Garabatos teatrales

temas de
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

Mariano Dolci

Garabatos teatrales

OCTAEDRO-ROSA SENSAT

TEMAS DE INFANCIA, núm. 31

Título original: *Gargots teatrals*,
Associació de Mestres Rosa Sensat, 2010

Nota: Al final del libro se han añadido dos apartados («El “después del espectáculo”» y «Explotación de la salida al teatro»), extraídos del libro de Mariano Dolci *Dialogo sul trasferimento del burattino in educazione*, que se han traducido y modificado para su reproducción con la autorización de la editorial Aenigma.

Traducción al castellano de Manuel León Urrutia

Primera edición: junio de 2013

© Mariano Dolci

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
http: www.octaedro.com
e.mail: octaedro@octaedro.com

Associació de Mestres Rosa Sensat
Avda. Drassanes, 3 – 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 81 – Fax: 93 301 75 50
e.mail: redacción@revistainfancia.org

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Diseño y producción: Ediciones Octaedro
Fotografía de cubierta: A. M. Rosa Sensat

ISBN: 978-84-9921-391-0
Depósito legal: B. 14.841-2013

Impresión: Press Line

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Premisa 9

Introducción 17

El teatro 23

Teatro y juego 29

Funciones del juego 39

«Fingir que...» 43

Animismo, egocentrismo 47

Teatro y escuela 53

Niños y teatro 61

Bibliografía 87

Premisa

He utilizado títeres toda la vida y en los contextos en que es posible encontrarlos: espectáculo teatral, educación, terapia y en el campo del trabajo social, pero no soy hijo de artistas. Enseñé durante cuatro años matemáticas y ciencias a niños de entre diez y trece años. A principios de los sesenta, conocí una compañía de titiriteros y, poco a poco, me fui apasionando por esta especie de teatro. Otello Sarzi, que dirigía la compañía, provenía de una familia de artistas que, desde hacía unas cuantas generaciones, practicaba tanto el teatro de títeres como el de actores. Sus descendientes siguen hoy día en esta profesión. He de decir que Otello Sarzi era una persona extraordinaria, como también los eran el resto de miembros de su familia. Partisano valeroso desde los primeros momentos de la Resistencia contra el nazifascismo, siempre había reivindicado, de manera opuesta a los prejuicios de entonces, que el teatro de títeres era una verdadera forma de teatro y no forzosamente limitada a los niños. En Italia fue el primero que, aun dominando perfectamente la tradición, empezó una profunda renovación de las técnicas de animación y de sus repertorios, con la introducción de nuevos materiales y la búsqueda de originales lenguajes formales. El teatro de títeres de Otello Sarzi ha sido valorado en todo el mundo, por su coherente compromiso inspirado en los valores de la paz, la solidaridad humana y, finalmente, de la sátira contra la hipocresía social.

Cuando formaba parte de la compañía de Otello Sarci hice giras por toda Italia y en el extranjero. También participé en la preparación de numerosos espectáculos sobre textos o

músicas de Aristófanes, Brecht, Maiakovski, Arrabal, Wilde, Beckett, Satie, Mussorgski, Büchner, Banchieri, etcétera.

Aunque, luego, y a lo largo de más de cuarenta años, me he dedicado principalmente a la aplicación del teatro de animación fuera del espectáculo, es decir, en el contexto educativo y social, me considero un privilegiado por el hecho de haberme iniciado como profesional de esta forma de teatro al lado de un artista como Otello Sarzi. A él le debo una concepción muy elevada del teatro de títeres y de esta experiencia como profesional en su compañía deriva mi firme convicción de que rescatar esta forma de teatro de la imagen llena de prejuicios heredados de nuestra cultura es la premisa irrenunciable para cualquier uso que se haga de él, consciente y productivo, incluso fuera del teatro, es decir, en el contexto educativo, terapéutico y social.

Si he querido mencionar estas premisas es porque, a mi entender, y tal como veremos mejor más adelante, ponen de relieve algunas preguntas, todavía abiertas, sobre las relaciones entre el teatro de animación y la educación que son fruto de la imagen de títere que los educadores y maestros heredan de nuestra cultura llena de prejuicios.

Tras algunos años y ante la imposibilidad de conciliar el ejercer de maestro con la actividad de la compañía, decidí dejar la escuela para dedicarme de lleno al teatro de títeres.

A pesar de eso, antes de dejar definitivamente la escuela participé durante dos años como animador en una actividad extraescolar con niños grandes en la que intenté utilizar los títeres para exponer conceptos matemáticos.

En 1969, nuestra compañía fue invitada a Reggio Emilia para hacer una serie de espectáculos para niños de 3 a 6 años. Por mi parte, y eso que ya llevaba años haciendo títeres, era la primera vez que trabajaba con niños tan pequeños.

Las giras tuvieron éxito entre los niños y solo más tarde entendí el porqué del gran interés por nuestros instrumentos suscitado entre los educadores.

Yo todavía no me daba cuenta, pero los educadores *talleristas* y *pedagogistas* tenían ya en la cabeza la imagen del niño

propuesta por Malaguzzi en su célebre poesía: «Los niños tienen 100 maneras de expresarse, pero les robamos 99».

Con frecuencia encontramos esta frase en la entrada de las escuelas, como declaración de principios.

De hecho, la idea de ofrecer los títeres a los niños no fue nuestra, sino de las maestras. Se habían quedado impresionadas por el contacto directo que se establecía entre los niños chicos y los pequeños personajes. A partir del interés que los niños demostraban por nuestros instrumentos las maestras intuían que este podía ser «uno de los cien lenguajes» que se les podía proponer.

Así, las maestras de entonces pidieron a la Administración municipal que buscara una manera para que la compañía se quedara algunos meses, o quizás algunos años, en la ciudad a fin de conocer mejor nuestras herramientas.

La primera propuesta fue organizar un largo curso, que fue seguido por otros cursos, en el que teníamos que transmitir a las maestras y educadoras todos nuestros secretos. Dado mi pasado de maestro, la compañía me delegó estos encuentros.

El primer curso fue bastante bien, pero muy pronto me di cuenta de que lo que yo consideraba que tenía que transmitir no era lo que podía ser útil para una comunidad de niños pequeños.

Las preguntas que me hacían las maestras me hicieron tomar conciencia de eso. Primero me hacían preguntas como «¿por qué los títeres tienen que estar siempre en manos de los profesionales?, ¿por qué no pueden pasar a manos de los maestros y educadores?», que hacían que me cuestionara la manera habitual de funcionar. Después vinieron otras objeciones y empecé a preguntarme: ¿por qué los títeres tienen que estar siempre en manos de los adultos? ¿Por qué no pueden pasas a manos de los niños?

Ya en lo que se refiere a la construcción de los títeres, las exigencias de los espectáculos y las de la escuela eran muy diferentes. Para los espectáculos se necesitan títeres de materiales resistentes, duraderos, y no es grave si se

necesita mucho tiempo para construirlos, si se utilizan herramientas peligrosas, materiales tóxicos, si son pesados y si la animación de los títeres exige cierta experiencia, etc. En la caracterización de los personajes las exigencias también son diferentes. Quien hace espectáculos los pinta con colores que contrasten, con pocos matices, que en una plaza pública o en una gran sala no serían visibles. Podría seguir enumerando las diferencias en la estructura del teatrillo, en las técnicas de animación, en los textos o en las historias que se van a representar, etc.

En definitiva, tomamos conciencia de que el teatro de animación debía sufrir una drástica «traducción» antes de ser trasladado al contexto educativo. Esta traducción, o, mejor dicho, esta transposición, solo se podía llevar a cabo que experimentando juntamente con los educadores, bajo la atenta mirada de Malaguzzi, que había demostrado una inesperada habilidad en el mundo de los títeres.

A lo largo de aquellos cursos también entendí que mi actitud tenía que cambiar. Es decir, yo tenía algo que transmitir, especialmente algunas técnicas, porque venía de otro ambiente, pero debía cambiar de actitud, no tenía que dar clases, tenía que ponerme al servicio de las escuelas, convertirme en una especie de consultor. Así, los proyectos eran definidos en las escuelas por los maestros y pedagogistas y yo, dentro de mis capacidades, intentaba colaborar en ellos.

Parece que el problema del experto en muchos de sus términos sigue estando vigente, porque muchas maestras creen que necesitan cursos de títeres para adquirir práctica. Es evidente que cuanto más culta es la maestra, mejor, que cuantas más cosas haya probado, mejor, pero, en cambio, hay un equipo: no creo que el más grande titiritero del mundo tenga las claves para entrar automáticamente en contacto con los niños. No es requisito indispensable ser un experto. Hay pintores grandísimos que son incapaces de despertar la creatividad en los niños, porque ya tienen un lenguaje formal en el que quieren seguir profundizando, y entonces lo buscan en los niños. Creo que, a menudo, personas especialistas,

expertas, extraordinarias en sus campos, tienen una idea muy primitiva de los niños y eso hace difícil el contacto los maestros, aunque en su campo sean personas muy válidas.

En 1970, mi trabajo fue institucionalizado al contratarme el Ayuntamiento de Reggio como «titiritero» con plaza fija y con la creación del «Taller de Animación Teatral» al servicio de las instituciones escolares de la primera infancia.

En esta iniciativa del Ayuntamiento, políticamente valiente, intuía también la conexión perceptible entre la imagen de niño disponible hacia los «cien lenguajes» y el teatro, en tanto que arte de código múltiple por excelencia, ya que pueden confluir todos los lenguajes expresivos.

Cuando fui contratado, el gran escritor Gianni Rodari escribió en un diario que la contratación de Mariano Dolci había sido un buen ejemplo de creatividad burocrática, dos términos que, generalmente, no casan.

Rodari dio su primer curso de «fantástica» (del cual surgió su libro *Gramática de la fantasía*) en Reggio Emilia. Esa intervención también potenció significativamente la introducción del teatro de animación en las escuelas. Tenía un profundo conocimiento de las potencialidades de los títeres, más que Malaguzzi, e iba preparando su entrada también en las escuelas de Primaria.

Así, durante 32 años he sido titiritero municipal. Quiero decir que estaba incluido en el organigrama del Ayuntamiento de Reggio Emilia que creó este cargo. Ahora que me he jubilado, han tenido que cubrirlo con otro titiritero, de hecho con una mujer titiritera.

No es que el hecho de ser trabajador municipal haya resuelto todos mis problemas existenciales y económicos. De hecho, querría crear el sindicato autónomo de titiriteros contratados por entes locales, del cual sería presidente, secretario, tesorero... Esto nos puede hacer sonreír, pero nos habla de la gran importancia de que un ayuntamiento más o menos serio como el de Reggio Emilia haya atribuido valor a aquello que es mi campo de conocimiento creando un cargo así, peleándose con los sindicatos y dotándolo de un presu-

puesto anual, necesario para sostener un taller centralizado para todas las escuelas.

Independientemente de mi trabajo en el Taller de Animación Teatral, desde 1973 en adelante me contrataron en el Hospital Psiquiátrico San Lazzaro, de Reggio Emilia para desarrollar, bajo seguimiento médico, actividades en contacto directo con pacientes adultos, y comprobar la utilidad terapéutica de la construcción y animación de los títeres. Hago referencia a esta actividad, que duró quince años, porque el uso que hacen de los títeres pacientes psiquiátricos con patologías graves me aportó una gran cantidad de datos sobre las potencialidades de estas herramientas. A lo largo de todo este recorrido transversal entre teatro, educación y terapia he tratado, sin ninguna tentación de sincretismo, aprehender algunos de los procesos mentales constantes en la construcción y en la animación de los títeres, marionetas, máscaras y sombras para proponer de nuevo, con una mayor conciencia, estos lenguajes expresivos en contextos no teatrales, como, precisamente, los de la educación o de las actividades de mediación en el campo de la terapia o del trabajo social. En realidad, se trata de profundizar en la identidad y la potencialidad de algunas herramientas teatrales a través del uso, pero también de los educadores, los padres..., los pacientes y los que están a su cargo.

Cuando trabajaba como profesional libre, intentaba explorar las posibilidades de una o dos técnicas de animación porque se trataba de profundizar en un lenguaje formal, de encontrar mi propio lenguaje expresivo, dicho de otra manera, un lenguaje artístico. De hecho, en esta búsqueda solo utilizaba el títere de guante.

Cuando pasé a ocuparme de las escuelas, tuve que cambiar de actitud también en eso. Empecé a explorar todas las técnicas posibles e imaginables, porque ya no se trataba de profundizar en un lenguaje formal sino de determinar las ventajas, inconvenientes y límites de las diversas técnicas. Siempre pensando en términos de «qué posibilidades tendrán los niños si ponemos esto en sus manos?, ¿qué construcción

podrán hacer?». Una difícil tarea de traducción del teatro a la educación.

A lo largo de los años, se han ido convirtiendo en competencias del Taller: los títeres, las marionetas, las sombras, las máscaras, disfraces y, naturalmente, el teatro en general y todos sus lenguajes.

Me resulta difícil explicaros qué es lo que he hecho a lo largo de treinta años en Reggio Emilia porque, como ya he dicho, las propuestas venían normalmente de las escuelas, pero siempre era posible un punto de encuentro entre sus exigencias y mis posibilidades.

Al principio me llegaban preguntas muy básicas, llamaban porque no recordaban cuál era la cola para el cartón pluma o porque no había ningún padre carpintero en condiciones de construir una estructura de madera para hacer teatro de sombras..., pero, en cambio, había proyectos que eran mucho más complejos, en los cuales se necesitaba la ayuda de los pedagogistas y que duraban tres, cuatro o incluso cinco años de observaciones y documentaciones.

Pongo como ejemplo un proyecto sobre las relaciones entre el proceso de autoidentificación del niño y los juegos que hace con los títeres que duró cuatro años y fue desarrollado por cuatro escuelas infantiles. A partir de este proyecto se constató que un niño muy pequeño, que todavía no tiene una identidad formada, es incapaz de dar una identidad al títere, y que eso no cambia de un día para otro: hay muchos estadios intermedios que son muy interesantes. A medida que el niño va tomando conciencia de sí mismo, el juego con los títeres va cambiando.

Precisamente el periodo en que, como ya he comentado, fui requerido por el hospital psiquiátrico de Reggio Emilia para hacer un intento de psicoterapia a través de títeres con pacientes con psicosis graves, también me ayudó a entender cuál podía ser mi identidad y mi función. Yo no era pedagogo, ni psicólogo, ni médico: por la mañana podía estar en la escuela infantil jugando con niños de dos o tres años y por la tarde con ancianos de setenta u ochenta años completamen-

te psicóticos. Aunque se trataba de contextos y condiciones totalmente distintos, muy deprimentes en el segundo de los casos, tenía la sensación de hacer el mismo trabajo. No se trataba solo de divertir a espectadores en los dos contextos, se trataba de ofrecer un lenguaje, de iniciar una serie de juegos alrededor de la propia identidad.

Introducción

Sería difícil que se entendiera nuestro propósito al escribir estas notas si no declaramos previamente a qué imagen de niño nos referimos. Tal como insistía continuamente Loris Malaguzzi, antes de afrontar cualquier tema pedagógico, tendremos que declarar en qué imagen de niño estamos pensando, y hablo en plural porque aún me considero integrante del grupo que comparte una determinada idea de pedagogía. Como ya advertía Malaguzzi en reuniones, congresos, jornadas, etc., los adultos que hablan de pedagogía, antes de empezar a hablar tendrían que declarar cuál es su idea de niño. Si la imagen es la tradicional –el recipiente que hay que llenar, el árbol que hay que enderezar, la arcilla que hay que modelar–, es evidente que la pedagogía será de un cierto tipo. Dará lugar a un determinado tipo de pedagogía. Si, en cambio, consideramos que el niño es, desde el nacimiento, un ser extraordinario, inteligente, sociable, que está dispuesto a entrar en relación con todos los lenguajes, curioso, con voluntad y capaz de maravillarse, las cosas cambian...

No existen métodos pedagógicos totalmente objetivos, neutros, exclusivamente técnicos. Efectivamente son posibles diferentes concepciones politicopedagógicas y cada una de ellas inspira, de forma concreta, teorías, métodos, procedimientos y comportamientos diversos. Nuestra imagen interior de niño, independientemente de si somos más o menos conscientes, nos lleva a comportarnos concretamente de formas diferentes; nos guía en nuestra forma de relacionarnos y de trabajar con la infancia. A partir de las distintas imágenes,

se derivan, pues, prácticas muy diferentes, aunque todos utilicemos los mismos nombres.

Durante mucho tiempo, discutir sin definir el concepto de niño del que se partía ha resultado muy cómodo para los poderes que hacen «ingeniería escolar» y dicen cómo se tienen que organizar las escuelas infantiles, etc. Una idea de niño poco definida puede conducir a una idea pobre de niño, pobre en cuanto a sus capacidades y cualidades, y por lo tanto lo podemos poner en escuelas pobres, con maestros pobremente formados y pobremente pagados, últimos eslabones de la sociedad... Esta posición es cómoda para los gobiernos, como lo era la vieja pedagogía tradicional, que tenía tendencia a crear unos ciudadanos respetuosos y obedientes.

En cambio, si consideramos que el niño, desde el momento de su nacimiento, es un ser autónomo o que construye su propia identidad, las cosas cambian. Malaguzzi, para construir su imagen de niño, se inspiraba más en las actividades de los científicos e investigadores, de los artistas y pintores, poetas..., que en los grandes pedagogos. Él, como pedagogo, veía a los niños cada día. Trabajando con él, la frontera entre los niños muy pequeños y la gran cultura se difuminaba. Naturalmente, aconsejaba leer libros de pedagogía, pero proponía dejarlos de lado enseguida. Hoy, finalmente, en parte por mérito suyo y de todos sus colaboradores, se difunde la imagen de un niño competente, dispuesto a la exploración desde el momento del nacimiento, dedicado al descubrimiento del mundo exterior, predispuesto a la relación y a la comunicación y, por lo tanto, un niño con estas potencialidades, algunas de las cuales son, quizás, todavía desconocidas.

Una cosa que siempre decía Malaguzzi, con su pintoresco lenguaje, era que el niño se considera el eslabón más débil de nuestra sociedad; en cambio, para él, era el más fuerte: desde hace 10.000 años se suceden los regímenes políticos, las formas de gobernarse los hombres, pero los niños nacen siempre con las mismas capacidades. En cualquier lugar del mundo y con cualquier régimen. Somos nosotros los que tendríamos que adecuarnos a los niños.

Definir ampliamente cuál es la imagen de niño que inspira estas notas y en qué se diferencia respecto a otras tradicionales o contemporáneas, haría inútilmente más farragoso el texto. Solo digo que coincidimos plenamente con aquella que está documentada en las publicaciones de, y referidas a, Reggio Emilia, textos que son, ciertamente, conocidos por los lectores de lengua castellana y catalana.

Esta imagen de niño, referida a una óptica socioconstructivista en continua definición que solo hemos insinuado, comporta obviamente la exigencia de referirnos continuamente a la relación que los educadores establecen con ese niño. Si este no es considerado, como en el pasado, un «recipiente que hay que llenar» o una «arcilla que modelar» sino un coconstructor de conocimiento y de identidad, en relación con los otros, ¿cuál es el papel de los adultos? ¿Y el de la escuela? Y en particular y para centrarnos en el tema de estas notas: ¿qué relación existe entre los niños y el teatro? ¿Y entre la escuela y el teatro?

No hay duda, según todo lo que hemos dicho hasta ahora, de que se necesita actualización de conocimientos e investigación que nos ayuden a repensar la relación entre los niños y el teatro.

Me parece importante decir algunas cosas sobre la pedagogía de Reggio Emilia porque el garabato teatral encuentra su sentido en la relación que se establece entre adulto y niño.

Lo que intento expresar con estas notas proviene, casi totalmente, de mi experiencia de treinta años en el Taller de Animación de Reggio Emilia y, especialmente, de un proyecto de investigación sobre el tema del teatro en el que tomé parte los últimos años de trabajo. En este proyecto, dirigido por Paola Cavazzoni, participaron diferentes escuelas infantiles, además de actores (entre los que estaba Dario Fo), críticos, músicos y psicólogos (entre ellos Jerome Bruner). Nos planteamos, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿Existe un teatro para niños? ¿Cuáles son sus especificidades?

- ¿Tiene relaciones con el juego de «fingir que» de los niños en el contexto educativo? ¿Cuáles son?
- ¿Existe un lenguaje teatral o una teatralidad de los lenguajes de los niños?
- ¿Qué gestos, qué acciones podemos reconocer como alfabetos teatrales?
- ¿Qué teatralidades leen y construyen los niños con los espacios de la escuela infantil?
- ¿Qué escenarios y escenografías trazan?
- ¿De qué manera exploran y descubren las potencialidades expresivas y narrativas de los objetos los niños?
- ...y otras que se refieran al niño como espectador de teatro.

Algunas de las preguntas que nos han acompañado a lo largo de todo el recorrido están destinadas a quedar abiertas para siempre, a causa de su naturaleza; otras han sido superadas o reformuladas y durante este tiempo también deben haber aparecido otras nuevas.

Este proyecto ha propuesto el encuentro del teatro y la escuela, dos mundos diferentes que la investigación ha puesto en relación y entre los cuales existen afinidades reales e intensas.

Los encuentros del proyecto tendían a dar respuesta a preguntas educativas en el campo teatral, pero creemos que los interrogantes surgidos pueden interesar no solo a aquellos que se encuentran en contacto con la infancia. Estamos convencidos de que el interés de las preguntas mencionadas no queda circunscrito solo a la pedagogía a o a la psicología de la primera infancia, sino que hace referencia a la esencia misma del hecho teatral.

Algunos estudiosos reconocen en el teatro el modelo más general del lenguaje y, como ya observó G. B. Vico, las diversas formas de teatro no se copian de una cultura a otra, aunque se encuentran presentes casi todas. Si el uso teatral de la ficción es una práctica casi universal es porque responde a una motivación más general respecto a las más específicas producidas por cada cultura. Tal como sugiere Jean Piaget, si

un comportamiento está presente en todas las sociedades, aunque no hayan tenido contactos directos entre sí, hay que buscar su génesis en la experiencia común y compartida por todos los seres humanos, es decir: la infancia.

Las conductas espontáneas de todos los niños, socializadas por los adultos de formas muy variadas según los diferentes contextos, precedieron el nacimiento de las distintas formas de teatro.

Entonces nos preguntamos si las distintas modalidades de hacer teatro producidas por los adultos, en todos los tiempos y lugares, no tenían un trasfondo común que pudiera explicar, al menos parcialmente, los juegos infantiles. Por el contrario, a través de las diferentes fases en que se estructura y evoluciona el juego de los niños, es presumible la aparición progresiva de todos los matices del hecho de representar elaborados en el mundo de los adultos, sea cual sea la cultura de pertenencia.

Al final de cada año de investigación se presentaba, en seminarios de reflexión dirigidos por Jerome Bruner, toda la documentación relativa a las experiencias llevadas a cabo. Bruner sintetizó bien cuál tendría que ser el objetivo de los educadores respecto a los lenguajes teatrales: «nuestra labor no es enseñar nuestras convenciones teatrales a los niños, sino hacerlos conscientes de las suyas».

En las escuelas infantiles municipales de Reggio las preguntas mencionadas no nacían de la nada sino que habían acompañado el trabajo de las escuelas y del Taller desde su formación. En general, las clases no habían esperado el momento de la gran difusión de la Animación Teatral para llevar a cabo actividades basadas en los distintos lenguajes expresivos.

De manera coherente con la imagen de niño «de los cien lenguajes» a la que hemos hecho referencia al principio, el rol de los educadores no podía ser el de «enseñar teatro». Se trataba de «observar» y de «escuchar» los juegos espontáneos de los niños, pero también, y especialmente, de saber preparar las condiciones y los estímulos más adecuados a fin

de que estos juegos pudieran aparecer y evolucionar de la forma más rica.

A lo largo de la investigación se ha dedicado una atención especial a las escuelas infantiles que han participado, teniendo en cuenta que son el contexto donde nacen los primeros alfabetos teatrales: «En esta situación, con niños tan pequeños, tenemos la posibilidad de ver nacer los alfabetos teatrales» (Bruner). A pesar de la dificultad de recuperar y, sobre todo, de documentar sus trazos, estos se han revelado y se revelan siempre imponentes. Paradójicamente, la imagen tradicional y reduccionista de la infancia se convierte en un grave obstáculo para la observación y la comprensión, precisamente de los lenguajes teatrales, aparentemente tan adecuados para los niños.

Para estar en condiciones de captar la génesis de los alfabetos teatrales el los comportamientos infantiles, es decir, los primeros «garabatos» teatrales, tuvimos que preguntarnos sobre la naturaleza del teatro en sí, sobre lo que representa para nosotros y para los niños de hoy (espectadores televisivos desde que nacen).

En algunos momentos del recorrido, el grupo de maestros y educadores se dividió: un subgrupo se interesó por reconceptualizar todo lo que surgió de viejas y nuevas experiencias en cuanto a las relaciones entre niños y teatro (grupo «niño espectador»). Intentaron conocer mejor las especificidades del público infantil y hacer aflorar sus teorías sobre el teatro y sobre el trabajo de sus operadores. Otro subgrupo focalizó su atención sobre lo cotidiano para observar y documentar los juegos simbólicos de los niños (grupo «niño creador de alfabetos teatrales»). En todo caso, se reformuló y se tuvo presente la complementariedad entre estos dos aspectos; una de las preguntas que nos plantearon era, efectivamente: ¿cuántos elementos del espectáculo reconocen los niños pequeños?, ¿y cuáles de ellos proponen en sus juegos?

Querríamos recordar algunas de las características del teatro antes de ahondar en su relación con los niños.