

Teatro y adopción: amor y arte para derribar el tabú

Resources in the Theater for Boys and Girls to Address the Adoption Taboo

José Ariel Torres*

Resumen: La investigación de la que este artículo¹ da cuenta indaga la relación que puede establecerse entre una obra de arte, en este caso “En una canasta” de Ulularia Teatro, y los cambios de paradigmas y concepciones que existen sobre determinadas temáticas que se abordan en el teatro para niños, niñas y jóvenes. Se postula la obra de arte como un dispositivo que, mediante elementos distinguibles y discriminables, puede colaborar con la apertura a posibilidades para el aprendizaje, el desarrollo y la reflexión en quienes espectan. En este caso, las temáticas puestas en tensión son el abandono y la adopción, poniendo un mayor acento en esta última.

La bibliografía sobre temáticas tabúes es vasta, profunda y diversa, más el foco está puesto en temas como la sexualidad, la muerte, la guerra y, en menor medida, en la pobreza infantil. De este último pueden sacarse algunas conclusiones sobre la adopción, puesto que esta temática no es de las más analizadas de forma individual y particular. Por tal motivo, el artículo cierra con un aporte significativo para los/as artistas de las artes escénicas que deseen trabajar con esta temática.

Palabras claves: teatro para niños/as, temáticas tabú-adopción

Abstract: The research of which the article gives account analyzes the relationship that can be established between a work of art, in this case “In a basket” of Ulularia Theater, and the changes of paradigms and conceptions that exist on certain themes that are addressed in the theater for children and young people. The work of art is postulated as a device that, through distinguishable and discriminatory elements, can collaborate with the opening to possibilities for learning, development and reflection in those who are watching. In this case, the themes put in tension are abandonment and adoption, putting a greater emphasis on the latter.

The bibliography on taboo topics is vast, deep and diverse, but the focus is on issues such as sexuality, death, war and, to a lesser extent, on child poverty. Some conclusions about adoption can be drawn from the latter, since this issue is not one of the most analyzed individually and in particular. For this reason, the article closes with a significant contribution for the performing arts artists who wish to work with this topic.

Keywords: theater for children, taboo, adoption topic

* Profesor de Teatro, actor y dramaturgo. Docente adscripto en la Universidad Provincial de Córdoba. ariel.torres.n@gmail.com

¹ El presente trabajo es un fragmento de una investigación más amplia titulada “Teatro y adopción” llevada a cabo en el marco de la cátedra Investigación en Artes de la carrera Profesorado de Teatro de la Escuela Superior Integral Roberto Arlt de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba a cargo de la docente, actriz, dramaturga e investigadora Lic. Jesica Orellana.

Recibido: 02/08/19
Aceptado: 16/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Derivadas 4.0 Internacional.

Introducción

Los temas tabú en el teatro para infantes, niños/as y jóvenes han sido de preocupación para críticos, hacedores y espectadores por igual, sin embargo la porción de estos últimos que expresa la preocupación no es precisamente aquella para la que fue pensada la puesta en escena, ya que son los/as adultos/as quienes ponen en tensión las temáticas que se presentan en el escenario con el argumento de la protección de los más jóvenes.

Los temas de los que se deben preservar a los infantes, niños/as y jóvenes varían según las épocas y los lugares, pero siempre tienen como denominador común el hecho de que representan amenazas para el sistema de valores que las instituciones (familia, escuela, Iglesia, Estado, etc.) pretenden instalar. De allí que se emplee el término tabú para referirse a ellas.

Los temas tabú representan una amenaza también para los artistas, ya que el éxito o fracaso de su obra –medido en aceptación o rechazo de su obra respectivamente– dependerá en gran medida de la temática abordada.

En el caso particular de nuestro país, donde la historia del teatro infantil, para niño/as y jóvenes tiene una raíz en políticas de cultura del Estado, usualmente se le exige tácitamente a la obra que tenga un fin didáctico y/o pedagógico, una función instructiva y un carácter fuertemente moral para ser considerada parte del capital cultural legitimado.

Una de las temáticas que de a poco se va desvaneciendo (aun sin lograrlo del todo) del listado de tabúes en nuestra sociedad, es justamente la tratada en el presente artículo: la adopción. Profundizaremos sobre esta temática por medios del abordaje y análisis de “En una canasta”, obra de títeres para niño/as del grupo Ulularia Teatro de la ciudad de Córdoba, Argentina, cuya historia es la del abandono y adopción de una niña de corta edad.

La obra surge de la adaptación del cuento “Una niña” del autor Grassa Toro. La versión teatral cordobesa se presenta esporádicamente desde hace algunos años en diferentes ámbitos y está constituida por una narradora que a la vez manipula objetos y títeres de mesa que llevan a cabo la acción.

El objetivo del presente artículo es realizar un análisis que permita determinar qué elementos de la obra se utilizan para transformarla en un recurso pedagógico para abordar la temática tabú de la adopción. Sin embargo, existe también otro objetivo: seguir aportando al cambio de paradigma respecto a la mirada que se tiene hoy sobre las niñas y los niños adoptados/os en pos de comprender este hecho como un acto de amor puro, una elección que hacen los padres y las madres independientemente de sus capacidades biológicas para concebir y también de los niños y las niñas adoptados/as que eligen a sus adoptantes como familia a pesar de saberse carentes de vínculos genéticos.

Antes de adentrarnos en la profundidad del análisis, es prudente aclarar cuál es concepto al que se hace referencia cuando hablamos de “recursos pedagógicos”. De todas las posibles acepciones que podríamos tomar, nos acercamos más a la propuesta de José Gimeno Sacristán (1990) quien nos propone los recursos pedagógicos como diferentes instrumentos u objetos que mediante su manipulación o lectura intervienen en alguna función de la enseñanza, comunican contenidos para su aprendizaje y sirven para dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Puesto así, podemos agregar que todo acto de observación es una lectura y asumimos además que cada proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva un acto de reflexión más o menos consciente, que termina de alguna forma modificando la subjetividad de las personas involucradas, creando en ellas nuevas formas de ver el mundo y metabolizar las situaciones que les atraviesan. Luego, los recursos pedagógicos no son sólo aquellos que comúnmente se asocian a las didácticas escolares, si no también aquellos que nos interpelan y nos modifican por presentarse con características significativas dentro de nuestras experiencias de vida.

En busca de diferentes lenguajes para entendernos

La hipótesis que guió la investigación de la que este artículo da cuenta plantea que los recursos pedagógicos que utilizan las artes escénicas para el abordaje de la temática tabú “adopción”, con niños y niñas en edad escolar, como en el caso de “En una canasta” de Ulularia Teatro, que analizaremos más adelante, son explicaciones claras y sencillas, recursos conocidos, accesibles y agradables para los niños y las niñas, que generan un estímulo atractivo y empatizante, el apoyo en una estética visual y sonora definida, clara y pertinente, la vinculación con otros

textos que enriquecen la temática y la interacción de los espectadores y las espectadoras con los títeres de la obra.

En una entrevista con Laura Gallo, autora e intérprete/manipuladora de la obra “En una canasta”, nos cuenta:

En este caso digamos, yo no he pensado nunca en recursos pedagógicos, nunca. A la hora de hacer una obra de teatro, a la hora de dar clases sí. Pero, sí que hacemos teatro en las escuelas y de última es lo mismo hacer una función en una escuela que en una plaza, son funciones dirigidas a la infancia, que digamos que son personas en crecimiento, en desarrollo y desde punto de vista sí que tenemos en cuenta, pero digamos, yo pienso en recursos teatrales, en los elementos teatrales de la puesta en escena, en los signos teatrales, como en el entramado signico, en una unidad estética, en también en los criterios ideológicos, temáticos... Eso sí que lo tenemos en cuenta y somos bastantes rigurosos, pero no lo abordamos desde el punto de vista como algo pedagógico. Sí que, por ejemplo, voy escribiendo, y sí tengo en cuenta como una estructura dramática, tengo en cuenta lo literario, lo poético, la accesibilidad yo la tengo en cuenta, porque no estoy escribiendo para adultos, entonces, esto no quiere decir que sea simple ni que sea sencillo, de hecho, en la obra [En una canasta] no hay, no hay por ahí una estructura tan clásica. (Comunicación personal, 29/09/2018)

Es importante comenzar a hacer una distinción en dos ejes que sirvan para generar un lenguaje íntegro que comunique a los/as más pequeños/as. Un eje podríamos denominarlo “de estructura” y al otro, “de recursos”. En el primero podríamos englobar aquellos elementos relacionados a la narrativa, a la estructura dramática con los elementos que permiten que se desarrolle el drama. En cuanto al eje de recursos, podríamos allí incluir todos los ítems que se enumeran en la hipótesis, es decir, aquellas decisiones más ligadas a la forma en la que será presentado el contenido, la narrativa.

Sobre el eje de estructura, varios/as autores/as expresan diferentes ideas. Por ejemplo, Pascual nos acerca la propuesta de Christopher Vogler, quien propone una estructura que permite encausar la narrativa de acuerdo con el género del/la protagonista:

Christopher Vogler, cree [...] en la existencia de una estructura mítica de enorme vigor en la literatura y el cine: el viaje del héroe, concibiéndolo como un completo manual de instrucciones para vivir, para dar lugar al desarrollo del arte de ser humano. Vogler recuerda que hablar de héroes no significa, necesariamente, hablar de guerreros, ni siquiera de varones:

Puede que haya una diferencia real en las formas que adoptan los viajes del hombre y la mujer. Los viajes masculinos tal vez sean más lineales, y procedan desde un objetivo externo al siguiente, mientras que en el caso de las mujeres el viaje puede girar sobre sí mismo o describir espirales centrífugas o centrípetas. Quizá sea la espiral una analogía más precisa para definir el viaje de la mujer que en otras formas como la línea recta o un simple círculo. (2007, p. 48)

Y luego agrega:

La escritura de Lebeau se ve concernida por temas y cuestiones de alto valor político y social: la construcción de los muros de la vergüenza, la condición de los niños soldado, el abuso sexual a menores, la pobreza y en particular la pobreza en la infancia, la locura, la soledad, la discapacidad, la eutanasia, el incesto. Situaciones y temas que para Lebeau también conciernen a los niños y adolescentes y en consecuencia, a la dramática que se escribe para ellos.

[...] Los protagonistas de Lebeau se enfrentan a medios y circunstancias hostiles, tienen una experiencia directa del dolor y del sufrimiento, pero lo afrontan con la cabeza bien alta, con la dignidad de saber que su *statu quo* puede ser transformado.

Por ello creen en la acción transformadora y la practican. (2007, pág. 158)

De estos dos ejemplos podemos extraer algunas características comunes: el planteo de un viaje en su sentido metafórico (a veces también, literal) que sea transformador en el o la protagonista, la aparición de obstáculos y emergentes que no necesariamente son sorteados con éxito o sin dolor, pero sobre todo, la imperiosa necesidad de un final esperanzador. Este último rasgo en el que coinciden autores/as y teóricos/as está ligado a la concepción de que el/la niño/a es un sujeto de pleno desarrollo y que, poder generar un sentimiento de esperanza, es primordial para formar sujetos que puedan afrontar las circunstancias que se le presenten a futuro. Al respecto, expresa Lebeau que:

Quería devolver al público la ternura que había recibido de los niños de la calle. No quería mentir, endulzar, diluir la dureza de la vida de esos niños. Pero sobre todo, no quería excitar el sentimiento de «gloriosos favorecidos» de nuestros niños del Norte.

Las animaciones que había hecho con ellos me sirvieron de advertencia: la compasión no es innata y los niños prefieren los vencedores a los vencidos. Escogí un destino feliz porque escribía para niños, mientras que si escribiera para adultos seguramente habría escrito otra cosa. [...] La desesperanza entonces es un límite que no me atrevo a traspasar y que probablemente no supere jamás.

Esta actitud no es una claudicación. Soy incapaz de imaginar un hoy sin un mañana, una noche sin el día, la ausencia del sol después de la lluvia. Mi propia naturaleza me lo impide. (2006, pág. 105)

Estos rasgos ayudan a comprender la obra, permiten al/ la niño/a organizar la información que se le está brindando. Tener una estructura que sirva de andamio para construir una reflexión o una opinión sobre lo que el/la espectador/a está viendo sobre el escenario. Aquí debemos distinguir este orden estructural del orden cronológico en que se presentan los hechos en una obra, puesto que no necesariamente debe haber un principio, un nudo y desenlace que vayan en ese orden canónico, puesto que hoy en día, los/las niños/as están familiarizados con recursos como el flashback, la simultaneidad, la atemporalidad, etc. tan presentes en el cine actual.

La estructura a la que se hace referencia es aquella en la que se encuentran elementos que los espectadores pueden identificar como hechos y circunstancias que hacen que el/la protagonista tome decisiones, que las reflexione, las rectifique o se arrepienta de ellas. La estructura sirve para mostrar una seguidilla de causas-efectos. Sin embargo, no es un detalle menor la advertencia de Pascual (2007, pág. 25) al dar su mirada sobre el teatro para niños/as y adolescentes diciendo que no debe ser un teatro didáctico y moralizante, en el que lo escénico es mera ilustración de una intención pedagógica.

En otras palabras, se brindan elementos para comprender la secuencia de causas-efectos pero sin la intención de dar un mensaje, una moraleja, una conclusión limpia y clara ligada a una moral de quien crea la obra, sin lugar a la propia reflexión de quién observa. Tal vez, la principal diferencia entre el viaje del héroe

con el que no se busca dejar un mensaje moralizante con aquel que pretende mostrar cómo se debe actuar ante determinada situación es la aparición del “castigo”.

Así, el castigo es innecesario porque el héroe de la obra para niños/as ha reflexionado y ha logrado superar la peripecia. Se ha mostrado fuerte y decidido a afrontar las consecuencias del desafío, ha llegado a la comprensión del hecho que lo impulsó a aventurarse, y ello es lo que le merece una recompensa. En el teatro para niños/as no se castiga el error, por el contrario, se recompensa el reconocimiento del error.

Al respecto, nos dice Pascual citando nuevamente a Vloger:

El héroe del que nos habla Vogler habita en el comienzo un cotidiano sencillo, incluso ramplón y aburrido. Se crea así un contraste con el nuevo mundo y la nueva realidad que éste le va a ofrecer. El héroe se enfrenta a un desafío, un problema o aventura que debe superar. Ante esta circunstancia no puede permanecer impassible en su cotidiano. El miedo aparece –el héroe conoce el dolor, el miedo: pero lo importante no es que desconozca estas experiencias, como que sea capaz de enfrentarse a su miedo– y en primera instancia, éste le dicta mensajes conservadores de protección. Mejor volver al mundo ordinario. Pero ya no hay marcha atrás, no cabe retorno.

Es entonces, en el comienzo del viaje, cuando el héroe recibe el respaldo de un anciano o anciana, que le protege. Es aquel que enseña, el que ofrece ayuda para afrontar los retos. Por ello el héroe se decide a intervenir, asumiendo las consecuencias del desafío. Debe enfrentarse a las pruebas, encontrando aliados y enemigos. Es un instante para los aprendizajes y las revelaciones.

Superadas las primeras peripecias, entramos en el gran reto, la caverna. Es un momento de extrema dureza, el calvario, tensión extrema. Pareciera que el héroe va a ser derrotado en el desafío. El héroe se encuentra como Jonás en el vientre de la bestia. Pero el héroe es capaz de superar el reto en el que todo está en juego. Y sobrevivir a la muerte tiene una recompensa. Es el momento del premio. Aquí también se resuelven conflictos con el padre o madre, la familia, el entorno... Ha llegado el momento del regreso, toda una aventura de peripecias, enfrentamientos, persecuciones, la lucha final, para concluir con el regreso con el trofeopreciado. (2007, pág. 49)

En esta cita se enumeran los elementos a los que se hace referencia anteriormente: el desafío, el miedo, el respaldo, el asumir las consecuencias, la tensión extrema, la superación, la recompensa y el regreso. Elementos constitutivos de la narrativa de las obras de teatro para niños/as que dan forma, que estructuran y permiten el desarrollo del drama en las mismas sin imponer una moral mediante el castigo por no haber actuado como se esperaba que lo hiciese.

El otro eje que nos sirve para generar un lenguaje íntegro que comunique a los/as más pequeños/as, es el eje “de recursos”. Con recursos nos referimos a aquellas decisiones que los/las hacedores/as toman para dar materialidad a la narrativa de la obra. Estas decisiones son en su mayoría de orden estético, ligadas a la poética dentro de la cual se va desarrollar el proyecto artístico. Por ende, son cuestiones propias y que surgen del proceso creativo, sin necesidad de pensar en la corta edad de los/las espectadores/as como una limitante para comprender.

Un ejemplo de ello, es lo que nos relataba en la entrevista Laura Gallo, en la que aclara que el mismo proceso creativo permite la aparición de los recursos pedagógicos, pero que estos no son pensados a priori; aparecen por añadidura, de forma natural y espontánea. Esto es posible en el teatro para niños/as y jóvenes puesto que “el territorio de lo poético queda así abierto, sin olvidar que para un niño es, como señalaba la propia autora, tan poético el roble acariciado por el viento como el camión de la basura” (Pascual, 2007, pág. 115).

La capacidad constante de generar una poética con todo elemento disponible, hace de los/las niños/as espectadores/as capaces de comprender todo lo que sucede en escena independientemente de la complejidad de los signos; y, agrega Pascual (2007, pág. 78), “capaces de identificarse, capaces de descodificar instintivamente los diferentes niveles de sentido, incapaces tal vez de contar el desarrollo lógico de la historia, pero sensibles a los detalles más pequeños”. Esta capacidad permite a los/las hacedores/as, despreocuparse por “si se va a entender” y crear con libertad. Un proceso creativo que contempla al/la niño/a como espectador/a activo/a, capaz de identificarse, de reflexionar, de descodificar signos, es un proceso que naturalmente contendrá los elementos necesarios para que el público al que está destinado pueda acceder a él.

Este tipo de procesos, concientes y comprometidos con los/as niños/as y sus mundos, se ve dotado de calidad y claridad en todos y cada uno de los trece signos del

teatro que propone Kowsan en su libro *El signo y el teatro* (1997). La no necesidad de la búsqueda de entendimiento permite trabajos netamente artísticos, de estéticas variadas, de articulaciones sígnicas complejas que están equiparadas con las obras para adultos/as e incluso pueden superarlas.

Así, estos dos ejes, “de estructura” y “de recursos” son como los rieles sobre los cuales circula la obra para niños/as. Van de forma paralela para que el viaje sea placentero y llegue a destino sin problemas. Están íntimamente entrelazados y si la obra está pensada de forma responsable y sin subestimar a los/as espectadores/as, la creación artística misma va a aportar los recursos necesarios para la comprensión de la estructura narrativa que subyace debajo de todos los elementos estéticos.

“En una canasta”: Un viaje hacia los brazos de papá

Ahora nos enfocaremos en la obra “En una canasta” del grupo Ulularia Teatro. La obra es una adaptación del cuento “Una niña” del autor español Grassa Toro. Esta versión narra las peripecias de una niña que es abandonada en una canasta de mimbre en un río durante una noche sin luna. A pesar de su pequeñez, es una niña que se defiende de las peligros que la amenazan (animales del monte, el frío de la noche, el hambre, entre otros) e incluso se enfrenta al dolor de perder a la zorra que la acobijó a manos de unos cazadores, quedando la niña y un cachorro de zorro como compañeros de viaje. Hasta que un día llega al mar, y luego del mar, naufraga en una playa donde es hallada por un artesano mimbrero que tiene muchas historias para contarle. El hombre, deseoso de ser padre, la adopta y ambos se elijen mutuamente para conformar una familia.

Para ampliar, Laura Gallo brinda más información sobre el proceso creativo de la obra:

Empieza con esto que doy con el cuento este de Grassa Toro, que en realidad la niña en este cuento está dentro de una botella, no en una canasta, entonces yo cuando empecé a escribir, tratando de hacer una adaptación de eso, decía: no, yo no puedo tener una niña adentro de una botella durante toda la obra porque me voy a morir asfixiada yo y ni que te digo los niños y las niñas... No es lo mismo lo gráfico que lo teatral, entonces dije: no, va a estar en una canasta, y ahí empezó a cambiar todo, no todo, pero bueno: hay un viaje en ese cuento que es muy parecido al viaje que reali-

za la niña de la obra pero ya al estar en una canasta empiezan a suceder otras cosas y sí que hay algo muy importante que por ahí no, que no está relacionado al tema directo de la adopción pero sí que yo le hago el cambio porque en este cuento [...] es adoptada por una mamá y un papá, y yo sí que cuando empecé a trabajar el tema de la adopción tenía la idea de que fuera un papá. (Comunicación personal, 29/09/2019)

Las palabras de la dramaturga dan cuenta del eje “de estructura” que tiene la obra: hay un viaje que comienza con el abandono de la niña por parte de su madre, quien ni siquiera le pone un nombre antes de desprenderse de ella. Durante ese viaje, la niña se encuentra con varias dificultades a las que se enfrenta sola en algunos momentos y otras con la ayuda de un personaje que la respalda y protege hasta que, luego de llegar a una situación de tensión máxima (el hambre y la desprotección total en las orillas de un río), es encontrada por un artesano que desea ser padre. De esa forma, la niña encuentra un padre y el artesano encuentra una hija. Más tarde, Gallo agrega:

Lo del viaje también es como... esta cuestión de este viaje con todas estas dificultades que la niña va teniendo del cazador, del mar, del tiburón, del cocodrilo ¿no? Yo siempre me imaginaba como este viaje que realizan los niños que están en proceso de adopción o en orfanatos. [...] Y toda esta cuestión de estos niños que son adoptados y devueltos, que después van a una familia sustituta, que después vuelven al orfanatorio [...] Entonces, sí que el viaje era la metáfora de eso, de ese camino hasta llegar a alguien que te adopte ¿no? Como también siempre, también esto de la metáfora es importante. (Comunicación personal, 29/09/2018).

Podemos cotejar la situación que vive la protagonista con lo esbozado más arriba por Pascual cuando cita a Vloger. Todos los elementos constitutivos del viaje del héroe en su versión para teatro para niños/as están presentes en “En una canasta” lo que permite que los/as espectadores comprendan a la perfección lo que acontece en escena.

En cuanto al eje “de recursos” se pueden detallar algunos que resaltan, pero es necesario dejar en claro que cada uno de los elementos estéticos, cada signo teatral, cada detalle escenotécnico de la obra está integrado a la narrativa estructural, haciendo de toda la puesta un recurso integral para abordar la temática de la adopción. Entre estos recursos que resaltan podemos destacar:

1- Los diálogos hablados son escasos. Al respecto nos dice Gallo:

Y entonces sí que yo quería que no hubiera diálogos hablados. Después sucede que últimamente algunos personajes hablan un poco, como el padre, [que] ahora sí el padre le dice “pan”, con esta cuestión de que ella no habla ¿no? Y que ella dice “aaauuu”² [...], dice “pan” y después cuando le da el libro le dice “libro”, como tratándole de entender, de hacer entender el lenguaje y pequeñas cosas que... Pero inicialmente yo pensaba que no quiero que la nena hable ni que nadie hable, diálogos hablados no, si no narración y que los personajes no. Y esa idea, no sé por qué la tenía yo, y no sé, me gustaba más... Yo también es que me gusta mucho la acción. (Comunicación personal, 29/09/2018)

Como se observa, la decisión estética de no utilizar la palabra como forma de expresión en la protagonista, limitándola sólo a un repertorio de onomatopeyas para comunicarse, hace que en el momento en que aparece el artesano, la palabra cobre una fuerza simbólica aún más fuerte que la palabra en sí misma: la niña aprende un nuevo lenguaje, el lenguaje que le provee su padre, es decir que se establecen los primeros lazos por una situación de enseñanza-aprendizaje y de comunicación. La enseñanza de la palabra es aquí un puente entre la niña y el artesano, es una forma de acercarse. Y esto es posible porque el diálogo no aparece hasta el momento del encuentro.

2- Una de las palabras que el artesano enseña a la nena es libro, puesto que lleva con él un libro, que lejos de ser un libro cualquiera, es un libro cargado de simbolismo: se trata del clásico Pinocho:

En esta interrelación que se van haciendo con los cuentos que son todos niños como vos nombrás ahí³: Rómulo y Remo, Moisés, Edipo, Mowgli y también Pinocho, porque yo me acordaba mucho. Pinocho es un cuento que a mí me gustaba mucho cuando era chica, y es Gepetto el que lo adopta, es Gepetto el que quiere ser padre y a mí eso siempre me pareció muy fuerte ¿no? Que Gepetto tenía el deseo de tener un hijo de carne y hueso, no es una mujer es un hombre, y es un cuento viejo, y entonces, también por eso al final el padre le cuenta el cuento de Pinocho. (Comunicación personal, 29/09/2018)

² Sonido de aullido de lobo.

³ En referencia al marco teórico de la presente investigación.

Esta interrelación con diferentes relatos donde los protagonistas son abandonados, y luego de superar algunas peripecias, acceden a una recompensa por su resiliencia permite a los/as espectadores un mayor abanico de posibilidades para lograr una identificación. Es importante aclarar que el proceso identificación con los protagonistas de los relatos no tiene que ver con que los/as espectadores hayan tenido una experiencia de abandono y/o adopción. Pascual, ejemplificando con el tabú del incesto, nos dice al respecto:

De la misma manera que yo no necesito haber matado a mis hijos para emocionarme con la tragedia de Medea, los niños no necesitan haber sido víctimas de incesto para conmoverse e interesarse por una historia de incesto. Más todavía, siento que el silencio que los adultos querrían imponer acerca de las problemáticas complejas, que los asuntos de ética sin respuesta, son mucho más inquietantes que la discusión provocada por un espectáculo, una película, un libro. *La palabra libera*. (2007, pág. 100)

La identificación es una situación para abrir diálogos sobre temas que no siempre son abordados, se abren los espacios para que la palabra circule con una red de contención debajo. Permite un acercamiento a temas angulosos, filosos, capaces de abrir heridas pero con protagonistas ficticios, de los cuales se puede hablar con soltura porque forman parte de la ficción, sin embargo sabiendo siempre que hay un correlato con la realidad y con lo que esa realidad puede despertar en el/la espectador/a.

3- La elección de los materiales y su manipulación por parte de los/as espectadores/as. En el caso de “En una canasta”, prácticamente todos los elementos escenográficos y de utilería están hechos o contienen alguna parte de mimbre. Claramente hay una decisión estética ligada al título de la obra y relacionada con la naturaleza, que es parte de la narrativa de la obra. En cuanto a los títeres que se manipulan en escena también son de mimbre y ambas representaciones de la protagonista, como el artesano también, están realizados en materiales orgánicos (tela y madera). Laura Gallo cuenta:

Yo empecé a trabajar con Laura DeMarco, que es artista plástica, y entonces Laura hizo la nena de tela, y que tiene las patitas de madera, y después viene Carlos y propone el mimbre como materialidad de la obra por el tema de la canasta [...] Y yo digo “Aahh, bueno probemos” [Expresión escéptico] y a él le gusta mucho el teatro de objetos y bueno... Entonces Laura, que es una grossa total, empezó a trabajar con objetos, con canas-

tas, con todo y a transformarlas [...] No, no... Al principio... No, porque nos habíamos hecho la cabeza con la Laura, y había empezado con la tela [...] Y era como... Pero no, le dijimos “Sí, sí, no, probemos, probemos” Sí, sí... Y cuando Laura empezó a hacer cosas, vos decís: es increíble [...] Para mí, el elemento natural mimbre, como que está la naturaleza ahí viva, es algo muy fuerte... Nos pasa [...] con Nazario, que tenemos un árbol de madera, que se transforma [...] Y nos cuenta mucho trasladarlo, entonces siempre quisimos hacerlo de otra cosa, más liviano, forrarlo, cartapestarlo... Pero la presencia de la madera con las vetas [...] Es muy fuerte eso, ese elemento natural ahí, en vivo. (Comunicación personal, 29/09/2018)

La elección de la materialidad es importante como recurso porque la presencia de lo natural remite a la relación que la protagonista entabla con la naturaleza; por momentos le es hostil y en otras instancias le es favorable. Además, la apreciación de objetos cotidianos como son las canastas de mimbres de diferentes tamaños transformados en animales y elementos logra despertar el asombro de varios/as espectadores/as en la sala. Respecto a la manipulación de los títeres por parte de los/as niños/as al final de la obra, Laura agrega:

Y a veces también sucede en la previa, que hay niños que están cuando estás armando, y están ahí viendo como armas y te preguntan... En, por ejemplo, en Canasta, hay una cosa que me encantan cuando se acercan los niños a acunar a la bebé. Me ha pasado varias veces, inclusive en una casa cuna el año pasado, un nene va y agarra la chiquitita que es de los sueños y agarra la mamadera, y se pone así y le empieza a dar la mamadera. Y vienen la maestra: “No, dejá” [...] Claro, era como un nene, un varoncito que puede darle mamadera... Sí, pero me ha pasado varias veces que los niños la acunan, le dan la mamadera, y eso me encanta [...] Si uno entiende el espectáculo teatral como el evento, como el convivio, son todos esos momentos, viste, el comienzo, el desarrollo y el momento después de la función es importante. (Comunicación personal, 29/09/2018)

Que los/as niños/as puedan tocar, entrar en contacto directo con los elementos escenográficos y los títeres de la obra, completa la noción de percepción del teatro: ya no sólo se ve y se escucha el teatro, si no que pueden tocarlo y olerlo, agregando más sentidos para poder incorporar información. El teatro recobra su fuerza de arte vivo, arte que debe ser recibida con todo el cuerpo, que no es sólo para ver, es un arte para percibir.

Con la enumeración de estos tres recursos no se busca limitar las posibilidades pedagógicas, si no poner de manifiesto tres de los más notables, que surgen necesariamente de decisiones estéticas, cuyo primer objetivo no es ser un recurso pedagógico, si no un hilo más de la trama que componen al texto teatral en su sentido más amplio. Son elementos que no fueron pensados para que los/as niños/as tengan una comprensión más basta de lo que sucede en escena, pero que sin embargo, por su efectividad estética y poética, colaboran para que ello suceda.

Conclusión

El teatro para niños/as que tiene una función ética colabora con el desarrollo de la personalidad de los espectadores, brinda herramientas para la comprensión de situaciones que son difíciles de abordar por vía directa, abre caminos, puentes, rutas para llegar al diálogo de temas que no son habitualmente motivo de charla entre adultos/as y niños/as. Todo esto despojado de una intención moralizadora, pues no busca imponer una forma correcta de actuar ante las situaciones, si no que permite una reflexión sobre las causas y los efectos de las decisiones de los protagonistas.

Estas herramientas están dadas en dos ejes, que nosotros hemos dado a llamar “de estructura” y “de recursos”. En el primero, colocamos la estructura narrativa de la obra y es la que permite a los espectadores comprender la fábula con todas las decisiones que el/la protagonista va tomando y reflexionar sobre los efectos que tienen en su entorno. Esta estructura tiene elementos claros que están presentes en casi todas las obras de teatro para niños/as: el desafío, el miedo, el respaldo, el asumir las consecuencias, la tensión extrema, la superación, la recompensa y el regreso. Estos elementos se engloban en la metáfora de un viaje que se inicia en un estado de conciencia y termina en uno más elevado, colocando así a el/la protagonista en estado de crecimiento continuo.

En cuanto al eje “de recursos” podemos decir que aquellos elementos que enumerábamos en nuestra hipótesis de trabajo en realidad son un devenir natural de recursos estéticos pensados para la puesta. No hay decisiones ligadas estrictamente a generar un material pedagógico, sino que todas las decisiones que se toman son artísticas y poéticas, pensando en el público al que está destinado como un público merecedor de un teatro comprometido con ellos/as y sus mundos, tanto internos como externos. Los modos de contar lo que acontece en la obra, con

todos los diferentes signos que los constituyen, se transforman en materialidades que atrapan la atención y avivan el interés de los/as espectadores/as e incluso pueden guiar e inducir a una reflexión sobre el tema expuesto sin necesidad de que el mismo sea nombrado. Estos recursos están tan solidamente integrados a la estructura narrativa que allanan el camino de niños y niñas para llegar a una comprensión cabal de lo que están espectando sin necesidad de dar explicaciones. Sin endulzar los hechos, muestra la realidad de muchas personas que sufren el deseo insatisfecho de paternar y/o maternar y el desamparo que han vivido aquellas personas que fueron abandonadas, para luego encausar la historia hacia un final que, sin romantizar ni idealizar, consolida la esperanza de una familia en un hecho.

De esta forma, podemos concluir en que para poder abordar un teatro para niños/as que resulte significativo para los/as espectadores/as debemos dejar de lado en primera instancia nuestros propios prejuicios como hacedores/as de teatro y confiar en nuestro instinto artístico para que, en segunda instancia, no caigamos en el error de subestimar al público infantojuvenil, si no, por el contrario, pensarlo como un público crítico, que reflexiona sobre su mundo y que es capaz de accionar para cambiarlo.

Referencias bibliográficas

- Gimeno Sacristán, J. (1990). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Kowsan, T. (1997). *El signo y el teatro*. Madrid: Arco Libros.
- Lebeau, S. (2006). De la censura y de la autocensura. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 7, 97-111.
- Pascual, I. (2007). *Suzanne Lebeau: Las huellas de la esperanza*. Madrid: ASSITEJ España.
- Ulularia Teatro. (2017). En una canasta [Entrada de blog]. *Ulularia Teatro* [En línea]. Recuperado de http://grupoulularia.blogspot.com/2017/05/en-una-canasta_18.html

Cita sugerida: Torres, J. A. (2019). Teatro y adopción: amor y arte para derribar el tabú. *Investiga+*, 2(2), 128-143. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf