir del análisis de la obra, nombrando sus características.

Cabe aclarar que los parámetros recién mencionados se conectan y retroalimentan entre sí, dependiendo uno del otro y creando un entramado de relaciones internas y mecanismos que confiere su carácter único a las obras. Por ejemplo, hay una clara conexión entre los parámetros 3.3., 3.4. y 3.5.: el hecho de que una obra tenga un alto grado de realismo (3.4.) implica que en ella no se explicita- o se explicita menos- la ficcionalidad de la obra (3.5) y que no se empleen muchas convenciones teatrales (3.3.). Otro ejemplo de ello es que se logre reforzar la identificación del espectador con un personaje (3.2) a través de un recurso escénico altamente codificado por una convención

(3.3) y que no es presentado en clave realista (3.4.). Sin embargo, por razones de practicidad, decidimos tratar cada parámetro por separado, y evidenciar las relaciones entre ellos sólo cuando es relevante mencionarlas, para los fines del análisis.

Además, bajo cada parámetro se pueden analizar distintos elementos descritos en la primera parte del análisis, por lo cual no hay una correspondencia directa entre las 9 etapas de la PARTE 2 y los 5 parámetros de la PARTE 3, sino que distintas etapas pueden ser incluidas en un mismo parámetro. A modo de ejemplo, es posible mencionar que el nivel de convencionalidad de la obra (3.4) es dado por distintos elementos analizados en la PARTE 2 (es decir, 2.4, 2.5, 2.6 y 2.7, entre otros). Asimismo, algunos elementos analizados en la PARTE 2 pueden ser analizados bajo distintos parámetros en la PARTE 3, por lo cual pueden haber repeticiones.

Cabe mencionar también que dichos parámetros fueron elaborados según criterios personales de la investigadora, de acuerdo a su propio punto de vista, con base tanto en sus estudios y conocimientos personales sobre teoría teatral, como en su investigación empírica y su experiencia directa en el campo del *Teatro para niños y jóvenes*. Se trata de una metodología inédita, que tiene como base la observación y el estudio de diversos montajes, como también los hallazgos investigativos presentados en los capítulos anteriores, sobre todo aquellos expuestos en el apartado 3.4 (**Conductas del niño como espectador y condiciones de recepción**) - relativo a las condiciones de recepción más comúnmente atribuidas al espectador niño por un número relevante de estudiosos-, que determinaron los criterios con los cuales inferir la idea de niño como espectador manejada por los creadores.

Asimismo, no es nuestro objetivo abarcar de forma minuciosa y exhaustiva todos los elementos del espectáculo para realizar un análisis semiótico completo, sino que seleccionar aquellos que resaltan la particularidad de las obras y que, a nuestro parecer, son relevantes para nuestros propósitos. Además hay que considerar que la complejidad, plurivocidad y heterogeneidad del hecho teatral, que configura un conjunto variado de signos, elementos, sistemas codificadores, como también la simultaneidad de los

mensajes que se reciben de una obra suponen una dificultad para el análisis de cualquier montaje (Trancón, 2006).

En segundo lugar, con el fin de evitar una clasificación de los signos, los códigos y todos los elementos de las obras forzada o demasiado rígida, y considerando que cada una de ellas tiene un carácter único, hay variaciones dentro de cada sección y, a menudo, categorías distintas usadas para el análisis de un mismo punto.

4.3. El pequeño violín (2007)

*Les habla, no como a iguales,
sino como a igualmente dignos de escuchar*
Andrés Kalawski (Cuadernillo, 2007)

4.3.1. Resumen de la obra⁶⁸

El pequeño violín (2007) trata de las vicisitudes de dos personajes principales: Sara, una niña huérfana y sorda, y Leo, el vendedor ambulante. Sara es obligada por el malvado Señor Universo, el cual ignora la sordera de la niña, a tocar el violín en su circo y es maltratada a diario por él. Leo vive triste y solo viajando en su carromato por diferentes poblados y ofreciendo a aquellos quienes quieran comprar sus mercaderías el “Secreto de la Felicidad”, que consiste en no estar más solo, objetivo que él mismo no ha podido alcanzar.

El afortunado encuentro de estos dos personajes se da gracias a la intervención del Gigante más grande del mundo, triste y solo él mismo, que se apiada de la soledad de Leo y le sugiere ir a salvar a Sara para poder así tener una familia y ser finalmente feliz.

Leo negocia con el Señor Universo la entrega de Sara a cambio de siete suspensores, uno para cada día de la semana, y se lleva a la niña consigo. El vendedor,

⁶⁸ Relativo a la PARTE 1 de la metodología de análisis propuesta en 4.2.

entonces, comienza una cálida relación padre-hija con Sara, conquistando la confianza y el cariño de la niña. Leo logra que ella supere su miedo y le enseña a comunicarse con él. Juntos viajan como vendedores ambulantes por diversos pueblos, hasta que aparece un profesor de escuela de un lejano lugar, que se sorprende por la calidad pedagógica de las láminas que Leo utiliza para enseñarle cosas a Sara. El Profesor le sugiere a Leo mandar a su hija a un internado donde se le enseñaría a comunicarse y donde Sara podría convertirse en una “verdadera señorita” y le ofrece la posibilidad de llevarla consigo.

Con mucho dolor Leo la deja partir y se queda solo nuevamente, viajando y vendiendo su mercadería. Sara, por mientras, frecuenta las clases del Profesor y se relaciona con sus compañeros en la escuela, generando un lazo de amistad con uno de ellos y enfrentando las bromas del otro. Tres años después, vuelve a su casa transformada en una niña cultivada que toca el violín, lee y se comunica con la lengua de señas. Leo, muy feliz por los logros de su hija adoptiva, la motiva a seguir con sus estudios y sus viajes, pero ella está decidida a quedarse con Leo y su estilo de vida.

El tiempo pasa y Leo y el Gigante se enteran de que Sara está enamorada de su amigo y compañero del colegio. La alegría reconquistada por los dos personajes es interrumpida nuevamente por la llegada del Señor Universo que, habiéndose enterado de las cualidades adquiridas por Sara, reclama de vuelta a la joven y muestra a Leo los papeles que prueban que él es su tutor legal.

Leo se niega a entregarle Sara, que huye junto a su enamorado, y por eso es juzgado frente al tribunal y condenado a tres años de prisión, junto con el Gigante, su cómplice.

Transcurridos los tres años, Leo y el Gigante están libres y se despiden uno del otro. Leo decide regresar a su carromato de antaño, y está nuevamente triste, con su violín, resignado a quedarse solo. Pero luego vuelve Sara, acompañada por su pareja y su bebé recién nacido para presentarlo al “abuelo Leo”.

4.3.2 Análisis temático, argumental y semiótico⁶⁹

Etapa 2.1.: Sobre los temas significativos de la obra

A continuación, enumeramos los principales núcleos temáticos de *El pequeño violín* (2007), para luego analizarlos y ponerlos en relación:

- La **discapacidad**, en su realidad física y psicológica;
- La **explotación** y la **violencia**, en particular contra los niños;
- La importancia de la **educación**, presentada como un elemento necesario e imprescindible para el desarrollo de las personas, y además concebida como un derecho ineludible para todos, que es capaz de transformar a un individuo y de mejorar su estatus social;
- Los **afectos** y el valor de la **felicidad**, como centrales en la vida de las personas;
- La **orfandad** y, por contraste, las **relaciones familiares** y el amor de un padre, que está dispuesto a sacrificarse por el bien de un(a) hijo(a);
- La **distancia**, el viaje, la separación y la **soledad** como aspectos dolorosos, pero a veces inevitables;
- El **amor** de pareja tratado como algo positivo, aunque a veces sea fuente de tristeza;
- La imparcialidad de la **ley** y la importancia del aspecto burocrático de la vida, que influencia, a veces de forma insensible e injusta, la existencia.

En el mundo ficcional creado en escena se contraponen, entonces, dos ejes: por un lado, el mundo privado de los afectos y de la familia, y, por otro, el sistema, el medio social en el cual los personajes se encuentran insertos, con sus leyes, sus reglas y sus instituciones. La historia muestra que la Ley puede ir en contra de los afectos, separando forzosamente a los individuos. También muestra que educarse tiene un precio y que a veces implica sacrificios por parte de las familias de escasos recursos.

⁶⁹ Relativo a la PARTE 2 de la metodología de análisis propuesta en 4.2.

Sin embargo, creemos que en la obra éste conflicto no es presentado como una lucha entre el bien y el mal, donde al final uno de los dos sale vencedor, o como un conflicto insuperable, sino que es presentado como inevitable, como parte de un mundo, donde están en vigencia leyes y reglas legitimadas y fundamentadas por algunos principios, explícitamente declarados en la obra. En este sentido, podemos afirmar que este conflicto, si bien es fundamental, es, en cierta medida, ‘mitigado’, o al menos llega a pasar en segundo plano. A continuación, trataremos de fundamentar dicha afirmación.

Por ejemplo, tanto el Policía como el Juez en la escena 14 expresan claramente la necesidad de tener papeles certificados para poder demostrar la paternidad. Ellos no actúan desde la crueldad o por discriminar a Leo o a Sara por su condición física o social. Encarcelando Leo, no están haciendo otra cosa que respetar la Ley, aplicándola de forma imparcial y sin dejarse corromper por ninguna de las dos partes. Por otro lado, el Señor Universo es el único personaje que actúa cruelmente, desde su avaricia y egoísmo. Sin embargo, es respaldado y legitimado por dichas figuras imparciales y por un sistema que, finalmente, no puede ser obviado: todo tiene una razón de ser y funciona con base en principios claros y en lo que la Ley declara.

También constatamos que los afectos son presentados como el nudo central de la vida de los individuos, como el aspecto más importante y determinante de su existencia. Son los afectos, y a menudo es la falta de ellos, que determina las acciones de los personajes y sus estados de ánimo, en mayor medida que factores sociales, morales o ideológicos. Leo y el Gigante, en la primera escena de la obra, son tristes no tanto por su condición de seres marginados o por su pobreza, sino que por su soledad, por la falta de hijos, de familia y de afecto. Esto es lo más importante. Los afectos tienen el poder de mover al mundo, y tener amor y familia es el ‘Secreto de la Felicidad’. El resto, es superable y pasa, de alguna manera, en segundo plano.

De esto deriva otro aspecto de la obra a considerar, que tiene que ver con las temáticas de la *discapacidad* y de la *discriminación* por condiciones físicas. Éstas son centrales en la obra, ya que en ella se muestra como la protagonista vive en su propia piel los efectos de su sordera, es decir, la incomunicación y la incomprensión, y sus

consecuencias, como la explotación, la soledad y la marginalidad. Sin embargo, cabe afirmar que, tal como expresa muy claramente David Meneses, el actor que interpreta el Policía y el compañero de Sara en la obra, los temas de la discapacidad y de la discriminación están “inmerso[s] en un sistema más grande aún, que es el mundo de los afectos” (Cuadernillo, 2007). La discapacidad de Sara no le impide, finalmente, desarrollarse como cualquier otro niño, ni crear lazos afectivos con otras personas. En efecto, es gracias al afecto de Leo, y a la educación que éste le permite tener, que Sara logra integrarse sin problemas en la sociedad y superar sus miedos.

Además, hay que considerar que el Señor Universo es el único personaje que maltrata y discrimina realmente Sara, sin embargo no lo hace por su discapacidad física en sí, ya que desconoce su sordera, sino por los efectos de ésta, porque no le reporta beneficios económicos. Otro personaje que, en menor medida, maltrata a Sara es uno de los dos compañeros de colegio. Este, aprovechando la ausencia del Profesor, realiza varias maldades contra la protagonista, en la escena 9⁷⁰. Sin embargo, dicho compañero no se burla de Sara por su discapacidad, sino por ser la favorita del Profesor. En ningún momento parodia la lengua de señas. Además, es castigado por el Profesor y, sobre todo, finalmente se concilia con ella. Esto adviene cuando el otro compañero, que está practicando la lengua de señas para poderse comunicar con Sara, la defiende, motivando al primero a darle la mano para reconciliarse.

Entonces, la discapacidad y la discriminación no son situaciones tan problemáticas como lo es la falta de afecto y la soledad, condiciones que pueden afectar a todos, independiente de sus condiciones físicas.

La historia plantea un *final feliz*, aunque esto es posible sólo a través de un gran sacrificio, constituido por la reclusión de Leo y del Gigante.

⁷⁰ A continuación, se hará referencia a la subdivisión en escenas presentada en la descripción detallada de la obra, consultable en los Anexos.

Etapa 2.2.: Sobre los personajes

Podemos afirmar que se trata, en la mayoría de los casos, de personajes planos (Trancón, 2006, p. 407) que no evolucionan en el tiempo: es el caso del malvado dueño del circo, el Profesor culto y exigente, el Policía y el Juez severos e imparciales, los estudiantes bulliciosos, el Gigante bueno o el Enano burlón, que representan caracteres fijos. Distintos elementos del vestuario, del maquillaje y del lenguaje verbal de estos personajes, de los cuales hablaremos más adelante en la Etapa 2.6., refuerzan dicho carácter.

Sin embargo, estos personajes no son presentados como arquetípicamente negativos o positivos. Sino que este carácter es contextualizado, depende de su condición en la sociedad y de su rol específico en la obra. Asimismo, presentan algunas contradicciones. Por ejemplo, tal como se mencionó anteriormente, los personajes que cumplen acciones agresivas o antagónicas contra los protagonistas, como el Señor Universo o el Policía, sin embargo son insertos en un contexto que los justifica y finalmente les otorga razón y derecho; o también, el Profesor es muy bondadoso y ayuda a Sara, pero al mismo tiempo es severo y exigente y castiga a su compañero de forma violenta.

En este sentido, concordamos con el dramaturgo e investigador teatral chileno Andrés Kalawski -actual director artístico del Teatro UC y miembro de la Comisión de repertorio que trabajó con *El pequeño violín* en 2007-, cuando afirma que “los protagonistas de esta obra no son guerreros ni príncipes, son seres pequeños, personas sin más poder que su ingenio y su bondad que nos hacen considerar el poder de lo cotidiano, el poder de lo pequeño.” (Cuadernillo, 2007) En efecto, Leo, Sara, el Gigante, el Enano y el dueño del circo son seres marginados, algunos de ellos tienen diferencias o carencias fisiológicas (Sara, el Gigante y el Enano) y/o afectivas (Sara, el Gigante y Leo). Todos buscan algo y sus acciones son determinadas por buenas intenciones, carencias o, como en el caso del Señor Universo, por anhelo personal. Todos tienen un rol dentro del universo social donde se mueven, que es, por su naturaleza, compuesto por diversidades.

Los únicos personajes que van evolucionando en el tiempo y tienen más espesor psicológico son Leo y Sara. Ambos cumplen un viaje: por un lado, Leo se vuelve papá y aprende varias lecciones de vida, como a dejar ir a los seres queridos cuando es por su propio bien, a sacrificarse por ellos y a valorar el aprendizaje, la cultura y los afectos. Por otro, Sara cumple un viaje desde la infancia a la adultez y va evolucionando en términos tanto físicos, como psicológicos y relacionales, alcanzando una madurez y una seguridad propia de una edad más avanzada.

Sara es portadora de un conflicto individual, poniendo de manifiesto un problema relacionado tanto con una situación externa y tangible (la orfandad, la discapacidad y el maltrato por parte del Señor Universo) como con una situación interna (su desconfianza inicial, su falta de amor y su inseguridad). Estas dos situaciones, sin duda están ligadas. Sin embargo, creemos que el aspecto interior, afectivo y emocional, como ya se ha mencionado, adquiere más relevancia que aquello ligado a su condición física en sí misma o a su situación social, ya que se demuestra que es sobre todo gracias al amor paterno, que Sara logra resolver sus conflictos y alcanzar la madurez, más que por la educación por sí sola. Entonces, el aspecto más problemático para Sara es encontrar finalmente el amor y el afecto de una familia, en esto está puesto el foco de la obra.

Rodrigo López, interprete del novio de Sara, afirma que a través del montaje, los creadores han investigado sobre la interioridad de Sara, desarrollando lo que define “‘el mundo de Sara’, entendido como una posibilidad de legitimar y reconocer las particularidades, fantasías, sensibilidades y sutilezas que articulan la forma en que ella percibe la realidad” (Cuadernillo, 2007). En efecto, detectamos en la obra una serie de recursos escénicos que contribuyen a comunicar a los espectadores las percepciones propias de las personas con sordera, y las consecuencias que ésta discapacidad puede tener en una dimensión psicológica y anímica. En el curso de la obra hay varios momentos en que la atención se focaliza en el punto de vista personal de Sara, en sus emociones y en su mundo interior. De este aspecto hablaremos más adelante, en el apartado 3.3., Parámetro 3.2.

Etapa 2.3.: Mundo real y mundo ficcional: referencialidad a la realidad extradiegética

En *El pequeño violín* (2007) se ponen en escena hechos fundamentalmente verosímiles.

Además, el tiempo y el espacio históricos de la obra pueden coincidir con aquellos extradiegéticos, ya que no se presentan elementos que refieren explícitamente a un tiempo y a un espacio históricos diferentes, es decir, lejanos en el espacio o en el tiempo. Entonces, la obra se adapta al contexto presente y puede ser comprendida con facilidad, ya que no se utilizan objetos, códigos o elementos típicos de un tiempo remoto o que el público podría desconocer. El colegio, el diccionario, el juego de loza, el oso de peluche, el circo, la lengua de señas, el vendedor ambulante, el tribunal, el Policía, el calendario son todos elementos propios de distintos momentos históricos, incluso el presente, y ninguno de ellos podría ser desconocido para los espectadores a causa de su edad. Los personajes viven situaciones que el espectador puede reconocer, porque también se dan en su realidad o que podría hasta haber vivido alguna vez: escuchar a un vendedor ambulante por la calle, observar un número circense en una plaza, asistir a una clase en el colegio, presenciar un arresto, abrazar al papá, tocar un instrumento, etc.

Sin embargo, si bien no hay referencias explícitas a una fecha o momento histórico específico, creemos que la obra podría referirse a una época más pasada que presente, ya que no se hace referencia ni se muestra ningún elemento tecnológico que marque radicalmente la contemporaneidad (auto, teléfono, Internet, etc.).

A menudo, se hace referencia a la realidad sin mediación ni trasposición en un plano simbólico. En efecto, el lenguaje utilizado en varias escenas es realista y se utiliza un léxico especializado, relativo a ámbitos y situaciones reales específicas: se utilizan palabras en varios idiomas extranjeros reales, por ejemplo en la escena 5, cuando Leo le pregunta a Sara su nombre en inglés y en francés; en la escena 8 el Profesor usa un léxico específico relativo al ámbito de las discapacidades, incluyendo palabras como “lenguaje de señas”, “láminas pedagógicas”, “discapacitada”; además el Juez utiliza un

lenguaje técnico-jurídico muy realista durante el proceso contra Leo en la escena 14, utilizando palabras como “padre putativo” y “tutor legal”.

En contraposición con lo anterior, coincidimos nuevamente con Kalawski, el cual afirma que en la obra tanto los aspectos positivos como los más dolorosos de la realidad “son puestos con delicadeza en un mundo maravilloso” (Cuadernillo, 2007), que se aleja del mundo real, aún manteniendo rasgos en común con él. Se trata de un universo lleno de elementos bizarros, inusuales, donde la magia impregna los movimientos de los personajes, elementos invisibles se hacen visibles, donde el tiempo se dilata o pasa muy rápido. Todo ello se logra a través de una manipulación en clave expresiva no realista de los elementos escénicos. Este aspecto se profundizará en las próximas páginas.

En muchas ocasiones, se hace referencia a temas serios y/o tristes (por ejemplo al concepto de familia, a las penas de amor, a la orfandad, a la dificultad que deriva de la incomunicación propia de la sordera) de manera cómica, utilizando recursos como equivocaciones, juegos de palabras y chistes. Por ejemplo, en la escena 5, cuando Leo trata de descubrir el nombre de Sara, se generan una serie de equivocaciones y de situaciones cómicas que al mismo tiempo dan cuenta de la dificultad real y bastante dramática que tiene una persona sorda no educada a expresarse y a comunicar: en esta escena, Leo, que se queda solo con Sara después de haberla rescatada, trata de aferrar su mano, pero ella, asustada, logra escabullirse y él pierde el equilibrio, de manera cómica. Luego, Leo le pregunta su nombre, acercándose a ella y llegando casi a tocarla, pero es rechazado por la niña y cae hacia atrás. El vendedor trata de comunicar con Sara, gesticulando frenéticamente y llamando su atención de varios modos. Ya que la niña, que está de espaldas, no reacciona y no lo oye, Leo se acerca a ella para que lo mire y la niña, dándose cuenta de su presencia, retrocede, aún más asustada. Leo, entonces, se arrodilla y empieza a imitar al Enano del circo Universo, hasta que Sara, divertida y finalmente más confiada, aferra el pequeño violín y comienza a tocarlo.

Otras veces, la dramaticidad y la crudeza de algunas situaciones se mitigan a través del uso de metáforas y otros recursos, como en la escena 6, donde se representa la

muerte de la madre de Sara y se cuenta de su orfandad. En esta escena, Sara, moviendo sus dedos encima del arco del pequeño violín y en el aire, representa a su madre caminando sobre la cuerda floja y cayéndose al suelo. La historia es narrada paralelamente por la voz en off de Leo, el cual cuenta que a la trapecista, madre de Sara, se la lleva el viento.

Etapa 2.4.: Estructura y construcción del argumento o fábula

Afirmamos que la obra tiene “unidad de acción” (Trancón, 2006, p. 395). La “estructura interna” (*op. cit.*, p. 382) de la historia presenta, en efecto, las tres grandes divisiones que tradicionalmente se hallan, tanto en las obras dramáticas, como en otras tipologías narrativas: “presentación, nudo y desenlace” (*ibid.*). La primera división, es decir, la Presentación da cuenta de que Leo, el vendedor ambulante, vive solo y triste en su carromato. La segunda, relativa al Nudo, incluye los sucesos que van desde que Leo logra rescatar a Sara del circo Universo y llevarla a vivir consigo, hasta cuando este decide aceptar el consejo del Profesor y la manda a un internado, donde la niña aprenderá a ser una “verdadera señorita”. El clímax llega entonces en el momento en que el Señor Universo reclama a la niña de vuelta y denuncia a Leo ante las autoridades y es encarcelado por tres años. Por último, el Desenlace ocurre cuando Leo se reencuentra con Sara, la cual, además de haber crecido, tiene un marido y un bebé.

En la construcción de la fábula, el orden de sucesión de los hechos es, en gran medida, coherente y verosímil. Sin embargo, es alterado por una analepsi, en la escena 6, donde Sara va dramatizando la historia pasada de su madre y el momento de su muerte.

Otro elemento a considerar es que los nexos entre las escenas son realizados, en la mayoría de las veces, haciendo rodar el carromato. No hay cambios de decorado o escenográficos relevantes que marcan el pasaje de una ambientación a otra y el recurso del apagón de luz es utilizado sólo una vez, en la escena 1. A menudo, dichos nexos son rápidos o poco definidos, haciendo borrosos los límites entre una y otra. Varias veces, en efecto, la nueva escena empieza mientras que el carromato aún gira y la situación anterior aún se está finalizando. Este es el caso, por ejemplo, del pasaje desde la escena

4 a la escena 5: al final de la escena 4, el Enano empieza a hacer girar el carromato - que en este momento representa el circo Universo - y el Señor Universo, que está encima del carromato, sigue hablándole a Leo del buen negocio que hizo al cambiar la niña con siete suspensores, mientras que Leo empieza a acercarse a Sara para descubrir su nombre, comenzando ya la escena 5.

A nivel diegético, además, existe una estrategia fundamentalmente lineal y uniforme de entrega de las informaciones y de los significados. Sin embargo, algunos elementos importantes son dejados a la intuición del espectador. En pocos casos, estos son aclarados más adelante en la fábula y confirmados por los personajes, que a través de sus palabras o sus acciones otorgan coherencia a la acción escénica. El caso paradigmático de la obra se da en la ya nombrada escena 6, cuando la voz en off de Leo aclara finalmente que Sara es sorda, hecho que hasta el momento era difícil de intuir. En otros casos, se dejan suspendidos o irresueltos. La única ambigüedad que queda en la obra es dada por el hecho de que no se aclara de forma explícita la muerte de la madre de Sara.

Por esta razón, podemos afirmar que la obra es adecuadamente cohesionada, sin dejar ambigüedades e irresoluciones.

Etapa 2.5.: Tiempo real y tiempo ficcional

A menudo, el tiempo ficcional es alterado a través de distintos recursos, que involucran el espacio, la música, las luces, los movimientos corporales y muchos otros elementos escénicos. Por ejemplo, se suprime a través de elipsis, como en la escena 9, donde se cuentan a los espectadores los hitos principales de un tiempo de 3 años, concentrándolos en una única escena. Otras veces, se expande o se concentra, interviniendo la duración y el ritmo de algunas escenas o acciones: en efecto, en la obra se alternan escenas con largas pausas entre las acciones o con movimientos lentos de los personajes, y escenas rápidas y cargadas de signos que se superponen y mezclan a un ritmo frenético. Por ejemplo, la escena 3 es una escena movida, con un ritmo más rápido, donde varios personajes efectúan acciones simultáneas y rápidas, como los

acróbatas y el Enano, y donde se hace girar varias veces el carromato. Por el contrario, la escena 12 es más estática: un foco ilumina a Sara y a su enamorado que realizan una suerte de coreografía con sus manos, tocándose y comunicándose con ellas.

Todo ello, no sólo confiere a la pieza un ritmo poco uniforme y oscilante, sino que provoca también una incongruencia entre la duración de la representación y la duración de la acción global en el mundo ficcional. Sobre los recursos utilizados para lograr estos efectos, se hablará detalladamente en la próxima sección.

Etapa 2.6.: Espacio escénico y espacio ficcional

En la obra, el espacio de la ficción se construye sobre un espacio escénico vacío y estilizado, estimulando ampliamente la imaginación del público. Se trata de un espacio escénico poco mimético y no realista, logrado a través del uso de un único dispositivo escénico plurifuncional (el carromato rodante) que comprime y concentra dicho espacio, y, al mismo tiempo, permite variadas posibilidades escénicas gracias a su posibilidad de rotación. La rotación del carrito, combinada con efectos de luz, así como con la palabra, la gestualidad y el movimiento de los personajes y otros elementos, permiten construir imágenes y materializar los ambientes de la ficción en el escenario.

Los ambientes evocados, son variados y pertenecen, tanto a espacios abiertos como a espacios cerrados. Se trata de un espacio urbano, pero esto se infiere sólo por las acciones y los diálogos de los personajes.

A continuación, se profundizará en cómo la obra construye y combina los signos empleados y con qué estrategias genera los significados y los efectos hasta ahora mencionados.

Etapa 2.7.: Análisis de los códigos teatrales

Creemos que *El pequeño violín* (2007) permite a sus espectadores tener una experiencia estética que estimula particularmente el sentido de la visión. Esto se logra a través del uso de la lengua de seña, como también de diferentes lenguajes (como por ejemplo la danza, la acrobacia circense y la pantomima) que están basados en una

visualidad preponderante, y a través de distintas estrategias de combinación de los signos pertenecientes al código visual (icónico, gráfico, lumínico, tanto fijo como móvil) con aquellos del código verbal, entendido como el conjunto de signos acústicos y lingüísticos, y sonoro (tanto musical como acústico).

En suma, los significados se adquieren primariamente a través del uso de la visión. Esto tiene diferentes consecuencias estéticas. A continuación, expondremos en detalle de qué manera se organizan los signos de la obra en los diferentes códigos, destacando los elementos que contribuyen a exaltar el sentido de la visión y describiendo otros mecanismos y recursos utilizados.

2.7.1.: Códigos visuales

- **Movilidad y visualidad:** La incorporación de la lengua de señas chilena en distintos momentos de la obra hace que los personajes hablen literalmente con el cuerpo y que las palabras pronunciadas mientras que se ejecutan los signos de esta lengua, adquieran una gran tridimensionalidad, estimulando el sentido de la visión. En efecto, todos “los lenguajes de signos son formas de comunicación manual, que dependen principalmente del canal visual para percibir la información lingüística” (Herrera, 2005, p. 2). Como recuerda en una entrevista presente en el *Cuadernillo de mediación* Natalia Ramírez, la actriz que interpreta a Sara: “El lenguaje de señas se configura en el espacio, no así el idioma hablado al cual estamos acostumbrados. Se despliega en tres dimensiones: tiene un volumen, lo que lo convierte en un medio de expresión sumamente rico, que crea lugares en el aire” (Cuadernillo, 2007). Además, y más allá del uso de la lengua de señas, los movimientos y la mímica de los personajes son cadenciosos, acompasados y ritmados, a menudo se coordinan perfectamente con la música y muchas veces sirven a subrayar y ‘duplicar’ las palabras. De esta manera, obtienen el efecto de estimular aún más la visión, realizando una suerte de ‘actuación danzada’ con partituras de movimiento, lo que es casi una constante en toda la obra. Por ejemplo, el personaje de Leo efectúa vueltas y piruetas seguido mientras habla, y a menudo, interactúa a través de su

cuerpo y de sus movimientos con los personajes-bailarines. Estos, a su vez, realizan coreografías sin hablar, y expresando así sus acciones y comunicando sus emociones. Un ejemplo es constituido por la pelea entre los dos personajes-bailarines en la escena 3, estilizada y realizada en forma de baile.

Las posturas y los movimientos de los personajes son innaturales y no realistas, a menudo exagerados o repetidos. En muchos casos se trata de una actuación mímica o pantomímica, que realza el significado de las palabras o de las escenas y otorga ulterior plasticidad y tridimensionalidad al discurso. Por ejemplo en la escena 8, cuando el Profesor se desplaza por el carro ambulante de Leo para observar las láminas pedagógicas, se mueve utilizando el lenguaje corporal típico de los mimos, sin pronunciar palabras y exponiendo una mímica facial muy marcada.

- Escenografía y utilería: la escenografía cumple un rol importante en la exaltación del sentido de la visión. El imaginario escenográfico está inspirado en Marc Chagall, artista francés de origen bielorruso en cuya obra destaca un profundo conocimiento expresivo del color. En Chagall son los colores, siempre vívidos y brillantes, los que organizan las ideas, formas y en definitiva, el mensaje de sus cuadros. En *El pequeño violín* (2007) se genera una experiencia visual lúdica e intensa, gracias al uso de colores primarios muy vivos y contrastados presentes en el carromato, similar a aquella que generaba Chagall en sus obras.

Al mismo tiempo que exalta el sentido de la visión, la escenografía es fundamentalmente abstracta, ya que no es muy caracterizada y mantiene una cierta homogeneidad y neutralidad. A menudo, asume el sentido que se le atribuye, contribuyendo a estimular la imaginación del espectador. Por ejemplo, como ya lo mencionamos, la simplicidad del carromato, permite que un mismo lugar escénico pueda servir de dos espacios dramáticos diferentes, como en la escena 14, donde el carrito de Leo se vuelve, de pronto, el tribunal, sin rotación y sin ninguna modificación de utilería.

El dispositivo espacial del carromato permite el cambio de un ambiente a otro también, y sobre todo, gracias a su rotación: en efecto, el carrito puede ser

comparado con los periactos del teatro griego, aparatos prismáticos triangulares y rodantes que tenían un paisaje diferente pintado en cada una de sus tres caras, lo que permitía un cambio rápido de la escenografía. A diferencia de estos, el carromato es, además, practicable y, a través de elementos que ocultan parte de su interior (ventanillas, cortinas) permite representar ambientes, tanto interiores, como exteriores.

Asimismo, la rotación del carromato, permite otras soluciones escénicas, como por ejemplo transmitir ciertos significados o situaciones difíciles de expresar de forma realista. Por ejemplo en la ya mencionada escena 9, dos situaciones distintas que advienen en lugares/espacios dramáticos diferentes (por un lado el proceso de aprendizaje de Sara en la escuela y por otro la vida de Leo en su carrito ambulante y su intento de aprender las capitales del mundo) son presentadas en una misma escena, alternando momentos de una y otra y efectuando saltos temporales, para lograr transmitir a los espectadores un sentido de simultaneidad y también para expresarles el transcurrir del tiempo. Esto es posible gracias al movimiento rotatorio del carro, que logra muy rápidamente el cambio de ambientación.

Otra elemento a destacar relativo a la escenografía es que, en la mayoría de los casos, la rotación del carromato para realizar el cambio de una ambientación a otra, es ejecutada por un personaje o por un bailarín a la vista del espectador, sin ocultar ningún mecanismo (solo en un caso este cambio adviene a oscuras).

En cuanto a la utilería, se emplean objetos reales y funcionales, típicos de una escenografía concreta y realista, a los cuales se les atribuye su propio significado, de manera realista: unos platos, un oso de peluche, unas pinturas, un quitasol, una sillas, un piso de madera, un martillo, una maleta, un violín, etc. Sólo en un caso, en la escena 6, al violín se le atribuye un significado diferente, es decir aquel de cuerda floja, a través de la acción dramática. Sobre esto se profundizará en el apartado “*Escenas oníricas y metafóricas*”, más adelante.

A veces, el tamaño de los objetos es funcional al sentido que se quiere expresar. Por ejemplo, el diccionario del Profesor es de formato grande. Esto ayuda a subrayar la

importancia de la educación en la vida de los personajes. Asimismo, en la escena 2, que describimos anteriormente, se utilizan dos títeres de tamaño chico que representan los padres de la protagonista, para resaltar el carácter onírico de esta escena.

En algunos casos, los objetos son evocados a través de la mímica de los personajes, sin que estén realmente presentes en el escenario. Es el caso de la pizarra del Profesor en la escena 9 y del juego de loza que Leo quiere ofrecer al Policía para corromperlo en la escena 14.

- **Vestuario y maquillaje:** el vestuario y el maquillaje contribuyen a volver los personajes más caracteres que sujetos, sin dar de ellos una imagen realista, psicológica o intimista. El vestuario caracteriza a los personajes según su rol en la pieza, su carácter o su función. Por ejemplo, el vestido de Sara se inspira en la forma y colores de su violín, la chaqueta de Leo contiene imágenes y símbolos ligados a su profesión. El maquillaje exagera los trazos de los personajes, de modo que sus facciones son poco naturales.
- **Luz:** la luz es utilizada para obtener distintos tipos de atmósferas. Por ejemplo, en la escena 7, cuando Leo está a punto de romper el plato con el martillo, la luz baja de intensidad y, junto con la música, crea un efecto de suspenso y gravedad. A menudo, la luz baja de intensidad o se concentra sobre un personaje para recalcar un momento íntimo, o introspectivo, como al principio de la escena 9, cuando Leo se dirige hacia el público para expresar su intención de aprender el diccionario de memoria, de la A a la Z.

Además, se utiliza en clave expresiva, para obtener efectos específicos. Por ejemplo en la escena 3, cuando Sara empieza a tocar frente al público y resuenan los ‘latidos’ desafinados de su pequeño violín, la luz empieza a parpadear con efecto relámpagos, casi a expresar un efecto de corte-circuito provocado por el mal uso del instrumento.

2.7.2.: Códigos sonoros

La música y los sonidos son utilizados en gran medida como elementos expresivos y narrativos en la obra, ya que no sólo complementan lo que se muestra en la escena, sino que, incluso, potencian el relato y se convierten en una suerte de ‘personajes’ más de la obra.

La música no es una simple música de fondo, sino que interviene en algunos momentos clave, para subrayar ciertos conceptos, o resaltar acciones, significados y atmósferas específicos. Se alternan melodías en tonalidad menor y otras en tonalidad mayor, más alegres o más lentas, dependiendo de lo que la escena quiere lograr o transmitir, creando atmósferas marcadas.

Además, a veces evoca o substituye objetos en el escenario: por ejemplo, en la primera escena, cuando Leo le cuenta al Gigante que cuando se le aprieta el corazón toca su pequeño violín, entonces resuena en la escena una breve melodía de un violín, sin que nadie lo esté realmente tocando.

A veces, la música se coordina con el habla de los personajes, casi a resaltar su intención, como por ejemplo en la primera escena, cuando Leo invita a la gente a acercarse a su carro ambulante.

Solo en pocos casos, la música y los efectos sonoros no provienen de los parlantes, sino que son ejecutados en el escenario por los mismos personajes. Esto ocurre, por ejemplo, en la escena 10, donde Sara toca su violín para mostrar a papá Leo sus logros, o en la escena final, cuando vuelve al carrito junto a su bebé.

Finalmente, destacamos la presencia, en distintas escenas, de sonidos onomatopéyicos, provenientes de los parlantes, que contribuyen, junto al movimiento de los actores, a lograr distintos “efectos mágicos”. Por ejemplo, en la escena 4, Leo quiere alejar al Enano y al acróbata, que se acercan a él con actitud amenazante. Entonces, Leo abre los brazos y, sin que estos sean realmente tocados por el vendedor, casi como por magia, los dos personajes se caen, como si fueran empujados por una fuerza invisible. Sobre los “efectos mágicos” se profundizará en la página siguiente.

2.7.3.: Códigos verbales (acústicos y lingüísticos)

En cuanto al lenguaje verbal, se utiliza en la obra un lenguaje mixto, no uniforme, que va desde un lenguaje muy coloquial a un lenguaje poético, pasando por un lenguaje técnico especializado. El lenguaje de los personajes marca y distingue la posición social ocupada por ellos en la ficción y es un elemento utilizado para subrayar aún más la importancia de la educación y del conocimiento en la vida de los individuos. En efecto, el Profesor, el Policía y el Juez se expresan con términos más rebuscados y técnicos respecto al Señor Universo o a Leo y esto les otorga un poder y una importancia elevados en la sociedad que se representa en la obra.

Hay personajes que callan o que se expresan solamente a través de sonidos que dan cuenta de sus estados de ánimo, además que con sus movimientos y expresiones. Es el caso de los transeúntes de la primera escena, que observan a Leo y al Gigante ejecutando su número circense. La ausencia de habla es utilizada también para lograr ciertos efectos específicos, como lo que adviene en la ya mencionada escena 5. Esta escena, se analizará más detenidamente en el apartado 4.3.3. Ahora, nos limitaremos a decir que aquí Leo se dirige hacia Sara preguntándole su nombre, luego se vuelve hacia el público, repitiendo los mismos movimientos y las mismas palabras, pero sin emitir sonidos.

A veces se altera la entonación normal del habla con pausas, para resaltar ciertas palabras o significados. Un ejemplo viene de la ya mencionada escena 1, cuando Leo declara que lo que le falta para no estar más solo es un hijo, articulando la frase con pausas y énfasis.

Etapa 2.8.: Otros elementos

2.8.1.: Efectos “mágicos” o “especiales”

Una de las características preponderantes de la obra es que a lo largo de ella hay escenas que contienen “efectos mágicos” y de maravilla, que le otorgan un carácter

fantástico y contribuyen a representar en escena este mundo maravilloso y bizarro del cual se habló anteriormente.

Un primer ejemplo es constituido por el cambio de escena realizado a oscuras haciendo rodar el carronato, sin que se vea quien lo mueve, como en el cambio de la escena 1 a la escena 2. Este es el único cambio de escena que adviene a oscuras en toda la obra. También, en distintas escenas se logra representar una suerte de fuerza invisible, emanada por algunos personajes y que puede mover personajes y objetos. Ya describimos el “efecto mágico” de la escena 4. Otro ejemplo se encuentra en la escena 5: Leo, con un chasquido de dedos ‘llama’ a escena un piso de madera, que es traído al escenario por un actor-personaje mudo que representa esta fuerza que emana de Leo y permite dar el efecto de correspondencia entre los movimientos del vendedor y aquellos del piso, sobre el cual está sentada Sara.

Otros ejemplos son la aparición del profesor por la trampa en la escena 8 y la aparición de una mano detrás de una cortina que entrega a Leo su pequeño violín, sirviendo de *Deus ex machina*, que le entrega la solución a su tristeza, en la escena 5

2.8.2.: Títeres y máscaras

En dos escenas de la obra se hace uso de títeres, manipulados por los mismos actores. Tanto la dimensión como el uso de los títeres son determinadas por el efecto que se quiere obtener. En la escena 3, Leo manipula un títere de tamaño natural y con facciones realistas, para representar a un espectador del circo Universo, mientras que, como dijimos, en la escena 2 los títeres son chicos y estilizados, ya que interactúan con Sara en un espacio onírico.

En cuanto al elemento de la máscara, su uso, además de ser un recurso para permitir a un mismo actor interpretar dos personajes diferentes, resalta la falta de humanidad de los personajes, los despersonaliza y los ‘teatraliza’ aún más, ya que como afirma Trancón (2006), la máscara “teatraliza al ser, lo vuelve sutil” (p. 403). Los únicos personajes que tienen máscara son, en efecto, el Señor Universo, el Enano, el Juez y los acróbatas del circo.

2.8.3.: Escenas oníricas y metafóricas

En la obra hay una sola escena onírica, es decir la ya nombrada escena 2 del sueño de Sara, que es lograda gracias al uso exclusivo de la música, sin diálogos, y gracias al uso de la luz: un fajo de luz apunta hacia un único punto de la escena donde se encuentra Sara acostada, que mueve su cabeza y sus dedos frenéticamente, con los ojos cerrados. Se comprende que está soñando. Es como si se estuviera mirando con una linterna el interior oscuro de su mente. Luego, Sara se sienta e interactúa alegremente con los dos títeres manipulados por un actor invisible al público, que representan sus padres fallecidos. De pronto, el Señor Universo, se asoma desde el carromato y mueve sus brazos como si estuviera golpeando Sara, sin tocarla realmente. Se trata de una escena pantomímica donde se representa el maltrato de la niña por parte de su dueño sin que se pongan realmente en escena los golpes.

Además, la ya nombrada escena 6, donde Sara representa la historia de su madre fallecida, es una escena metafórica⁷¹, donde las cuerdas del violín substituyen metafóricamente a la cuerda floja, y donde hay una suerte de metonimia visual: los dedos de Sara representan a su madre trapecionista.

Etapa 2.9.: Relación escenario-platea y cuarta pared

Algunos personajes, en particular Leo y del Señor Universo, hablan dirigiéndose hacia el público. Aunque es Leo el que se comunica mayormente con él, hablando a los espectadores tanto desde el proscenio, dirigiéndose directamente hacia ellos, como a través de su voz en off, que resuena desde los parlantes. En el primer caso, Leo crea un espacio de ficción compartido con los espectadores, involucrándoles indirectamente en la acción escénica. Por ejemplo, en varios momentos de la obra, Leo muestra al público su mercadería, colocándolos en el lugar de los presentes o de los habitantes del pueblo a

⁷¹ Entendemos aquí por escena metafórica, según la definición propuesta por Gabrio Zappelli Cerri en su texto *Imagen escénica: aproximación didáctica a la escenología, el vestuario y la luz para teatro, televisión y cine* (1956), una escena donde “el elemento escenográfico, aunque sea ‘concreto’, puede ser utilizado para significar otro elemento [y donde se da una] transposición de significado” (p. 29). Este autor hace el ejemplo de una cama que en escena cumple la función de cama pero, en algún momento, puede representar un barco.

los cuales trata de venderla para vivir. También el Señor Universo realiza algo parecido, cuando habla al público real como si fueran los potenciales espectadores de su circo.

En el segundo caso, la voz de Leo es aquella de un narrador autodiegético, que interviene para aclarar los nexos entre las acciones del mundo ficcional y explicar algunos elementos. Por ejemplo, en la escena 6 ya mencionada, su voz en off revela el nombre de Sara y explicita que se trata de una niña sorda. Esto aclara muchos acontecimientos que se habían verificado hasta el momento, entregando a los espectadores un nexo importante para comprender la obra en su totalidad.

En un solo caso, en la escena 4, Leo interrumpe la acción escénica y le habla al público haciendo una breve reflexión con forma de comentario relativo a lo que le está pasando. Para ello, se acerca aún más al proscenio e imita la acción de abrir una ventanita que lo pone en comunicación con la platea, como si efectivamente hubiera una cuarta pared separándolos. Después de realizar su comentario, imita la acción de cerrar nuevamente la ventanita, y vuelve al mundo de la ficción. En este caso, se está dirigiendo hacia el público en cuanto público teatral real, poniéndolo en el lugar de personas externas al mundo de la ficción, las cuales, por una ventana, tienen el privilegio de espiar lo que ocurre en el escenario.

En ningún momento se le pide o se sugiere al público participar directamente en la acción subiendo al escenario, ni una intervención directa en la acción dramática por medio de aplausos, silbidos, u otros.

4.3.3 *El espectador implícito de El pequeño violín (2007). Resultados del análisis.*⁷²

A continuación, expondremos los argumentos centrales que sostendremos a lo largo del apartado.

Desde nuestra perspectiva, *El pequeño violín (2007)* es una obra “*sensible*”, en un doble sentido. Por un lado, se aproxima a los aspectos problemáticos de la existencia

⁷² Relativo a la PARTE 3 de la metodología de análisis propuesta en 4.2.

con delicadeza y sensibilidad, mostrando su solución. En efecto, la obra es impregnada de *optimismo* y de *claridad moral*.

Por otro lado, paralelamente, exalta y estimula los sentidos, en especial la vista, a través de un lenguaje escénico *original* (o *singular*), *heterogéneo* y *extracotidiano*. Este lenguaje genera una *experiencia estética estimuladora*, que activa la *habilidad imaginativa* del espectador y su *creatividad*.

Además, en ella hay una fuerte *intencionalidad pedagógica* y un cierto grado de *didacticismo*, que busca transmitir diversos mensajes y valores al niño espectador a través de distintos recursos. Uno de ellos, consiste en estimular en el niño el sentimiento de la *empatía*. Sin embargo, optimismo y didacticismo no hacen que la obra pierda su atractivo artístico y estético, sino que son elementos que buscan presentarles a los espectadores las soluciones posibles para algunas situaciones que pueden ser problemáticas.

La incorporación de la lengua de señas en distintas partes de la puesta en escena, es un elemento que concilia el aspecto pedagógico con aquel estético: por un lado, constituye un recurso que permite a la obra crear un lazo pedagógico con los espectadores, tanto para sensibilizar a un público de oyentes acerca del tema de la sordera, como para incluir en la experiencia a los no oyentes y hacerlos conscientes de su condición y de sus capacidades. En efecto, en la escena 10 (en la cual Sara, que ha vuelto del internado y sabe comunicarse con la lengua de señas, trata de hablar con Leo en su nuevo idioma), el hecho de que Leo no entienda la lengua de señas y se demore en descifrar lo que Sara le quiere comunicar, permite mostrar a los niños sordos su propia habilidad, haciéndolos conscientes de sus propios recursos. Al mismo tiempo, le permite a los niños oyentes ‘adivinar’ lo que la protagonista quiere expresar. Se trata de una de las estrategias de inclusión que utiliza la obra.⁷³

Por otro lado, coincidimos con la afirmación del director de la obra Elías Cohen, el cual sostiene que dicha incorporación le permitió “solucionar cierta narratividad del

⁷³ En efecto, en el registro audiovisual de la obra que examinamos, se escuchan niños que tratan de ayudar a Leo a descifrar los gestos de Sara y lo anticipan en la expresión de la frase correcta.

texto a través de una mayor visualidad [ya que] la lengua de señas era también movimiento” (Cuadernillo, 2007). De esta manera, la lengua de señas se configura también como uno de los recursos artísticos que, junto con otros recursos, integra la propuesta estética de la obra. De este último aspecto, trataremos en el Parámetro 3.3.

Entonces, por un lado, en el plano de la temática, es una obra que se acerca más al polo “*cerrado*”, en el sentido propuesto por De Marinis (2005), ya que prevé la recepción por parte del espectador de mensajes y valores determinados. Por otro, en el plano del lenguaje y del juego escénico, se acerca más al polo “*abierto*”, generando varios niveles de comprensión y fruición, como también más libertad en la codificación de los signos organizados en el escenario.

Para profundizar en este tema y sus implicaciones, se propondrán diversos apartados que observan cada arista de los elementos que confluyen en la comprensión del espectador implícito en esta obra.

Parámetro 3.1.: Enfoque general

3.1.1.: Claridad moral y coherencia temática

No obstante los conflictos de los personajes problematizan ciertas cuestiones morales o éticas, haciendo patentes contradicciones y problemas sociales, la historia de *El pequeño violín* (2007) es caracterizada por una fundamental ***claridad moral***. El tema de la obra es articulado en torno a un mensaje ideológico claro, de modo que existe una ***coherencia temática*** correspondiente a una significación poco abierta para el espectador. En efecto, la historia transmite distintos mensajes al espectador, dejando en claro que, aunque la Ley no lo reconozca, Leo es el padre real de Sara y su amor y cariño paterno son lo que legitiman su adopción; que los afectos permiten superar miedos y dificultades, y alcanzar la felicidad; que ser feliz es un objetivo que hay que perseguir por sobre cualquier cosa; que el respeto por la diversidad, la ayuda mutua, la familia y el aprendizaje valen más que la riqueza material, etc.

Además, se retrata de forma clara y directa un universo que, si bien presenta un cierto grado de ambigüedad y complejidad (felicidad vs injusticia, amor vs violencia, bondad vs codicia, etc.), tiene coherencia interna y en él, los personajes vivencian tanto los aspectos positivos como aquellos negativos de la vida, como parte necesaria de la existencia. Concordamos con Cohen, cuando afirma que "*El pequeño violín* no habla de un mundo color rosa ni tampoco de uno arquetípicamente malo donde todo se debe solucionar" (Cuadernillo, 2007), sino que integra todas las aristas.

Asimismo, en la obra se da cuenta tanto de normas y valores sociales (se hace patente la contradicción existente entre la ley y los afectos) como de valores individuales y grupales (como, por ejemplo, el valor de la felicidad contra la soledad), se considera que el foco es puesto mayormente en estos últimos.

3.1.2.: Alcance pedagógico y didáctico

La presencia de mensajes ideológicos y valores morales transmitidos al espectador desde el escenario, hacen que podamos hallar un cierto grado de didacticismo en la obra.

Algunos personajes expresan algunas máximas o frases resolutivas, que subrayan dichos mensajes y confirman los valores que, paralelamente, son encarnados por los personajes a través de sus acciones. Por ejemplo, en la escena 7, Leo expresa el valor de la bondad y de la ayuda mutua no solamente a través de su acción, es decir ofreciéndole una rosa a una anciana que pasa por ahí, sino que también con sus palabras, mirando hacia el público y afirmándolo directamente con esta frase: "Siempre se hace un buen trato cuando se hace una buena acción!". Asimismo, en la escena 4, Leo afirma: "Si se trata de no quedarse solo en la vida, bien vale la pena siete pares de suspensores, no?", siempre dirigiéndose hacia el público, y subrayando la importancia de la familia y de los afectos. O también, en la escena 8, el Profesor resalta el valor de la educación, afirmando: "No existe bien más necesario, más hermoso, que la educación!".

Sin embargo, al mismo tiempo que se transmiten ciertos mensajes y valores sin ambigüedad, arbitrariedad o confusión ideológica, tampoco se transmite un mensaje moral o ideológico cerrado, dogmático o impositivo. Según nuestra perspectiva, *El pequeño violín*, más que transmitir verdades absolutas, busca conmover, hacer reír y sensibilizar frente a ciertas situaciones de la vida. A través de esto, indirectamente, hacer reflexionar sobre la propia existencia y el entorno que nos rodea, teniendo, de esta manera, un fuerte alcance pedagógico sin ser excesivamente didáctico.

3.1.3.: Optimismo

El pequeño violín (2007) no trata de presentar a los niños un mundo irreal o de apartarlos por completo de los aspectos más dramáticos de la vida, sino que apunta a ‘biselar’ algunos de ellos y, sobre todo, mostrar que pueden tener una solución.

Por ejemplo, el hecho de que Sara no sea efectivamente discriminada por su discapacidad confiere positividad a la pieza. En efecto, como lo sugerimos antes, se presenta la sordera como una condición que, de por sí, no necesariamente conlleva marginación social: Sara es maltratada porque no permite al Señor Universo de enriquecerse. Es la codicia del dueño del circo, y no la discapacidad de Sara *en sí*, a determinar su desdicha.

Además, se muestra al público que los afectos y la educación pueden ayudar a superar las dificultades que la sordera puede generar, tales como la incomunicación y el aislamiento. Esto contribuye también a presentar la discapacidad como una forma de diversidad, y no como un aspecto necesariamente negativo o limitante.

Asimismo, como lo mencionamos, la obra pone en escena hechos verosímiles, positivos y negativos, serios e intensos. Pero, la manera en qué estos hechos son presentados y el contexto en el cual son ordenados, es decir, un mundo fantástico como aquel que se crea en la escena, hace que sean más ‘digeribles’.

Igualmente, a menudo se les quita su carga dramática a los hechos tristes, presentándolos como parte de un diseño más grande o como parte necesaria de la vida; alterando la referencialidad usual de los signos o los significados empleados para

representarlos en el teatro tradicional; como lo vimos en la PARTE 2, se utilizan recursos como la comicidad o la metáfora. Otro ejemplo de ello, es que la violencia física es presentada de forma estilizada o es sólo sugerida: el Señor Universo nunca golpea a Sara, ni en el plano ficcional, ni en aquello real; los dos acróbatas, en la escena 3, pelean en forma de baile. En un solo caso la violencia es más explícita, es decir en la escena 9, donde el Profesor castiga al compañero de Sara apretando su mano.

En suma, se le presenta a los niños una vida vivible.

Además, como ya se ha mencionado, el universo sensible presentado en la obra ha sido construido por los creadores tomando como referente los cuadros de Marc Chagall. Creemos que dicha elección contribuye a conferir un carácter positivo y optimista a la pieza ya que los intensos y vívidos colores de las obras de Chagall comunican felicidad y optimismo a quienes observan.

Parámetro 3.2.: Identificación y proyección

Afirmamos que en la obra se promueve, tanto la ***identificación*** como la ***proyección*** de los niños espectadores sobre todo con el personaje de Sara, en el sentido propuesto por Gagliardi (2014). Esto para ***sensibilizarlos*** sobre su condición y generar en ellos el sentimiento de la ***empatía***.

Para ello, varias veces se dirige la atención del público hacia el que anteriormente definimos “el mundo de Sara”, dando visibilidad y relevancia al mundo interior de este personaje, como también a su forma de sentir. Esto ocurre, por ejemplo, en la escena 3, donde se representa el momento en que Sara está aislada de lo que la rodea y concentrada en su interioridad, ya que no puede escuchar los gritos e imprecaciones del Señor Universo y del Enano, que la insultan y la amenazan. Esta suerte de “primer plano teatral”, este ***enfoque en su mundo interior***, se logra gracias a distintos recursos: el uso de la luz, que baja de intensidad, se vuelve más azulada y apunta más hacia Sara; el uso del volumen de la música y de las voces, en la medida en que la música está caracterizada por sonidos lentos y los otros personajes siguen moviendo los labios sin emitir sonidos; los movimientos de los personajes, ya que Sara

se mueve “en cámara lenta”, en contraste con el movimiento de los demás. De repente todo se interrumpe y vuelve a ser como antes.

En algunos casos, se busca dicha identificación colocando a los niños espectadores en el lugar de Sara, ‘en sus zapatos’, es decir, colocándolos en su misma perspectiva. Emblemática es la escena 5, en la que Leo se dirige hacia Sara preguntándole su nombre y luego se vuelve hacia el público, repitiendo la misma pregunta, empleando exactamente la misma gestualidad, pero sin emitir sonidos. Se trata de un elemento que se escapa de una lógica narrativa lineal, porque se genera una ‘analepsis visual’: es como si se retrocediera en el tiempo de algunos segundos y se mostrara la misma escena, pero desde otra perspectiva, es decir, desde el punto de vista de Sara. A través de esta estrategia, lo que la escena logra es colocar a los espectadores en el lugar de la niña, hacerles vivir concretamente la misma experiencia de la protagonista. Se trata, a nuestro parecer, de una estrategia de inclusión, creada para generar empatía en los oyentes que se encuentran en el público, ya que les hace vivir concretamente parte de los efectos de la sordera, las sensaciones que esta puede provocar. Además de ello, es también una manera de sugerir al público la información de que Sara es sorda de forma visual, y no en un plano lingüístico, hecho que contribuye a la importancia del aspecto visual y cinético de la obra.

Asimismo, creemos que en la obra también se busca generar identificación y proyección con el personaje de Leo. Creemos que Sara comparte su protagonismo con Leo, el cual es, en efecto, el mediador principal de la experiencia y es aquel que instaura una comunicación directa con quien asiste a la obra. A través de este diálogo, Leo crea un espacio de confianza con los espectadores, ‘reclamando’ atención y solidaridad y mostrándoles cómo actuar frente a ciertas situaciones.

Parámetro 3.3.: Convencionalidad

En cuanto concierne al lenguaje escénico, podemos afirmar que en la obra hay un alto grado de ***convencionalidad***. Con eso, nos referimos al hecho de que, para entregar la ficción, la obra se vale de varias *convenciones teatrales*, que aquí entendemos como

aquellos códigos teatrales que, según De Marinis, se definen como “códigos ‘técnicos’ que a diferencia de los códigos culturales ‘naturalizados’, necesitan de un aprendizaje particular y de una decodificación conciente” (De Marinis, en De Toro, 2008, p. 100). De este modo, en la escena, los signos se orquestan a menudo de forma no realista, sino que basándose en una convención o pacto que tiene que ser reconocido y aceptado por el público.

Distintos elementos que describimos anteriormente, determinan el carácter *convencional* del lenguaje escénico de la obra. A continuación nombraremos los más relevantes, según nuestra perspectiva, sin repetir la descripción de estos elementos, para la cual remitimos al apartado anterior:

- la manera en que se logran escenas oníricas y metafóricas;
- los modos específicos de la alteración del orden natural de los hechos, a través de elipsis visuales y retrospectivas;
- el tipo de espacio escénico, vacío y estilizado, y la manera en que se logra construir sobre él los ambientes del mundo ficcional;
- el abstractismo de la escenografía y el simbolismo del vestuario;
- el ritmo y la velocidad variables de las acciones;
- la ausencia de linealidad en la entrega de informaciones;
- la presencia de los “efectos mágicos” descritos anteriormente;
- el uso expresivo de música y luces;
- la actuación pantomímica y la gestualidad poco realista de los actores;
- el uso de títeres y de máscaras;
- la caracterización de los personajes a través de un maquillaje que resalta los trazos.

En el espectáculo operan “convenciones generales [...las cuales] tienen que ver con las *reglas* de la representación teatral para realizar la ficción” (De Toro, 2008, p. 100) y que son específicas del teatro. Tal como lo expusimos en el capítulo anterior, la convención general central del teatro es, según Schonmann (2006), la “momentánea suspensión voluntaria del recelo” (p. 89), que nos permite transformar la ficción en realidad y la realidad en ficción. Cada obra usa su propias técnicas, procedimientos o

estrategias para realizar este tipo de convención. En *El pequeño violín* (2007), una convención de este tipo se encuentra, por ejemplo, cuando la pieza de Leo se ‘transforma’ en el tribunal sin alteración de los signos del espacio escénico, en la escena 14, o en el hecho de que la edad de los actores no coincida con aquella que su personaje aparenta, etc.

Igualmente, en *El pequeño violín* (2007) existe un tipo singular de convención teatral, que opera gracias a la incorporación de la lengua de señas en varias partes del espectáculo. En efecto, por un lado, la lengua de señas opera en el espectáculo como código lingüístico, es decir como sistema organizado de signos que posibilita el intercambio comunicativo en un determinado contexto. En este caso, se utiliza para comunicar directamente con el público sordo que asistía a la obra y permitirle comprenderla mejor. Por otro lado, tanto para los oyentes como para los no oyentes, se emplea como código propiamente *teatral*: la lengua de señas es un “código extraespectacular o cultural” (De Toro, 2008, p. 99), porque es una lengua natural, un sistema de signos aprendidos por una colectividad, en este caso la comunidad de no oyentes. Este código extraespectacular específico de dicha comunidad, se integra en el espectáculo, a través de una convención que opera en él una transformación y lo convierte en “código espectacular” (*op. cit.*, p. 98) que, según De Marinis, es “la convención que, en los espectáculos, permite asociar contenidos determinados a elementos determinados de uno o varios sistemas expresivos” (*ibid.*). Creemos que se trata de una “convención singular” (*op. cit.*, p. 98), en la medida en que es una de aquellas convenciones “que se dan en un espectáculo dado, y que se dan *ex novo*, y que solo pueden ser captadas sobre la base del mensaje y el contexto espectacular. Se trata, en efecto, de la constitución o instauración de un nuevo código.” (De Toro, 2008, p. 103). De este modo, este código lingüístico cultural, transformado en código espectacular, se combina con los otros códigos espectaculares de una forma original e inédita y así se sobrecodifica. Esta combinación original se da, por ejemplo, por el hecho de que los personajes que emplean los signos de la lengua de señas – es decir el Profesor, Sara, el Policía y el Juez- seleccionan sólo algunos gestos, sin realizar todos

los signos que corresponderían a una frase entera; además, los combinan con las palabras, con otros gestos y movimientos, como en la escena 8.

Todo ello, no solamente determina la originalidad del lenguaje escénico, sino que además aumenta el nivel de “*ambigüedad estética*” (*op. cit.*, p. 103) del espectáculo, porque logra instituir un código extracotidiano y poco estandarizado.

Asimismo, en algunos momentos del espectáculo, se utilizan algunas “convenciones particulares [que son] más específicas, puesto que son códigos [...] hiper o sobrecodificados” (*op. cit.*, pp. 102-103), es decir, propios de un tipo específico de un autor, un género o una práctica teatral. Es el caso, por ejemplo, de las acrobacias circenses de la escena 3 y del lenguaje del mimo que utiliza el Profesor en la escena 8.

Algunos elementos se sitúan en un punto intermedio entre el realismo y la convencionalidad. Por ejemplo, el hecho de que hayan 6 actores para interpretar 11 personajes es un ulterior elemento de convencionalidad. Sin embargo, el vestuario, el maquillaje y el uso de las máscaras vuelve a menudo problemático el reconocimiento de los actores. Sólo en el caso del actor que interpreta tanto el Policía como el compañero de Sara, que no lleva máscara, sería eventualmente posible darse cuenta de que se trata del mismo actor.

Parámetro 3.4.: Realismo

El empleo de todas las convenciones antes nombradas, hace que en la obra, no siempre se entregue una representación mimética de la realidad. Creemos que, en particular, la presencia de “efectos mágicos” y el uso de un lenguaje escénico tan extracotidiano y sobrecodificado, al mismo tiempo que estimula la imaginación del espectador niño, reduce el nivel de realidad de lo mostrado, ya que materializa en la escena un mundo muy diferente al cotidiano, donde lo imposible en un plano de realidad, se hace posible en la ficción y donde todo se ve diferente a como es en mundo real, fuera del teatro.

Sin embargo, no podemos hablar de un espectáculo totalmente antinaturalista. El mundo ficcional donde se desarrollan las vicisitudes de los personajes es verosímil, no

es muy lejano en el tiempo ni en el espacio respecto al nuestro. En él, funcionan los mismos códigos y rigen las mismas reglas de nuestra realidad presente y no hay una transposición en un plano completamente diferente. Los personajes son comunes, las escenas son cotidianas. Lo que hace *El pequeño violín* (2007) es mostrarnos y sensibilizarnos sobre nuestra propia realidad, no modificándola profundamente, sino que modificando su manera de manifestarse y, así, modifica nuestra manera de mirarla y experimentarla. Por ejemplo, en la realidad, como en la ficción, las personas tienen desacuerdos y pelean entre ellas. Dos personas, en la realidad, frente a un conflicto probablemente pueden llegar a pelear de forma violenta. En *El pequeño violín* (2007), los dos acróbatas del circo pelean entre ellos. Pero, esta pelea se muestra ante los ojos de los espectadores en forma estilizada y danzada. Esto hace que miremos hacia esta realidad con otros lentes, que la reconozcamos pero que, al mismo tiempo, podamos revisar nuestro punto de vista sobre ella.

Parámetro 3.5.: Distancia estética

La mayoría de las veces, Leo se dirige hacia los espectadores como si ellos fueran parte del mundo ficcional, involucrándolos en la acción dramática. En estos casos, como lo mencionamos anteriormente, la obra construye un espacio de ficción compartido con el público, eliminando o reduciendo la distancia estética y ‘atrapándolos’ dentro de la ilusión del plano poético. Creemos que dicha estrategia de involucramiento en la ficción es parte de la estrategia más amplia de generar empatía. A nuestro parecer, se trata de un expediente para que el espectador pueda sentirse partícipe e identificarse mayormente con las situaciones y los personajes de la obra.

Sólo dos veces se explicita el carácter ficcional de la obra a través de la ruptura de la cuarta pared, es decir cuando Leo ‘abre’ la ventanilla invisible para comunicar directamente con el público y cuando interviene con su voz en off para comentar y explicar lo que ocurre en escena. Aquí también se elimina o reduce la distancia estética y se hace conciente al público de su estatus de espectador, alejándolo de la ficción.

Creemos que, a excepción de estos casos, en la obra se logra mantener un nivel óptimo de distancia estética donde el niño no se pierde en la ficción pero tampoco se distrae o se distancia demasiado: esto porque se utilizan convenciones y estrategias escénicas que, si por un lado reducen el nivel de realidad y verosimilitud del mundo creado en escena, haciendo patentes las diferencias entre éste y aquel real, al mismo tiempo, no son demasiado rígidas y logran involucrar emocionalmente al espectador en la experiencia. En otras palabras, instauran un lenguaje otro respecto al real, pero que no aleja demasiado al espectador de él, y garantiza su involucramiento estético. Esto porque se mantiene un cierto nivel de realismo y se contextualizan dichas convenciones gracias a un lenguaje verbal claro y a claridad y coherencia temática.

Breve perfil del niño-espectador de El pequeño violín

Podemos entonces concluir que *El pequeño violín* (2007) se dirige a un niño-espectador muy caracterizado desde el punto de vista de sus competencias teatrales, en el sentido de que se le exigen ciertas competencias específicas para lograr la fruición estética y el involucramiento emocional.

Se trata de un espectador con competencias relativamente “avanzadas”, imaginativo y creativo, capaz de adaptar constantemente su mirada y sus criterios para interpretar las convenciones que se le presentan en el escenario. El lenguaje escénico original (o singular), heterogéneo y extracotidiano de la obra, caracterizado por un código mixto, crea, en efecto, una ambigüedad estética que el niño tiene que resolver hilando e integrando los distintos niveles de fruición.

El hecho de que se utilicen algunos expedientes, descritos en el parámetro 3.5., para atraparlo en la ficción, y otros, para distanciarlo y concientizarlo acerca de su estatus de espectador, hace que el niño espectador de esta obra sea capaz de salir y entrar del mundo de la ficción sin perderse.

Paralelamente, el espectador niño de *El pequeño violín* (2007) es considerado un espectador más emotivo e intuitivo que racional, así como capaz de involucrarse emocionalmente y de identificarse con los personajes.

Sin embargo, es un espectador que necesita ser educado en el marco de temáticas y significados específicos.

Asimismo, es un espectador que en cierta medida, es resguardado de los aspectos más tristes de la realidad y necesita de claridad moral y de optimismo para poder mantener la distancia emocional oportuna y tener una experiencia estética enriquecedora.

4.4. ¿Y quién no sabe cómo es un dragón? (2008)

*Los héroes emprenden viajes, enfrentan dragones
y descubren el tesoro de su propia identidad.*
Carol Pearson (1989, p. 112)

4.4.1. Resumen de la obra⁷⁴

¿Y quién no sabe cómo es un dragón? (2008) cuenta la historia de Han, un niño huérfano que vive con su pequeño chanco Ping en una choza.

Han es el humilde barredor de la puerta de entrada de la ciudad de Wu, pero aspira y fantasea con llegar a ser un guerrero, para así demostrar su valor y ser respetado por todos.

Una anciana harapienta y hostil, que vive como ermitaña en una cueva frente a la entrada de Wu, dice a Han no querer intrusos en su territorio y amenaza con destruir la ciudad. Han la cree loca y la compadece por estar tan sola.

Un astuto y pomposo mercader, que estaba de paso, logra fascinar a Han y lo convence a cederle a su chanchito. Pero una sirvienta, amiga de Han, engaña al

⁷⁴ Relativo a la PARTE 1 de la metodología de análisis propuesta en 4.2.

mercader, contándole que el Mandarín ha prohibido todos los chanchos en la ciudad y logra recuperar a Ping.

Luego, llega el arrogante Capitán del Ejercito, que quiere dar a Han una lección sobre cómo pelear y lo desafía a golpearlo. Cada vez que Han lo intenta, el Capitán lo derrumba y, finalmente, le dice al niño que para convertirse en un soldado deberá aprender a ser valiente. Han admite no ser tan valiente y fantasea con llegar a ser un Mandarín. También entiende que lo único que tiene es a su amigo Ping y que deben cuidarse mutuamente.

De pronto, un Jinete Salvaje, disfrazado de monje, pide a Han llevarlo ante el Mandarín, para avisarle de que la ciudad será atacada por una tribu de bárbaros guerreros. Han acepta, sin reconocerlo, y logra ingresar al palacio engañando al guardia. Pero, frente al caprichoso Mandarín, el Jinete revela su verdadera identidad y, luego de un combate feroz con el Capitán, es alejado momentáneamente del palacio.

El Mandarín declara que la única salvación posible está en las manos del Gran Dragón de las Nubes y lo invoca. Luego, ordena a Han ir a buscar al Gran Dragón a la entrada de la ciudad y traerlo ante él. De esta manera, todos sus crímenes le serían perdonados y podría convertirse, finalmente, en alguien importante. De vuelta a su choza, Han se encuentra con la Ermitaña, que le revela que ella es el Gran Dragón de las Nubes. Han no le cree, pero finalmente acepta llevarla al palacio. Aquí, el Mandarín y sus asesores se burlan de la anciana, la cual, ofendida, se marcha.

El Jinete Salvaje vuelve y somete a Han a una prueba para convertirlo en un guerrero cruel, desafiándolo a obligar al Capitán a ingerir una cucaracha. Pero Han no acepta y, durante la pelea, el niño cae en el basurero del palacio. Aquí, se encuentra con la Sirvienta, la cual, sin poder ayudarlo, lo anima a resistir y le infunde valor.

Los Jinetes están a las puertas de la ciudad y Han, sólo y asustado, anda en busca de Ping. Aparece nuevamente la Ermitaña y Han, dándose cuenta de que ella también está sola, la invita a compartir con él agua y comida en su humilde choza. La Ermitaña, convencida de la bondad del niño, decide ayudarlo y, luego de una dura pelea con los Jinetes Salvajes, logra derrotarlos y salvar la ciudad.

Finalmente, la Ermitaña decide mostrarle a Han cómo es realmente un dragón y, detrás de las nubes, aparece un enorme dragón rojo, batiendo sus grandes alas. Han, maravillado, rechaza las ofertas del Mandarín, del Mercader y del Capitán de unirse a ellos, ignorando sus halagos, y declara que su aspiración es convertirse en un dragón.

4.4.2 *Análisis temático, argumental y semiótico*⁷⁵

Etapa 2.1.: Sobre los temas significativos de la obra

Para emprender el análisis de *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008), a continuación analizamos los principales núcleos temáticos tratados en la obra.

El tema de las ***apariencias*** es central en la obra. En ella, se evidencia una dicotomía fundamental entre el adentro y el afuera, entre el ser y el parecer, que se manifiesta en casi todos los personajes. Han, el protagonista, se va relacionando con diferentes personajes que, en un comienzo, están claramente definidos en cuanto a su rol y personalidad. Sin embargo, en la medida en que avanzamos en la historia, se van develando sus verdaderas identidades y sus reales intenciones.

Han, en un comienzo, juzga a estos personajes por su apariencia y, por medio del ***prejuicio***, construye sus relaciones con ellos. En particular, hay un doble prejuicio: por un lado, la simpleza y la humildad son consideradas como cualidades negativas, y, por otro lado, la riqueza y el rol cumplido en la sociedad son fuente de admiración. En el epílogo, la situación se invierte y lo que era simple y humilde se convierte en valioso y fuente de salvación y, viceversa, lo que en apariencia era rico e importante, se revela privo de valor.

El ***honor*** y el ***coraje***, que son tratados en la obra como valores positivos, son característicos de los personajes más inesperados. Los personajes que parecen ser más valientes y honrados, son en realidad los más cobardes e indignos, al mismo tiempo que una fuerza y valor imprevistos caracterizan a los más humildes y, aparentemente,

⁷⁵ Relativo a la PARTE 2 de la metodología de análisis propuesta en 4.2.

insignificantes. En particular, el personaje de la Ermitaña es aquel que insiste en la importancia del honor, haciendo valer el código de los Dragones, que son muy “educados” y que no pueden rechazar una invitación hecha con cortesía.

El universo ficcional en el que se dan las vicisitudes de los personajes, está caracterizado por la presencia de *valores positivos* (generosidad, lealtad, coraje, aceptación, responsabilidad) y *negativos* (sed de poder/arribismo, egoísmo, cobardía, prejuicio). En la obra, dichos valores, se presentan como categóricamente opuestos y el protagonista tarda a reconocerlos y diferenciarlos. Finalmente, Han se hace depositario de los valores positivos.

Del tema anterior se desprenden otros dos núcleos temáticos fundamentales en la obra, es decir el tema del anhelo, o de la *aspiración*, y el tema de la *identidad* y del *reconocimiento*.

A lo largo de la historia, Han se relaciona con modelos de comportamiento positivos (la Sirvienta, Ping, la Ermitaña) y negativos (el Mandarín, el Mercader, el Capitán y el Jinete). Al principio, en la escena 3, anhela a ser como el Mercader, sucumbiendo a la fascinación producida por su riqueza material. Luego, en la escena 5, cambia su modelo y modifica su aspiración, identificándose con el valiente Capitán. Después, aspira a ser un poderoso Mandarín, y también tiene la tentación de convertirse en un cruel Jinete Salvaje, en la escena 13. Sólo al final de la obra, en la última escena, Han aprende a discernir entre ellos, optando por identificarse con el modelo positivo encarnado por la Ermitaña-Dragón. Podemos concluir que Han, desprovisto de la base sólida que una familia puede garantizar, va en busca de su identidad y de reconocimiento, delineando de a poco su personalidad. En este proceso, define y ajusta constantemente sus valores de referencia, por medio de la experiencia y de las lecciones de vida que va aprendiendo.

La *amistad* y el cuidado mutuo, representados primariamente por la relación de Han con Ping y la Sirvienta, y, en la parte final, con la Ermitaña, se contraponen al *desprecio* y el *mal trato* que los otros personajes (en particular el Mandarín, el Capitán, el Mercader y el Jinete Salvaje) destinan tanto a Han como a la Ermitaña. Asimismo,

aunque Han inicialmente desconfía de la Ermitaña, porque desconoce su verdadera identidad, manifiesta siempre cierta tolerancia hacia ella, empatizando con la anciana gracias a la condición de soledad y marginalidad que los acomuna. En este sentido, los *buenos modales* son presentados en la obra como un medio para conocer a lo desconocido, como una posibilidad de valorar el encuentro con el Otro y con nosotros mismos, para salvar-se. Tal como lo expresa Kalawski, “la cortesía, los buenos modales, que siempre son un poco rígidos, un poco demorosos, nos ayudan a calmar nuestra ansiedad de proyectar en el Otro aquello que tememos o deseamos de nosotros mismos” (Cuadernillo, 2008). En efecto, es gracias a este encuentro y a sus buenos modales que Han logra conquistar la confianza de la Ermitaña y así, indirectamente, salvar a la ciudad, salvar a sí mismo y a hallar su verdadera aspiración y personalidad.

El tema de la *pelea* y de la lucha física es también central. Hay varias escenas de combate y la violencia está presente. En efecto, la Ermitaña-Dragón logra vencer al Jinete gracias a su habilidad en las artes marciales, en la escena 17. Sin embargo, la *astucia* y la *inteligencia*, contrapuestas a la ingenuidad, son presentados como medios alternativos a la violencia para resolver los problemas y salir de situaciones problemáticas. Han, al principio muy ingenuo, sucumbe a la fascinación y se deja engañar por el Mercader, en la escena 3. Luego, la Sirvienta, para recuperar al chanchito, utiliza contra el Mercader las mismas estrategias empleadas por este contra Han. A su vez, Han, aprendida la lección, aplica el mismo método con el Guarda del palacio, en la escena 8.

Etapas 2.2.: Sobre los personajes

En cuanto a los roles, se perfilan personajes arquetípicamente ‘buenos’ (la Sirvienta y Ping) y ‘malos’ (el Mandarín, el Capitán, el Mercader y el Jinete Salvaje), entre los cuales se reparten los valores positivos y negativos propuestos como referencias para el protagonista. Estos no son evolutivos y representan más estereotipos sociales, aunque presentan algunos rasgos individuales marcados. Lo que caracteriza a los malos es su ambigüedad a nivel diegético, por el hecho de que, como lo

mencionamos, su apariencia no corresponde a su ser real. Sin embargo, no podemos hablar de una evolución en ellos: estos personajes son negativos desde el comienzo hasta el final, sin embargo es Han que no logra reconocerlo.

Al contrario, Han y la Ermitaña son personajes más complejos y son evolutivos. Por una parte, Han es el héroe “que no promete grandes cosas” (Propp, 1974, p. 219), que es humilde, ingenuo, temeroso, pero también tiene algunas cualidades positivas: es tolerante con la Ermitaña y su bondad le impide realizar acciones crueles, como en la escena 13, cuando se rehúsa a obligar al Capitán a ingerir la cucaracha. Han evoluciona a lo largo de la obra, adquiriendo conocimientos, sabiduría y, al final, logra una transformación, aceptando a la Ermitaña y creyendo en ella. No obstante, su evolución hacia un estadio más maduro, no se cumple de forma integral, porque no tiene la posibilidad de demostrar, a través de acciones, la nueva madurez adquirida. Esto queda como posibilidad para el futuro, cuando Han declara su voluntad de convertirse en un Dragón, en la escena 18.

Por otra parte, la Ermitaña al principio es hostil y descortés, utiliza su fuerza física contra Han en varias ocasiones y persigue sus propios objetivos personales. Descubrimos, en el transcurso de la obra, que ella también está sola y que su comportamiento es debido también a eso. Ella, en el fondo, también necesita de amistad, cariño y complicidad. Al final, a parte revelar su verdadera identidad, se disculpa con Han y, en la escena 17, se declara su amiga.

Etapa 2.3.: Mundo real y mundo ficcional: referencialidad a la realidad extradiegética

A nuestro parecer, en la obra están presentes dos planos o niveles de lectura.

En un primer nivel, de forma directa y explícita, la obra nos presenta la historia de Han y de los otros personajes, que se da en el plano ficcional. Esta historia es constituida por hechos fundamentalmente verosímiles. Pero, el espacio y el tiempo históricos de la obra no coinciden con aquellos extradiegéticos, ya que la historia se desarrolla en un tiempo y un espacio lejanos respecto a aquellos de los espectadores. En

efecto, la obra retrata un tiempo y un espacio históricos específicos, coherentemente caracterizados y explícitamente referidos: está ambientada en la ciudad de Wu⁷⁶ y en un pasado remoto, donde rigen otras reglas y funcionan otros códigos respecto al presente.

En un segundo nivel de lectura, la obra hace referencia a la realidad presente de los espectadores, creando un lazo, de forma más o menos implícita e indirecta, con aspectos que marcan la contemporaneidad del espectador. De forma más directa, dicha referencialidad es dada, en particular, por un elemento patentemente anacrónico, es decir, el micrófono utilizado por el Mandarín para comunicarse con la Biblioteca imperial, en las escenas 9 y 10. De manera más indirecta y sutil, dicha referencialidad a la realidad extraficcional es dada por dos elementos:

1) Por un lado, por el lenguaje corporal de los actores que, a menudo, remite a aquel del Anime japonés. Sobre este lenguaje, se profundizará en la Etapa 2.6.1.

2) Por otro lado, por el hecho de que en la obra se presentan temáticas sociales y culturales que caracterizan también a la sociedad moderna. El horizonte dentro del cual se mueve Han es aquel donde la cadena de poder, la crueldad del mercado y los rangos sociales influyen de manera determinante en las vicisitudes personales y comunitarias de los personajes. Creemos que estos temas, presentes en épocas históricas pasadas, siguen influenciando la realidad actual. El director de la obra, Horacio Videla, aclara que “el Mandarín es el poder, el Capitán es el ejército y el Mercader es el mercado. Así uno comienza a ver la estructura completa de un mini mundo social” (Cuadernillo, 2008). Álvaro Pizarro, el actor que interpreta a Han en la obra, afirma que “al traerlo a nuestra sociedad, Han podría ser un niño que estaciona autos o que vende ‘algo’ en los semáforos” (Cuadernillo, 2008); y también Jorge Ortiz, que interpreta al Mercader, afirma: “Mi personaje refleja la crueldad del mercado [...] Como referente inicial trabajé a partir de las personas que venden tarjetas de crédito a quienes no saben leer.” (Cuadernillo, 2008).

⁷⁶ Wu es una región del este de China, que antiguamente comprendía distintos reinos. La capital de dichos reinos fue tradicionalmente la ciudad de Suzhou, también llamada Wu. El término Wu también se refiere al pueblo, idioma y religión de dicha región.

En contraposición con todo lo que expusimos hasta ahora en la presente etapa, en el mundo ficcional de la obra, se manifiesta un elemento mítico y mágico, que es central en la historia y que hace que el mundo ficcional se aleje de forma considerable del mundo real. Se trata de la existencia y la aparición, en la escena 17, del Gran Dragón de la Nubes.

Etapa 2.4.: Estructura y construcción del argumento o fábula

Antes de adentrarnos en el análisis de la estructura del argumento y de su construcción, cabe hacer una aclaración.

Como lo mencionamos al principio del presente capítulo, el libro *Todos saben cómo es un dragón* (1976) de Williams, es definido por varias fuentes como un cuento de hadas. Sin embargo, a menudo se inserta también en el género del folklore, del mito y leyendas. En esta ocasión, no nos compete corroborar esta afirmación, ni demostrar a cual de los géneros mencionados pertenece en mayor medida la historia. Nos limitaremos con decir que, a nuestro parecer, no coincide con ninguno de ellos en específico. Más bien, en la historia de Williams podemos hallar elementos provenientes de los cuatro géneros, que además, tienen varios elementos en común.

Sin embargo, para analizar la estructura de la fábula de *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008), decidimos basarnos en el modelo estructural propuesto por el formalista ruso Vladimir Propp en su libro *Morfología del cuento* (1974), aplicando su metodología de análisis relativa a los cuentos maravillosos o de hadas. Ello porque creemos que dicho modelo se adapta más que los otros a la estructura de la fábula de la obra que estamos analizando y, además, nos permite evidenciar aspectos relativos a sus personajes y a otros elementos relevantes de forma muy precisa y eficaz para nuestros propósitos. A continuación, explicaremos brevemente el modelo de Propp, para luego aplicarlo a nuestro caso.

En su famoso texto, publicado en 1928, Propp, luego de recopilar un número elevado de narraciones de transmisión oral, investiga las coincidencias entre los cuentos

maravillosos o de hadas, hallando una estructura constante en todas estas narraciones y, debido a eso, las agrupa en una misma categoría.

En particular, Propp (1974) identifica treinta y una funciones del cuento de hadas, es decir sus “elementos fundamentales [...] aquellos con los que se forma la acción.” (p. 33). Se trata de treinta y una acciones o situaciones básicas que se pueden dar en los cuentos maravillosos. Hay que considerar que aunque “todos los cuentos no tienen, ni mucho menos, todas las funciones” (Propp, 1974, p. 34), la sucesión de las funciones es siempre idéntica en todos los cuentos de hadas.⁷⁷ Pueden haber variaciones y excepciones en las funciones —en particular se pueden dar asimilaciones, desplazamientos, inversiones, dobles significaciones morfológicas de una misma función, repeticiones, etc.—, pero los ejes se mantienen estables y los sistemas de composición son fijos (*op. cit.*).

Distintos autores que analizaron el texto de Propp, sostienen que las funciones, a su vez, pueden ser agrupadas dentro de un esquema ternario básico de la estructura narrativa, es decir: “la fechoría inicial que crea el nudo de la intriga [...] las acciones del héroe como respuesta a la fechoría [...] el desenlace feliz, el restablecimiento del orden de las cosas” (Serebriany en *op. cit.*, p. 215).

Además, Propp (1974) identifica siete papeles o roles, también constantes en los cuentos, que se atribuyen a los personajes concretos que realizan o cumplen las funciones, y reparte las funciones entre ellos, formulando así siete “esferas de acción.” (p. 91)⁷⁸. Del mismo modo que las funciones, también los personajes pueden no darse todos en un mismo cuento, pero desempeñan en todos los casos los mismos roles. Hay tres posibilidades: “1. La esfera de acción corresponde exactamente con el personaje. [...] 2. Un único personaje ocupa varias esferas de acción [...] 3. El caso contrario: una

⁷⁷ Las funciones son las siguientes: “Alejamiento, prohibición y transgresión, interrogatorio e información, engaño y complicidad, fechoría (o carencia), mediación, comienzo de la acción contraria, partida, primera función del donante y reacción del héroe, recepción del objeto mágico, desplazamiento en el espacio, combate, marca del héroe, victoria, reparación de la carencia, regreso del héroe, persecución y socorro, llegada de incógnito, pretensiones engañosas, tarea difícil y tarea cumplida, reconocimiento y descubrimiento del engaño, transfiguración, castigo, matrimonio.” (Propp, 1974, p. 184).

⁷⁸ Éstas son: “el antagonista (el agresor), el donante, el auxiliar, la princesa o su padre, el mandatario, el héroe y el falso héroe.” (Propp, 1974, p. 184).

única esfera de acción se divide entre varios personajes” (*op. cit.*, pp. 92-93). El segundo caso es descrito por el autor como “acumulación” (*op. cit.*, p. 93). De este modo,

Propp elaboró dos modelos estructurales: el primero, en detalle (la sucesión temporal de las acciones) y el segundo (los personajes) más sucintamente. De ahí provienen también las dos definiciones diferentes que da Propp del cuento maravilloso (‘un relato construido según la sucesión regular de las funciones citadas en sus diferentes formas’ y ‘cuentos que siguen el esquema de los siete personajes’ (*op. cit.*, p. 184).

Para deducir su modelo estructural, Propp fracciona el texto de los cuentos en una serie de acciones sucesivas, descritas con frases cortas y concisas, para luego atribuir a cada una de ellas, una función e identifica el/los personaje/s que las realiza/n.

Ahora bien, si aplicamos esta metodología al análisis de la historia de *¿y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008), nos damos cuenta de que, si bien la obra presenta variaciones, puede ser considerada un cuento de hadas, según lo planteado por Propp. No nos displayaremos en un análisis morfológico detallado. Será suficiente, para corroborar la tesis expuesta, destacar los elementos típicos de los cuentos de hadas en la fábula, sintetizando los aspectos principales:

- La historia tiene una “estructura interna” (Trancón, 2006, p. 382) divisible en las tres fases antes mencionadas (fechoría, respuesta a la fechoría y desenlace feliz), que corresponden a las tradicionales divisiones “presentación, nudo y desenlace” que marcan el desarrollo del conflicto básico de la acción (*ibid.*). Partiendo desde una situación inicial, el ataque del Jinete Salvaje –la *Fechoría*, función VIII de Propp— crea el nudo de la intriga y anima a Han a resolver la *Carencia* generada –función VIII-a—, a través de una serie de acciones realizadas para reparar dicha fechoría –funciones X y XI, es decir *Principio de la acción contraria* y la *Partida*—. Finalmente, la Ermitaña restablece el orden de las cosas –función número XIX, es decir la *Reparación*—, ganándole al Jinete.
- En la fábula, se hallaron catorce de las treinta y una funciones identificadas por Propp. Todas estas se subsiguen en la historia según el orden propuesto por el autor, a excepción de la función XII, *Primera función del donante*, que a nuestro parecer,

se anticipa y se coloca al comienzo, cuando la Ermitaña le pide a Han comida para cuando despierte. Se profundizará en este último aspecto más adelante.

- Hay un *Héroe* (Han) que se enfrenta a un *Agresor* (Mercader, Capitán del ejército y Jinete Salvaje), el cual es derrotado gracias a la intervención de un *Auxiliar Mágico* (Gran Dragón de las Nubes).
- Hay *Donantes Hostiles* (Ermitaña) y *amistosos* (Ermitaña, Sirvienta, Ping) que de una u otra forma ayudan al Héroe, y un *Mandatario* (el Mandarín), el cual le pide al Héroe realizar la tarea que sirve para desencadenar la intriga (es decir traer a palacio al Dragón de las Nubes). Faltan las figuras del *Falso Héroe* y de la *Princesa o Padre de la princesa* (aunque, en parte, el Mandarín, que hicimos coincidir con el rol del Mandatario, cumple esta función cuando ordena a Han ir a buscar al Dragón de las Nubes. Podría decirse que hay una asimilación).
- El *Héroe* está sometido a una serie de pruebas (algunas preliminares y otra fundamental) y reacciona a cada una de ellas. Este elemento corresponde al binomio *Primera función del donante* –función XII— y *Reacción del héroe* –función XIII—.
- Está presente el tema del *Engaño* –función VI— y del desenmascaramiento, cuando se descubre la verdadera identidad del Jinete Salvaje y de la Ermitaña. Esto se conecta con el tema de la apariencia antes mencionado, que además es típico de muchos cuentos de hadas tradicionales muy conocidos;⁷⁹
- Se da la repetición de algunas funciones en forma cíclica. En particular, la función del *Engaño* se repite tres veces, en un crescendo de gravedad, cuando el Mercader, el Capitán del Ejército y, finalmente, el Jinete Salvaje (que llega disfrazado de Mensajero), uno tras otro tratan de engañar y/o agredir a Han. La triplicación es un elemento típico del cuento de hadas según Propp (1974, p. 84). El agresor, así tripartido, burla una y otra vez al pequeño. También se repiten las secuencias prueba-reacción del *Héroe*.
- El desenlace plantea un final feliz.

⁷⁹ Desde *Hansel y Gretel* y *Caperucita Roja*, pasando por *La Sirenita*, *La Bella y la Bestia*, entre otras.

Otros elementos hacen de *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008) un cuento de hadas peculiar y son fundamentales para trazar un perfil del espectador implícito de la obra. Como ya lo mencionamos, desde la segunda secuencia en adelante, la Ermitaña, con el pedido reiterado de agua y comida, pone constantemente a prueba al protagonista. Sostenemos que esta es la *prueba fundamental* o *tarea difícil* de Han, que lo ayudará finalmente a reparar la *fechoría inicial*. La tarea difícil o prueba fundamental del *Héroe* consiste entonces, no en una acción violenta hecha contra el Agresor para remediar a la fechoría, sino que en ser amable con la Ermitaña, compartiendo su comida con ella, como también en negarse a cederle a su amigo Ping, que la anciana quiere comer asado.

La Ermitaña comienza entonces siendo un *Donante Hostil* y se convierte después en un *Auxiliar Mágico* (Propp, 1974, pp. 93-94). En efecto, este es el personaje que remedia a la *carencia* en lugar de Han, luchando contra el Jinete Salvaje y ganándole. “En este momento el héroe pierde toda su importancia, por lo menos aparentemente: ya no hace nada. Es su auxiliar el que se encarga de todo. Pero el alcance morfológico del héroe no deja de seguir entero, porque sus intenciones son el centro del relato” (*op. cit.*, p. 59).

Sin embargo, es la Ermitaña la que toma la iniciativa, a pesar de la voluntad de Han, y el protagonista no se enfrenta al combate. Aquí, la Ermitaña cumple la función específica del héroe, ocupando su lugar (*op. cit.*, p. 95). Propp (1974) habla a este propósito de *Comportamiento correcto* v/s *hazaña heroica*:

El donante verifica la corrección del comportamiento del héroe (su bondad, su discernimiento, su educación y por lo general simplemente su conocimientos de las reglas del juego) y le proporciona el objeto mágico que le va a garantizar el éxito de la prueba fundamental. Las fuerzas mágicas contribuyen activamente a la realización de la hazaña e incluso a veces actúan ellas mismas en lugar del héroe, pero a través del comportamiento correcto aparece siempre la buena voluntad del héroe . . .” (p. 217).

Se da en el cuento una suerte de des-responsabilización del héroe en el plano de la resolución concreta del nudo de la intriga, más bien se le hace cumplir un viaje interior, en el cual el protagonista debe encontrarse a sí mismo y descubrir su verdadera identidad y aspiración. Podríamos afirmar, de manera azarosa, que este elemento corresponde a la función XXIX de Propp (1974), denominada *Transfiguración*, aunque no se de una transfiguración física, sino que interior. El autor admite la existencia de una variedad de tipos de transfiguraciones en los cuentos de hadas y destaca que, en la medida en que los cuentos con el tiempo se transforman⁸⁰, no se produce necesariamente un cambio de aspecto propiamente dicho en el héroe (pp. 71-72).

En este caso particular, es más pertinente referirnos un proceso iniciático del héroe, modelo arquetípico y común en la mayoría de las culturas, no específico del cuento de hadas, sino que de todo tipo de cuento (mítico, épico, iniciático, religioso, etc.), así como de leyenda popular.⁸¹ Además, la resolución de la *tarea difícil* o *prueba fundamental* del Héroe no es seguida por el matrimonio ni por la obtención de un reino. Esto se encuentra muy rara vez en los cuentos de hadas tradicionales (*op. cit.*, p. 76 y p. 91)⁸².

Por lo que concierne a la construcción del argumento, en esta obra la fábula presenta un orden de los hechos lógicamente causal y cronológicamente lineal, puesto que no hay alteraciones de su orden, que es coherente y verosímil.

⁸⁰ Hay que considerar que *Todos saben cómo es un dragón* fue escrito en 1976. Propp (1974) sostiene que el cuento se transforma poco a poco con el tiempo, y que “estos procesos crean una tal diversidad de formas que es extremadamente difícil aclararse un poco.” (p. 101) Propp (1974) habla a este propósito de transformación y metamorfosis (p. 103).

⁸¹ Véase al respecto el libro de Joseph Campbell de 1949 *El héroe de las mil caras*. En este texto el antropólogo y mitógrafo estadounidense halla el patrón o modelo básico de muchos relatos épicos, definido monomito o periplo del héroe y, al igual que Propp, define una estructura fija de dicho periplo o viaje (Preparación, Travesía y Retorno). Véase además el tema de los arquetipos neo-junguianos de Carol Pearson, en su texto de 1989 *The hero within: six archetypes we live by*. (El héroe interior: seis arquetipos de nuestra vida. Nuestra traducción), la cual sincroniza las etapas del viaje iniciático del héroe con las etapas del desarrollo psíquicos propuestas por Jung (Ego, Alma y Self).

⁸² El tema del amor romántico no cobra en la obra una relevancia fundamental, sino que se menciona de forma muy sutil en la relación entre Han y la Sirvienta. En efecto, se trata de una elección de los creadores de la obra, ya que, si confrontamos el texto dramático con la puesta en escena, nos damos cuenta de que en el texto el personaje de la Sirvienta es en realidad de sexo masculino.

Además, los nexos entre las escenas y situaciones son dados, en la mayoría de las veces, a través del recurso del apagón de luz o de la reducción de su intensidad. Esto vale sobre todo en las escenas en que se pasa desde la entrada de la ciudad de Wu - representada por el arco rojo en la plataforma central del escenario- y otra ambientación. Esta secuencia, se repite varias veces. En otros casos, la diferencia es marcada, además, por el uso de la música y por un cambio en los elementos escenográficos y del decorado, como en las escenas 9, 10 y 11, cuando ‘aparecen’ en el escenario los elementos que caracterizan al palacio del Mandarín.

Por lo que concierne a la entrega de las informaciones y de los significados a nivel diegético, la obra es cohesionada y no deja irresoluciones, a excepción de la información de la orfandad de Han, que es entregada solamente en la escena 13. Antes, tampoco se le deja intuir o se le sugiere al espectador.

Asimismo, las repeticiones de ciertas estructuras o elementos confieren a la obra una ciclicidad que favorece la comprensión de la fábula y de los nexos. Por ejemplo, por tres veces Han es engañado o maltratado por los personajes negativos, en particular por el Mercader en la escena 3, por el Capitán en la escena 4 y por el Jinete Salvaje en la escena 10.

El único elemento que, de una u otra forma, queda irresuelto es el futuro de Han, dejando la sugerencia de que será una persona valiente y mejor en su adultez.

Etapa 2.5.: Tiempo real y tiempo ficcional

Si bien la duración de las escenas es variable, su velocidad es regular y uniforme, ya que se mantiene un ritmo sostenido a lo largo de toda la pieza. Entonces, podemos afirmar que no hay importantes alteraciones del tiempo ficcional, lo que determina una correspondencia casi exacta entre con el tiempo real de la obra, además de una energía continuada de las acciones.

Las únicas excepciones son, por un lado, los pasajes entre las escenas ambientadas en las puertas de Wu y aquellas ambientadas en otros lugares, que nombramos anteriormente. En estos nexos, realizados por un asistente escénico en penumbra y a la

vista de los espectadores, son caracterizados por una música lenta y por los movimientos pausados del asistente, constituyendo las únicas breves pausas entre una escena y otra. Por otro lado, las escenas introspectivas de Han, donde comenta con Ping sus estados de ánimo y reflexiona sobre las situaciones que va viviendo, como por ejemplo en las escenas 2 y 4.

Etapa 2.6.: Espacio escénico y espacio ficcional

El espacio escénico es vacío y simbólico. Los lugares del espacio ficcional son sugeridos y evocados por medio de pocos elementos. Sin embargo, algunos de ellos son caracterizados en clave realistas, como por ejemplo el trono del Mandarín, las cortinas del palacio o la entrada de la choza de Han. Asimismo, el fondo de la escena es pintado y representa un vasto paisaje montañoso caracterizado de forma más realista, es decir, con dos montañas y un cerezo en flor, que marca desde el comienzo la ambientación oriental de la obra. Se trata, en todo caso, de un espacio estético, más que histórico o de época.

A excepción de las escenas que se desarrollan en la choza de Han y en el palacio del Mandarín, en las demás escenas el espacio dramático corresponde a lugares naturales y abiertos, como las montañas alrededor de la ciudad de Wu. Esto se puede deducir por los elementos escenográficos que nombramos anteriormente, pero también de la presencia, en algunas escenas, de sonidos ambientales, como en la escena 8.

A continuación, se profundizará en cómo la obra construye y combina los signos empleados y con qué estrategias genera los significados y los efectos hasta ahora mencionados.

Etapa 2.7.: Análisis de los códigos teatrales

Afirmamos que, tal como se lee en el comunicado de prensa de la obra, la puesta en escena de *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008) construye “un viaje al exotismo oriental, desde la integración de técnicas teatrales ancestrales, hasta la visualidad y construcción espacial” (Cuadernillo, 2008). Por un lado, se utilizan técnicas

y lenguajes corporales específicos provenientes del mundo japonés, que se manifiestan en la materialidad escénica⁸³ de la obra, y en algunos elementos del vestuario y de la utilería. Por otro lado, la escenografía y el vestuario remiten mayormente a la iconografía china.

Afirmamos que la incorporación de estas técnicas y elementos, determina una preponderancia de los códigos visuales en la obra, en particular de aquel icónico-corporal-móvil. Entonces, el sentido de la visión es altamente estimulado por un lenguaje escénico muy variegado y cargado de movimiento. Sin embargo, creemos que el código verbal lingüístico y el sonoro-verbal son igualmente importantes, siendo el vehículo principal de transmisión de los significados.

En las próximas páginas, argumentaremos dichas afirmaciones y veremos en detalle en qué aspectos y cómo se manifiesta dicho exotismo oriental y dichas técnicas en la obra, describiendo los signos de los tres ordenes de códigos (visual, sonoro y verbal), para luego definir que implicancias esto tiene en el recorrido receptivo del espectador, en el próximo apartado.

2.7.1.: Códigos visuales

- **Movilidad y visualidad:** En la obra, los personajes son caracterizados a menudo por una gestualidad y unos movimientos que provienen de un conjunto de técnicas y tradiciones japonesas. En particular, se utilizan tres referentes (Cuadernillo, 2008), del mundo japonés, tanto tradicional como contemporáneo: en primer lugar, las artes marciales, es decir “conjunto de antiguas técnicas de lucha de Extremo Oriente, que hoy se practican como deporte”, según la RAE (2014). Especialmente, se trata del Aikido, arte marcial japonés “en el que se utiliza la energía del atacante para vencerlo” (*ibid.*). En la obra hay varias escenas de pelea, donde es evidente la referencia mímica y gestual a esta técnica, como en la escena 5. Aquí, el Capitán

⁸³ La materialidad escénica consiste en los “desplazamientos de los cuerpos, su expresividad corporal y gestual, sus posturas físicas, la intención de los textos (enunciación, tonos, velocidades), es decir, los signos y materialidades que construyen los actores para afectar sensorialmente y provocar su interpretación hermenéutica o construcción de sentido por el espectador.” (Saavedra, 2013, p. 97).

derrumba a Han sin aparente esfuerzo, mostrando de aprovechar simplemente de los movimientos del adversario.

En segundo lugar, están presentes referencias a la técnica teatral del Bunraku⁸⁴, y, en menor medida, del Butoh⁸⁵ y del Kabuki⁸⁶. En particular, la técnica del Bunraku está referida en el personaje de Ping, representado por un títere con forma de chanchito y con ruedas debajo de sus patas, manipulado por una actriz vestida de negro y con el rostro cubierto. En cuanto al Butoh y al Kabuki, son referidos en ciertas posturas codificadas de los personajes, como en la escena 4, cuando la Sirvienta cuenta al Mercader que el Mandarín ha prohibido todos los chanchos en la ciudad y empieza a tiritar con una expresión asustada en el rostro. Asimismo, se refieren en algunos elementos de maquillaje y vestuario. Por ejemplo, el maquillaje del Mandarín recuerda aquel elaborado de los actores del Kabuki.

Por último, hay una referencia explícita al Anime, popular género de video animación de origen japonés. Creemos de que esto es presente en algunos gestos y actitudes corporales de los espectadores, como por ejemplo en la escena 3, cuando Han levanta su puño hacia arriba, y en las vocalizaciones que los personajes ejecutan durante las escenas de pelea.

Todos estos elementos hacen que la actuación de los personajes sea a menudo innatural y no realista. Sin embargo, esto no se da en la totalidad de la puesta en escena, ya que en muchas ocasiones los personajes interactúan entre ellos de forma más natural y menos codificada.

- Escenografía y utilería: El imaginario escenográfico de la obra está inspirado en el mundo chino y en la iconografía de la pintura oriental. Esto es evidente sobre todo en el fondo del escenario, que remite explícitamente a ciertas pinturas chinas o

⁸⁴ El Bunraku es el teatro de marionetas profesional de Japón. Los manipuladores de las marionetas son actores, que no se ocultan detrás de un bastidor, sino que articulan al títere en el escenario a la vista del espectador.

⁸⁵ El Butoh o Butō es una danza o teatro japonés creada luego de la Segunda Guerra Mundial.

⁸⁶ Forma de teatro japonés tradicional, que se originó al principio del siglo XVII en un contexto urbano.

japonesas tradicionales, en donde los elementos naturales están presentes en función simbólica. El árbol del cerezo y las montañas volcánicas son efectivamente símbolos muy presentes en esta tradición.

A excepción de estos pocos elementos, se trata de una escenografía abstracta, donde algunos objetos conceptuales sin función previa (tres plataformas, un arco monocromáticos, una escalera practicable) refieren ambientes y lugares específicos. Por ejemplo, como lo mencionamos, el arco representa a las puertas de la ciudad de Wu y las escaleras representan un pórtico.

Esta característica es mitigada por la presencia de pocos elementos que, como lo sugerimos, caracterizan de forma más realista a la ambientación, es decir el trono del Mandarín, las lámparas de estilo chino, las cortinas del palacio, la entrada a la choza de Han.

Además, algunos elementos de la escenografía son móviles: a través de un simple cable conectado con la parrilla del escenario, el arco de la plataforma central es bajado y subido por los asistentes escénicos a la vista del espectador, en los nexos entre una escena-ambientación y otra. Esto contribuye a exaltar la movilidad característica de esta puesta en escena.

En cuanto a la utilería, se emplean objetos reales y funcionales, típicos de una escenografía concreta y realista, a los cuales se les atribuye su propio significado: una escoba de mimbre, un canasto, unas espadas, un cuchillo, un paraguas, un jarro, un micrófono, etc. Asimismo, en el plano ficcional, Han utiliza su escoba de mimbre como un arma (en particular, creemos que la utiliza como un Gun, bastón o palo largo utilizado como arma en las artes marciales chinas, por ejemplo, en el Kung Fu estilo Shaolin).

El único elemento que se escapa de esta lógica es el dispositivo con los botones que el Mandarín utiliza para hacer bajar el micrófono y para accionar la ‘trampa’ que, bajando desde la parrilla, empuja al Jinete Salvaje fuera de escena, en la escena 10. Este es evidentemente un elemento original de la pieza, que no remite a ningún objeto específico realmente existente.

- **Vestuario y maquillaje:** Los elementos del vestuario y del maquillaje remiten todos a un mundo exótico oriental. Creemos poder afirmar que se trata mayormente de referencias chinas: por ejemplo, esto es evidente en la armadura del Capitán del Ejército.

Tanto el maquillaje como el vestuario son caracterizados en clave esencialmente realista y se adaptan a los roles y funciones sociales cumplidas por los personajes: Han es vestido humildemente, al contrario del rico Mercader, etc. Sin embargo, no se emplean para camuflar la edad real de los actores y adaptarla a aquella de los personajes: por ejemplo, la Ermitaña, que es descrita como una anciana, mantiene una apariencia joven.

- **Luz:** la luz es utilizada en clave atmosférica y, en menor medida, expresiva. Baja de intensidad en los momentos de particular tensión o más íntimos o emotivos, como al final de la escena 3, cuando Han le habla a Ping sobre la compasión hacia la gente sola, o al final de la 4, cuando Han y la Sirvienta se despiden. Sin embargo, en algunos casos sirve para subrayar ciertos sentidos o efectos específicos. Por ejemplo, en la escena 3, cuando el Mercader saca de su canasto una preciada nuez de lychee, las luces bajan de intensidad y los dos personajes son iluminados por una luz verde-amarilla. Paralelamente, resuena un canto celestial y resuena un gong. Esta estrategia logra subrayar el asombro de Han y concentrar la atención del espectador en el pequeño objeto que el Mercader está mostrando.

En cuanto a los colores, estos son básicos y brillantes, ya que hay una predominancia del rojo y del dorado, tanto en la luz como en la escenografía, utilería y vestuario. El rojo y el dorado son colores clásicos por su utilización en la arquitectura y los trajes chinos, como también en su pintura. El color azul, se utiliza sólo para el fondo del escenario y para la escena 14, cuando Han, en el basurero, habla con la Sirvienta de sus miedos y de su soledad.

2.7.2.: Códigos sonoros

La obra es caracterizada por el empleo de música pentatónica de estilo oriental en varias escenas, en tonalidad menor o mayor según la situación. Esta se utiliza como

música de fondo para las escenas solemnes, como en la escena 9 cuando se muestra por primera vez al Mandarín, o íntimas, como al final de la escena 4. En la escena final, la música es caracterizada por una tonalidad mayor, a resaltar el final feliz.

En particular, se destaca la presencia del Gong, instrumento de percusión metálico de origen chino. Este es utilizado especialmente para marcar situaciones solemnes o importantes en el plano diegético, así como para empezar o finalizar los combates. La música y los sonidos del Gong provienen exclusivamente de los parlantes y no se utilizan instrumentos en escena. Además, en la escena 10, los personajes entonan el Mantra del Dragón, que recuerda ciertos mantras budistas chinos u orientales.

Asimismo, destacamos la importancia de efectos sonoros, que, más que la música, y en combinación con la luz, son utilizados en clave expresiva y no realista para resaltar ciertas situaciones o efectos y que aumentan el grado de convencionalidad de la obra. Por ejemplo, en la escena 2, cuando la Ermitaña se da vuelta para observar la ciudad de Wu, resuena desde los parlantes un ruido amenazante, acompañado por el sonido del gong. Sólo en un caso, en la escena 8, son presentes sonidos ambientales, provenientes de los parlantes, que sirven para caracterizar en clave realista la escena: se trata de sonidos de la naturaleza, específicamente de pájaros.

2.7.3.: Códigos verbales (acústicos y lingüísticos)

Como ya lo mencionamos, la obra está cargada de diálogo: el habla caracteriza casi la totalidad de la puesta en escena, con muy escasos momentos de pausas o silencio. El lenguaje de los personajes es uniforme y no marca las diferencias entre ellos en términos de rol o función.

La falta de habla caracteriza exclusivamente al manipulador del títere y al segundo asistente escénico. Estos dos, sin embargo, emiten a menudo unos gritos agudos o vocalizaciones, en particular en las escenas de pelea tales como la escena 17, durante el combate final contra el Jinete Salvaje. Gritos agudos y vocalizaciones están presentes en todas las escenas de combate y pelea de la obra. Como lo mencionamos, en estas escenas se utilizan posturas y movimientos inspirados principalmente al Aikido, sin

embargo, señalamos que dichas vocalizaciones son típicas también de otros artes marciales, por ejemplo el Kung Fu chino, o el Judo y el Karate japoneses.

Etapa 2.8.: Otros elementos

2.8.1.: Efectos “mágicos” o “especiales”

Los únicos “efectos mágicos” en la obra están presente en la escena 17, donde se representa la aparición del Gran Dragón de las Nubes frente a Han. Esta escena, caracterizada por una luz de muy baja intensidad y de color rojo-morado, así como por la presencia de humo en el escenario, se realiza haciendo asomar, desde el lado izquierdo, una estructura con forma de cabeza de Dragón, que cuelga desde la parrilla a una altura de dos metros aprox. La estructura, de color rojo y de un material de papel o cartón, recuerda aquellas utilizadas en los desfiles del Año Nuevo Chino, que en estas ocasiones son transportadas por los participantes a través de palos.

Esta aparición está acompañada por un sonido de hechizo, el sonido de tambores y un coro celestial, Además, los dos asistentes escénicos, vestidos de negro, agitan dos grandes alas de dragón, una cada uno.

Otro efecto se realiza en esta misma escena, cuando la Ermitaña, luego de la pelea con el Jinete Salvaje, se arrodilla en el suelo, sacudiendo los brazos y realizando movimientos acompasados. Al mismo tiempo, se escucha el ruido como de un fuerte viento, y Han se sujeta a la estructura escenográfica de la entrada de la choza. El Jinete Salvaje, del cual entrevemos solamente la silueta, grita y corre hacia el lado izquierdo del escenario hasta desaparecer de la vista del público, como arrastrado por el viento. Entendemos que la Ermitaña provoca este viento o fuerza poderosa que derrota definitivamente al Jinete.

2.8.2.: Títeres y máscaras

Como se mencionó, una actriz vestida de negro y con el rostro cubierto, manipula un títere con forma de chanchito en función dramática, es decir que tiene un objetivo dramático, en el plano ficcional, representando al personaje de Ping.

Dijimos que la técnica de manipulación de este títere está inspirada a aquella del Bunraku japonés. Normalmente, en este teatro, aunque el manipulador es visible, con base en una convención, se ‘invisibiliza’, también gracias al hecho de que puede estar vestido de negro y con el rostro cubierto. Sin embargo, en algunos momentos el manipulador puede salir de esta visibilidad y asumir una función dramática también. En sintonía con ello, en algunos momentos de la obra la manipuladora de Ping se vuelve más personaje, asumiendo una teatralidad propia y cobrando vida y visibilidad en escena. Por ejemplo, en la escena 1, cuando Han muestra a Ping como se emprende un combate, el manipulador emite unos gritos y, sin parar de mover al chanchito, levanta sus piernas imitando unas patadas de defensa. Esto provoca una suerte de desdoblamiento del rol, que se reparte entre el muñeco, artificial e icónico, y el actor-manipulador, vivo y más expresivo por su presencia corporal y movilidad.

A nivel diegético, Ping es un chanchito, por ende, no habla. Sin embargo, tiene un carácter marcado y se comunica con Han a través de gruñidos y chillidos. La manipuladora emite estos gruñidos en escena.

No se utilizan máscaras en la obra.

2.8.3.: Escenas oníricas y metafóricas

En esta obra no hay escenas oníricas, ya que, en la ficción, toda la acción se desarrolla en el mismo plano de realidad. Tampoco se hace uso de metáforas a nivel visual.

Etapa 2.9.: Relación escenario-platea y cuarta pared

En varias partes de la obra, los personajes hablan mirando hacia los espectadores y ejecutan sus acciones dirigiéndose hacia ellos. Sin embargo, nunca le hablan

directamente. Por ejemplo, en la escena 5, Han está hablando con Ping y, dirigiéndose hacia el público, apunta el dedo hacia los espectadores, asegurando que cuando crezca, va a proteger a todo el mundo de los malvados mercaderes. De esta manera los involucra en el plano ficcional pero por un muy breve momento y de forma muy indirecta. En las demás ocasiones, los personajes miran hacia la platea mientras hablan para crear un lazo íntimo con los espectadores y para darles a entender la importancia de lo que se está diciendo o mostrando. Por ejemplo, en la escena 3 Han se levanta y, mirando hacia el público, cuenta que quiere ser un soldado, porque los soldados son fuertes y valientes. Apuntando el dedo hacia el público, afirma que todo el mundo respeta a los soldados, y levantando el puño hacia arriba, dice que todos lo van a respetar a él. Esto también se da en la escena final, cuando Han declara: “Cuando crezca quiero ser un Dragón”, pronunciando esta frase con énfasis y haciendo pausas entre las palabras.

En ningún momento se le pide o se sugiere al público participar directamente en la acción subiendo al escenario, ni una intervención directa en la acción dramática por medio de aplausos, silbidos, u otros.

4.4.3. *El espectador implícito de ¿Y quién no sabe cómo es un dragón?(2008). Resultados del análisis*⁸⁷

Los argumentos expuestos hasta el momento nos llevan a afirmar que *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008) es una obra con una fuerte **intencionalidad pedagógica** y un objetivo **formativo**, que buscan que los niños espectadores aprendan a orientarse en el mundo y forjen su personalidad según **valores morales** y **éticos** determinados. La **proyección** y la **identificación** con modelos de comportamiento presentados como arquetípicamente positivos o ejemplares, así como la caracterización **optimista** de los hechos, son dos de los recursos utilizados para lograr dicho objetivo pedagógico y formativo.

⁸⁷ Relativo a la PARTE 3 de la metodología de análisis propuesta en 4.2.

Por esta razón, se trata de una obra más “*cerrada*” que “abierta”, en el plano de la temática y de los contenidos, ya que induce una interpretación específica (aunque no dogmática) de los significados.

Asimismo, está presente en la obra un lenguaje escénico *mixto* o *heterogéneo*, porque se mezclan diferentes lenguajes escénicos, técnicas, referencias iconográficas y estilos, tanto tradicionales como modernos o contemporáneos, utilizados como material expresivo, de forma inédita y original. El empleo de dichos lenguajes y técnicas confiere a la obra un cierto grado de *convencionalidad* y *codificación*, que estimula la habilidad imaginativa del espectador. Sin embargo, dicha convencionalidad es mitigada por un cierto grado de *realismo* que caracteriza la transmisión de los significados y la construcción del mundo ficcional referido en la obra.

Entonces, creemos que, en el plano del lenguaje y del juego escénico, la obra se sitúa en un *punto intermedio* entre los polos “abierto/cerrado” propuestos por De Marinis (2005).

A continuación, trataremos de fundamentar estas afirmaciones.

Parámetro 3.1.: Enfoque general

3.1.1.: Claridad moral y coherencia temática

Afirmamos que en la obra hay un *mensaje moral e ideológico claro*, así como una fundamental *coherencia temática*. Hay que ser bueno, valiente, honesto y leal, hay que ser un buen amigo y ayudar a los más débiles, hay que tener buenos modales y actuar con inteligencia y astucia, etc.

Sin embargo, los principios éticos y morales que se busca transmitir, no se les presentan a los espectadores como los únicos existentes, es decir, de forma dogmática, como el único camino posible para seguir, sino que se les presentan también sus opuestos como modelos negativos. En la obra se muestra una realidad polarizada y dicotómica, hecha de maldad y de bondad. El bien y el mal toman vida en determinados personajes, arquetípicamente buenos y malos, y en sus acciones. Podemos sintetizar las

dicotomías que se presentan frente al protagonista, y que éste tiene que vivir y comprender para formar su propia identidad y desarrollarse individualmente, de la siguiente manera:

1. Pobreza y humildad v/s riqueza y rango social
2. Familia y amistad v/s soledad y aislamiento
3. Reconocimiento e importancia v/s anonimato
4. Buenos modales v/s desprecio y violencia
5. Astucia e inteligencia v/s ingenuidad
6. Honor, honestidad y lealtad v/s deshonor y deshonestidad
7. Valor y confianza v/s cobardía e inseguridad
8. Justicia v/s injusticia

Estas dualidades plantean un problema moral y exigen una ‘dura batalla’, un esfuerzo, para lograr resolverlo. Lo que se busca en el espectador es, en suma, que adquiera la capacidad del *discernimiento ético*, mostrándole un modelo, un ejemplo concreto que pueda tomar como referencia. Discernir, en sentido amplio, significa buscar, a través de una lectura ética de la realidad, lo mejor para dicha realidad, con el fin de llevarlo a cabo. Las preguntas centrales del discernimiento ético, pueden ser formuladas de la siguiente manera; ¿Qué es lo mejor para mi y para los que me rodean?, ¿qué debo hacer, en determinada situación, para ser mejor yo y hacer mejor mi realidad y la de los demás?”. Esto obviamente, se conecta con la pregunta por nuestra identidad, por el sentido que tiene nuestra presencia en el mundo. La pregunta que soslaya la obra es entonces ¿Cuál de estos modelos debo seguir? ¿cómo quiero ser cuando grande?.

La significación no se deja ambigua o irresuelta, sino que, finalmente, se le sugiere al espectador cual de los dos modelos hay que seguir, logrando un alcance didáctico muy específico.

3.1.2.: Alcance pedagógico y didáctico

El alcance didáctico se busca a través de la transferencia de dichos modelos de comportamiento opuestos, entre los cuales discernir, en un *plano otro*, lejano en el

espacio y en el tiempo respecto a la realidad propia de los espectadores. Este mundo otro, al mismo tiempo, mantiene con dicha realidad elementos de continuidad, ya que muestra problemáticas que pueden afectar la realidad individual de los niños espectadores. Explicaremos ahora en qué consiste y qué consecuencias tiene dicha transferencia.

En la obra, se hace viajar al niño hasta un mundo lejano, diferente y, *en parte*, mágico y maravilloso, donde existen dragones que se invocan, se manifiestan y logran vencer a los malos. La historia tiene, entonces, una cualidad *arquetípica* y *simbólica*. Si a un nivel manifiesto, la historia enseña poco sobre las condiciones específicas de la vida en la moderna sociedad de masas, sin embargo, de ella se puede aprender mucho sobre los problemas tanto sociales como internos de los seres humanos en esta sociedad, y sobre las soluciones correctas a sus dificultades para cualquier contexto social. Entonces, a través de esta trasposición en un plano lejano y, *en parte*, fantástico, se busca incidir en la personalidad del niño, estimulándolo a tomar sus propias decisiones, a templar su ánimo y a superar las complicaciones y adversidades de la vida. Esto se hace entregándole las herramientas emocionales que puede aplicar en cualquier situación a través de mostrarle situaciones ejemplares simbólicas y arquetípicas, lejanas y diferentes.

3.1.3.: Optimismo

La historia plantea un final feliz, transmitiendo un sentimiento general de positividad y de consuelo. Pero, además, enseña que, adoptando el modelo de comportamiento correcto, se pueden atraer hacia nuestro lado fuerzas mágicas que intervienen en nuestra ayuda. Gracias a eso, los problemas que parecían muy grandes e invencibles, pueden tener solución. Según nuestro punto de vista, este elemento representa el aspecto más positivo y optimista para el niño, porque muestra que no sólo con la magia, sino que con la astucia, la bondad y otras cualidades humanas se puede finalmente resolver la situación o, por lo menos, contribuir a hacerlo. Además, esta

conciencia puede darnos la motivación para cumplir nuestras propias hazañas heroicas en el futuro, como en el caso de Han.

En suma, la obra ofrece al público ejemplos de soluciones, tanto temporales como permanentes, a las dificultades, así como la conciencia de que éstas pueden ser obtenidas simplemente creyendo en nosotros mismos. En efecto, es la Ermitaña-dragón la cual finalmente vence al Jinete Salvaje con su fuerza y su magia. Al contrario, el héroe de la historia, Han, es un niño común, no muy valiente, sin ningún poder sobrenatural. Sin embargo, Han, gracias a su bondad, a su astucia y, sobre todo, a su confianza en los principios adquiridos en el camino (de los cuales ahora es depositario), logra conquistar la confianza de la Ermitaña y salvar, indirectamente, la ciudad. Este aspecto se conecta con el tema de la identificación en el protagonista de la historia, que profundizaremos en el próximo parámetro.

Parámetro 3.2.: Identificación y proyección

Creemos que en la obra se busca que el niño espectador se *proyecte* en el personaje de Han, en el sentido propuesto por Gagliardi (2014). Es decir, se le muestra al espectador que el protagonista de la historia es un niño como él, aún no maduro y en fase de desarrollo, que está aprendiendo algo de su experiencia. Mientras que, durante la obra, se promueve la *identificación* (*ibid.*) con la Sirvienta y con Ping, personajes positivos que muestran la conducta correcta o deseable desde el principio y que la mantienen constantemente. A nuestro parecer sólo al final se induce la *identificación* con Han, que surge como nuevo modelo de comportamiento. En efecto, al principio de la obra se muestra que Han no se comporta de la forma correcta: cede a su chanchito, se deja engañar, piensa convertirse en un Jinete Salvaje, etc. Sólo al final, aprende la lección y se comporta de la forma correcta.

De la misma manera, al final de la obra se busca que el niño se identifique también con la Ermitaña-dragón, con su coraje y su honor. Se busca que el niño, a través del ejemplo de Han, sienta también el deseo de convertirse en un dragón. Como afirma

Bruno Bettelheim (1994), “si este personaje fantástico resulta ser una persona muy buena, entonces el niño decide que también quiere ser bueno” (p. 13).

Asimismo, a lo largo de la obra se les presentan a los espectadores modelos negativos de comportamiento con los cuales no identificarse (el Mercader, el Capitán, el Mandarín y el Jinete Salvaje). En efecto, compartimos con este autor la afirmación de que “al presentar al niño caracteres totalmente opuestos, se le ayuda a comprender más fácilmente la diferencia entre ambos, cosa que no podría realizar si dichos personajes representaran fielmente la vida real, con todas las complejidades que caracterizan a los seres reales.” (*ibid.*)

Parámetro 3.3.: Convencionalidad

En cuanto concierne al lenguaje escénico, en la obra están presentes distintas convenciones teatrales y un cierto grado de ***codificación***, que se manifiesta sobre todo en el empleo de las técnicas teatrales japonesas que describimos anteriormente. Estas, constituyen lenguajes escénicos fuertemente simbólicos y codificados.

El principal elemento de convencionalidad en la obra es constituido por la manera en que se representa al personaje de Ping, es decir, a través de la manipulación del títere con forma de chanchito. El espectador tiene que entender y aceptar la convención general de que el personaje de Ping es representado por un muñeco inanimado, al cual un manipulador confiere vida, y que cumple acciones que tienen incidencia en el plano ficcional, aunque se trate simplemente de un mono de yeso. Además, se trata de una convención particular, en el sentido propuesto por De Marinis (citado en De Toro, 2008), es decir, un código gestual técnico e hipercodificado, propio de un género teatral específico (el Bunraku), que necesita de una codificación conciente y de una competencia específica para el espectador. De la misma manera, esto vale para las referencias al teatro Kabuki.

Sin embargo, dichos lenguajes escénicos codificados no son utilizados en la escena de forma rígida, más bien son tomados como material escénico, como uno de los lenguajes que, combinados de forma inédita con la música, las técnicas de las artes

marciales, las referencias iconográficas de la pintura asiática y el estilo del Anime, entre otras cosas, generan un imaginario inspirado en el mundo oriental. No hay en la obra una intención pedagógica respecto a estas técnicas específicas, es decir, no se quieren reproducir exactamente los efectos que estas técnicas tienen cuando son empleadas en su contexto y en su forma tradicional. Se trata en definitiva de un lenguaje escénico heterogéneo e inédito, resultante de la mezcla de varios códigos.

Estas técnicas son combinadas con otros elementos que, al contrario de ellas, tienen una *lógica realista*. A continuación hundiéremos en este aspecto.

Parámetro 3.4.: Realismo

Como lo explicamos en la etapa 2.3., la historia no habla de la realidad cotidiana de los espectadores, ya que está ambientada en un pasado lejano y en un lugar muy diferente. Esto permite entregar a los espectadores conocimientos, valores y herramientas de forma simbólica y arquetípica.

Sin embargo, cabe afirmar que la aparición del Gran Dragón de las Nubes, que constituye el único elemento mágico, aparece solamente al final de la obra. Hasta este momento, los personajes, que son humanos y desprovistos de magia o capacidades sobrenaturales, se enfrentan a problemas y situaciones difíciles con sus propios medios, tanto físicos como intelectuales. No hay hechizos, talismanes, transformaciones, apariciones mágicas, animales hablantes, u otros elementos fantásticos. Todo es verosímil y plausible. En efecto, hasta el final, la Ermitaña utiliza su fuerza física y su habilidad en la pelea para derrotar al Jinete.

Entonces, afirmamos que en la obra hay una transferencia de la realidad en un plano lejano, pero no totalmente fantástico, sino que creíble, que mantiene mucha ***continuidad con el mundo real*** de los espectadores y no marca un desplazamiento o una alteridad muy acentuada. Esta alteridad es representada en gran medida por una ambientación histórica y cultural diferente, pero no por un cambio en las lógicas de funcionamiento más básicas.

Dicho realismo de fondo se manifiesta también a nivel del lenguaje escénico. Este, si bien, como lo expresamos en el parámetro anterior, tiene elementos de convencionalidad y emplea varios códigos teatrales codificados, no se escapa totalmente de la lógica de la realidad. Esta, más bien, se imita de forma realista. En suma, el lenguaje escénico no marca un desplazamiento hacia una realidad paralela que tiene unas reglas diferentes de funcionamiento. Por ejemplo, los personajes sólo pocas veces se mueven o actúan de forma totalmente innatural. La fábula no es vehiculada exclusivamente por el gesto, sino que por la combinación, en la mayoría de los casos, realista de todos los códigos teatrales, y, especialmente, por la palabra.

Entonces, no hay mucha ambigüedad estética, ni un código totalmente extracotidiano.

Parámetro 3.5.: Distancia estética

En ningún momento se explicita el carácter ficcional de la obra por medio de un diálogo directo entre actores y público. Tampoco se involucra al niño en el plano diegético, ya que no se comparte con él el espacio ficcional. Estos dos factores hacen posible que se mantenga una distancia estética fundamental a lo largo de todo el espectáculo. Sin embargo, se utilizan distintas estrategias para mantener involucrado al espectador en la experiencia y mantener alto su nivel de atención. A nuestro parecer, esto es dado sobre todo por el ritmo elevado de las escenas y de las acciones, por el hecho de que se juega con el mundo referencial de los niños espectadores (en particular, con la estética del Anime y de las artes marciales).

Breve perfil del niño-espectador de ¿Y quién no sabe cómo es un dragón?(2008)

Los argumentos presentados hasta ahora nos permiten concluir que *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008) se dirige a un niño-espectador no tan caracterizado desde el punto de vista de sus competencias teatrales. Se le exigen ciertas competencias

específicas para lograr la fruición estética y el involucramiento emocional, sin embargo el grado de realismo presente en la obra lo ayuda a orientarse con más facilidad en el plano estético.

Se trata de un espectador capaz de decodificar las convenciones teatrales generales y disfrutar de una experiencia estética que le propone un lenguaje mixto. Sin embargo, siendo la historia más cerca de lo real que de lo fantástico, no se le presenta mucha ambigüedad estética.

Se trata de un espectador no muy competente para salir y entrar de/en la ficción, y necesita que su atención sea estimulada continuamente.

Paralelamente, el espectador niño de *¿Y quién no sabe cómo es un dragón?* (2008) es considerado un espectador más racional que intuitivo, aunque es capaz de involucrarse emocionalmente y de identificarse con los personajes.

Es fundamentalmente un espectador que necesita ser educado en el marco de temáticas y significados específicos.

Asimismo, es un espectador que requiere de una orientación ética marcada, pero es capaz de discernir entre el bien y el mal, así como de proyectar parte de su personalidad en los personajes. Necesita de optimismo para poder mantener la distancia emocional oportuna y tener una experiencia estética enriquecedora.

V. CONCLUSIONES

Para concluir, quisiéramos realizar una fundamental reflexión metodológica.

Para inferir el espectador implícito de las dos obras de teatro para niños consideradas y llegar a la idea de niño como espectador inscrita en ellas, enfocamos el análisis semiótico en la “vertiente productiva” (De Marinis, 2005, p. 124) de las obras en cuestión.

Para ello, propusimos un modelo teórico que excluye la descripción y análisis de “los proceso que componen las concretas experiencias receptoras de los sujetos” (De Marinis, 2005, p. 123).

No obstante, destacamos que el modelo de análisis que elaboramos propone un primer acercamiento a lo que podríamos definir la ‘vertiente receptiva’ de las obras, eso es, todo lo relativo a la recepción del espectador niño: no nos limitamos, en efecto, sólo a una descripción y análisis del texto espectacular considerado aisladamente, sino que pusimos en relación los componentes del texto espectacular con los principales aspectos a considerar sobre la recepción propia de los niños, con base en un estudio –aún por ampliar y corroborar- de sus condiciones de recepción específicas.

Nuestra investigación, se configura entonces como un primer paso hacia la creación de un modelo teórico que abarque ya no solo el texto espectacular, sino que “la relación teatral, el completo proceso productivo-receptor que el espectáculo individualiza y del cual constituye solamente un aspecto” (De Marinis, 2005, p 116), porque sugiere los parámetros con los cuales ‘mirar’ y analizar la expectación de los niños.

Compartimos, en efecto, las afirmaciones de De Marinis (2005) y estamos concientes de que

una teoría del espectador modelo no estará en condiciones de dar cuenta de las dinámicas reales de la recepción hasta que no se integre – permítasenos, el juego de palabras – con una teoría de los modelos de espectador, es decir, con una teoría que prevea, sobre una base adecuada de datos experimentales, modelos para el análisis de

las operaciones que el espectador cumple en el teatro. Sólo de la integración de estas dos teorías puede nacer una semiótica de la recepción teatral digna de ese nombre. (p. 122)

Estamos convencidos de que, en el momento de elaborar un modelo o unos modelos teóricos de la comprensión teatral en el ámbito del teatro para niños será necesario elaborar una “semiótica de la recepción (o de la relación) teatral [...] pluridisciplinaria y experimental” (De Marinis, 2005, p. 124), fijándonos “sobre la base de hipótesis referidas a la estructura del texto espectacular y su funcionamiento comunicativo, por una parte, y la competencia del espectador, [...] por el otro” (De Marinis, 2005, p. 123). Asimismo, se deberán tener en cuenta “las principales variables socio-culturales tipológicamente circunscribibles” (De Marinis, 2005, p. 123) de dicha competencia.

Creemos, entonces, que nuestra tesis reclama una segunda etapa en la cual se realice una investigación ‘de campo’ para entender lo que realmente pasa en el momento de la fruición de los niños. A este propósito, De Marinis nos recuerda que “el pasaje del espectador modelo al espectador real presenta a la investigación semiótica problemas muy serios, que se relacionan con su misma identidad disciplinaria” (De Marinis, 2005, p. 120). En el caso que nos compete, esto es cierto sobre todo considerando que el público infantil, más que un destinatario definible y medible de forma exacta, es una dimensión en continua mutación.

Según nuestra perspectiva, dicha segunda etapa investigativa debería incluir el aspecto de la experiencia artística con una visión cualitativa y cuantitativa, encaminada en la dirección que indica Patrice Pavis (1996):

El estudio de los públicos se ha dejado a menudo en manos de una sociología empírica que acumula datos cuantitativos sobre el origen socio-profesional del público, pero que olvida establecer un nexo con el análisis estético del espectáculo en cuestión; o que se contenta con aproximaciones teóricas sobre la recepción, describiéndola, por ejemplo, como una interpretación de estímulos eficaces por parte de la conciencia. (p. 259)

Para concluir, creemos que por medio del presente trabajo logramos empezar a establecer dicho nexo, ocupándonos del aspecto estético del *Teatro para niños y jóvenes*, y que esta es la contribución principal de la tesis. Lo que queda por hacerse es, en suma, adentrarse a un estudio más acabado, incorporando los procesos de apropiación del fenómeno artístico de este público tan específico y, a la vez, tan olvidado por mucho teóricos e investigadores del campo teatral.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. & Guido, H. (1992). *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Amaya, O. La(s) infancia(s) y sus destinos: esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos. *Hologramática III*(24), mar. 2010. Recuperado de <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1218>
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- . La infancia. *Revista cuatrimestral de Educación* (281), sep.-dic. 1986. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiguos/1986/re281.html>
- Arnold, W., Eysenck, H. J. & Meili, R. (1979). *Diccionario de psicología*. Madrid: Rioduero.
- Baquero, R. & Narodowski, M. ¿Existe la infancia? *Revista IICE III*(4) jul. 1994. Recuperado de http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/articulos/existe_%20la_infancia_ricardo_baquero.pdf
- Barra Almagia, E. (1998). *Psicología social*. Recuperado de http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf
- Barraza, M. (2007). *El público de algo*. Teatro UC, Chile. Recuperado de http://temporadasanterioresteatrouc.cl/pdf/mediacion_1_public.pdf
- Baudrillard, J. (2000). *Pantalla total*. Barcelona: Anagrama.
- Beneventi, P. (1994). *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*. Firenze: La casa Usher.
- Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. 2da edición. (1967). Joan Corominas. Madrid: Editorial Gredos.
- Caldo, M.; Graziano, N.; Martinchuk, E. & Ramos, M. “La Infancia” en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una investigación en proceso. *Perfiles educativos XXXIV*(135), ene. 2012. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000100007&script=sci_arttext

- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de cultura económica.
- Casas, F. Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad XLIII*(1), abr. 2006. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A>
- ___ (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Madrid: Paidós.
- Cervera, J. (2006). Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años. *Biblioteca virtual universal*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/132401.pdf>
- Chile Escena*. Memoria activa del teatro chileno. Recuperado 12 agosto 2015 de <http://chileescena.cl/index.php?seccion=modernizacion-integral>
- Costantini, S. (2008). *Prospettive di integrazione tra teatro e scuola: progettualità e dinamiche organizzative*. Tesis de Magíster en Educación. Facoltà Scienze Umanistiche, Università di Bologna. Recuperado de <http://www.tesionline.it/consult/preview.jsp?pag=4&idt=24800>
- Cuadernillo de mediación cultural*. (2008). ¿Y quién no sabe cómo es un dragón? Santiago: Universidad Católica. Recuperado de <http://temporadasanterioresteatrouc.uc.cl/swf/montajes/dragon.swf>
- ___ (2007). *El pequeño violín*. Santiago: Universidad Católica. Recuperado de <http://temporadasanterioresteatrouc.uc.cl/swf/montajes/violin.swf>
- De Marinis, M. (2005). *En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II*. Buenos Aires: Galerna.
- ___ (1982). *Semiótica del teatro*. Milano: Studi Bompiani.
- De Toro, F. (2008). *Semiótica del teatro: del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires: Galerna.
- Diccionario de la lengua española*. 23ª edición. (2014). Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de <http://dle.rae.es>

- Diccionario español de sinónimos y antónimos*. 8a edición. (1967). Federico Carlo Sainz De Robles. Madrid: Aguilar
- Dorsch, F. (1991). *Diccionario de psicología*. 6ª edición. Barcelona: Herder.
- Dubatti, J. (2008). Teatro y cultura viviente. *Revista Armas y Letras* (58). Recuperado de http://www.armasyletras.uanl.mx/58/58_10.pdf
- ___. (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.
- ___. (2003) *El convivio teatral. Teoría y practica del teatro comparado*. Buenos Aires: Atuel.
- Féral, J. (2004). *Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras*. Buenos Aires: Galerna.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores.
- ___. (1999). *Semiótica del teatro*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- Freinet, C. (1972). *Las invariantes pedagógicas: guía práctica de la escuela moderna*. Barcelona: Laia, S.A.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gagliardi, M. (2014, 10 mayo). *La funzione educativa, pedagogica e didattica del teatro nella scuola, asili nido e oltre*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VpEjgcahw88>
- ___. (2007). *Nella bocca dell'immaginazione. La scena teatrale e lo spettatore bambino*. Corazzano: Titivillus.
- García-Huidobro, V. (2004). *Pedagogía Teatral: metodología activa en el aula*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- ___. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Santiago: Los Andes.
- Gélis, J. (1994). La individualización del niño. En Ariés, P. & Duby, G. *Historia de la vida privada*, (Tomo IV). Barcelona: Taurus. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Gelis_Unidad_3.pdf
- González Rodríguez, R. & Fernández Orviz, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano: La Lengua escrita en la Educación Infantil*.

- Recuperado de
https://books.google.cl/books?id=MJqxZn32JQgC&pg=PA44&lpg=PA44&dq=procesamiento+de+la+informaci%C3%B3n+Klahr&source=bl&ots=AySUMqYZDz&sig=EpUi2ngk8g5iEUhC1QI3lx7s3Ec&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEWje_uvSp53KAhUDk5AKHVnPD-EQ6AEIMzAG#v=onepage&q=procesamiento%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20Klahr&f=false
- Grass, M. & Kalawski, A. (2007). *El pequeño violín (versión)*. De Jean-Claude Grumberg. Santiago: Teatro Universidad Católica.
- Gronemeyer, A. (1996). *Theatre: An illustrated Historical Overview*. New York: Barron's Educational Series.
- Gutiérrez Flórez, F. Aspectos del análisis semiótico teatral. *Castilla: Estudios de Literatura* (14) 1989. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=136138>
- Herrera, V. Adquisición temprana de lenguaje de signos y dactilología. *Revista psicopedagógica REPSI*. 77-78(13). mar. 2005. pp. 2-10. Recuperado de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Herrera_Adquisicion_temprana_LS_y_dactilologia_2005.pdf
- Hubert, R. (1952). *Historia de la pedagogía: realizaciones y doctrinas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hurtado de Barrera, J. (2007). *El proyecto de Investigación* (5ª edición). Caracas: Ediciones Quirón-Sypal.
- International Encyclopedia of the Social Sciences*. (2008). Social constructs. Recuperado de http://www.encyclopedia.com/topic/Social_constructionism.aspx
- Jull, J. (2004). *Su hijo, una persona competente. Hacia los nuevos valores básicos de la familia*. Barcelona: Herder.

- Kalawski, A. (2014). *Breve Historia del Teatro UC*. Recuperado de <http://teatrouc.uc.cl/2014-06-10-15-01-02/historia.html>
- Kastenbaum, R. (1993). *Encyclopedia of adult development*. Recuperado de https://books.google.cl/books?id=eFDKcnzKSvoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Martí Sala, E. (1991). *Psicología evolutiva. Teorías y ámbitos de investigación*. Recuperado de https://books.google.cl/books?id=QkfPIFwhBGgC&redir_esc=y
- Mateos, M. ¿Es el niño un adulto en miniatura? *Allergologia et Immunopathologia XXVII(2)*, mar. 1999. Recuperado de <http://www.elsevier.es/en-revista-allergologia-et-immunopathologia-105-articulo-es-el-nino-un-adulto-13003945>
- McCaslin, N. (1978). *Theatre for Young Audiences*. New York: Longman.
- Memoria chilena: portal de la cultura de Chile*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam). Recuperado 14 mayo 2014 de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3712.html>
- Merani, A. L. (1962). *Enciclopedia de Psicología*. México D. F.: Grijalbo.
- Minnicelli, M. (2008). *Infancias e Institución(es). Escrituras de la ley en la cultura vs maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil*. Recuperado de https://books.google.cl/books?id=IRDskyIsPN0C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Mora, M. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2) 2002. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Movimientos de renovación pedagógica: Historia y presente*. Recuperado 5 octubre 2015 de

<https://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/Freinet+y+la+escuela+colaborativa>

- Niñez, G. & Psicología y Educación, E. Conceptualización de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista de Psicología XV(2)*, 2006. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/articulos/conceptualizaciones_de_la_ninez_%20desde_la.pdf
- Ortega Noriega, S. (1985). *Introducción a la Historia de las Mentalidades. Aspectos metodológicos*. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/ehn/ehn08/EHN00806.pdf>
- Pavis, P. (1996). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiótica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pearson, C. (1989) *The Hero Within: Six Archetypes We Live By*. San Francisco: Harper & Row
- Pellettieri, O. (1995). *El teatro y los días: estudios sobre teatro argentino e iberoamericano*. Recuperado de https://books.google.cl/books?id=MaouBXDP4NAC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=marco+de+marinis+espectador+impl%C3%ADcito&source=bl&ots=Z4r2558MOY&sig=IEcIxNb08GYwawKhf4SM-UX55jw&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj69TC_s3JAhVCHpAKHdvVByYQ6AEIMjAF#v=snippet&q=procesos&f=false
- Piaget, J. (1934). *La causalidad física en el niño*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pièce (dé)montée*. (2013). Recuperado de http://crdp.ac-paris.fr/piece-demontee/pdf/petit-violon_total.pdf
- Pizzo, M. E. (2009). *El niño como objeto de estudio de distintos modelos teóricos. Una introducción al trabajo en Psicología Evolutiva: Niñez*. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/053_ninez1/files/el_nino_como_objeto_de_estudio.pdf

- Plays for Young Audiences*. A partnership between Seattle Children's Theatre and The Children's Theatre Company-Minneapolis. Recuperado 5 octubre 2015 de <http://playsforyoungaudiences.org/scripts/everyone-knows-what-a-dragon-looks-like>
- Presotto, C. (2005). *Appunti di lavoro per i laboratori teatrali nel contesto educativo*. Recuperado de <http://www.carlopresotto.net/materiali/alfabeti.pdf>
- Propp, V. (1974). *Morfología del cuento*. 2ª edición. Madrid: Fundamentos.
- ReteScuole. *Rete di resistenza in difesa della scuola pubblica*. Recuperado 5 octubre 2015 de <http://www.retescuole.net/mce1/les-invariants-pedagogiques-celestin-freinet>
- Rojas, J. Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica. 1910-1930. *Historia* 40 (1) 2007. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-71942007000100005&script=sci_arttext
- . Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento crítico* (1) 2001. Recuperado de http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf
- Roman, M. (2011, 11-12 agosto). *Pensar compleja(mente) el sistema, la justicia y lo juvenil*. Ponencia magistral presentada en la 7ma Conferencia de Trabajo Social Forense: Análisis reflexivo de las tendencias en el Sistema de Justicia Juvenil en Puerto Rico. Recinto de Bayamón, Puerto Rico. Recuperado de <http://www.ramajudicial.pr/Miscel/Conferencia/7ma/Pensar-complejamente-Dra-Madeline-Roman.pdf>
- Saavedra, M. (2013). *Teatralidad y performatividad en los juegos ejecutados en la puesta escena de Rodeo's de la Compañía La Turba*. Tesis de Magíster en Artes, mención Teatrao. Facultad de Artes, P. Universidad Católica de Chile. Recuperada de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/2950/TESIS%20MAGISTER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sauter, W. (2000). *The Theatrical Event: Dynamics of Performance and Perception*. Iowa: University of Iowa Press.
- Schonmann, S. (2006). *Theatre as a medium for Children and Young People. Images and Observations*. Dordrecht: Springer.
- Sheehy, G. (1987). *La Crisis de la Edad Adulta*. (Trad. Iris Menéndez). México D. F.: Grijalbo.
- Silva, M. (2007). *El público de algo*. Recuperado de http://temporadasanterioresteatrouc.uc.cl/pdf/mediacion_1_public.pdf
- ___ & Lissi, M. (2007). *PROYECTO El pequeño violín: una experiencia artística como herramienta de inclusión para jóvenes sordos y oyentes*. Recuperado de http://temporadasanterioresteatrouc.uc.cl/pdf/mediacion_2_pequen.pdf
- Sormani, N. L. La escena infantil, arte y respeto por el pequeño espectador. *TODAVÍA* (28), nov. 2012. Recuperado de <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia29/28.teatronota.html>
- ___ (2004). *El teatro para niños. Del texto al escenario*. Rosario: Homo Sapiens.
- ___ (2003) Hacia una definición del teatro infantil en Buenos Aires en la postdictadura (1983-2002). En Dubatti, J. (Ed.), *De los dioses hindúes a Bob Wilson: Perspectivas sobre el teatro del mundo*. Buenos Aires: Atuel.
- Swortzell, L. (Ed.) (1990). *International Guide to Children's Theatre and Educational Theatre: A Historical and Geographical Source Book*. New York: Greenwood Press.
- Trancón, S. (2006). *Teoría del teatro. Bases para el análisis de la obra dramática*. Madrid: Fundamentos.
- UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- UNICEF-CHILE. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid: Nuevo Siglo. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- Vallon, C. (1984). *Práctica del teatro para niños*. Barcelona: Ediciones Ceac.

- Vilches, L. Objeto y Fines de la Psicología del Desarrollo. *Revista de Psicología I(2)*, 1991. Recuperado de <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/18477/19512>
- Worldcat Identities*. Recuperado 5 octubre 2015 de <http://www.worldcat.org/identities/lccn-n79-63563/>
- Zappelli Cerri, G. (2006). Imagen escénica: aproximación didáctica a la escenología, el vestuario y la luz para teatro, televisión y cine. San José, C.R.: Editorial UCR.
- Zayas de Lima, P. (1999). Ruptura y cambio en la puesta en escena a partir de las propuestas de Ariel Bufano. En Pelletieri, O. (Ed.), *Tradición, modernidad y postmodernidad*. Buenos Aires: Galerna.
- Zuluaga, R. “Estudio de recepción teatral” Teatro y movilidad social. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas VI*, dic. 2012. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/artescenicass/downloads/artesescenicass6_14.pdf

VII. ANEXOS

7.1. El pequeño violín (2007)

7.1.1. Ficha técnica

Título de la obra: El pequeño violín

Autor (Dramaturgo): Jean Claude Grumberg

Nacionalidad del autor: Francesa

Traducción: Milena Grass y Andrés Kalawski

Director de la obra: Elías Cohen

Escenografía e Iluminación: Eduardo Jiménez

Diseño Vestuario: Gabriela Santibañez

Creación musical e interpretación: Juan Salinas

Confección vestuario: Sergio Aravena

Confección sombreros: Constanza Gómez

Taller lenguaje de señas: María José Vivero

Ilustración: Simón Chapman

Diseño Gráfico: Joaquín Cociña

Producción: Mario Costa

Asistencia de producción: Sebastián Castro

Duración de la obra: 60 minutos

Estreno: 10 de junio 2007

PERSONAJES (11) / ACTORES (6)

LEO: Renzo Briceño

SARA: Natalia Miranda

GIGANTE y SEÑOR UNIVERSO: Carlos Araya

ENANO, PROFESOR y JUEZ: Daniel Gallo

PUEBLO, GIMNASTA CIRCENSE y POLICÍA: David Meneses

PUEBLO, GIMNASTA CIRCENSE y NOVIO DE SARA: Rodrigo López

7.1.2. Descripción detallada de la obra⁸⁸

ESCENA 1: LEO Y EL GIGANTE (00:00:00 – 00:06:24)

La escena está a oscuras. Se escucha una música en tonalidad menor y una voz masculina profunda, casi inquietante. De a poco se ilumina el rostro de un hombre que mira hacia el público sujetando un plato color naranja en su mano izquierda. Con voz penetrante, pronuncia la palabra “Acérquense!”⁸⁹, prolongando la “a” inicial y dirigiéndose hacia el público de manera enfática. De repente, el hombre empieza a hablar siguiendo el ritmo de la música, haciendo corresponder a cada nota una palabra: “Padres... y madres,... tías... y tíos...”. Luego, la correspondencia entre habla y música para. El hombre sigue invitando a la gente a acercarse y declara tener varios tipos de objetos para la venta. Es comprensible que se trata de un vendedor ambulante, pero aún no se sabe su nombre.

La escena se ilumina por completo y el vendedor está parado dentro de una estructura paralelepípedica irregular, colorida y desquiciada, desde la cual se asoma por una abertura que recuerda una ventana. El interior de la estructura está oculto por una cortina que cubre la abertura principal por completo. En la base de la estructura está dibujado un semicírculo que recuerda la mitad de una rueda y encima cuelga un pequeño violín. Se comprende que se trata del carromato del vendedor y que esta estructura ocupa el centro del escenario. A su alrededor no hay ningún otro elemento escenográfico.

⁸⁸ La subdivisión en 16 escenas que se presenta a continuación corresponde a la “estructura externa” (Trancón, 2006, p. 382) de la obra determinada por las pausas, los nexos, los cortes y otros recursos escénicos utilizados en el espectáculo que a nuestro parecer determinaron el pasaje de una situación dramática a otra diferente, bajo el criterio de que cada escena tenga unidad de acción y personajes. Entonces, no hay correspondencia con la estructura externa determinada por los recursos gráficos del texto dramático utilizado para la puesta en escena (2007), en el cual se subdivide la obra en sólo 8 escenas. También el título de las escenas es creado por la investigadora. En el texto dramático usado para la puesta en escena (2007) no están presentes títulos para las escenas.

⁸⁹ Todas las citas presentes en la descripción detallada de la obra, provienen del diálogo del espectáculo, y no del texto teatral.

Mientras que el vendedor le habla al público, entra en escena un joven que se desplaza por el escenario danzando, sin hablar, y que interactúa solamente a través de su cuerpo con el vendedor. El vendedor obliga al joven a detenerse tres veces, colocando su mano en el pecho del bailarín justo cuando éste está pasando debajo de la ventana. El movimiento de su brazo y los movimientos del bailarín siguen el ritmo de la música, que se escucha de fondo. El vendedor trata de venderle al joven un juego de loza, mostrándole el plato naranja, y luego saca del carromato un oso de peluche, asegurándole de que el oso canta y baila, pero el joven no acepta y desaparece detrás del carromato con una pirueta. Se deduce que se trata de un transeúnte anónimo.

Aparece un hombre muy alto que se acerca al proscenio con un andar lento y cadencioso, con movimientos rígidos. Se entiende, por su altura, que el actor está andando en zancos. El vendedor baja de su carro ambulante, gritando: “Señora!Señora!”, y mirando hacia el público, como si estuviera dirigiéndose a una señora en particular, sentada entre los espectadores. El vendedor muestra al público un juego de loza junto al cual ofrece regalar el “secreto de la felicidad”. La música se interrumpe abruptamente cuando el hombre alto pregunta por el precio del pequeño violín que cuelga de una pared del carromato. El vendedor ambulante contesta que el violín no está a la venta y se acerca al hombre con vueltas y piruetas, tratando de venderle más platos que ha sacado del carromato, pero el cliente está interesado exclusivamente en el secreto de la felicidad, ya que dice estar solo en el mundo y no tener apetito. También le interesa el pequeño violín y le ofrece al vendedor veinte monedas para comprarlo. El vendedor rechaza su oferta y explica que el violín lo consuela cuando se le aprieta el corazón. Una melodía melancólica ejecutada por un violín resuena desde los parlantes durante pocos segundos, y el vendedor apoya una mano sobre su pecho, con una mirada triste.

Frente a la incredulidad de su cliente, el vendedor se le acerca para revelar el “secreto”, entregándole los platos. Entonces comienza susurrándole el secreto pero, debido a que el cliente no lo escucha, le habla más fuerte hasta gritar impaciente y perder el equilibrio, de manera cómica. El secreto es “no quedarse solo” y para ello el vendedor le sugiere al hombre alto formar una familia. Éste declara desconsolado no

poder tener familia, ya que es demasiado grande, siendo el Gigante más grande del mundo, y el más triste también. Se comprende entonces el origen de las dimensiones del hombre.

El vendedor, cuando el Gigante le pregunta qué puede hacer con todos esos platos, saca otro plato de tras del carromato y efectúa un pequeño número circense: empieza la música, esta vez más alegre, y aparecen cuatro personajes en escena que observan sin hablar cómo el vendedor hace rodar el plato arriba de su dedo girando al mismo tiempo en un pie. Uno de ellos es el mismo actor que el transeúnte que apareció anteriormente. De repente el hombre muy alto, intentando imitar al vendedor, hace caer todos los platos al suelo y los cuatro observadores salen enojados del escenario, ejecutando piruetas y pasos de danza. La música acaba paulatinamente.

El vendedor trata de detenerlos, llamándolos de vuelta y efectuando él mismo unas piruetas, sin éxito. Luego, recoge los platos enojado y se sienta en su carromato declarando estar él también muy aburrido y solo y de no tener amigos, ya que cambia de ciudad continuamente. El Gigante dice que él tampoco tiene amigos, ya que es el Gigante del circo Universo. El vendedor declara que lo que le falta para no estar más solo es un hijo, articulando la palabra “hijo” con énfasis. Apenas esta palabra, resuena una música lenta y melancólica por algunos segundos.

El Gigante y el vendedor emprenden un diálogo de tono cómico: el Gigante le sugiere al vendedor comprar un hijo, interrumpiendo la atmósfera seria e intensa que se había creado. El vendedor, impaciente, le dice al Gigante que los hijos se hacen y que para hacerlos se necesitan a dos personas. Entonces el Gigante, ingenuamente, exclama que ellos son dos. Empieza a resonar de los parlantes la misma música alegre del número circense y el vendedor le explica al Gigante que para hacer un hijo son necesarios “un hombre y una mujer, un esposo y una esposa, un papá y una mamá”. Entra en escena una pareja, un hombre y una mujer, que se desplazan de un lado a otro del escenario danzando juntos y sujetando un bulto, que se entiende, es un bebé. Los actores, que son los mismos que habían actuado antes de público del número circense del vendedor, salen por el lado opuesto del escenario y la música acaba paulatinamente.

El Gigante decide ayudar al vendedor. Empieza una música melancólica y dulce y las luces bajan de intensidad. El Gigante le sugiere al vendedor ir al circo Universo a rescatar a una “niñita desdichada”, que es obligada a tocar un pequeño violín en el circo sin lograr hacerlo y que por eso es maltratada por el Señor Universo, el dueño del circo. Mientras que el Gigante cuenta lo anterior, el vendedor sube lentamente una pierna hacia atrás, quedándose en equilibrio sobre un solo pie, y extiende el tronco y un brazo hacia el Gigante, quedándose en una postura estatuaria. El Gigante, además, sugiere al vendedor que pida a la niña a cambio de su mercadería, y el vendedor declara estar de acuerdo. La escena queda a oscuras.

ESCENA 2: EL SUEÑO DE SARA (00:6:24 – 00:08:20)

El cambio de escena es realizado a oscuras haciendo rodar el carromato sin que se vea quien lo mueve. Un fajo de luz ilumina a una joven, que está acostada y mueve su cabeza y sus dedos frenéticamente, con los ojos cerrados. Se comprende que está soñando. Se escucha una música de tono dramático. Desde una abertura del carrito aparecen dos manos que manipulan a dos pequeños títeres y los mueven encima de la joven. Ella se sienta y, con una actitud muy alegre, interactúa con los títeres, que representan a un hombre y a una mujer.

El manipulador de títeres, que es bien visible desde el público, desaparece y en su lugar aparece un hombre que trae puesta una máscara, el cual, con actitud amenazante, se acerca a la joven y mueve sus brazos como si estuviera golpeándola, sin tocarla realmente. La joven se agita y mueve sus brazos como si estuviera rechazando o empujando algo, sin tocar a su agresor. Es deducible que se trata de la niña de la cual el Gigante había hablado al vendedor y que su agresor es el Señor Universo, el dueño del circo.

ESCENA 3: EN EL CIRCO UNIVERSO (00:8:20 – 00:13:40)

La música cambia: ahora se escucha una típica música de circo. La niña despierta abruptamente. Aparece un personaje enmascarado detrás de una cortina del carromato.

Se entiende que el actor se desplaza arrodillado y su vestuario camufla su postura, dando la impresión de que se trate de alguien muy pequeño. Se deduce que se trata del Enano del circo. El Enano le ofrece a la niña un trozo de pan, moviéndose de forma grotesca, y realiza un pequeño número de prestidigitación, haciendo desaparecer una flor tras haberla colocado en su boca.

Tras escuchar la risa malvada del Señor Universo, la niña se esconde detrás de la cortina del carro ambulante, que el Enano empieza a hacer rodar. Detrás del carro aparece el Señor Universo que invita a los transeúntes a ingresar a su circo, dirigiéndose hacia el público y hablando por un megáfono de cartón. También aparecen dos personajes, que, sin hablar, se desplazan por el escenario efectuando saltos y acrobacias. Se entiende que se trata de dos artistas del circo.

La niña entra nuevamente en escena, sujetando un cartel con la escrita “Gran circo Universo” y moviéndose asustada. El vendedor ambulante entra en escena y se acerca al carromato, que ahora representa el circo Universo, con un paso cadencioso y con actitud maravillada, para luego desaparecer de nuevo detrás de la bambalina. El Enano y la niña siguen haciendo rodar el carrito hasta parar en el lado de la cortina, que ahora representa la cortina del circo. Los dos acróbatas realizan una suerte de pelea estilizada, efectuada en forma de baile, y luego salen del escenario.

El Señor Universo aparece arriba del carrito y da la bienvenida al público. El vendedor ambulante entra en escena y se sienta a la izquierda del carro, mirando hacia el público y manipulando un títere de tamaño natural, que representa a otro espectador como él. El Señor Universo anuncia la presencia del Enano y del Gigante más grande del mundo, pero éste no se asoma. Se deduce que se trata del mismo Gigante que había hablado con el vendedor en la primera escena.

El Enano cuenta haberlo visto llorando e imita un llanto desesperado, burlándose del Gigante. El Señor Universo presenta entonces a la niña, definiéndola “Cabeza de Mula” y la llama al escenario para que toque el violín. La niña que es obligada por el Enano a acercarse al público, empieza a tocar el violín. Un sonido estridente sale de los parlantes e inunda la sala. La luz empieza a parpadear. La impresión es de que se esté

generando una suerte de interferencia eléctrica. Los acróbatas se tiran al suelo tapándose los oídos.

El sonido se interrumpe abruptamente, se escucha el ruido de unos golpes y el dueño del circo que grita “Toma!” varias veces, siguiendo la cadencia de los golpes. El Señor Universo empieza a despotricar contra la niña, retándola y menospreciándola. Entonces la luz baja y se hace más azulada; comienza una melodía abstracta y flotante acompañada por sonidos aislados y suspendidos; el Señor Universo sigue agitándose y moviendo los labios, pero deja de emitir sonidos.

Un acróbata se coloca detrás de la niña en cuatro patas y ella se sienta encima de su espalda. El acróbata empuja sus pierna hacia arriba, levantando a la niña que queda sentada en equilibrio sobre su espalda, moviendo las piernas y los brazos en el aire en “cámara lenta”, dando la impresión de que estuviera flotando, y observando su violín. Se entiende, mirando esta escena, que la niña se aísla en su mundo, en su interioridad, y permanece concentrada en sus pensamientos, y que no escucha los gritos del Señor Universo. Luego todo vuelve a ser como antes y el Señor Universo echa a la niña del escenario. El Enano y la niña se encaminan con paso cadencioso y ritmado hacia el lado del escenario.

ESCENA 4: LA NIÑA POR LOS SUSPENSORES (00:13:40 – 00:16:37)

El vendedor ambulante, que observaba la escena desde una esquina, se acerca al carromato, avanzando con paso cadencioso, en coordinación con los pasos de la niña y del Enano. En la escena está también un acróbata del circo. El vendedor le pide al Señor Universo que le ceda a la niña para que lo acompañe. El Señor Universo menosprecia a la niña una vez más y se burla de ella. Es evidente que la niña no escucha sus palabras, ya que sigue caminando sin darse vuelta y es el Enano que la avisa para que pare.

El Señor Universo quiere saber si el vendedor tiene dinero y el Enano y el acróbata se acercan a él con actitud amenazante. El vendedor se protege con los brazos y declara no tener dinero, luego abre los brazos y, aunque no los empuje realmente, los

dos personajes se caen al suelo, como por magia o por una fuerza invisible. Este movimiento es acompañado por un efecto sonoro como de hechizo.

El Señor Universo quiere algo a cambio de la niña y pide al vendedor siete suspensores de colores diferentes, uno para cada día de la semana. Mientras el vendedor ambulante habla con el Señor Universo, se verifica una suerte de coordinación entre sus movimientos y aquellos de los bailarines, como si hubiera una fuerza mágica que parte desde el vendedor y condiciona el movimiento de los otros personajes.

El vendedor se acerca al proscenio, y abriendo una ventana invisible se dirige hacia el público para decirle que vale la pena ceder unos suspensores a cambio de no quedarse solo en la vida; luego cierra de nuevo la ventana imaginaria del escenario y comunica al Señor Universo su decisión.

El vendedor comienza a tensar y soltar repetidamente sus propios suspensores, los cuales batiendo sobre su barriga (claramente postiza) producen un ruido que es parecido a aquel de un látigo, mientras nombra seis colores diferentes. Este ruido es imitado y repetido como en una suerte de eco por los otros personajes que utilizan sus palmas. Finalmente, el vendedor muestra unos suspensores multicolores.

El Señor Universo, satisfecho, se despide y, felicitándolo por el trato hecho, le dice al vendedor que tendrá nuevamente sus noticias. Luego, le ordena a todos seguir con el show. El Enano empieza a hacer girar nuevamente el carromato y el Señor Universo, que sigue arriba de este, empieza a menospreciar nuevamente a Sara, acusándola de ser incapaz y de no merecer nada. Se empieza a escuchar nuevamente la misma música circense escuchada anteriormente, que, en la medida en que el carromato gira, va bajando de volumen hasta apagarse.

ESCENA 5: LEO Y SARA. PRESENTACIONES (00:16:37 – 00:21:43)

El vendedor se queda solo con la niña y se acerca despacio a ella, mientras el carromato sigue girando. Trata de aferrar su mano, pero ella, asustada, logra escabullirse. Entonces el vendedor ambulante chasca los dedos y un personaje anónimo entra en escena trayendo un piso de madera y colocándolo al lado de la niña. La

impresión es que el vendedor haya hecho llegar el piso en escena por magia, representada por el personaje anónimo. Este último está representando la magia del vendedor, es decir, una suerte de fuerza invisible, ya antes demostrada, ahora hecha visible, y que mueve los objetos cuando el vendedor quiere.

El vendedor invita a la niña a sentarse en el piso con un gesto de la mano y la niña, incrédula, se sienta. Cuando el vendedor efectúa un gesto, el personaje anónimo mueve el piso de madera, siguiéndolos, como si el vendedor pudiera mover el piso a la distancia. En la medida en que el vendedor se acerca a la niña y procede hacia la izquierda, el personaje anónimo mueve el piso de madera hacia la izquierda, con la niña sentada arriba, como si el movimiento del piso fuera generado por el movimiento del vendedor. La niña está asustada y mira hacia el vendedor con aire interrogativo. El vendedor entonces retrocede y hace un paso hacia la derecha, y el personaje anónimo mueve el piso hacia la misma dirección. Luego el vendedor se arrodilla al lado de la niña y le dice que su nombre es Leo. Aquí por primera vez se conoce su nombre. Leo pronuncia su nombre con énfasis, prolongando la “e” y haciendo un gesto amplio con su brazo. Luego le pregunta su nombre a la niña, acercándose a ella y llegando casi a tocarla, pero es rechazado por la niña y cae hacia atrás. El personaje anónimo entonces lo alcanza y le saca la chaqueta, moviéndola en el aire, dando la impresión de que tenga vida propia. Luego el personaje desaparece detrás de las bambalinas llevándose la chaqueta de Leo.

El vendedor, pensando que la niña no sabe hablar español, le pregunta su nombre en francés, en inglés y dirigiéndose hacia ella de forma muy persuasiva, usando los verbos en infinitivo, para tratar de simplificar la pregunta. Luego se vuelve hacia el público y repite la secuencia anterior dirigiéndose hacia él: repite los mismos movimientos que había realizado para dirigirse hacia la niña, con las mismas expresiones faciales, articulando con los labios las mismas palabras, pero esta vez sin emitir sonido. Luego vuelve a preguntarle a la niña su nombre, dirigiéndose nuevamente hacia ella, pero ella sigue asustada y sin contestar. Entonces “papá Leo” (cita del video)

trata de adivinar el nombre de la niña, listando una serie de nombres femeninos hasta que pierde la paciencia, ya que ella parece no entender.

Entonces aparece una mano detrás de la cortina del carromato y le entrega a Leo su pequeño violín. Leo comienza a tocarlo, pero la niña, que está de espaldas, no reacciona y parece no oírlo. Leo se acerca a ella para que lo mire y la niña retrocede, aún más asustada. Leo entonces se arrodilla y empieza a imitar al Enano del circo Universo, hasta que la pequeña, más confiada, aferra el pequeño violín y comienza a tocarlo. Empieza a resonar una música y Leo, alegre, se mueve al ritmo de ella. La niña sigue tocando e imita los pasos de Leo, ahora divertida. Leo para de bailar y le repite a la niña su nombre, articulando lentamente las palabras y tocándose el pecho con las manos.

La niña entonces articula el nombre de Leo con la boca pero sin emitir sonido, y le toca el pecho. Leo, contento de que finalmente la niña haya entendido, le pregunta de nuevo su nombre y ella, tocándose el pecho a su vez articula nuevamente el nombre de Leo sin emitir sonido. Leo está perplejo y la niña sigue jugando con el violín, sumergida en sus pensamientos. El escenario se va quedando a oscuras lentamente, al tiempo que entra la música.

ESCENA 6: LA HISTORIA DE SARA (00:21:43 – 00:22:50)

Un foco apunta hacia las manos de la niña, que moviendo sus dedos va dramatizando y representando su propia historia y la historia de su madre, que es narrada paralelamente por la voz en off de Leo. La voz de Leo cuenta que el Gigante de buen corazón le reveló que el nombre de la niña era Sara y que era hija de una trapecista del circo Universo que un día, de mucho viento, cayó de la cuerda floja. Se entiende por primera vez el nombre de la niña protagonista.

Sara mueve los dedos arriba del arco del pequeño violín y en el aire, para representar a su madre caminando sobre la cuerda floja y cayéndose al suelo. Además la voz en off de Leo cuenta que Sara no hablaba porque no oía. Aquí se explicita la sordera de Sara. La escena se oscurece nuevamente.

ESCENA 7: COMPRAVENTA Y LÁMINAS PEDAGÓGICAS (00:22:50 - 00:28:23)

Se ilumina de a poco el escenario y se ve a Sara que mueve frenéticamente un pincel por el aire. Luego entra Leo, con un paso cadencioso y alegre, llevando en un brazo una pintura. Sara se la quita y comienza a mimar el acto de pintar sobre ella, usando tanto el pincel como su propio pelo. Leo aferra nuevamente la pintura y la sujeta para que Sara pueda seguir pintándola. Los dos personajes se mueven danzando y pirueteando, muy alegres. De repente el carromato comienza a girar, hasta mostrar el interior de la casa rodante de Leo, donde se suben los dos personajes. Detrás del carromato aparece el Profesor, que sujeta un libro muy grande. Aparecen también dos personas del pueblo interesados en la mercadería de Leo, que se mueven saltando y que realizan una coreografía junto con el profesor y con Leo.

Leo invita a los interesados a acercarse a su carromato y promociona su mercadería, dirigiéndose hacia el público, mientras los otros personajes agarran distintos objetos a la venta para probarlos y preguntar el precio. Sara participa en la compraventa, interactuando con ellos. Aparece también una viejita a la cual Leo regala una rosa y que se va en seguida. Leo afirma que siempre se hace un buen negocio cuando se hace una buena acción.

En el escenario se quedan sólo Leo y Sara. Leo le pide a Sara traer el caballo, articulando dos veces la palabra. Sara en cambio le trae un calzado y Leo le vuelve a repetir la palabra, con énfasis, aclarando la equivocación. Sara le trae el objeto correcto y los dos cabalgan un caballo de juguete. Luego comienza una música de suspenso y va bajando lentamente la luz. Un foco apunta hacia Leo, resaltando dramáticamente sus facciones. El vendedor ambulante invita a los presentes a comprar un plato y amenaza con romperlo, si nadie lo exige. Se crea una atmósfera de suspenso, atenuada por una nueva equivocación en la lectura de labios por parte de Sara, que en vez de traer un martillo, trae un rastrillo. Leo y Sara se acercan al foco y están a punto de romper el plato con un martillo cuando se escuchan unos golpes.

ESCENA 8: EL PROFESOR Y LA PARTIDA (00:28:23 – 00:35:00)

Se ilumina el interior de la casa rodante y aparece un hombre con lentes desde la trampa en el suelo, con su gran libro en las manos. El hombre comienza a observar todo lo que le rodea y agarra una de las pinturas de Leo. Sus movimientos son parecidos a aquellos de un mimo. El hombre quiere comprar las láminas pedagógicas, pero Leo no quiere vendérselas, porque le sirven para instruir a Sara. El hombre de lentes, al enterarse de que la niña no frecuenta el colegio, exalta la importancia de la educación y afirma que las láminas no son suficientes para educar a Sara. Se entiende que se trata de un profesor. El Profesor se comunica hablando y utilizando al mismo tiempo algunos gestos de la lengua de señas; su lenguaje es rebuscado y pulido.

El Profesor decide someter a Sara a una prueba y le pregunta cuál es la capital de Italia. Sara no contesta, sólo trata de ofrecerle mercadería, y Leo tampoco puede responder. El Profesor entonces les explica que tienen que consultar el diccionario, y muestra el gran libro que llevaba consigo. Luego se entera de que tampoco Leo es instruido y de que Sara es sorda. Leo le muestra al Profesor cómo Sara aprendió a moverse al ritmo de la música del pequeño violín. La música proviene de los parlantes, el personaje de Leo mima la acción de tocar el instrumento sin tocarlo de verdad. Los tres personajes bailan y se mueven imitando unos los gestos de los otros.

El Profesor, que se declara especialista en lengua de señas, está sorprendido por las habilidades de la niña y le propone a Leo que envíe a su hija a un internado por tres años, para convertirla en una verdadera señorita. La escena queda en oscuras, parte una música de tonalidad menor y un foco apunta hacia Sara, que está jugando con un quitasol, aislada en su mundo interior. Luego se ilumina nuevamente la escena.

El Profesor logra convencer a Leo y le dice que deberá pagar 150 al mes para la pensión completa; luego llevando consigo una lámina pedagógica y el pequeño violín, sale del carromato. Sara está confundida, no entiende lo que pasa, y Leo, abrigándola, le explica que tiene que irse y que aprenderá mucho. Cuando Sara se da cuenta de lo que ocurre, trata de resistirse, pero Leo con un gesto fuerte y resolutivo, la echa y le da la

espalda. Sara se queda inmóvil y está a punto de llorar. El Profesor la lleva consigo y Leo se queda solo y muy triste de nuevo. La luz baja de intensidad.

ESCENA 9: ESCENAS PARALELAS: EL DICCIONARIO Y EL APRENDIZAJE DE SARA (00:35:00 – 00:42:00)

Leo se da cuenta de que el Profesor se olvidó del diccionario y, hablándole al público, expresa su intención de aprenderlo de memoria, “de la A a la Z”, para que Sara al volver no se avergüence de él. Cuando Leo empieza a leer la primera definición, el carromato empieza a rodar y el vendedor, pirueteando, desaparece detrás de él. Entonces aparece el Profesor, que está girando el carromato y mostrándole a Sara los lugares del internado, hablando y comunicando con algunos gestos de la lengua de señas.

Entran dos estudiantes del internado corriendo y peleando entre ellos. El Profesor agarra a uno de ellos, lo reta y aprieta con fuerza su oreja. Luego sigue el recorrido con Sara, mientras que el carromato empieza a girar de nuevo. Aparece Leo que lee otras definiciones del diccionario dirigiéndose hacia el público, para luego desaparecer una vez más detrás del carro. El carro para de girar y se ve al Profesor que le muestra a Sara su habitación. Se trata del mismo lado del carrito que antes representaba el interior de la casa rodante de Leo, y que ahora representa el interior de la escuela.

El carro sigue girando y Sara y el Profesor desaparecen. En su lugar, se ve a Leo sentado en su carromato, que enumera las capitales de algunos países. El carro no para de girar y Leo desaparece una vez más detrás de él. Ahora se ve a Sara durmiendo en su habitación. Uno de sus compañeros le roba su violín sin que se de cuenta y ella, al despertar, empieza a buscarlo ansiosa. Entra entonces el Profesor con el pequeño violín en la mano y luego de devolvérselo a Sara, llama al compañero para castigarlo.

Sara lo retiene y el Profesor aprieta con fuerza la mano del estudiante igualmente. El carro empieza a girar nuevamente, escondiendo a Sara y al Profesor y aparece Leo contando las monedas de su alcancía hasta llegar a 150. Está feliz por poder pagar el colegio de Sara. El carromato sigue girando y se ven Sara y sus dos compañeros sentados en una sala de clase. Se trata de nuevo del mismo lado del carrito que antes

representaba el interior de la casa de Leo. Los dos niños pelean entre ellos, mientras que Sara se queda muy atenta. Entra el Profesor que empieza su clase sobre el planeta y los continentes, expresándose con la lengua de señas y hablando al mismo tiempo.

Los estudiantes repiten algunos de sus gestos y cada vez que el Profesor se da vuelta, los niños pelean y uno de ellos golpea a Sara. Cuando el Profesor nombra algunos elementos físicos de la Tierra, los mima con su cuerpo. El Profesor le pide a Sara que dibuje el continente americano y le asigna un 7, elogiándola frente a sus compañeros, que en cambio no obtienen el mismo tratamiento que ella.

Cuando el Profesor se va, uno de los compañeros empieza a burlarse de Sara y el otro, que está practicando la lengua de señas para poderse comunicar con ella, la defiende, obligando al primero a darle la mano. El carromato empieza de nuevo a rodar y Sara y sus compañeros desaparecen.

ESCENA 10: LA VUELTA DE SARA (00:42:00 – 00:48:25)

Leo mueve el carromato y llama la atención del público enumerando su mercadería y tratando de vender un plato a los presentes. Se acerca al carromato y abre una ventanilla secreta que contiene un plato color naranja, generando un efecto de sorpresa. Luego llega un hombre, representado por el mismo actor que impersona al alumno “malo” del colegio, preguntando por unos botones, pero Leo, que no los tiene, le propone comprar un plato y le ofrece por cuenta de la casa el secreto de la felicidad. El hombre lo mira y se sorprende de que Leo, tan viejo y triste, conozca el secreto.

Leo entonces se sienta en su carromato, muy triste. Pero en seguida saca una flauta de su bolsillo, empieza a tocar y se queda dormido con la cabeza apoyada al carrito. Aparece Sara con una maleta y su violín en la mano, vestida con ropa elegante. Logra despertar a Leo, que en un principio cree estar soñando, y padre e hija se abrazan alegres. Sara empieza a expresarse con la lengua de señas y Leo, que no entiende, se demora para descifrar todo lo que la niña quiere decirle.

Luego de varios intentos Leo se entera de que Sara aprendió a leer los labios, de que está enojada porque él nunca fue a verla al colegio y de que aprendió mucho

leyendo libros. Sara saca el violín y empieza a tocarlo, dejando a Leo muy feliz y emocionado. Finalmente, Sara saca de la maleta su diploma para mostrarlo a Leo y este, conmovido, le pregunta qué carrera quiere estudiar y dónde quiere ir. Pero Sara, siempre con la lengua de señas, le comunica a su padre que está decidida a quedarse con él y su estilo de vida. Los dos se abrazan y Sara entra en el carrito, despidiéndose con la mano.

ESCENA 11: EL GIGANTE ENAMORADO (00:48:25 – 00:50:44)

Leo gira un poco el carrito y detrás de él aparece el Gigante más grande del mundo que empieza a mimar la acción de martillar sobre un clavo en el carrito con una expresión muy triste. El Gigante dice no estar contento por el regreso de Sara, y cuando Leo le pregunta por qué, él dice que cuando piensa en ella siente como si hormigas subieran por todo su cuerpo hasta la cabeza, y que después se pone muy triste. Leo se echa a reír y dice al Gigante que está enamorado de Sara, pero el Gigante no sabe qué significa. Leo se lo explica recurriendo al diccionario.

Entonces el Gigante le cuenta a Leo que Sara está enamorada de un joven que va a visitarla todos los días, y que esto lo deja muy triste. Leo se coloca triste también, pero luego el Gigante le avisa de que Sara está llegando con su amigo y le insta a irse. Leo sin embargo se queda, da una vuelta al carromato y se esconde detrás de él para espiar a los dos jóvenes.

ESCENA 12: EL AMIGO DE SARA (00:50:44 – 00:52:30)

Sara y su amigo llegan jadeantes y miran a su alrededor para asegurarse de estar solos. Luego suben al carrito, colocan una manta en el suelo y se sientan sobre ella. Los dos se comunican con la lengua de señas y la escena queda en oscuras. Un foco ilumina a los dos enamorados que realizan una suerte de coreografía con sus manos, tocándose y comunicándose con ellas.

Una música resuena en la escena. Luego llega Leo y la escena se ilumina nuevamente. El amigo de Sara se acerca a Leo asustado y Leo le revisa la cara y los ojos, con cautela y con actitud inquisitorial.

ESCENA 13: EL SEÑOR UNIVERSO RECLAMA A SARA (00:52:30 – 00:54:36)

De repente se escucha la voz del Señor Universo que llama a Sara, y Leo, preocupado, esconde a los dos jóvenes detrás de una cortina. Llega el Señor Universo que le pide a Leo devolverle a su hija. Leo se enoja y el Señor Universo se tira al suelo llorando y contando que no puede dormir por la noche sabiendo que abandonó a su niña. Pero Leo no se deja convencer y declara que Sara es ahora su hija y que él tiene derecho a quedarse con ella, ya que pagó su educación.

El Señor Universo entonces, con una risada malvada, saca los papeles legales de adopción sobre Sara y la reclama, porque se enteró de que ahora sabe tocar muy bien el violín. Leo está a punto de golpear al dueño del circo, pero éste, evitando su puño, lo amenaza diciéndole que tendrá que enfrentar a la policía y se marcha haciendo una pedorreta.

Leo ayuda a Sara y a su amigo a escapar, recomendándoles buscar al Gigante que podrá ayudarlos a huir. Leo, nuevamente solo, afirma que aprender a estar solo es aún mejor que aprender a quedarse solo.

ESCENA 14: POLICÍA Y JUICIO (00:54:36 – 00:59:00)

En seguida llega el Policía, con una expresión muy dura en el rostro. Se trata del mismo actor que interpretaba el compañero bullicioso del colegio de Sara. El Policía se expresa acompañando sus palabras con gestos de la lengua de señas y utiliza un lenguaje jurídico y burocrático preciso y a menudo redundante. El Policía busca a Sara por todo el lado y le anuncia a Leo que si no la devuelve a su tutor legal tendrá que enfrentar un juicio en el tribunal, mostrándole la carta certificada por el juez. Leo se enfada y declara haber educado a Sara muy bien, a pesar de no tener los papeles. Entonces el Policía le dice a Leo que irá a prisión por secuestrar a una menor de edad, y aunque el vendedor ambulante trate de sobornarlo ofreciéndole su mercadería, lo aferra y lo arrastra fuera del carrito.

El carrito representa ahora el tribunal y el Juez, con peluca, máscara y una mesa incorporada en su vestuario, acusa a Leo de haber secuestrado a Sara. Se trata del mismo actor que interpretaba al Profesor. También el Juez se expresa con palabras y al mismo tiempo con la lengua de señas, y utiliza un lenguaje jurídico específico. Se escucha la voz en off del Señor Universo que reclama a su hija llorando y Leo, enfadado, trata de responder a las acusaciones, pero el Policía lo mantiene sentado y el Juez pide silencio gritando. Empieza una música grave y cadenciosa, y los personajes se mueven al ritmo de ella. Al movimiento del Juez, amenazante, corresponde el movimiento de Leo, amenazado. El Juez afirma que debido al hecho de que Leo no posee ninguna prueba escrita de su paternidad, será condenado a 3 años de prisión, junto con el Gigante más grande del mundo, su cómplice, bajo el cargo de secuestro de niños.

El Policía se lleva a Leo, mientras el Juez se ríe de forma cruel. La escena va quedando a oscuras y el carromato empieza a girar. Aparece nuevamente el Policía, que está girando el carro y que de repente saca una petaca y toma de ella. Llega el Juez que le quita la petaca y el Policía, resignado, sigue girando el carrito.

ESCENA 15: EN LA PRISIÓN CON EL GIGANTE (00:59:00 – 1:02:00)

El carrito para de girar y se ve a Leo sentado, y al Gigante, de pie, en la prisión, Leo tiene una expresión aburrida en su rostro y está molesto con el Gigante porque éste le hace preguntas sin su consentimiento. Entonces el Gigante le propone a Leo colocarse de espaldas para no mirarse, pero una vez que Leo cambia su posición, el Gigante sigue haciéndole preguntas y declara estar un poco aburrido. El Gigante le cuenta a Leo que aceptará un trabajo en un circo en África y Leo le sugiere practicar las capitales.

El Gigante, sin embargo, ignora su sugerencia y le pregunta si piensa en “ella” refiriéndose a Sara. Leo niega irritado y empieza a enumerar varios países. El Gigante nombra las capitales de ellos. Mientras hacen este juego, empieza una música solemne, una música sacra, y entran en escena dos personajes que hacen revolotear dos grandes hojas secas. Uno de ellos empieza a hacer girar el carromato y el otro se sube arriba de

él, frotándose las manos y los brazos, tiritando. Desde los parlantes sale el ruido del viento.

Leo y el Gigante desaparecen de la vista del público, pero se siguen escuchando sus voces. Mientras el carro sigue girando, se escucha el gorjeo de unos pájaros y detrás de la cortina del carromato una mano hace aparecer unas plantas. El Gigante, cuya cabeza aparece desde el techo del carromato, toma en la mano a un pájaro y lo suelta, mientras sigue enumerando las capitales de los países que le propone Leo. El carro sigue girando, ahora movido por uno de los dos personajes anónimos. El otro, que está arriba del carromato, sujeta en las manos unos papeles con escritos de varios meses del año y distintos números y uno por uno los deja caer al suelo. El carro para de girar y la escena se queda a oscuras. Se escucha entonces la voz en off de Leo que cuenta que cuando el Gigante se aprendió todas las capitales, cumplieron su condena y quedaron en libertad. La música va cesando paulatinamente.

Se ve una hoja seca revoloteando por el aire. Los dos amigos se despiden uno del otro. El Gigante no quiere dejar a Leo solo, pero éste afirma que es bueno aprender a quedarse solo. El Gigante opina lo contrario, entonces Leo repite su afirmación, esta vez añadiendo los gestos de la lengua de señas correspondientes. Los dos amigos se despiden definitivamente y Leo, con su maleta en la mano, llega de vuelta a su carromato.

ESCENA 16: ESCENA FINAL, LA VUELTA DE SARA Y SU BEBÉ (1:02:00 – 1:07:00)

Resuena la melodía melancólica de un violín. Llega entonces el mismo hombre que quería comprar un botón y los dos se reconocen. El hombre sigue buscando un botón, pero Leo le cuenta que no tiene absolutamente nada, que ya no posee mercadería, y que ahora está completamente solo. Al pronunciar la palabra “solo” realiza el gesto correspondiente en lengua de señas. Además afirma estar viejo y triste.

Leo se sube a su carromato y encuentra su pequeño violín. Muy alegre, lo agarra, lo desempolva y empieza a tocarlo. Entonces parte la música y aparece Sara, vestida con

ropa de mujer adulta. Leo la ve y los dos se abrazan felices. Luego aparece también su esposo que arrastra una cuna.

Leo, muy emocionado, toma al bebé en brazos mientras Sara toca el violín. La luz se va apagando paulatinamente mientras Leo grita “¡Soy abuelo!”. La escena se queda a oscuras. Empiezan los aplausos.

7.2. ¿Y quién no sabe cómo es un dragón? (2008)

7.2.1. Ficha técnica

Título de la obra: ¿Y quién no sabe cómo es un dragón?

Autor (Dramaturgo): Adaptación de Bret Fetzer, del libro de Jay Williams

Nacionalidad del autor: Estados Unidos

Traducción: Milena Grass y Andrés Kalawski

Director: Horacio Videla

Escenografía: Luis Cifuentes

Diseño Iluminación: Horacio Videla

Diseño Vestuario: Beatriz Zamora

Composición Musical: Alejandro Miranda y Daniel Marabolí

Diseño Gráfico: Joaquín Cociña

Asistencia Dirección: Ana López Montaner

Utilería: Ingrid Hernández

Fotografía: Rodrigo Yáñez

Duración de la obra: 66,58 min. (aprox.)

Estreno: 3 de agosto de 2008

PERSONAJES (10) / ACTORES (8)

ERMITAÑA y GUARDIA: Carla Lobos

HAN: Álvaro Pizarro

EL MENSAJERO y JINETE SALVAJE: Gabriel Gana

KUROGO 1 (Asistente escénico) y Manipulador de PING: Pamela Guzmán

EL CAPITÁN DEL EJÉRCITO: Darwin Le Roy

SIRVIENTA y KUROGO 2 (Asistente Escénico): Fernanda Márquez

EL MANDARÍN: Fernando Oviedo

EL MERCADER: Jorge Ortiz

7.2.2. *Descripción detallada de la obra*⁹⁰

ESCENA 1: HAN Y PING (00:00:29 – 00:02:40)

El escenario está a oscuras. La escena se va iluminando de a poco, primero con una luz azul que proviene del fondo del escenario, contra la cual destaca la silueta de un arco puesto sobre una plataforma redonda en el centro del escenario. Al fondo, destaca la silueta de un pórtico que ocupa todo lo largo del escenario, formado por cuatro líneas verticales y sobrealzado respecto al plano del escenario. Se entrevé la silueta de una figura humana aún no identificable, que aparece debajo del arco y que mueve un objeto en el suelo.

Luego, una luz roja ilumina los lados y el fondo de la escena. Se ilumina el telón de fondo y, detrás del pórtico, aparece la imagen estilizada de un paisaje montañoso, entrecortado en rectángulos por las líneas del pórtico, con dos montañas y un cerezo en flor. Empieza a resonar una música pentatónica oriental y un fajo de luz roja dibuja un círculo pequeño arriba de la plataforma circular en el centro del escenario. El personaje no identificable manipula un títere con forma de chanchito, que debajo de cada una de sus patas, tiene una rueda. El manipulador coloca al chanchito debajo del fajo de luz, de manera que solo el títere es bien visible, y lo mueve como si estuviera mirando a su alrededor, oliendo y comiendo del suelo. La luz va aumentando de intensidad y se iluminan dos plataformas circulares más pequeñas, una en cada lado de la plataforma central. Ahora se puede ver mejor el manipulador del títere, que viste de negro y cuyo rostro está escondido detrás de una rejilla negra que impide ver con claridad sus facciones.

⁹⁰ Al igual que en la descripción detallada de *El pequeño violín*, la subdivisión en 18 escenas presentada a continuación es propuesta por la autora y no corresponde a aquella presente en el texto dramático de la obra. Lo mismo vale para los títulos de las escenas.

Por el lado derecho del escenario entra un joven, barriendo el suelo con una escoba de madera y mimbre; viste un traje blanco simple y tiene una única trenza larga en su cabeza rapada. El joven camina alrededor de la plataforma. De repente, con un grito, se coloca en una postura de guardia, apuntando su escoba hacia el chanchito como si fuera un Gun⁹¹ chino. El joven “hace una demostración de proeza militar”⁹² acercándose a él con movimientos y saltos típicos de las artes marciales; hace rodar la escoba en su mano y le muestra al chanchito cómo se hace una reverencia, mirando hacia el público. El manipulador hace rodar el títere y le hace ejecutar una reverencia, como si imitara los movimientos del joven.

El joven le dice al chanchito que cuando sea un guerrero de verdad no tendrá una escoba, sino que un bastón de pelea especial. Entonces empieza a imitar los gestos y los movimientos típicos de un combate de artes marciales, sin golpear de verdad al títere. Mientras el joven ejecuta esto, el manipulador emite unos gritos y, sin parar de mover al chanchito, levanta sus piernas imitando unas patadas de defensa. Los dos paran de imitar la pelea, el manipulador hace tiritar al chanchito y emite unos gruñidos asustados. El joven entonces le dice al chanchito que se trataba solamente de un juego, llamándolo por su nombre y acariciándole el lomo. Se entiende aquí que el chanchito se llama Ping y que los dos son amigos.

El joven empieza nuevamente a jugar y ahora le habla al títere como si el chanchito fuera su enemigo, ejecutando un salto que obliga al manipulador a retroceder hasta la plataforma de la izquierda. El joven le dice al títere que si creía poder atacar a la poderosa ciudad de Wu, no contaba con él, el guardián de la entrada. El joven amenaza al títere-Ping con su escoba y le dice que será enviado a la cárcel, donde comen puré de berenjenas y coliflor cocida. Luego empieza a emitir fuertes gemidos de angustia y repulsión, fingiendo ser el intruso que no quiere ir a la cárcel. La música se interrumpe abruptamente.

⁹¹ Bastón o palo largo utilizado como arma en las artes marciales chinas, por ejemplo, en el Kung Fu estilo Shaolin.

⁹² Al igual que en la descripción detallada de *El pequeño violín* (2007), todas las citas de la presente descripción, provienen del diálogo del espectáculo, y no del texto teatral.

ESCENA 2: LA ERMITAÑA (00:02:40 –00:05:27)

De pronto, entra corriendo una mujer harapienta con un amplio sombrero y un bastón en la mano, gritando al joven que pare. Ella se detiene, mira a un lado y a otro y luego dice haber creído oír a alguien que pedía ayuda. El joven le contesta que él solo estaba practicando y, haciendo una reverencia, le dice que no quería preocupar a una honorable viajera como ella. La mujer se sube a la plataforma central y le pregunta al joven que qué hacía jugando ahí en medio de las montañas. El joven, barriendo el suelo frente a los pies de la mujer harapienta, afirma que su tarea consiste en barrer la entrada a la ciudad de Wu y, llevando a la mujer hasta el proscenio, le pregunta a su vez si ella está de visita en la ciudad.

La mujer lo mira con una expresión incrédula y le pregunta de qué ciudad está hablando. El joven, con actitud divertida, se da vuelta hacia el fondo del escenario y con un gesto de la mano, pide a la mujer observar detrás de ella. De pronto, las luces del escenario bajan de intensidad, quedando iluminados solamente los dos personajes en el proscenio, y se escucha un ruido fuerte, como el de un trueno. La mujer se da vuelta y una luz azulada ilumina el telón de fondo, donde aparece la imagen de las siluetas de muchas casas con un estilo arquitectónico oriental, inmersas en la oscuridad.

Todo vuelve como antes y los dos personajes se dan vuelta hacia el público. La mujer, consternada, le pregunta al joven qué hace esa ciudad ahí, en la puerta de su casa. El joven le contesta que la ciudad de Wu lleva 500 años en aquel lugar, y la mujer, enojada, levanta su bastón obligando al joven a defenderse con su escoba. Entonces la mujer afirma que todos tienen que irse de ahí, y el joven asume nuevamente una postura de guardia, apuntándole su escoba. Ella dice que no quiere a nadie en su antejardín, entonces él se acerca a ella preguntándole dónde vive, con actitud amenazante. La mujer lo golpea en la frente dos veces y le dice que ella vive ahí mismo. El joven, desconcertado, le dice que él siempre juega ahí y que solo se trata de una cueva vacía. Se entiende entonces que la mujer es una Ermitaña que vive en una cueva, en medio de las montañas.

De pronto se escucha el sonido frenético de unos tambores y la Ermitaña levanta su bastón con un grito y se lanza contra el joven, el cual se defiende con su escoba. Los dos empiezan a pelear lanzando gritos de batalla y haciendo chocar sus bastones, mientras se mueven hacia el lado derecho del escenario. El sonido se interrumpe abruptamente y el joven se agacha en el suelo, bajando la cabeza. La Ermitaña declara enojada no querer intrusos. Cuando el joven, alcanzándola y realizando una reverencia, reclama que la ciudad de Wu es enorme y muy pesada, ella afirma que ese no es su problema y, amenazándolo, le dice que si no se va podría verse obligada a hacer volar la ciudad de la faz de las montañas.

Volviendo hacia el centro del escenario, la Ermitaña dice al joven que sin duda hay cosas en la ciudad que se quiebran con facilidad, como cacharos de greda o niños pequeños como él, y diciendo esto se da vuelta repentinamente y mueve los dedos de su mano hacia el joven, el cual la mira asustado. Esta le dice que mejor se ponga en movimiento, entonces él comienza a barrer frenéticamente el suelo, girando sobre sí mismo. Ella declara que irá a echarse una siesta y dice con aire soñador que cuando despierte va a querer comer wantang, arrollados primavera y sopa de tofu. Cada vez que nombra un plato, el joven repite el nombre de éste como saboreándolo, y el manipulador, que durante la conversación se había quedado a un lado observando con su títere en la mano, gruñe y mueve el chanchito hacia la mujer. Pero ella, cambiando abruptamente su actitud, afirma amenazante que cuando vuelva, espera que todo haya desaparecido.

El joven vuelve a asumir una expresión desesperada y observa a la Ermitaña mientras camina hacia el lado derecho del escenario. Empieza a resonar una música de suspenso, de tono dramático. El manipulador mueve al títere persiguiendo a la Ermitaña. Ésta, antes de salir de escena, se vuelve repentinamente hacia el joven, lanza un grito y levanta su bastón. El joven reacciona levantando su escoba y gritando, mientras el manipulador levanta una mano como para protegerse.

ESCENA 3: EL MERCADER (00:05:27 – 00:12:48)

El joven, con un tono preocupado, le pide a Ping que se acerque a él. El manipulador da un empujón al títere y lo deja deslizar en el suelo sobre sus ruedas. El joven lo aferra, lo levanta y empieza a hablarle. La luz va bajando de intensidad y empieza una música pentatónica lenta y melancólica. El joven le dice a su amigo que hay que ser amable con la gente loca, porque no es culpa de ellos estar locos. El manipulador se coloca detrás del joven, éste le pasa el títere, mientras sigue hablando y se agacha en el suelo. El manipulador se agacha y apoya el títere al lado del joven.

El joven le dice que algunos locos viven en cajas o en cuevas, porque no tienen a nadie que los cuide, y que todos tienen que aprender a cuidarse por sus propios medios. Luego se levanta y, mirando hacia el público, cuenta que por este motivo quiere ser un soldado, porque los soldados son fuertes y valientes. Apuntando el dedo hacia el público, afirma que todo el mundo respeta a los soldados, y levantando el puño hacia arriba esperanzado, dice que todos lo van a respetar a él.

La música se interrumpe y el joven viendo al chanchito Ping, empieza a perseguirlo, agarrando su escoba y apuntándola nuevamente hacia el títere, fingiendo que es de nuevo su enemigo. El manipulador emite unos gruñidos asustados y corre hacia atrás, moviendo al títere. El joven entonces empieza a acusar a Ping-enemigo y frota su escoba en el hocico del títere.

Desde la izquierda entra a escena un hombre con largos bigotes blancos y delgados, llevando en los hombros una gran canasta de mimbre. El hombre, indignado, le dice al joven que su cerdo es muy grosero, pero el joven defiende a su chanchito, respondiendo que él solo estaba hablando consigo mismo. Cuando el hombre le dice al joven que sus padres deberían castigarlo, el joven responde que ellos están en otra ciudad y que él solo estaba practicando para ser soldado, y se coloca en una postura de combate, apuntando su escoba hacia el público y emitiendo un grito de batalla.

El hombre se echa a reír divertido y el joven lo imita, un poco confundido. De pronto el hombre se da cuenta de que el chanchito Ping está a sus pies y, asustado, emite un grito y salta hacia atrás. Luego le pregunta al joven por qué quiere ser soldado y éste

le contesta: porque son muy importantes y, apuntando el dedo hacia el público, dice que todos confían en ellos para que protejan la ciudad. El joven ejecuta un movimiento de ataque típico de las artes marciales. El hombre, escéptico, sacándose el canasto de los hombros, dice que los soldados en la guerra no podrían ganarles ni a unos niñitos hambrientos. El joven responde que los soldados tienen mucha plata, pero el hombre, riéndose nuevamente, le dice que en realidad son los mercaderes los que ganan plata, y que la gente se amontona alrededor de su canasta para comprar toda su mercadería. Se entiende así que el hombre es un rico mercader.

Empieza a resonar una música oriental que otorga a la escena un tono de misterio y de magia. El joven se acerca, y el mercader empieza a sacar varios objetos de la canasta, nombrándolos uno por uno y mostrándoselos al joven: plumas de los bosques del sur, perfumes embriagadores de la India, abanicos hechos a mano en Japón. El joven, maravillado, intenta sacar algo de la canasta, pero el mercader le golpea la mano y frota los dedos índice y pulgar, realizando el típico gesto que expresa que algo es muy caro. El joven confiesa no tener plata y dice que podría convertirse en mercader para obtenerla. El mercader, empujando al joven hacia la plataforma central del escenario, le dice que también existen los trueques. Vuelve a su canasta y, sacando de ella un cuchillo, le pide al joven cambiárselo por su vieja escoba, mostrándoselo de cerca y enumerando sus cualidades. El joven lo mira fascinado, acercando su mano a él. De repente, el mercader agita el cuchillo en el aire y de los parlantes del escenario resuena el silbido de un cuchillo hendiendo el aire, junto con un sonido como de hechizo.

El joven afirma que el cuchillo le gusta muchísimo, pero que su trabajo consiste en barrer la entrada a la ciudad. El mercader, entonces, volviendo hacia su canasta, le dice al joven que pensaba que él era más que un simple barredor, que pensaba que quería ser un soldado. El joven se deja convencer y le entrega su escoba. El mercader, a su vez, le entrega un cuchillo, mucho menos impresionante que el anterior. Se ve el títere del chanchito a un lado del arco que enmarca al protagonista, observando la escena.

El joven se da cuenta del engaño, y el mercader trata de distraerlo, mostrándole un paraguas rojo. Cuando lo abre, de los parlantes resuena el mismo sonido como de

hechizo de antes. El mercader trata de convencer al joven de cambiarle el paraguas por sus zapatos, haciendo rodar el paraguas en sus manos. El joven, perplejo, contesta que también necesita sus zapatos. El mercader utiliza distintas estrategias para convencerlo, como por ejemplo, diciéndole que los monjes del monasterio Tai-Shu caminan todo el día con los pies desnudos, y finalmente logra convencer al joven, que se agacha y se quita los zapatos.

El mercader, satisfecho, cierra el paraguas, toma los zapatos del joven y vuelve hacia su canasta. Allá, el manipulador está introduciendo el títere de Ping dentro de la canasta, como si el chanchito estuviera hurgando en ella. El mercader entonces golpea al títere con los zapatos del joven, el cual se precipita a ver qué acontece. El manipulador aleja al títere de la canasta, emitiendo unos gruñidos de susto. El mercader saca entonces de la canasta un fruto rojo y, levantándolo frente al joven, le dice que se trata de una nuez de lychee. De pronto las luces bajan de intensidad y los dos personajes son iluminados por una luz verde-amarilla. Resuena un canto celestial. El joven está asombrado.

Después de 30 segundos, la luz vuelve a iluminar uniformemente la escena y el joven pregunta al mercader qué es una nuez de lychee. El mercader, irritado, golpea al joven en el brazo, acusándolo de ignorancia, y le explica que el lychee es el fruto más succulento del mundo, y que la nuez de lychee es la favorita del gobernador de la ciudad de Wu. Cuando nombra al gobernador, el mercader realiza una reverencia elegante y es imitado por el joven. Este último le propone al mercader cambiarle la nuez por su cuchillo, y luego por su paraguas, pero el mercader rechaza ambas propuestas. Finalmente, el joven declara no tener nada más, y el mercader le propone cambiar la nuez por su chanco. El manipulador emite un gruñido asustado, sacudiendo al títere, y empiezan a resonar los golpes de unos tambores.

El mercader trata nuevamente de convencer al joven, diciéndole que seguramente él come solamente berenjenas y coliflores. El joven acepta la propuesta, aferra al títere rápidamente y se lo da al mercader. Luego agarra la nuez de lychee y saborea su aroma. El mercader coloca al chanchito en su canasto y el manipulador sacude el canasto, dando

la impresión de que el chanchito se está agitando horrorizado dentro de éste. Con aire presumido y satisfecho, el mercader le ordena al joven que abra las puertas de la ciudad, y le cuenta que tiene un invento que venderle al Mandarín, el gobernador de la ciudad.

De repente el joven, arrepentido, le dice al mercader que ya no quiere la nuez y que quisiera devolverla. El manipulador sacude aún más fuerte la canasta con el títere dentro. El mercader no acepta la devolución, argumentando que algo de la saliva del comprador podría ya haber contaminado la piel del preciado fruto. El joven, desesperado, persigue al Mercader y le pide su chanco de vuelta. El mercader repite la expresión “mi chanco”, subrayándola irónicamente y, aferrando al títere, le dice al joven que no cambiará su precioso cerdito por una fruta usada.

Una chica aparece encima del pórtico, con un canastito en la mano, y observa la escena. El joven le dice al mercader que Ping es su único amigo, pero el mercader le responde que su cerdito se llama Confucio, y lo acusa de no ser un muy buen amigo, ya que lo cambió por una fruta.

ESCENA 4: LA SIRVIENTA (00:12:48 – 00:18:10)

La chica con el canastito se acerca al proscenio, deteniéndose arriba de la plataforma central, y con un grito llama la atención del mercader. Se acerca a su canasto, elogiando su mercadería, y luego, se acerca alegremente al joven, llamándolo por su nombre. Se entiende entonces que el joven se llama Han. La chica le dice a Han que le trae su tazón diario de arroz, que el Mandarín le manda como retribución por barrer la entrada a la ciudad, pero Han, tristemente, le responde que no se merece dicho pago. La chica, un poco irritada, deja frente a Han su canastito y vuelve donde el mercader, el cual le ofrece la escoba que un rato antes había intercambiado con Han. Pero la chica le cuenta que el Mandarín acababa de ponerle un impuesto a las escobas, y que por eso el mercader iba a tener que pagarle diez monedas. Apenas el mercader se da vuelta para ir a buscar más mercadería, la chica guiña un ojo a Han, divertida.

El mercader da su escoba al manipulador, el cual la apoya en el suelo y le entrega al astuto vendedor los zapatos que Han le había dado a cambio del paraguas. El

mercader, volviendo donde la chica, le ofrece los zapatos con una reverencia. Pero la chica le cuenta que el Mandarín había ordenado que todos los niños de la ciudad tenían que andar descalzos, como los monjes del monasterio Tai-Shu, y que sólo al guardián de la ciudad le estaba permitido ocupar zapatos. El mercader entonces saca de su canasto al chanchito y se lo ofrece a la chica, mientras que el manipulador gruñe y grita. La chica contesta que el Mandarín había prohibido a todos los chanchos en la ciudad de Wu.

Frente a la desconfianza del mercader, la chica se para al medio del escenario y, dirigiéndose hacia el público, cuenta haber escuchado al Mandarín pronunciar la frase: “¡No más chanchos!” con una voz imponente y feroz. Mientras imita al Mandarín, la chica levanta sus brazos hacia arriba y ejecuta un movimiento cadencioso, que expresa amenaza. Al mismo tiempo, la luz baja y se escucha el sonido de un gong proveniente de los parlantes. La chica empieza a tiritar con una expresión asustada en el rostro y cuenta que todos se pusieron a tiritar de miedo. También el mercader y Han se asustan y tiritan.

La luz vuelve a iluminar todo el escenario y la chica, recuperando su alegría y decisión, declara que sólo el guardián de la entrada puede poseer un cerdo. El mercader está muy enojado y no sabe qué hacer. Entonces la chica le dice que la gente de Wu necesita cuchillos, y que además, el Mandarín ordenó que todas las mujeres embarazadas comieran nueces de lychee. El mercader se acerca a Han y le ofrece el chanco a cambio de la nuez de lychee, menospreciándola falsamente. Han acepta el trueque y aferra a su chanchito, acariciándolo y dándole besos, feliz. Luego, el mercader, caminando rápidamente hacia su canasto, le dice a Han que quiere cambiar la escoba y los zapatos por el paraguas y el cuchillo.

Pero la chica interviene con un grito y le dice al mercader que el paraguas y el cuchillo valen mucho más. Han pregunta al mercader por una cinta dorada que sale de su canasto, y el mercader introduce su mano dentro de éste. El manipulador, que mientras tanto se había quedado al lado del canasto, aferra la cinta dorada, los zapatos y la escoba, y se acerca a Han junto al mercader. Este último ofrece a Han la cinta dorada, y cuando Han acepta, el manipulador la lanza en el aire y Han la agarra. El mercader aferra el paraguas y el cuchillo, y vuelve a su canasto. El manipulador entrega a Han los zapatos

y su escoba, y el mercader agarra su canasto y declara que irá donde el Mandarín para venderle su invento y pedirle ratificar las extrañas órdenes que dio. Luego le pide a Han que abra las puertas de la ciudad. Han se despide del mercader agitando su mano, pero el mercader, al contrario, se despide de forma muy descortés, llamándolo “niño mugriento”. Han entonces lo mira irritado, mientras la chica se despide del vendedor, con actitud divertida y satisfecha. El mercader sale por el lado izquierdo del escenario.

Han y la chica se colocan sobre la plataforma central y Han agradece a su amiga mientras los dos hacen una reverencia uno frente al otro, con las manos juntas. La chica aferra su canastita y se dispone a marcharse, pero Han la detiene. Empieza una música pentatónica delicada y los dos se miran en silencio, con una expresión muy dulce. Han se arrodilla frente a la chica, pidiéndole agradecer al Mandarín de su parte, por haber salvado la vida de su chanco. La muchacha también se arrodilla y le confiesa divertida no haber visto nunca al Mandarín, ya que sólo trabaja en su cocina. Se entiende entonces que la chica es una sirvienta, y que es muy lista. El manipulador acerca al chanchito Ping a los dos amigos, moviéndolo por el suelo.

La sirvienta saca de su canastita un bulto y se lo pasa a Han, sugiriéndole irónicamente agradecer al Mandarín por entregarle esa cucharada de berenjenas. Los dos asumen una expresión de repugnancia. Han, que sujeta la cinta dorada en una mano, repite la frase “¡No más chanchos!”, divertido. Pero la sirvienta le sugiere amarrar la cinta en el cuello de su cerdito, para que él no piense que es un mal amigo. Han le entrega la cinta al manipulador, el cual amarra la cinta en el títere. Han y la sirvienta se paran nuevamente arriba de la plataforma central y se inclinan uno frente al otro, juntando las palmas de las manos. La sirvienta sube al pórtico y Han se vuelve hacia atrás, moviendo delicadamente su mano para despedirse de ella. La sirvienta sale por el lado izquierdo, caminando con un paso cadencioso. La luz va bajando de intensidad y la música se interrumpe.

ESCENA 5: EL CAPITÁN DEL EJÉRCITO (00:18:10 – 00:22:25)

Han se arrodilla y aferra cariñosamente el hocico del títere-Ping, que es sujetado por el manipulador, prometiéndole a su amigo que nunca más lo entregará a nadie y le pide perdón. El manipulador le quita el títere de las manos y empieza a mover al chanchito, a gruñir y a emitir ruidos que expresan enojo y resentimiento.

Han trata de convencer a Ping de darse vuelta, apoyando su mano sobre el hombro del manipulador, pero éste, dándose vuelta, lo golpea en la cara con el hocico del títere. Entonces Han aferra al chanchito y, dirigiéndose hacia el público, apunta el dedo hacia los espectadores y asegura que cuando crezca, va a proteger a todo el mundo de los malvados mercaderes. Luego da un beso al chanchito y lo lanza al aire. El manipulador gruñe, atrapa al títere y corre hacia la plataforma central. Empieza a escucharse una música pentatónica de estilo chino, lenta y solemne.

Han también se para arriba de la plataforma y, dirigiéndose hacia Ping como si el chanchito fuera un campesino pobre, empieza a actuar, representando a un pomposo mercader. Un foco apunta hacia los dos personajes y el resto de la escena queda en penumbras. Han-mercader le ofrece comida a Ping-campesino a cambio de uno de sus hijos. El manipulador mueve al chanchito y gruñe consternado, entonces Han lo llama “campesino estúpido” y golpea al títere, adoptando su personalidad de guerrero.

Han-guerrero reprueba al chanchito, acusándolo de querer vender lo más importante de su vida y, agarrando la escoba, le dice que como castigo deberá comer una cucharada de berenjenas. El manipulador, siempre sujetando al títere, da una vuelta sobre sí mismo, gruñendo. Han-guerrero declara haber sido entrenado por el capitán del ejército, quien es tan valiente, que sólo come coliflor y berenjenas. Luego sigue actuando, amenazando al chanchito con su escoba.

La luz aumenta de intensidad y por el lado derecho del escenario entra un soldado, vestido con armadura y yelmo, con una actitud muy severa. Resuenan unos tambores por los parlantes. El soldado se para detrás de Han, que está hablando animadamente con el chanchito. Al retroceder, Han choca con el soldado y se da vuelta, paralizado. El soldado avanza y, apuntando el dedo contra el barredor de la entrada, le

pregunta si acaso es él a quien ve todas las mañanas asomándose sobre el muro del campo de entrenamiento de su ejército. Se entiende así que el soldado es el capitán del ejército. El manipulador corre hacia el lado izquierdo del escenario, sujetando al títere, y lo apoya en el suelo con su hocico apuntando hacia los dos personajes, como si los estuviera observando, y abandona el escenario. Han empieza a barrer alrededor del capitán, con humildad y reverencia, dándole la bienvenida a la ciudad, mientras que él lo mira desdeñoso. De pronto el capitán le quita la escoba con un movimiento preciso y elegante, y, riéndose socarrón, declara que le dará una lección de inmediato sobre cómo pelear sin armas.

Entran en el escenario dos personajes vestidos totalmente de negro, con el rostro cubierto. Su traje es igual a aquel del manipulador del títere. Los dos personajes se paran encima del pórtico, uno a la derecha y el otro a la izquierda, quedándose en una postura estática, en alerta. El capitán se da vuelta y con un grito lanza la escoba de Han a uno de los dos personajes, el cual la aferra y apoya su punta en el suelo, manteniendo una postura firme, casi estatuaria. Con un movimiento repentino, el capitán desenvaina sus dos espadas y, lanzando un grito intimatorio, las apunta contra Han, cruzándolas una con otra. Luego se ríe cruelmente y, dándose vuelta, lanza las dos espadas al personaje de la izquierda, el cual las agarra y las sujeta cruzadas frente a su propio cuerpo, quedando parado rígidamente.

El capitán se desplaza hacia la izquierda y, mirando hacia el público, le ordena a Han pegarle en la cara. Han, confuso y preocupado, se rehúsa a golpearlo, pero el capitán le amenaza con arrestarlo si no lo hace. Entonces Han asume una postura de combate, con las piernas abiertas y los puños levantados, mira hacia el chanchito Ping, llamándolo por su nombre como para avisarlo u obtener su aprobación, y luego lanza un grito de lucha y corre hacia el capitán, para atacarlo. Sin embargo, el capitán con un movimiento de artes marciales, vuelve la inercia del golpe contra Han y lo bota al suelo, quedando el capitán arrodillado en una postura elegante y Han acostado boca arriba.

El capitán, engreído, se ríe cruelmente y desafía a Han a golpearlo de nuevo. Se repite la misma secuencia, sólo que esta vez Han intenta patear al capitán, el cual lo

aferra y, con un movimiento de artes marciales, lo bota por segunda vez al suelo. El capitán se echa a reír muy fuerte y le dice a Han que le dará otra oportunidad más. Han responde que ya lo ha intentado lo suficiente, entonces el capitán se echa a reír nuevamente, pero de pronto asume una expresión severa y se acerca a Han, que está agachado en el suelo, protegiéndose del guerrero. El capitán lo agarra por su casaca y lo obliga a levantarse, diciéndole que un gran guerrero nunca deja de tratar. Luego, dirigiendo su mirada hacia el público, le dice a Han que para convertirse en un soldado deberá aprender a ser valiente.

Han se vuelve hacia el público y pronuncia la misma frase del capitán, imitando su entonación y repitiendo varias veces la palabra “valiente”. El capitán, con un grito, le aferra el mentón y lo empuja hacia arriba, obligando a Han a mirar nuevamente hacia delante. Luego el capitán camina hasta la plataforma central y, con unos movimientos cadenciosos, acompañados por unas vocalizaciones típicas de los combates de artes marciales, aferra las espadas que el personaje de la izquierda le lanza. Finalmente, con una risa despiadada, se sube al pórtico y sale del escenario. El personaje de la izquierda abandona su postura estática, baja las escaleras del pórtico y agarra al títere del chanchito, volviendo a asumir el rol de manipulador del títere. El personaje de la derecha sale de escena.

ESCENA 6: EL MENSAJERO (00:22:25 – 00:24:23)

La luz baja de intensidad, iluminando sólo la parte central del escenario. Han se sube a la plataforma central, repitiendo la palabra “valiente”, meditabundo. El manipulador lo sigue, sujetando al títere Ping, y luego se arrodilla, levantando al chanchito hacia Han. Este último se dirige hacia Ping y confiesa no ser tan valiente, que no está hecho para ser soldado. Empieza a resonar una música melancólica y Han se arrodilla para acariciar al títere. Una luz rosada ilumina a las dos figuras.

Luego Han se percata maravillado y exclama que quizás podría convertirse en un Mandarín, que es tan importante y atemorizante, que nadie sería malo con él. El manipulador se levanta, siempre sujetando al títere en las manos. Sin embargo, en

seguida Han dice no saber lo que quiere ser, y se arrodilla desconsolado. El manipulador frota el hocico del títere sobre el brazo de Han, para expresar un gesto de consuelo hecho por Ping, luego gruñe y Han, reanimado, le dice que lo único que tiene claro es que los dos tienen que cuidarse mutuamente. Entonces Han y Ping, manipulado por el manipulador, se dan besos cariñosos.

De pronto, las luces vuelven a iluminar toda la escena y, desde el lado izquierdo del escenario, entra un personaje vestido con una larga túnica blanca con capucha. Dicho personaje, que está a punto de desmayarse de agotamiento, corre alrededor de la plataforma central, tosiendo y resollando; finalmente, cuando se da cuenta de la presencia de Han, se deja caer jadeante en los brazos de éste. El encapuchado pide hablar con el Mandarín. Luego se levanta, empuja a Han hacia la izquierda, haciéndole realizar una serie de piruetas, y después se detiene en una postura rígida, con los brazos levantados hacia los lados, dando la espalda al público. Entonces repite su pedido con más vehemencia.

Han, consternado, le pregunta quién es, y el personaje, realizando una serie de movimientos frenéticos, juntando las palmas de las manos y dando por un momento la cara al público, le dice ser un monje del Monasterio Tai-Shu. También dice traer un mensaje importante para el Mandarín y pide ser llevado al palacio. Luego vuelve a dar la espalda al público, deteniéndose en la misma posición anterior. Se entiende entonces que el personaje es un mensajero.

Han se acerca al mensajero para decirle que a él no le está permitido entrar al palacio, pero el mensajero lo aferra y lo levanta, sujetándolo en sus brazos y le cuenta aterrizado que la ciudad de Wu corre un peligro terrible. De pronto las luces bajan de intensidad, dejando al escenario casi a oscuras, y al mismo tiempo, se escucha el sonido de un gong. Después de 10 segundos, la luz vuelve a iluminar el escenario en su totalidad, y se escucha una música de tono menor, que crea una atmósfera de peligro y suspenso. Han, con un salto hacia atrás, baja de los brazos del mensajero, el cual vuelve a dar la espalda al público asumiendo la postura anterior. Han, preocupado, le dice que antes de llevarlo donde el Mandarín, tiene que llevar a su amigo a casa.

El mensajero no entiende de quién está hablando Han, entonces el manipulador gruñe desde atrás de él, sacudiendo al títere. El mensajero se da vuelta y se da cuenta de la presencia de Ping. De los parlantes resuena una melodía en guitarra. Han anima a Ping a irse de ahí y se acerca al manipulador, efectuando una acrobacia. Éste lanza al títere al aire, por encima de Han, el cual trata de aferrarlo. Sin embargo, es el mensajero el que aferra al chanchito y luego gira sobre sí mismo, sujetando al títere en los brazos. Han aferra al manipulador y lo levanta, girando sobre sí mismo, mientras que el manipulador extiende sus piernas a los lados, efectuando una suerte de agarre de danza.

La luz se va apagando, un fajo de luz ilumina levemente la plataforma central del escenario, quedando un simple círculo rojo en el medio de la escena. Han y el mensajero salen rápidamente. El manipulador se para arriba de la plataforma iluminada. Se escucha un fragor resonar por los parlantes. El arco puesto sobre la plataforma comienza a bajar. Mientras el arco baja, sujetado por una cuerda delgada que cuelga de la parrilla, el manipulador acompaña este movimiento con el movimiento de sus brazos. Luego, desengancha la cuerda y, sujetándola en la mano, camina hacia el fondo de la escena, desapareciendo en la oscuridad. El fragor se acaba y se escucha solamente la melodía de la guitarra.

ESCENA 7: LA CHOZA (00:24:23 – 00:25:55)

De a poco, la escena vuelve a iluminarse por completo. Han y el mensajero entran en escena, pasando por una estructura escenográfica, en la que están pintadas partes de las paredes de una choza de palos y una entrada, y se paran encima de la plataforma derecha del escenario. Entra también el manipulador, sujetando a Ping y un bulto igual a aquel que la sirvienta le había entregado a Han anteriormente. Se entiende que los personajes se encuentran en el interior de una vivienda muy simple y pobre, ya que, apoyadas a la estructura, están una escoba y una banqueta de madera.

El mensajero mira a su alrededor y pregunta a Han si la choza miserable en la que están es su casa. Han, en tono irónico, responde que la choza es de su miserable chanchito, y el manipulador gruñe moviendo a Ping con tono de desaprobación. Han,

frente a la incredulidad del mensajero, le cuenta que vive en una casa muy grande con sus padres, y describe todas las partes de su casa y todos los animales que posee. De pronto el manipulador pisa con el títere, el pie del mensajero, el cual grita de dolor y salta sobre un solo pie. Se comprende que el mensajero tiene heridas en sus pies y que le duelen mucho por caminar descalzo.

El mensajero le pregunta si sus padres tienen unas vendas para sus pies adoloridos, y Han, poniéndose nervioso, le dice que sus padres están cabalgando con sus caballos. Por lo tanto, le sugiere ir a buscar las vendas al palacio. Luego se arrodilla y le pide a Ping que cuide su plato de arroz hasta que vuelva, y le dice, con una mueca de asco, que si quiere puede comer una cucharada de berenjenas. El mensajero y Han salen de escena por el lado derecho y la luz baja de intensidad, iluminando mayormente el fondo. Se escucha el ruido de la entrada a la choza, que es arrastrada fuera del escenario.

ESCENA 8: EL GUARDIA DEL PALACIO (00:25:55 – 00:30:20)

La luz sube de intensidad y se observa a un personaje con armadura, yelmo, espada y bigotes, parado arriba del pórtico, en actitud de alerta. Se escuchan ruidos ambientales con pájaros y crujido de follaje. Han y el mensajero entran desde la derecha, corriendo encima del pórtico. Han declara ser el guardián de la entrada a la ciudad, y hace una amplia reverencia, mirando hacia el suelo. El soldado reconoce a Han y se echa a reír, diciendo que él es el niño que barre la mugre. Han, avergonzado, trata de callarlo y se justifica con el mensajero, apartándolo y diciéndole que los guardias del palacio le tienen unos celos terribles. Se entiende entonces que el soldado es un guardia del palacio del Mandarín de Wu.

Han explica al guardia que el monje tiene un importante mensaje para el Mandarín. Mientras pronuncia esta frase, el mensajero realiza unas amplias reverencias y Han mueve en forma solemne sus manos. El guardia, irónicamente, dice estar seguro de que su mensaje es muy importante, y antes de pronunciar la palabra “importante”, bate sus palmas dos veces y levanta una mano. Han al principio no entiende, y el mensajero le explica que el guardia quiere un soborno. Los dos se dan cuenta de que

andan sin dinero y le prometen al guardián que le darán una generosa propina al irse, ya que el Mandarín cubrirá de oro al mensajero.

El mensajero se inclina con respeto. Sin embargo, el guardián se rehúsa a abrirles y repite su gesto batiendo las palmas. Han y el mensajero se sientan en las escaleras del pórtico, desconsolados. De pronto, Han se para y, bisbiseando al mensajero que le siga el juego, le pregunta si había hablado con el emperador en persona aquella mañana. El mensajero responde con una afirmación, entonces el guardián del palacio, con actitud circunspecta, dice que esto no es posible, ya que la Ciudad Capital queda a dos días a caballo de allí. Han no sabe cómo justificarse, y al final, dice que esto fue posible por medio de un pato que lleva mensajes amarrados en sus patas.

De pronto se escucha el aleteo de un pato y el guardia acaba creyendo la mentira de Han. Sin embargo, sigue sin querer abrirle las puertas del palacio, si no es por algo a cambio. Han lo intenta de nuevo, esta vez diciéndole al monje que tendrá que esperar para dar la orden de que se le de una bonificación especial a todos los sirvientes imperiales. El mensajero entiende las intenciones de Han y le sigue el juego, mientras que el guardia escucha interesado y pretende recibir explicaciones, frotando pulgar e índice de su mano. Han empieza a caminar hacia el guardia, obligándolo a retroceder, y le dice que sólo los oídos del Mandarín deben oír la orden, la cual es que todos los sirvientes imperiales deben recibir un kilo de nueces de lychee. Luego finge haber revelado demasiada información.

El mensajero dice que en realidad el Mandarín ordenó que se entregaran a los guardias dos kilos de nueces de lychee, y Han añade que el Mandarín dio la orden con un grito. Luego se sienta arriba de los hombros del mensajero, y los dos gritan la frase “dos kilos de nueces de lychee”, mientras el mensajero gira sobre sí mismo. Se escucha el sonido de un gong, y el mensajero para de girar, quedando de cara al público. Han, apuntando el dedo hacia el público e indicando a todos los espectadores, cuenta que el Mandarín miró amenazantemente a todos los presentes, y el mensajero empieza a hacer unas muecas horribles y a emitir unos versos atemorizantes. Han dice que todos los

presentes se asustaron como gallinas y empieza a imitar el verso y los movimientos de una gallina.

Han le dice al guardia que entonces tendrán que deshacerse de todas las nueces de lychee, ya que el Mandarín “cambia de idea a cada rato” y podría anular la orden. Entonces el mensajero se sube al pórtico y empieza a alejarse del guardia, quien, con un grito los hace parar y, haciendo una reverencia, les permite entrar en el palacio. Han y el mensajero hacen una reverencia uno frente al otro, caminan rápido y levemente inclinados hacia delante, y hacia la izquierda salen del escenario. Se escucha el sonido de un gong.

El guardia sale del escenario, regodeándose y caminando con pasos laterales cadenciosos, como si fuera un títere. La luz baja de intensidad hasta que el escenario queda en semioscuridad. Sólo la plataforma central queda iluminada. Se escucha una música de estilo oriental con tambores y vientos. Se entrevén las siluetas de dos cortinas que cuelgan de la parrilla y que desde los lados del escenario son arrastradas hasta el centro por un asistente escénico, hasta juntarse.

ESCENA 9: EL MANDARÍN (00:30:20 – 00:36:07)

Han y el mensajero entran corriendo en el escenario y se paran encima de la plataforma, mirando hacia el público. La luz sube de intensidad y se iluminan tres lámparas de techo que cuelgan de la parrilla. Se comprende que ambos personajes se encuentran dentro del palacio del Mandarín. En el lado derecho del escenario se ve un panel rojo con cuatro botones grandes y de colores brillantes. Han y el mensajero miran a su alrededor maravillados. Empiezan a correr de un lado a otro del escenario gritando “hola” hacia el público y retrocediendo después del grito, como si escucharan el eco de su voz. Cada vez que gritan “hola”, resuena el ruido de unos cascabeles y el eco de un sonido electrónico indefinido.

De pronto un hombre asoma la cabeza entre las dos cortinas, gritando la palabra “¡excelente!”, y la música se interrumpe abruptamente. Han y el mensajero saltan hacia atrás por el susto. El hombre, que viste una túnica dorada y con brillantes, aparece por

completo y declara su felicidad por tener público. Luego, animado, le ordena a Han apretar el botón verde, mientras señala hacia el panel. Han, confundido, cruza hacia el panel y aprieta el botón. De inmediato, se produce el sonido de un gong y las dos cortinas se abren rápidamente. Al otro lado se ve un trono. La música comienza a resonar de nuevo. El hombre aplaude y salta de alegría, pero luego declara no estar en el lugar correcto, y le ordena a Han que apriete nuevamente el botón. Han ejecuta la orden, y se escucha de nuevo el sonido del gong. El hombre se sube al trono, mientras las cortinas se cierran, hasta esconderlo por completo.

El hombre le pregunta a Han y al mensajero si están listos, y ordena que se vuelva a apretar el botón verde. Han lo aprieta y una vez más se oye el gong y las cortinas se abren rápidamente. Esta vez el hombre está parado encima del trono, con las piernas abiertas, un puño cerrado pegado al tronco y un brazo levantado, en una postura rígida y mirando fijamente hacia el público. El hombre pregunta quién ha llegado a ver al ilustre Mandarín de Wu. Entonces Han y el mensajero hacen un paso hacia delante y gritan “¡Nosotros!” al unísono. El hombre, luego de una pausa de silencio, declara ser el Mandarín con un grito, asustando a los otros dos personajes, y les ordena hablar. Se entiende que el hombre es el Mandarín en persona.

Han, haciendo una reverencia, presenta al monje diciendo que trae un importante mensaje. El Mandarín aplaude diciendo que le encantan los mensajes, y le da el permiso al mensajero para que empiece a contar, y luego se sienta. El mensajero, que daba la espalda al público, se da vuelta y empieza a contar, pero es inmediatamente interrumpido por el Mandarín, el cual le ordena arrodillarse y empezar su cuento con la frase “Imponente Mandarín de Wu”.

El mensajero empieza nuevamente a contar, ejecutando la orden recibida, pero de pronto es interrumpido por el Mandarín, el cual dice que no puede escuchar un mensaje tan importante con el estomago vacío. Entonces le ordena a Han apretar el botón azul y éste realiza de inmediato su pedido. Se escucha un fuerte ruido y Han introduce su mano dentro de una abertura en el panel y saca un caramelo. Luego se lo entrega al Mandarín, el cual come satisfecho y le ordena al mensajero seguir con el cuento. El mensajero

comienza su cuento, pero es interrumpido una vez más por el Mandarín. El mensajero se coloca nervioso y se arrodilla en el suelo.

El Mandarín ordena a Han que apriete el botón amarillo y Han realiza nuevamente su pedido. Resuena el gong y desde la parrilla del escenario desciende un micrófono dorado que llega hasta la altura de la cabeza del Mandarín. Este lo aferra y ordena que sus confiables asesores acudan a escuchar el mensaje. Mientras habla, se escucha el eco de su voz resonando por la sala. Entran el Mercader y el Capitán del ejército caminando por encima del pórtico y se arrodillan, uno a cada lado del trono. El Mandarín se da vuelta hacia el Mercader y, asustado, le pregunta quién es. El Mercader abre un abanico y le recuerda al Mandarín haberle vendido el panel y las cortinas. El Mandarín lo elogia y lo nombra como su asesor personal. Luego le ordena al mensajero empezar de nuevo.

El mensajero toma aire y comienza a contar, pero el Mandarín lo interrumpe con una voz chillona y le lanza a Han el caramelo, que está comido solo a la mitad. De pronto el mensajero, irritado, le grita que los Jinetes Salvajes vienen en camino. El Mandarín está perplejo, baja del trono y, con sus manos escondidas dentro de las mangas de su túnica, camina rápidamente hasta el proscenio. Luego le pregunta al mensajero si se trata de algún circo, y el mensajero, aún más indignado y agitado, explica a los presentes que se trata de bárbaros feroces.

El Mandarín corre hacia su trono y ordena que se apriete el botón amarillo. Es nuevamente Han el que lo aprieta, y se escucha el sonido del gong. Una vez más se ve el micrófono dorado bajando desde la parrilla y se escucha el sonido del acople de este. El Mandarín llama a la Bibliotecaria Imperial. Se escucha una voz en off que se dirige hacia el Mandarín. Éste le pregunta quiénes son los Jinetes Salvajes, y la voz en off empieza a nombrar distintas palabras que empiezan con la letra “J”, como si estuviera hojeando un diccionario. Finalmente, lee la siguiente definición: “Tribu de bárbaros guerreros que viven toda la vida montados a caballo. Sus pies nunca tocan el suelo. Pasan la mayor parte del tiempo peleando unos con otros con palos y rocas”.

El Mandarín, satisfecho, bate dos veces las palmas y el micrófono es levantado nuevamente. El mensajero, asustado, se acerca al Capitán del ejército y, quitándole una de sus dos espadas, le cuenta al Mandarín que los Jinetes son mucho más feroces y furiosos de lo que creen. Luego agita la espada imitando a los Jinetes y golpea el suelo con los pies, haciendo una mueca por el dolor que eso le produce.

Han pide la palabra al Mandarín. Este último le da permiso, llamándolo “insignificante barredor de la entrada”. Han, con aire desconfiado, recuerda que el Mercader le había contado que los monjes Tai-Shu andan todo el tiempo a pies descalzos. Pero el mensajero lo interrumpe y sigue contando de los Jinetes y de su crueldad. Han tiene una expresión sospechosa en el rostro y le pregunta al Mensajero por qué tiene sus pies llenos de heridas, aun siendo un monje. Los otros personajes hacen una reverencia y se miran entre ellos.

ESCENA 10: EL JINETE SALVAJE (00:36:07 – 00:42:14)

El mensajero se echa a reír cruelmente, empuja a Han y se saca su túnica. Se entiende que se trata de un Jinete Salvaje, y no de un monje. Se escucha una música de suspenso. El Mercader, Han y el Mandarín gritan asustados y corren a esconderse detrás del trono y del pórtico. El Capitán del ejército enfrenta al Jinete, y los dos empiezan a pelear con sus espadas, ejecutando movimientos típicos de las artes marciales. Cuando el Jinete golpea la cabeza del Capitán con el palmo de su mano varias veces, el Mandarín interviene, ordenando al Capitán que deje de bromear y diciéndole: “ahora eche a este... este...”. Los otros personajes intervienen para terminar la frase del Mandarín, exclamando “¡Jinete Salvaje!”

El Capitán y el Jinete se paran frente al público con su espada apoyada en el suelo y, luego de una pausa irónica, se miran y empiezan nuevamente a pelear. El Capitán logra desarmar al Jinete, cuya espada es recogida por Han. Pero el Jinete emite un grito feroz contra Han, el cual le devuelve el arma, asustado. La pelea sigue y el Jinete golpea con su espada al Capitán en la cabeza. El Jinete se arrodilla y asume una

postura de defensa típica de las artes marciales, declarando que el ataque de los Jinetes avanzará en seguida.

Pero Han se acerca al Jinete y, señalando hacia su izquierda con el dedo, le dice que alguien lo está buscando. Cuando el Jinete se da vuelta para ver quién lo busca, Han, con un grito de batalla, lo pisa en el pie. El Jinete grita de dolor y salta hasta llegar sobre la plataforma de la izquierda. El Mandarín ordena al Mercader que apriete el botón negro, el Mercader lo aprieta y desde la parrilla del escenario desciende un gran mazo, reproducción de los mazos que se usan para percutir el gong, que empuja al Jinete. Éste, con un salto y gritando, sale del escenario. Se oye el sonido de un gong y los gritos del Jinete, cada vez más débiles. El mazo gigante, que cuelga por un cordel, es levantado de nuevo y desaparece.

El Mandarín exclama que el Jinete se cayó por el conducto de la basura y todos empiezan a saltar y cantar de alegría. De pronto, el Mandarín se coloca serio, apunta su dedo contra Han y le dice que lo castigará por haber traído a una persona tan peligrosa a la Corte. El Mandarín reflexiona sobre lo que puede hacer para enfrentar a los Jinetes, y recuerda tener un ejército con el cual puede repeler su ataque. Junto con el Mercader imita unos movimientos de pelea y grita. A la izquierda, el Capitán del ejército, aún en el suelo, se lamenta por el dolor.

El Mandarín cambia de idea y dice que mejor se disfracen como pequeñas criaturas del bosque, entonces se agacha y empieza a brincar y realiza gestos ridículos. El Mercader le recuerda al Mandarín que el Emperador se podría enojar si él dejara que los Jinetes Salvajes entren a China. El Mandarín, recobrando su identidad, exclama que huir queda descartado, y se sube a su trono. Luego sugiere que se rindan. El Mercader intenta hablar, pero el Mandarín lo interrumpe y ordena que se apriete el botón amarillo. Han aprieta el botón, se escucha el ruido del gong y el micrófono dorado desciende una vez más desde la parrilla del escenario. Se escucha el ruido del acople.

El Mandarín aferra el micrófono y le pregunta a la Bibliotecaria Imperial qué pasaría si se rindieran. La voz en off de la Bibliotecaria nombra distintas palabras que empiezan con la letra “R”, y finalmente pronuncia la palabra “rendirse”. Luego lee la

siguiente frase: “Los Jinetes Salvajes obligan a sus prisioneros a comer cucarachas, gusanos y ciempiés”. Todos los personajes se sujetan el estómago y manifiestan su asco.

El Mandarín se para arriba del trono y sugiere pedir ayuda al Gran Dragón de las Nubes, el legendario patrono de la ciudad de Wu. El Mercader, El Capitán y Han se arrodillan, y el Mandarín ordena que todos le recen al Gran Dragón. Empieza a resonar una música solemne, una suerte de Mantra religioso, cuyas palabras son “Como un Dragón de las Nubes”. El Mandarín le ordena a Han que vigile la entrada a la Ciudad. Este se para y se coloca frente al Mandarín, dando la espalda al público. Las luces bajan de intensidad y el Mandarín le dice que deberá traer al Gran Dragón ante él, una vez que llegue a las puertas de Wu, así se le perdonarán todos sus crímenes.

Han agradece al Mandarín por darle esta importante tarea y realiza una reverencia. El Mercader, el Mandarín y el Capitán se vuelven hacia el público, juntan sus manos ante el pecho y cantan el Mantra. La luz va bajando de intensidad y ahora ilumina sólo el centro del escenario. Han se da vuelta lentamente hacia el público y, colocándose en el proscenio, imita la acción de correr, sin desplazarse realmente y llamando a su chanchito Ping. De pronto sale por el lado derecho del escenario. La música sube de volumen.

ESCENA 11: LA VUELTA DE LA ERMITAÑA (00:42:14 – 00:47:00)

Se escucha un fuerte ruido y el arco sujetado por un cordel, que había sido bajado anteriormente, es levantado de nuevo. El manipulador del títere entra en el escenario, se arrodilla encima de la plataforma central y acompaña el movimiento del arco con un gesto cadencioso de sus brazos, realizando una suerte de coreografía. Han entra de nuevo en el escenario, sujetando al títere Ping en un brazo, y empieza a correr alrededor de la plataforma central. Entra otro manipulador o asistente escénico y, junto al manipulador de Ping, se arrodillan encima de la plataforma, frente al público, en una posición de defensa. Han se para encima de la plataforma con el títere en un brazo y su escoba en la mano, y mira fijamente hacia el público.

Luego se dirige hacia Ping y le cuenta que se ha convertido en alguien muy importante, y que le gustaría no serlo. Entrega el títere a un manipulador y le dice que hay que barrer el suelo. Han empieza a barrer y el manipulador mueve al chanchito en el suelo, como si estuviera ayudando a su amigo. Luego Han entrega la escoba al otro manipulador escénico, el cual comienza a barrer la plataforma. Han mirando hacia el público, le dice a Ping que todo tiene que estar muy limpio, porque el huésped que llegará será aún más importante que el Mandarín. Del lado derecho, entra en el escenario la Ermitaña. Han no se da cuenta de que ella se está acercando.

La Ermitaña imita la acción de pisar el pie de Han con su bastón y Han da una voltereta hacia delante, gritando de dolor. La Ermitaña se lamenta, porque la ciudad sigue ahí, y aferra a Han por su casaca. Han, pataleando y agitando sus brazos, logra liberarse, y le cuenta a la Ermitaña que los Jinetes Salvajes están llegando y que matarán a todos. Diciendo eso, señala con su dedo a todo el público. La Ermitaña está aliviada y dice que entonces sólo le quedaría echar abajo los edificios, pero Han, con una reverencia, le dice que el Mandarín ordenó que todos deben rezar al Gran Dragón de las Nubes.

Han la exhorta a escuchar. Empieza a resonar el Mantra del Dragón y Han, cerrando sus ojos, se levanta en puntillas y se queda como abducido por la música. La Ermitaña agita su mano y parpadea como si también estuviera atrapada por el mantra. Luego la música para y la Ermitaña le dice a Han que él tendrá que llevarla ante el Mandarín. Han, despreciándola, le contesta que el Mandarín no tiene tiempo para recibir a gente loca.

La Ermitaña levanta su bastón hacia un lado y, con solemnidad, declara ser el Gran Dragón de las Nubes. La luz baja de repente, se escucha una música oriental de suspenso, la Ermitaña empieza a retorcer su rostro y a agitarse, como si estuviera por transformarse en algo. De pronto Han se acerca a la Ermitaña, apartando parte de su túnica para observarla. La luz vuelve y la música para. Han le dice a la Ermitaña que ella no es un dragón. La Ermitaña le golpea la cabeza, enojada. Han refiere que ella no parece un dragón y que todo el mundo sabe como es un dragón.

La Ermitaña lo golpea con su abanico. Luego abre el abanico y desplazándose por el escenario, le cuenta a Han que todos los dragones son diferentes. El manipulador arrastra al títere en el suelo, persiguiendo a la Ermitaña, y Han los sigue. El otro manipulador abandona el escenario, llevando consigo la escoba. Han declara no conocer a ningún dragón, pero dice saber que son muy grandes, de todos colores y que tienen alas enormes. La Ermitaña confirma que todo es cierto.

Han explota exasperado y le grita a la Ermitaña que la llevará ante el Mandarín y que todos se reirán de ella. La mujer entonces dice que está acostumbrada a que la traten con cortesía y que los dragones son muy educados. El manipulador se acerca a Han arrastrando al chanchito en el suelo y Han, aferrando al títere, le comenta que la Ermitaña no ha sido muy educada con él. Luego se dirige nuevamente hacia la Ermitaña y le dice que la Corte del Mandarín está llena de personas maleducadas y que el Mandarín lo retó por haber traído a un Jinete Salvaje. Nombrando al Jinete, mueve su mano al frente de su cara y emite un grito agudo, como el gruñido de un gato. La Ermitaña imita su gesto y su grito, y le dice que un dragón no puede rechazar una solicitud así, ya que los dragones son obligados a aceptar una invitación. Luego le ordena que le indique el camino, golpeándole y apretándole el pecho con la mano.

Empiezan a resonar unos cascabeles y unas percusiones. Han aferra a su chanchito y le dice que es mejor que lo acompañe. Luego, con una reverencia, le pide a la Ermitaña que lo siga, llamándola Dragón de las Nubes y sujetando a Ping en un brazo. Han y la Ermitaña salen de escena. El manipulador se para encima de la plataforma central y se mueve lentamente, acompañando con sus brazos el movimiento del arco, que es bajado nuevamente hasta el suelo. La luz baja de intensidad. El manipulador desengancha el cordel del arco y sale de escena. El escenario queda en semioscuridad y se entrevén las siluetas de las lámparas del techo que bajan nuevamente de la parrilla. Se ve el trono del Mandarín en el medio de la escena.

ESCENA 12: LA ERMITAÑA FRENTE AL MANDARÍN (00:47:00 – 00:50:15)

Han entra en escena sujetando a Ping. Detrás de él camina la Ermitaña. Los dos se detienen encima de la plataforma izquierda y, mirando hacia el público, saludan agitando la mano. Las luces suben de intensidad. De pronto aparece el Mandarín, agarrado de un palo del pórtico, muy asustado. También entra en el escenario el manipulador, que aferra al chanchito. Han se arrodilla y el Mandarín, corriendo hacia él, le dice que el Jinete Salvaje anda suelto por el palacio. Luego le pregunta por qué no está en la entrada a la ciudad, esperando al Dragón de las Nubes.

Han empieza a explicar, pero la Ermitaña lo interrumpe y se acerca al Mandarín, declarando, con una pequeña reverencia, que ella es el Gran Dragón y que lo va a rescatar. El Mandarín se aprieta la nariz con los dedos, como si hubiera un mal olor, y le ordena a Han apretar el botón amarillo. Han realiza su pedido. De pronto el Capitán y el Mercader llegan corriendo con sus espadas en la mano y con una actitud amenazante. El Mandarín les ordena que saquen a “esta vieja asquerosa” de ahí y los dos comienzan a avanzar hacia la Ermitaña con una risa arrogante, pero la mujer los intimida con su bastón. Los dos hombres retroceden asustados y Han interviene defendiendo a la Ermitaña. Esta se arrodilla y con tono solemne declara ser el Gran Dragón de las Nubes. El Capitán y el Mercader se miran entre ellos perplejos y luego se echan a reír a carcajadas y empiezan a burlarse de ella. El Mandarín baja de su trono y les ordena una vez más ejecutar su orden, pero la Ermitaña se arrodilla frente a él y le dice de nuevo que ha venido para ayudarlo.

El Mandarín, volviendo a su trono, le dice que si ella fuera un Dragón estaría vestida de seda dorada y tendría una larga barba que demostraría su sabiduría. Diciendo esto, señala su propia túnica y su propia barba. El Capitán interviene diciendo que los dragones, en realidad, son valientes como guerreros y tienen escamas brillantes como el bronce. Mientras pronuncia esta frase, indica su propia armadura y su espada. La Ermitaña trata de hablar, pero el Mercader la interrumpe diciendo que los dragones son ricos y espléndidos y tienen largas uñas lacadas.

La Ermitaña hace un salto y aterriza en el suelo arrodillándose. Afirma que los dragones como ella y muy educados, que si el Mandarín quiere que un dragón lo ayude, debe ser muy educado también. De pronto la Ermitaña pregunta si tienen algo para comer y empieza a nombrar distintos platos de comida china. El Mandarín le dice que no es un dragón y le ordena marcharse. La Ermitaña, escandalizada, le responde que si ella los hubiese invitado a su casa, les hubiese ofrecido un rico plato de comida, pero el Mandarín sigue insultándola y reta a Han por haber traído por segunda vez a alguien peligroso al palacio. Han se arrodilla humildemente y trata de defender a la Ermitaña, pero el Mandarín no quiere escuchar nada y sigue gritando. La Ermitaña irritada por los gritos, sale del escenario.

ESCENA 13: LA PRUEBA (00:50:15 – 00:54:05)

El Mandarín trata de perseguir a la Ermitaña, pero el manipulador arrastra al chanchito y lo agita entre los pies del Mandarín, desequilibrándolo. Luego el manipulador sale del escenario. Llega corriendo un hombre vestido con el uniforme del guardia, ocultando cuidadosamente la cara con un pasamontañas, y el Mandarín le ordena arrestar a aquella “vieja bruja” y echar a Han del palacio. El guardia aferra a Han, pero de pronto se quita el pasamontañas y revela que es el Jinete Salvaje. Este último lanza un grito brutal y todos escapan asustados. Luego toma como rehén a Han y acerca la espada a su cuello, ordenando al Mandarín llamar a los padres del niño para que traigan sus caballos, sino lo matará. El Mercader, el Mandarín y el Capitán se largan a reír y el último le dice al Jinete que el niño no tiene padres ni caballos, y que es un pobre huérfano que barre la ciudad por una porción de arroz diaria.

El Jinete, enojado, amenaza nuevamente con matar a Han, pero el Mandarín le dice que sus caballos valen mucho más que unos huérfanos y que nadie va a salvar al niño. El Jinete suelta a Han y le dice que tiene toda su piedad. Luego hace una reverencia frente a Han, el cual lo mira incrédulo, y se aleja de los presentes. Han se da vuelta hacia atrás, observando al Mandarín, al Capitán y al Mercader y luego se dirige

hacia el público, y exclama que quiere convertirse en un Jinete Salvaje. Todos lanzan exclamaciones de asombro.

El Jinete, riéndose, le cuenta a Han que la vida de un Jinete es muy dura y que no tienen a nadie en el mundo. Han responde que entonces no habría diferencia, ya que él tampoco tiene a nadie. El Jinete lo aferra por su casaca amenazante, pero de pronto cambia su actitud y elogia a Han por su temple, ya que fue Han a mentirle y a pisarle el pie, mientras que el Mandarín, el Capitán y el Mercader son unos “miserables”.

El Jinete le dice a Han que primero tiene que pasar una prueba, y le cuenta que los Jinetes Salvajes comen rata mongoliana del desierto. Han le pregunta si dicha rata sabe mejor que las berenjenas y las coliflores, y el Jinete le responde que las ratas son deliciosas, pero que los prisioneros de los Jinetes comen cucarachas, gusanos y ciempiés. Todos retroceden con una mueca de asco. El Jinete aferra al Capitán que está tratando de escapar y lo declara un prisionero, obligándolo a arrodillarse. Luego le pasa a Han una cucaracha de plástico y le dice que su prueba consiste en darle esa cucaracha de comer al prisionero.

Han acepta, diciendo que todos se habían burlado de él. El Jinete anima a Han, el cual tiembla mientras se prepara para meterle la cucaracha en la boca al Capitán. El Jinete empieza a contar y Han repite los números después de él. Pero, llegando a “dos”, para y declara no poder seguir. El Capitán huye asustado. El Jinete, enojado, declara que Han nunca será un Jinete Salvaje. Luego golpea el suelo con el pie y Han lanza la cucaracha verticalmente al aire. El Jinete aferra la cucaracha y le dice a Han que se prepare para morir, pasando su espada por el cuello del niño. El Mandarín ordena con un grito que se apriete el botón negro, el Mercader lo aprieta y el mazo gigante baja de la parrilla, golpeando a Han que sale del escenario con un salto. El Jinete se da vuelta hacia el Mandarín y emite un rugido aterrador. El Mandarín, el Mercader y el Capitán gritan y corren asustados.

ESCENA 14: EN EL BASURERO (00:54:05 – 00:56:10)

La escena queda a oscuras. En la oscuridad, se escuchan ruidos y gritos, como si Han estuviera dando tumbos a lo largo del ducto de basura. Finalmente, se escucha un ruido sordo. La escena está en penumbra. Se escucha la voz de la Sirvienta, la cual no reconoce a Han y amenaza asustada con golpearlo con una sartén, pero luego lo reconoce y lo pone en guardia, diciéndole que un peligroso guerrero anda suelto. Han le cuenta lo que pasó en la sala del trono y la Sirvienta, preocupada, lo toma de las manos y lo hace parar. Luego empieza a pasar su trapo por el cuerpo de Han, para limpiarlo, y lo anima a huir. Empieza a resonar una música lenta y melancólica.

Cuando Han le pregunta adónde irá, la Sirvienta, con una expresión alegre, le cuenta que irá junto con su familia a la casa de sus tíos, frente al mar. Han le dice que él no tiene donde ir, y se da vuelta, bajando el rostro hacia el suelo. Mirando nuevamente hacia la chica, le pregunta si ella cree que sobrevivirá, y la Sirvienta, tomando a Han de las manos y arrodillándose junto a él, le dice que si las personas se cuidan unas a otras, siempre sobreviven, y que juntos pueden resistir las cosas más terribles. Han le pregunta si él puede ser parte de su familia, pero la Sirvienta tristemente le dice que su familia no alcanzaría a mantenerlo. Han se para y empieza a irse, pero la Sirvienta lo retiene y le dice que admira su valor. Han llama fuerte a su amigo Ping, y la Sirvienta, abrazándolo, le pide tener cuidado, y le desea buena suerte.

ESCENA 15: SOLEDAD (00:56:10 – 01:00:00)

La luz baja de intensidad hasta que el escenario queda casi completamente a oscuras. La música se convierte de a poco en una de suspenso. Se entrevé a Han que corre de un lado a otro del escenario, llamando a Ping en voz alta y pidiéndole que lo alcance. De pronto, Han tropieza con la Ermitaña, que viene entrando por el lado derecho del escenario. Los dos se asustan y Han, enojado, la llama “honorable lunática”, y le pregunta si ha visto a su chancho.

La Ermitaña, airada, lo llama “impertinente personita”, y le responde negativamente. Luego ella le pregunta si ha visto un vaso de agua. Han le dice que no, y

sigue llamando a Ping. La Ermitaña sale del escenario. Esta vez, Han tropieza con el Capitán del ejército, el cual corre asustado de un lado a otro. Tampoco el Capitán ha visto al chanchito. Han sigue gritando el nombre de su amigo y corriendo desesperado. De pronto se detiene frente al público, llamando una vez más al chanchito. La luz sube de intensidad y se ve el trono del Mandarín en el centro del escenario. Él mismo está escondido detrás, asustado. Han se da cuenta de la presencia del Mandarín y, arrodillándose mientras da la espalda al público, le pregunta dónde están todos.

El Mandarín, saliendo de su escondite, le dice que todos huyeron, y que los Jinetes Salvajes están a las puertas de la ciudad. Luego empieza a correr alarmado, y Han le pregunta dónde está Ping. El Mandarín no sabe quién es Ping, pero de pronto el manipulador aparece arriba del pórtico, y lanza el títere hacia el Mandarín. El Mandarín lo aferra y, gritando de espanto, lo lanza nuevamente hacia Han. Han agarra al títere y, arrodillándose una vez más, sugiere al Mandarín huir.

El Mandarín se acuesta en el suelo, boca abajo, y, abriendo los brazos, afirma que no puede abandonar su palacio. El manipulador acerca el títere al Mandarín, el cual grita asustado por el contacto con el chanchito; luego sube a su trono y empieza a acariciarlo. Han le pregunta si no tiene algún familiar adonde ir, y el Mandarín, orgullosamente, le contesta que él tiene sirvientes y, empujando su trono hacia la derecha, sale de escena. La luz baja de intensidad y Han llama a Ping, diciéndole que deben huir inmediatamente. El manipulador, escondido en la parte del escenario que está a oscuras, empuja al títere y Han lo aferra.

Detrás de él, el manipulador engancha nuevamente el cordel al arco, el cual es levantado, mientras se escucha un ruido fuerte, como el de un trueno. Han se da vuelta hacia el manipulador y le pasa el títere. El manipulador se esconde detrás del lado derecho del arco, sujetando al títere y dejándolo a la vista del público, arriba de la plataforma central. Han se sube al pórtico, y de pronto, entra por el lado izquierdo la Ermitaña, que también se para arriba del pórtico.

Han le dice, preocupado, que los Jinetes Salvajes ya vienen, pero la Ermitaña, aparentemente tranquila, le pide un vaso de agua y comienza a burlarse de Han y de

todos los que huyeron asustados, parodiando a Han. Este último le grita que los Jinetes ya están allí. Entonces la Ermitaña le recuerda a Han que ella se ofreció a rescatar la ciudad, pero que todos la echaron. Han le sugiere ir donde sus sobrinos, pero la Ermitaña, golpeándolo en la cabeza, le dice que acaba de volver de allí, y le recuerda que ella es un Dragón y que los Jinetes no le pueden hacer nada. Luego anuncia que se irá a su cueva y que quiere que la dejen sola.

Han se da cuenta de que la Ermitaña está completamente sola, la mira, le hace una reverencia y la invita humildemente a comer y beber a su choza, a pesar de que ella salve su ciudad o no. La Ermitaña está evidentemente avergonzada, se coloca nerviosa y empieza a encontrar excusas para no aceptar la invitación. Han se enoja y le recuerda que ella le había dicho que los Dragones tienen reglas y que no pueden rechazar una invitación.

La Ermitaña, llamando a Han “insistente”, acepta la invitación y él, exultante, aferra al títere-Ping y anima a la Ermitaña a seguirlo. La luz baja de intensidad y se escucha una melodía en guitarra. El arco baja nuevamente hasta el suelo, mientras el manipulador, que se para lentamente, acompaña este movimiento con su cuerpo. Luego, el manipulador desengancha el cordel del arco y sale de escena. El segundo manipulador escénico coloca en el escenario la estructura escenográfica que representa la entrada de la choza de Han, y sale de escena. La luz ilumina la choza y sólo débilmente la plataforma central.

Han y la Ermitaña caminan detrás del arco, pasan debajo de la abertura y paran sobre la plataforma derecha.

Escena 16: AMISTAD (01:00:00 – 01:06:22)

La Ermitaña empieza a mirar a su alrededor. Han confiesa que su choza no es apropiada para una visita tan importante. El manipulador entra desde el lado derecho y aferra al títere; luego se arrodilla y queda en el suelo con el chanchito en las manos. La Ermitaña frota la punta de su bastón en el suelo y exclama que hay maleza. Han dice que esto hace que sea más cómodo sentarse y, sentándose en el suelo, realiza pequeños

movimientos verticales, como si estuviera sentado sobre una cama elástica. La Ermitaña y el manipulador acompañan dichos movimientos con su cuerpo.

La Ermitaña se sienta sobre la banqueta de la entrada. Una mano aparece detrás de la estructura escenográfica, sujetando un tazón. Han lo aferra y, haciendo una reverencia, le ofrece respetuosamente arroz y berenjenas a la Ermitaña, llamándola Dragón. Ésta inicialmente desprecia la comida y pretende “comida de verdad”. Han le dice que es lo único que tiene, entonces la Ermitaña contesta que tiene un chanco, y que este es lo más valioso que tiene en su vida. El manipulador sacude al títere, gruñe y coloca al chanco entre las piernas de Han. Este último afirma que Ping es su único amigo y que sin él estaría completamente solo. La Ermitaña le pide suponer que ella es un Dragón de verdad y le pregunta que qué haría si ella le prometiera salvar a su ciudad a cambio de chanco asado. Diciendo esto, señala al títere con el dedo. Han contesta que no se lo entregaría, ya que sin amigos, la ciudad está fría y vacía.

La Ermitaña apoya su mano sobre la espalda de Han y le pide disculpas por haber insultado a Ping, y por su mala educación. Luego le pregunta su nombre y el nombre del chanchito. Han pide a Ping que salude y el manipulador gruñe dos veces, moviendo al títere hacia arriba y hacia abajo. La Ermitaña pide amablemente poder compartir con ellos el arroz, y afirma que si ellos realizarán su pedido, los considerará sus amigos y sentirá que la ciudad no es tan fría y vacía para ella tampoco. Han le ofrece el tazón entero y la Ermitaña, asombrada por su generosidad, empieza a imitar la acción de comer con avidez directamente del tazón, con la mano. La Ermitaña se lo entrega a Han y éste empieza a comer de él. El manipulador también coloca el hocico del chanchito dentro del tazón, y empieza a moverlo como si estuviera comiendo junto a Han. Sin embargo, la Ermitaña dice que aún queda la cucharada de berenjenas y que no hay que botar la comida. Entonces agarra el tazón con una mueca e imita nuevamente la acción de comer. Han coloca una expresión de disgusto.

Han sugiere disfrazarse de pequeñas criaturas del bosque, y empieza a imitar a algún animal pequeño, pero la Ermitaña le dice que esto es malo para la digestión. Luego se escucha un ruido fuerte, y la Ermitaña se coloca nerviosa y le pide a Han ir a

buscarle un vaso de agua. Han, que no se ha dado cuenta del ruido, sale de escena con el tazón en la mano.

De pronto un personaje vestido de negro entra en la escena con un grito de batalla y, de cara al público, empieza a realizar una serie de movimientos, patadas y golpes típicos de las artes marciales. A su derecha, también mirando hacia el público, la Ermitaña hace lo mismo, emitiendo vocalizaciones típicas de las peleas de artes marciales. Luego el personaje vestido de negro alcanza la estructura escenográfica y pasa debajo de la abertura, llegando donde está la Ermitaña. Ésta lo aferra y simula un combate de artes marciales con él. Luego, empuja al personaje hacia atrás, haciéndolo salir por la abertura de la choza. Han regresa al escenario con el tazón en la mano y, pensando que el ruido ha sido generado por Ping, le pide callarse para no llamar la atención de los Jinetes Salvajes.

La Ermitaña le pide a Han traerle un postre, y apenas Han sale del escenario, llevando al títere consigo, aparece nuevamente el personaje vestido de negro, esta vez en el lado derecho del escenario. Se deduce que se trata de un Jinete Salvaje. La Ermitaña y el Jinete, de cara al público, empiezan nuevamente a moverse y a emitir gritos como si estuvieran peleando, pero sin mirarse ni tocarse entre ellos. De repente, la Ermitaña se da vuelta hacia el Jinete y éste imita la acción de golpearla en la cara. La Ermitaña se tira al suelo y el Jinete se lanza sobre ella. La Ermitaña lo aferra, pero este le hace hacer una voltereta en el aire, empujándola hacia el lado izquierdo del escenario.

La Ermitaña y el Jinete empiezan a simular la pelea sobre la plataforma central del escenario. El Jinete sale de escena y la Ermitaña regresa a la choza realizando saltos y movimientos que unen artes marciales y danza. Han regresa sujetando al títere y le ofrece un pequeño fruto rojo. La Ermitaña coloca su brazo sobre los hombros de Han y le dice que “las cosas pequeñas a menudo tienen mucho sabor”. Luego sugiere que dividan el fruto en tres partes, ya que debe haber postre para todos, y que se debe disfrutar de lo que se tiene hoy.

De pronto la Ermitaña se arrodilla al lado de Han y le confiesa que los dos le gustan mucho y los considera sus amigos. Después le pregunta a Han si ellos la

consideran su amiga también. Han responde que ella está loca, pero que también es buena. La Ermitaña lo golpea en el brazo, indignada, pero de pronto cambia su actitud y, abrazando nuevamente a Han y mirando hacia el público, afirma que a los dragones como ella, les gusta tener amigos en todas partes. Diciendo esto, apunta su dedo hacia los espectadores. Luego, con aire solemne, declara que por ellos salvará la ciudad y se quita su chaqueta.

ESCENA 17: EL GRAN DRAGÓN DE LAS NUBES (01:06:22 – 01:09:03)

La luz aumenta de intensidad e ilumina el centro del escenario. La música genera una atmósfera de peligro y suspenso. Aparece el Jinete Salvaje, el cual lanza un grito feroz y se coloca en una postura de ataque. Dos personajes vestidos de negro se paran frente a él, en posición de guardia. Se deduce que se trata de los dos ayudantes del Jinete. La Ermitaña, con unos saltos ágiles y unas patadas, cruza el escenario y se arrodilla sobre la plataforma izquierda, en una postura defensiva.

Los dos ayudantes aferran los brazos del Jinete y le ayudan a realizar una voltereta acrobática. Luego, los tres se colocan sobre la plataforma central, en posición de ataque. Han le grita a la Ermitaña que tenga cuidado. Un ayudante emprende la simulación de una pelea con la Ermitaña, mientras que el otro se sube a la espalda del Jinete, el cual está agachado en el suelo, observando en alerta. El primer ayudante cae al suelo y luego sale de escena. El segundo ayudante se lanza sobre la Ermitaña y los dos comienzan a pelear. Finalmente el ayudante se tira al suelo, como si fuera vencido.

La Ermitaña y el Jinete se enfrentan y empiezan a simular la pelea. Los dos ayudantes entran en la escena y defienden al Jinete. Han grita asustado. La Ermitaña responde al ataque y hace una voltereta hacia atrás, en el aire. Los dos ayudantes salen de escena. Las luces bajan de intensidad y se ilumina el telón de fondo. Se ven las siluetas de la Ermitaña y del Jinete, mientras que estos dos siguen peleando encima del pórtico. Finalmente se escucha el sonido de un gong y se ve la silueta de la Ermitaña ganándole al Jinete y pisoteándolo en el suelo.

La Ermitaña baja hasta la plataforma central del escenario, se arrodilla en el suelo y empieza a mover sus brazos por el aire. Empieza a resonar un ruido fuerte, como de un fuerte viento. Han se protege detrás del títere Ping. El Jinete sale del escenario gritando. La escena se ilumina más uniformemente y la Ermitaña se para, juntando los palmos de sus manos y parándose en una posición estática. Han, incrédulo, se acerca a ella, le entrega su bastón y se arrodilla. Le pregunta cómo lo hizo, y la Ermitaña, con una sonrisa, declara que ahora le mostrará cómo es un Dragón.

La escena queda en semioscuridad, sólo es iluminada la plataforma central con una luz roja. La Ermitaña hace parar a Han y lo coloca frente al público, quedando detrás de él. Se escucha el sonido como de un hechizo, y desde el lado izquierdo del escenario empieza a salir mucho humo. La Ermitaña sale de escena y se escucha una música que le otorga un carácter mágico y que genera una atmósfera de estupor. Desde el lado izquierdo se asoma al escenario una estructura con forma de cabeza de Dragón, que cuelga desde la parrilla. Entran en la escena los dos asistentes escénicos, vestidos de negro, agitando dos grandes alas de dragón, una cada uno. Han observa al Dragón con maravilla y levanta su mano hacia arriba.

De pronto la estructura es escondida detrás de las bambalinas y los asistentes escénicos salen del escenario. La luz sube nuevamente de intensidad y Han se da vuelta hacia el público.

ESCENA 18: FINAL (01:09:03 – 01:10:26)

De la izquierda entra corriendo el Mercader, el cual sujeta en su espalda al Mandarín. Entra también el Capitán. Los tres personajes miran a su alrededor y gritan de alegría. El Mandarín le pregunta a Han si vio lo que pasó. Han, aún anonadado, responde que vio al Gran Dragón combatir contra los invasores y hacerlos volar lejos. Pronunciando estas palabras, apunta con el dedo hacia un punto atrás del escenario. Los otros tres personajes miran hacia atrás estupefactos.

El Mandarín, radiante, toma a Han para felicitarlo por salvar la ciudad, y anuncia que le va a entregar una medalla. Luego, el Capitán aferra a Han, quitándoselo de las

manos al Mandarín, y exhortándolo a ir con él para enseñarle a ser un soldado. El Mercader interviene, diciendo que Han no quiere ser un soldado y que, según él, tiene todas las características de un excelente mercader. El Mandarín agarra al joven por el hombro y dice que, gracias a su ejemplo, Han quiere convertirse en Mandarín, y empieza a empujarlo hacia el fondo del escenario.

De pronto, Han se escapa de entre las manos del Mandarín y con firmeza, de cara hacia el público, declara no querer ser ninguna de esas cosas. Resuena una melodía delicada y la luz baja de intensidad. El Mandarín le pregunta a Han qué quiere ser. Han se acerca al proscenio y, con una sonrisa, inspirado, declara: “Cuando crezca quiero ser un Dragón”. Han pronuncia esta frase enfatizando cada palabra y haciendo pausas entre ellas. Las luces se apagan, el escenario queda a oscuras. Resuenan los aplausos del público.