

**El desarrollo de la empatía a través del teatro.
Un caso práctico: *Niño mundo* de Aurora Mateos (2015)**

Ángela Martín Pérez¹

RESUMEN

El siguiente artículo sugiere una propuesta didáctica para trabajar el texto *Niño mundo* de la autora Aurora Mateos a través del desarrollo de la empatía en el aula. Como metodología de trabajo, propongo el método de actuación realista del director escénico y pedagogo teatral Konstantín Stanislavski y el trabajo de Lindsay B. Cummings sobre el uso del diálogo y de la empatía en el ejercicio teatral.

Palabras clave: teatro, empatía, educación, Stanislavski, Aurora Mateos

**Developing Empathy through Theater.
A Case Study: *Niño mundo* de Aurora Mateos (2015)**

ABSTRACT

This essay proposes a teaching approach to study *Niño Mundo*, written by Aurora Mateos, through the development of empathy in the classroom. For this purpose, I suggest the use of the Realistic system of acting developed by theater director and educator, Konstantín Stanislavski, and Lindsay B. Cummings' research work on the use of dialogue and empathy in theater.

Keywords: Theater, Empathy, Education, Stanislavski, Aurora Mateos

Recibido: 02 de febrero de 2019

Aceptado: 17 de abril de 2019

¹ Ph.D., Assistant Professor, Department of World Languages and Cultures de la University of Southern Indiana, U.S.A. amartinper@usi.edu <http://faculty.usi.edu/amartinper>

“Os he contado esta historia para compartir con vosotros una idea fundamental:
que el teatro no tiene categorías, trata sobre la vida.
Éste es el único punto de partida y no hay nada más que sea realmente importante.
El teatro es vida” (Brook, 2002: 17).

INTRODUCCIÓN

El siguiente ensayo propone un acercamiento didáctico al teatro mediante el uso de la empatía en el aula. La obra escogida es *Niño mundo* (2015) de la dramaturga Aurora Mateos. Mi propuesta trabaja la construcción de los personajes en una clase presencial de literatura a través del sistema del director y pedagogo teatral Konstantín Stanislavski (1863-1938). Para el cofundador del Teatro de Arte de Moscú, una buena representación debía producir una respuesta emocional en el público que asistía a las obras. Ésta solo podía lograrse a través de la propia experimentación de las emociones por parte de los actores. En sus palabras, era imprescindible un trabajo previo del actor, junto al director y a los compañeros de escenario, en el que se estudiaran las circunstancias que rodeaban a cada personaje dentro del contexto real y ficcional de la obra, así como un trabajo corporal y vocal exhaustivo que diera forma física a la caracterización. Solo de ese modo se podía acceder a la psicología del personaje, logrando una fusión completa entre el personaje y el actor que lo interpretaba.

En los últimos años he enseñado dos secciones de *Introducción a la literatura hispánica* a alumnos cuya primera lengua es mayoritariamente el inglés. Su nivel de español, siguiendo las directrices de ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), es Intermedio Alto (*Intermediate High*) o Avanzado bajo (*Advanced Low*)². En ambos cursos he introducido una sección dedicada al teatro. En un semestre habitual en el que tenemos alrededor de trece o catorce semanas, y dividiendo el curso en tres partes destinadas a la narrativa, a la poesía y al teatro respectivamente, cuatro semanas fueron dedicadas al análisis de los componentes de una pieza teatral, incluyendo lecturas dramáticas de distintos fragmentos de las obras estudiadas en clase. De un semestre a otro hice varios cambios. En primer lugar, decidí cambiar el orden de los géneros. En el primer semestre había comenzado con narrativa y poesía, terminando el curso con la parte de

² La última actualización fue hecha en 2012.

teatro. En el segundo, invertí el orden, comenzando con el teatro seguido por la narrativa y la poesía. Con la intención de mejorar la escritura y de favorecer la investigación, para la narrativa y la poesía los estudiantes debían entregarme cada dos semanas un ensayo donde desarrollaban una de las cinco preguntas que les daba de antemano acerca de las obras leídas en clase. Para el teatro, en cambio, debían preparar una puesta en escena, en grupos reducidos, de una obra previamente trabajada en clase durante las tres semanas anteriores a la representación. Este cambio favoreció la reflexión sobre el contenido y el contexto de la obra, la creación de una relación más estrecha entre los compañeros y un diálogo fluido sobre diversos temas que se prolongó hasta el final del semestre³. Por encima de todo, haberse puesto en la piel de personajes que han vivido en otras épocas y que han experimentado circunstancias vitales distintas a las de los propios estudiantes, dio paso a un análisis más profundo de las decisiones que guían las acciones en las diversas obras, desarrollándose un sentimiento general de empatía hacia los entes ficticios que fue usado a la postre para vincularlo con hechos que suceden en el mundo en la actualidad.

La elección de la obra *Niño mundo* (2015) se hizo tras el I Congreso de Teatro Peninsular organizado por el departamento de World Languages and Cultures de The University of Southern Indiana en octubre de 2018⁴. Aurora Mateos visitó varios de nuestros cursos de literatura y respondió a las numerosas preguntas formuladas por los estudiantes. En uno de los encuentros, la conversación desembocó en el proceso creativo y en las fuentes que Aurora Mateos utiliza para sus libros. Los estudiantes quedaron sorprendidos al conocer que su obra está estrechamente vinculada a su trabajo como abogada internacionalista de manera que las situaciones que viven sus personajes remiten a personas de carne y hueso, es decir, están sacadas de casos reales. Después de esta experiencia, la posibilidad de trabajar un texto de la autora se presentaba como una opción

³ En una entrevista publicada en el periódico digital *El Diario*, Juan Mayorga afirmaba: “El teatro es el arte de la reunión y cobra fuerza en una época donde todo ocurre en una pantalla”. Me permito trasladar esta declaración a las universidades, donde cada año se ofrece un mayor número de cursos en línea, existe una creciente demanda de nuevas tecnologías incorporadas a los cursos presenciales, y el volumen de docencia para los profesores y de créditos para los alumnos dificulta un trato más personal entre profesores y estudiantes y entre los mismos alumnos con sus compañeros.

⁴ El I Congreso Internacional de Teatro Peninsular: *New Harmony Spanish Conference. Stages of Utopia, Dystopia, and Myopia*, celebrado en New Harmony (Indiana) del 10 al 13 de octubre de 2018 y organizado por el College of Liberal Arts y el departamento de World Languages and Cultures de The University of Southern Indiana.

enriquecedora y positiva: los estudiantes tenían información de primera mano sobre la obra, y se dejaba abierta la posibilidad de otro segundo encuentro y de una entrevista enfocada en la pieza que fueran a representar. Por otra parte, de todas las obras de la autora, *Niño mundo* me atrajo por dos razones. En primer lugar, sus personajes principales son dos niños, lo que favorece aún más el acercamiento afectivo. En segundo lugar, existe indiscutiblemente una conexión directa con el mundo en que vivimos. La vida de estos dos niños queda entrelazada a través de unas zapatillas, el objeto que uno produce y que el otro consume, poniendo en escena dos caras de la infancia regidas por las necesidades consumistas del siglo XXI en las que nosotros, como consumidores del mundo desarrollado, también nos encontramos. Como ventaja añadida, la misma edición de la obra es excelente para los alumnos cuya primera lengua no es el español. Es una edición bilingüe que incluye ilustraciones del artista colombiano Luis Mejía.

En este ensayo quiero destacar el valor de trabajar la empatía a través de la literatura, específicamente del teatro, la estrecha vinculación con lo que Stanislavski dio en llamar *memoria emotiva*, y la materialización de estos conceptos en la propuesta didáctica de la obra de Aurora Mateos, *Niño mundo*.

1. Empatía y *memoria emotiva*

No es el propósito de este trabajo incluir un recorrido histórico detallado, pero sí hacer unas breves anotaciones que permitan entender la complejidad de su estudio y su conexión con las artes. La historia del término *empatía* se remonta a los filósofos alemanes románticos. Parece que el primero en incluir el término *Hineinfühlen* en sus textos fue el filósofo alemán Johann Gottfried Herder (1744-1803). Esta versión de la palabra *Einfühlung* (empatía) hacía referencia a la acción de atribuir sentimientos humanos a los fenómenos naturales. Su teoría sentó las bases del pensamiento de Jean Paul, Friedrich Schelling, Novalis (seudónimo de Georg Philipp Friedrich von Hardenberg) y los hermanos Schlegel, dando lugar a una nueva acepción de *Einfühlung* referida a la unidad entre sujeto y objeto a la que se adjudicaba un valor estético. En *Treatise on the Origin of Language* (1772), Herder también señalaba el valor del uso de la empatía en la interpretación de textos, culturas y en la comprensión de la misma Historia (Hyatt, 2013: 72).

A finales del siglo XIX, Robert Vischer publicó "On the Optical Sense of Form: A Contribution to Aesthetics" (1873), desarrollando los distintos estudios que había llevado a

cabo su padre. En *Das symbol* (1887), Theodor Vischer defendía la existencia de sentimientos emocionales en la naturaleza y en las mismas obras de arte. Su hijo hizo algunas modificaciones a esa teoría, relegando en el observador la mayor carga emocional. En su trabajo, Robert Vischer especificó que el significado del arte está en el que observa, no en el objeto, añadiendo que es mediante la imaginación que el observador entra en una relación empática con el objeto, proporcionándole un valor emocional. El encuentro entre ambos se produce por un deseo personal de 'conectar' (Vischer, 1990: 109) que va más allá de las fronteras físicas y mentales. En una línea similar, Theodor Lipps (1851-1913) distinguió en *Empathy and Aesthetic Pleasure* (1906) cuatro tipos de objetos con los que un observador activo puede empatizar: la psique humana, la psique animal, la naturaleza y la obra de arte. Me interesa destacar el primero por la estrecha vinculación con este trabajo pues, desde su perspectiva, puede forjarse la empatía a través de la memoria, la anamnesis o mediante aquellos sentimientos que ya hemos vivido y reconocemos en los gestos y las expresiones faciales del otro (Nowak, 2011: 305-306). Como explicaré más adelante, Stanislavski ahonda en la psique del actor para vincular sus sentimientos a los que puede haber vivido su personaje, favoreciendo posibles reacciones análogas.

Pero fue el filósofo Edmund Husserl quien, primero en *Phenomenology* (1913) y más tarde en *Cartesian Meditations* (1931), manifestó que el adentramiento en las impresiones del otro solo se lograba a través de la empatía. A este proceso de penetración lo denominó *aprensión analógica* (1960:111) matizando la consideración del otro como un ser pensante como nosotros, pero separado de nuestro propio yo. Su discípula Edith Stein desarrolló más en profundidad sus teorías en *On the Problem of Empathy* (1916), haciendo hincapié en que no somos nosotros sino el otro el que nos sirve de guía en el desarrollo de la empatía, haciéndonos conscientes de los límites de nuestro propio mundo (Stein, 1964: 11).

En la historiografía, Max Weber (1835-1911) consideró inapropiado el uso de *Einführung* para referirse al estudio histórico. Para él, las percepciones del historiador debían quedar fuera de cualquier análisis, limitando la atención al personaje histórico y sus circunstancias. Wilhelm Dilthey (1833-1911) en su trabajo *The Rise of Hermeneutics* (1900) diferenció entre la comprensión de los sentimientos ajenos y la supuesta vivencia de los sentimientos de otros. Para muchos, es el comienzo de una nueva visión en la comprensión histórica que él acuñó como *Verstehen* (entendimiento) y que tenía en cuenta la clara

influencia de las construcciones sociales y de la cultura en el inconsciente de cada sujeto histórico (Nowak, 2011: 310-312). Del mismo modo, Friedrich Schleiermacher (1768-1834) incidió en que para entender un texto debemos sumergirnos en su contexto histórico que, para él, quedaba reflejado en los motivos y las causas que llevaron al autor a escribirlo. Llegando a nuestros días, Dominick Lacapra (1939-) en su estudio de los acontecimientos posteriores a la segunda Guerra Mundial incorpora la empatía en el método científico indicando la imposibilidad de ser completamente neutrales al estudiar la Historia. No obstante, entiende que ponerse en el lugar del otro no implica apropiarse de su voz, definiendo su acercamiento como "empathic unsettlement" (desestabilidad empática) (Lacapra, 2004). En este sentido, no puedo evitar citar a Julia Kristeva, quien, en su trabajo sobre el mito de Narciso, defiende la empatía como un acto consciente y positivo centrado en el contraste y la diferencia, no en la imitación (Kristeva, 1987:116).

Esta concepción de la empatía como un viaje de entendimiento y de traspaso de información en múltiples direcciones, no solo desde el otro hacia nosotros, es el fundamento del libro *Empathy as Dialogue in Theatre and Performance* (2016). El mismo hecho de continuar reflexionando sobre lo que es y significa la empatía, deja entrever la necesidad de entender nuestro complejo acercamiento al mundo y a cómo los demás lo experimentan. En el estudio de Lindsay B. Cummings, ya centrado específicamente en el teatro, la empatía es descrita como una habilidad que puede desarrollarse a través del trabajo y la repetición⁵ (2016: 35). Cummings se centra en la conexión del actor con su público a través de las emociones que sea capaz de transmitirle. De hecho, el éxito de una obra para ella depende mayormente de la conquista de la complicidad del espectador. En otras palabras, el triunfo se reconoce en la posibilidad de que la audiencia empatice, se identifique con el personaje: "The way an actor brings a character to life will greatly influence how audience members feel about that character and what they think of her" (2006: 19). A pesar de que la autora centra su atención en la relación del público con el actor, creo de gran importancia la contribución final al desarrollo histórico del concepto de empatía. Desde su perspectiva, en vez de distinguir tres formas de acercamiento –emocional, sensorial y cognitivo– hacia el

⁵ Cummings basa su argumento en el descubrimiento de las "neuronas espejo", también llamadas "neuronas cubelli", descubiertas en 1980. Los estudios sugieren que cada persona imita en su cerebro las acciones que ha visto ejecutar a otros, lo que se ha entendido como la base del sentimiento empático (2016: 22).

otro, debemos reparar en la íntima relación entre la mente, el cuerpo y las emociones en un diálogo continuo en múltiples direcciones y en distintas formas: “Understanding empathy as a dialogue does not eradicate this possibility, but it does create the conditions through which we might pursue some more nuanced understandings of how some individuals experience the systems that shape their lives” (2006: 16).

Esto me permite introducir el concepto acuñado por Stanislavski, primero como *memoria sensorial* y, posteriormente, como *memoria afectiva*. El autor ruso tomó este término del científico francés T. Ribau (1839-1916), representante de la psicología experimental⁶, el cual afirmó que, así como existe una memoria sensorial, también puede hallarse una memoria de las emociones, siendo el recuerdo sensorial el que nos transporta al afectivo en numerosas ocasiones. Stanislavski, fascinado por la posibilidad de conectar las imágenes del pasado con los estados emocionales, desarrolló una técnica interpretativa en donde el actor trabajaba con sus recuerdos personales. El fin último consistía en mecanizar dichos recuerdos para que, por medio de estímulos, el actor pudiera conectarse con las imágenes y los estados emocionales del pasado. Todo debía tener cierta conexión con el texto, es decir, el actor evocaba lo experimentado en algún momento de su vida en circunstancias análogas a las del personaje que quería interpretar (Stanislavski, 1993: 53). Usando la terminología de Cummings, el diálogo se experimentaba entre el yo pasado del actor y el yo presente, entre el texto y la realidad vivida por el actor e, incluso, entre el actor y el personaje, implicando un ejercicio emocional, cognitivo y corporal.

Para Stanislavski, era necesaria una nueva técnica que superara la artificialidad teatral que caracterizaba al *Actor Romántico* y, para ello, creía fundamental “[e]ncontrar el balance entre la vida y la actuación, lo que constituye el arte” (2003: 319). El *Actor Romántico* debía convertirse en el *SuperActor*, un nuevo *Actor Realista* capaz de desenvolverse con autonomía sobre el escenario. Para alcanzar ese objetivo, Stanislavski creó un sistema dividido en cuatro periodos: el *reconocimiento*, la *vivencia*, la *encarnación* y la *persuasión* en el que se trabajaban los dos planos de la representación: el plano de la Realidad –representado por el sujeto actor– y el plano de la Ilusión –al que pertenece el

⁶ Los estudios de fisiología y psicología fueron de vital importancia para la creación del sistema de Stanislavski, y están estrechamente conectados a la instauración del positivismo y las ciencias experimentales en el teatro (Cantú, 2004: 103-145).

personaje—. El actor debía comenzar con el estudio del texto y el análisis psicológico de su personaje. La creación de una vida ficticia en la imaginación del intérprete y la relación coherente de los comportamientos y situaciones que sufre su personaje se lograba a través de la empatía, relacionando de manera lógica las experiencias descritas en el texto con la memoria del actor. Ante todo, debía tratar de conseguirse una interpretación lógica y orgánica⁷ que no cayera en el cliché teatral —“la expresión de un sentimiento de manera convencional y global, de la misma manera en todas las obras y papeles, sin tener en cuenta las circunstancias de la escena” (Saura, 2015: 67)—. Para que este proceso se llevara a cabo con éxito, tenía que existir una voluntad del actor de convertirse en ese personaje, de querer ser alguien distinto, fusionado con el yo real del actor⁸. Una búsqueda, ante todo, de la verdad de los sentimientos y la lógica de las acciones desde el punto de vista de un personaje imaginario.

2. Educación y empatía

En el capítulo introductorio de su libro *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*, Sharon Todd comienza planteando la pregunta: “WHAT, OR WHERE, is ethics in relation to education?” (2003:1). En un momento en que, a pesar del desarrollo tecnológico, los avances en la educación y en la comunicación, seguimos siendo testigos de acontecimientos de extrema violencia, racismo, sexismo y pobreza, creo que la reflexión en las aulas es necesaria y, diría, obligatoria. Todd propone un modelo educativo en el que nos aproximemos a situaciones y personas que viven circunstancias ajenas a las nuestras. No obstante, el modelo de acercamiento que sugiere contempla la individualidad del otro y rechaza su apropiación. No consiste en aprender *sobre* el otro, sino *del* otro. La investigadora adopta la llamada *Ética de la Alteridad* del filósofo francés Emmanuel Levinas, defendiendo un modelo educativo de encuentro con aquello que se reconoce como diferente.

La literatura ofrece múltiples ventajas a este modelo de educación. Para empezar, la lectura es un espacio libre de presiones, de riesgos y de sanciones (Leibrandt, 2013:153).

⁷ “La verdad en el gesto”, en palabras de Charles Darwin, fue para Stanislavski el impulso hacia la búsqueda de la realidad en la interpretación y la ruptura con los convencionalismos y el falso “pathos” (Rocamora, 2015: 81).

⁸ La filosofía de la voluntad de Nietzsche y su ideal del *Superhombre* repercutieron sustancialmente en el *SuperActor* de Stanislavski: ser es querer ser (Rocamora, 2015: 86).

El lector experimenta un encuentro con distintos personajes y sus circunstancias, pero lo hace desde su zona de confort. En segundo lugar, leer obras de ficción ayuda a entender mejor los sentimientos y emociones propios y ajenos, desarrollando la competencia emocional del lector. En un artículo publicado en *Scientific American* el 4 de octubre de 2013, Julianne Chiaet apoyaba, respaldada por un estudio realizado por *The New School in New City*, la inclusión de programas de lectura en las cárceles para favorecer el desarrollo de la empatía en los reclusos. Sin embargo, hacía una distinción entre los libros de *ficción popular* (*popular fiction*) y la *literatura de ficción* (*literary fiction*). En sus palabras, la segunda ahondaba en la psicología de sus personajes y en las relaciones que se producen entre ellos, dando lugar a una narrativa potencialmente válida para luchar en contra de prejuicios y estereotipos heredados. En tercer lugar, la literatura ayuda a superar la visión eurocéntrica del mundo y a discutir las fundamentaciones abstractas de los derechos humanos (Anker, 2012: 5). En consonancia con esta idea, Nick Mansfield subraya cuatro *impulsos* en su evaluación crítica de la relación entre la retórica de los derechos humanos y la literatura, de los cuales me interesa destacar dos: *rememorar*, es decir, luchar contra el olvido para que no sea necesaria una revisión histórica posterior, y *revelar* comunicando al mundo la existencia real de violaciones de los derechos básicos. Tanto Anker como Mansfield coinciden en señalar la perjudicial tendencia que ha convertido la literatura de derechos humanos en una pieza más del engranaje consumista del mundo desarrollado a través de narraciones simplistas, reduccionistas y condescendientes. Por tanto, tan importante es incluir y fomentar la literatura en las aulas, como evitar una literatura comercial que siga sosteniendo modelos de conducta y formas de control intelectual. Al respecto, la autora de *Niño mundo* señala como maniobra de supervivencia del sistema capitalista el fomento de la pérdida de valores, en contra de lo que debe imponerse el ejercicio literario de calidad⁹.

Dicho esto, la narrativa, e incluso la poesía –pienso en autores como Primo Levi o Jean Améry, aunque podría extenderse a muchos otros–, favorecen encuentros con personajes y situaciones que provocan una reacción en nuestra forma de ver el mundo. Inducen a la autorreflexión y cuestionan modelos de comportamiento adoptados como únicos. El teatro, gracias a la representación, da cuerpo y voz a los personajes, los dota de

⁹ Con la finalidad de ser incluidas en este trabajo, Aurora Mateos accedió a responder varias preguntas sobre su libro *Niño mundo* y sobre las posibles estrategias didácticas para su representación en el aula.

vida, creando un mayor acercamiento y, por lo tanto, una mayor identificación. Cummings lo considera el medio ideal para fomentar la empatía: “[...] theatre is still celebrated for its ability to place lives and situations before us, inviting us to imaginatively enter other worlds and entertain experiences other than our own” (2016: 4). La asistencia al teatro es un acto voluntario en el que el espectador acepta ser testigo de situaciones que se presentan en vivo y que, durante la representación, se conciben como reales. La empatía entre el espectador y los actores no consiste solo en ponerse en el lugar del personaje, sino en ser capaz de comprender lo que puede llegar a pensar y sentir en la situación dramática en que se encuentra. El diálogo, entre los actores-personajes y el público, entre los distintos actores-personajes, y entre los distintos miembros de la audiencia por medio de sus reflexiones posteriores, da sentido a la obra, legitima otras experiencias, minimiza los prejuicios y los juicios, y cuestiona nuestra propia manera de afrontar la realidad. A la propuesta de Cummings, me gustaría vincular el concepto de *superobjetivo* defendido por el director y pedagogo ruso Konstantín Stanislavski. Éste buscaba la construcción conjunta de la obra a través del diálogo entre el actor, el director y los demás integrantes de la representación teatral. Además, añadía la antes mencionada indagación de los actores en la psicología de sus personajes a través del diálogo con sus propias experiencias y emociones pasadas. Esta sintonía entre las distintas partes se reflejaba en la misma representación, logrando una versión propia y verosímil del texto dramático y, con ello, una mayor vinculación emocional con el público. Éste es el trabajo que propongo para la clase de literatura.

3. Un caso práctico

Durante tres semanas, los estudiantes van a trabajar el texto *Niño mundo* (2015) de la autora malagueña Aurora Mateos. El proyecto final consiste en una representación que deben llevar a cabo en grupos reducidos de cinco a diez estudiantes, dependiendo del tamaño de la clase. La obra aborda el trabajo infantil desde dos perspectivas: la del mundo desarrollado que consume los productos y la del mundo subdesarrollado que los produce. La trama se vincula con un acontecimiento anterior: uno de los niños-trabajadores del mundo productor decide incluir un mensaje dentro de unas zapatillas, el objeto de consumo, enviadas al primer mundo. Esta nota es descubierta por Hugo, uno de los dos protagonistas de la obra, quien decide salir en busca de aquel que la escribió. El viaje de Hugo determina la estructura de la obra. En la primera parte, Hugo planea su viaje con escaso éxito mientras

somos espectadores de su situación familiar: sus padres están viviendo una grave crisis matrimonial e intentan compensar las carencias afectivas con el consumo descontrolado. En la segunda parte, Hugo ha podido escapar y, tras varios días buscando en la fábrica donde se producen las zapatillas, encuentra a Kam, el niño que dejó el mensaje. Hugo ha pasado a ser parte de la plantilla de trabajadores de la fábrica y, junto a Kam, experimenta las mismas condiciones de pobreza, injusticia salarial y maltrato que los otros trabajadores. En escena también aparecen los padres de Kam y se conoce, a través del diálogo de los personajes, la situación de la hermana. En la tercera parte, los padres descubren el paradero de Hugo y van en su búsqueda. Los medios de comunicación entrevistan a Hugo y salen a la luz las acciones ilegales de la fábrica. La familia regresa a casa y se experimenta un cambio notable: la madre ha decidido abrazar la religión (no sabe muy bien cuál) y prohíbe cualquier muestra de consumismo extremo. Hugo quiere volver a visitar a Kam pero sus padres se lo prohíben. Se descubren los mensajes que Hugo y Kam metieron en las zapatillas mientras trabajaban en la fábrica y eso provoca la intervención de varias ONG, entre la que se encuentra Amnistía Internacional. Kam cae enfermo y su hermana, Lilith, comienza a cartearse con Hugo. La obra termina con el reencuentro de ambos niños, Kam ya convertido en líder de una revolución social.

En total, hay diez personajes en la obra:

- Hugo: protagonista. Es el niño del primer mundo. Tiene 10 años.
- María: la hermana de Hugo. Tiene 15 años.
- El padre de Hugo
- La madre de Hugo
- Kam: el coprotagonista. Pertenece al mundo subdesarrollado. Tiene 10 años.
- Lilith: la hermana de Kam. Tiene 15 años.
- El padre de Kam
- La madre de Kam
- Astaroth: jefe de la fábrica
- Internet / la televisión

La autora incluye dos familias idénticas, con hijos de las mismas edades, lo que proporciona una visión comparativa de la situación de la infancia en el mundo desarrollado y subdesarrollado. En la mayor parte de la obra predomina la perspectiva de Hugo, siendo

el único personaje con monólogos. Tan solo conocemos el pensamiento de Kam y de Lilith a través de la nota introducida en las zapatillas y en las cartas al final de la obra. Este enfoque me parece especialmente interesante pues permite conversar acerca de la manipulación de las noticias que llegan al mundo occidental, en su mayor parte redactadas y difundidas por los medios de comunicación de Occidente. Antes he mencionado el acercamiento educativo propuesto por Sharon Todd a través de la *Ética de la Alteridad* de Levinas (2003). Para la autora, no puede lograrse la empatía si juzgamos desde nuestra situación social, histórica y política. Por el contrario, entiende que, para llegar a comprender al otro, es necesario conocer las circunstancias que lo rodean, retomando lo propuesto por Herder, Lipps, Dilthey o Schleiermacher que cité en páginas anteriores. En *Niño mundo*, somos conscientes de lo absurdo de algunas de las interpretaciones que hace Hugo acerca del tercer mundo. Lo achacamos a la perspectiva inocente de un niño y lo intentamos normalizar. Pero, más allá de esa ingenuidad, Hugo es un individuo más dentro del engranaje capitalista del mundo desarrollado. Los mensajes que llegan a través de la voz en *off* de la televisión e Internet afianzan esta visión, pues parecen guiar las acciones posteriores de los personajes. Un ejemplo lo encontramos al principio de la obra. Hugo se encuentra sentado a la mesa, esperando su tarta de cumpleaños. La tarta es de nata. Tras escuchar un anuncio televisivo, Hugo ya no quiere la tarta de nata, sino que prefiere la de vainilla, exactamente como el anuncio divulgaba:

MADRE-PADRE-MARIA: ¡Cumpleaños feliz, cumpleaños feliz...! (*Hugo sopla las velas mirando el ordenador. Todos parecen hacer como él*).

INTERNET/TV: No sea menos que los demás y pásese al inigualable sabor de la vainilla «Superpower», directamente traída de California...

HUGO: Mamá, no me gusta esta nata, está muy blanca...Yo la quería de vainilla... . (2015: 15)

La madre no da mucha importancia al asunto y decide tirar la tarta a la basura, prometiéndole a Hugo su tarta de vainilla para el día siguiente. Un poco más adelante, la misma voz guía el modo de proceder de Hugo tras tener dificultad para andar con sus zapatillas nuevas:

[...] (*Hugo sigue con problemas con la zapatilla y no puede andar*).

INTERNET/TV: Para extraerlo de la suela hay que abrirlo con un objeto cortante...

HUGO: (*Hugo coge el cuchillo y saca el objeto que se encuentra en el zapato, pero al cortar se ha hecho una herida. Llama desde la habitación*).

¡Me he cortado! (*Se chupa la sangre*). ¡Mamá, había un papel dentro del zapato! (16-17)

Por lo tanto, la televisión o el uso de Internet *controlan* los deseos y las acciones de Hugo, al igual que los de los demás personajes del mundo desarrollado, destruyendo su voluntad. La mayor manifestación del influjo de estos medios en el texto se presenta en la primera parte, cuando Hugo personifica la red de Internet, describiéndola como un miembro más de su familia: “Pero la persona que mejor me cae de la familia es.../ Internet...” (15). Aceptando que todo el texto se desarrolla desde la perspectiva de Hugo, hay que mirar con cierta suspicacia los mensajes que nos llegan. ¿No somos nosotros parte del aparato consumista del primer mundo? Aurora Mateos, en la entrevista acerca de su obra, destacó la importancia de educar “enseñando a dudar a los estudiantes de forma sistemática”, juzgando “el juicio de valor rápido, la protesta fugaz, pero sin ahondar” presente en Internet. De ahí que la mayor parte de las actividades que propone este trabajo vayan enfocadas a tomar conciencia de la situación de Kam a través de casos reales de niños que viven circunstancias semejantes de trabajo y explotación.

También quiero mencionar el acierto de la autora al no incluir un lugar real ni un tiempo específico. Al inicio de la obra, señala: “Según informa Naciones Unidas, hay 168 millones de niños en situaciones de trabajo infantil. Más de la mitad, nada menos que 85 millones, son explotados en trabajos de alto riesgo. Kam Sima, el protagonista, podría ser cualquiera de estos millones de niños. Por eso la acción se desarrolla en Mondia, porque podría pasar en cualquier lugar del mundo” (2015: 8). Como lectores y, posteriormente, como actores y espectadores de la obra, no podemos vincularlo con un espacio específico y, por lo tanto, no caemos en la tentación de encajarlo dentro de un aparato político determinado. Es una situación que sucede en distintas partes del mundo, algunas más cercanas a los alumnos que otras, y debe entenderse como injusta no importando el lugar o la historia de un país. Ya que los recursos para trabajar la psicología de los personajes han sido escogidos teniendo en cuenta este factor, se trabajará con películas, noticias de periódico y textos de distintas épocas y países.

Por último, me gustaría mencionar una de las partes de nuestra entrevista en la que se le preguntó a la autora por qué había escogido a dos niños en vez de a dos niñas para los papeles principales. En una de las acotaciones, Aurora Mateos indica: “*Puede remplazarse a Hugo y Kam por personajes femeninos, y por tanto Lilith por uno masculino*”

(2005:12). Dado que la situación de la mujer en otros países es significativamente diferente por los numerosos casos de explotación sexual, discriminación salarial y educativa e invisibilidad, la obra, y su posterior representación, cambiaría sustancialmente. La autora reflexiona:

Respecto al género.... La explotación femenina es incluso más alta en las niñas que en los niños, sobre todo en las factorías textiles. Justamente en eso nadie discute que las mujeres somos tan válidas como los hombres. Además, en la educación femenina se fomenta la docilidad, y eso es ideal para la explotación laboral. Acuérdate lo que el político William Cobbet afirmó ante la Cámara de los Comunes en el siglo XIX: “se ha hecho un descubrimiento sorprendente, a saber, que toda nuestra grandeza y prosperidad, que nuestra superioridad sobre otras naciones se debe a 300,000 niñas pequeñas en Lancashire.”

Esto abre la puerta para dos posibles representaciones variando el género de sus protagonistas, abriendo también el diálogo a otros tipos de consumo que se dan en el mundo desarrollado y que perpetúan situaciones de extrema desigualdad en el tercer mundo, como es el tráfico de mujeres para la práctica sexual.

En torno a estas reflexiones –el punto de vista hegemónico de Occidente, la manipulación ideológica de los medios de comunicación, las diferencias de género, y el consumo desproporcionado del primer mundo como causa de desigualdad del tercer mundo–, se intentarán responder las siguientes preguntas: ¿valen más unas vidas que otras?, ¿somos una sociedad alienada por el consumo que estimulan los medios de comunicación?, ¿es legítimo analizar la situación de estos países desde el pensamiento occidental? Y, quizá, la pregunta que enlaza con el concepto principal de este trabajo, ¿podemos ser capaces de ponernos en el lugar de estas personas desde nuestra situación de privilegio? En otras palabras, ¿puede el teatro representar la vida?

Esta última pregunta fue la que se hizo Stanislavski a mediados del siglo XIX. El director ruso veía con desagrado el vacío emocional y la sobreactuación de los actores románticos. Lo atribuía al trabajo en un único plano, el de la Ilusión, que no le parecía suficiente para encarnar al personaje con fidelidad. Es el momento en que comienza a trabajar en una serie de estrategias que obligan a los actores a interiorizar a sus personajes de tal modo que consiguen fundirse actor y personaje sobre el escenario, dando lugar al

superactor. La estrategia para llevar a cabo la consecución de este objetivo se pasó a llamar *superestrategia*:



El “yo” actor trabaja en el plano de la Realidad mientras que el “yo” personaje lo hace en el plano de la Ilusión. A las estrategias vinculadas a la lectura del texto, el equilibrio entre la ficción y la realidad, la puesta a punto de la imaginación, la recuperación de la memoria, el trabajo sobre la improvisación y la práctica de la comunicación las llamó *estrategias para el arte de la vivencia* y las incluyó dentro del plano de la Realidad. Entre ellas se encuentra el trabajo sobre la psicología del personaje, también llamado *memoria emotiva*. Por otro lado, para el trabajo en el plano de la Ilusión debían trabajarse las *estrategias para el arte de la encarnación* donde Stanislavski incluía el trabajo corporal, la declamación correcta, la caracterización del personaje y, frente a todo, la organicidad:

[...] aprendamos a lograr la participación de nuestra naturaleza orgánica espiritual y hagamos que se vuelvan atentos y sensibles nuestros órganos del lenguaje, del sonido y de la encarnación en general, con los que podemos transmitir nuestras sensaciones, ideas, visiones, etc. [...] Por eso que nuestra preocupación principal consiste en que mientras estamos en el escenario reflejemos constantemente, con la visión interior, las imágenes del personaje representado (2009: 87-88).

El actor tiene que transmitir emociones e ideas mediante su actuación. El comportamiento del personaje sobre el escenario refleja el estado psicológico en el que se encuentra. La falsedad de las expresiones nace de estados que son fingidos, sobre los que el actor está imponiendo estímulos involuntarios, no orgánicos, con los que el público no puede conectarse ni, por tanto, empatizar. Bajo la premisa de que el actor nunca deja de ser el mismo en escena, Stanislavski quería que encontrara estímulos sensoriales que propiciaran el surgimiento de sentimientos análogos a los que podría sufrir el personaje que interpretaba. Con un exhaustivo trabajo interno, la asociación mental podría llegar a producir

una respuesta fisiológica mecánica en el actor-personaje. De esa manera, el actor no tendría que fingir en el escenario, sino dejar fluir sus propias emociones ante aquellos estímulos externos que eran responsables de las sensaciones que experimentaba: “La gente experta comprendía que lo que brindaba era pura teoría, y que el propio artista debía transformarla en su segunda naturaleza mediante el hábito y una lucha insistente, y llevarla a la práctica por vía natural” (1997: 307). En esta práctica orgánica, se reconocía también la heterogeneidad. Un mismo personaje es y debe ser interpretado distintamente por cada actor, pues cada uno ha vivido distintas experiencias y puede vincularse al personaje con diferentes emociones. En todos subyace la voluntad de querer ser otro, íntimamente ligada a la lectura de Nietzsche sobre la voluntad: ser es querer ser.

El presente trabajo se enfoca en la creación del personaje y la comprensión de sus circunstancias a través de la empatía, lo que, creo, favorecerá la conexión de los alumnos con sus personajes y el éxito en la representación final. Para ello voy a seguir el sistema del director ruso en sus cuatro etapas anteriormente citadas: *reconocimiento*, *vivencia*, *encarnación* y *persuasión*, haciendo algunos cambios para adaptarlo a las necesidades de los alumnos. Estas fases ayudarán a cada uno de los estudiantes–actores a acercarse a sus personajes en ambos planos: el de la Realidad y el de la Ilusión; en otras palabras, a través de sus experiencias personales y mediante la inmersión en el texto y las circunstancias que llevaron a escribirlo. Siguiendo los postulados de Cummings, trabajaremos cada una de las fases en distintas jornadas de reflexión, discusión y trabajo conjunto. Como grupo, trabajaremos distintos contextos similares a aquellos en los que se mueven los personajes de la obra cuestionando las actitudes que llevan a los personajes a actuar de una determinada manera. En pequeños grupos, se decidirán las maneras de interpretar a cada personaje, en una negociación conjunta entre los distintos miembros del grupo, influida por las imágenes, artículos y pasajes literarios vistos en clase. Por último, dedicaremos la cuarta semana a las representaciones de los distintos grupos, dejando espacio para la autocrítica y los comentarios de los compañeros. Los estudiantes podrán elegir cualquiera de las escenas de *Niño mundo*, siempre y cuando todos los miembros participen en ella en la misma proporción. No será necesario memorizar el texto, aunque se valorará muy positivamente la fluidez de los diálogos.

3.1. Reconocimiento

El período de reconocimiento comienza con la misma lectura del texto dramático. La primera semana será dedicada a la lectura y a la puesta en común del texto. Se hará una lluvia de ideas con las percepciones de los estudiantes: qué les produce la obra, qué personajes son más cercanos a ellos, qué temas trata la autora, cuál es el espacio en el que transcurre la obra... Se leerán algunos fragmentos escogidos en voz alta que se analizarán conjuntamente, centrando la atención en los aspectos formales de la obra.

Seguidamente, se leerá la entrevista hecha a Aurora Mateos y, si es posible, haremos una entrevista vía Skype para que los alumnos puedan preguntarle directamente a la autora sobre el proceso de creación, las fuentes y la recepción del texto. El punto de vista del autor es importante en el reconocimiento del tema y en el análisis de los personajes: “Es importante que el artista encuentre un ángulo desde el cual pueda juzgar la obra, el mismo desde el cual logró el autor concebirla”, dice Stanislavski (1993:53). Gracias a la intervención directa de la autora, podrá analizarse el contexto en el que se gestó el texto, esto es, el destape que se produjo en 1989 de las *sweatshops* de Nike en Asia y todo lo que eso significó para la marca. El caso fue creciendo hasta que se descubrieron los numerosos lugares donde los niños trabajaban, las horas de trabajo y las terribles condiciones en que lo llevaban a cabo. Aurora Mateos trabajó conjuntamente con los informes ILO (*International Labor Organization*). Existen, por lo tanto, fuentes reales que son asequibles a través de la red. Es buen momento para tratar los beneficios de un trabajo interdisciplinar, es decir, el uso de distintas disciplinas para un fin concreto. En contra de la *híper-especialización*, la autora defiende una *combinación de disciplinas* que, en su caso, concilian su doble labor como dramaturga y abogada internacionalista. Este contexto es determinante para la comprensión de *Niño mundo*: no es *solo* una obra de ficción y los estudiantes pueden acceder a numerosas fuentes reales para crear a sus personajes.

Por último, considero relevante comenzar a delinear el aspecto de los personajes y su manera de interactuar entre ellos. Mateos no ha visto su texto representado en escena, pero se imagina a Hugo como “un niño típico occidental, piel clara, ojos grandes, vestido de forma clásica, tipo ‘aburguesado’”. ¿Cómo se imaginan los alumnos a Hugo, a Kam y a sus respectivas familias? ¿Y si los personajes principales fueran dos niñas? Será interesante tratar la tendencia a caer en estereotipos, ¿alguien se imaginaría un niño rico asiático? Estas asociaciones serán el primer vínculo de conexión con el inconsciente. Que todos –o

casi todos– compartamos una serie de prejuicios y una misma forma de ver la realidad responde a las experiencias que hemos tenido, a las noticias que se nos ha hecho llegar, y a un mismo impulso generacional guiado por formas de socialización y vías de acceso común a la información.

3.2. La vivencia

En la segunda semana, comenzaremos a delinear la psicología del personaje trabajando en la memoria emotiva. Con este fin, los estudiantes leerán pasajes del *Lazarillo de Tormes*, específicamente el Tractado segundo, “Cómo Lázaro se asentó con un clérigo, y de las cosas que con él pasó”, y de *Oliver Twist or The Parish Boy’s Progress*, en particular, su segundo capítulo, “Treats of Oliver Twist’s Growth, Education, and Board”¹⁰. Esto ayudará a *descontemporaneizar* la acción, viendo el trato a la infancia en la España del siglo XVI y en la Inglaterra del XIX.

En segundo lugar, trabajaremos distintas imágenes de la infancia en diferentes lugares de la geografía mundial. He escogido los siguientes recursos audiovisuales:

- *Anjos do Sol*, Rudi Lagemann (2006)
- *Diamantes negros*, Miguel Alcantud (2013)
- *Las hijas de Belén*, Javier Corcuera (2004)
- *Los herederos*, Eugenio Polgovsky (2008)
- *Los olvidados*, Luis Buñuel (1950)
- *Stolen Childhoods*, Lean Morris y Roberto Romano (2005)
- *The Harvest / La cosecha*, Roberto Romano (2011)

Los estudiantes pertenecen, en su mayoría, a una generación visual, influenciada mayormente por el impacto de la imagen. Las fuentes anteriores son diversas: películas basadas en situaciones reales –*Anjos do Sol*, *Diamantes negros*–, documentales – *Los herederos*, *Stolen Childhoods*, *The Harvest*– y producciones antiguas – *Los olvidados*–. Los temas tienen como objetivo mostrar las distintas formas de consumo que fuerzan situaciones de explotación infantil para el beneficio del mundo desarrollado: el entretenimiento –*Diamantes negros*–, el sexo –*Anjos do Sol*–, la fabricación –*Los olvidados*,

¹⁰ Charles Dickens fue una sugerencia de la autora.

Stolen Childhoods–, y la comida – *The Harvest*–. *Niño mundo* no se centra en una región concreta, por eso me pareció relevante usar recursos visuales de distintas partes del mundo desde México –*Los herederos*–, Brasil –*Anjos do Sol*– hasta los Estados Unidos –*The Harvest*–. Esta variedad geográfica obstaculiza la aceptación generalizada de que estas situaciones solo se producen en zonas determinadas del globo y acercan los casos de desigualdad a la realidad del primer mundo. Hugo, el protagonista de la obra, tan solo tiene que coger un autobús para llegar a la fábrica donde está Kam. En numerosas ciudades de los Estados Unidos y Latinoamérica se viven situaciones similares, con fronteras imaginarias que separan con escasos metros zonas donde vive la gente pudiente de zonas de extrema pobreza y delincuencia.

Por otro lado, ante la posibilidad de que las protagonistas de esta historia sean dos niñas, he incluido *Anjos do Sol* (2006), del director Rudi Lagemann. Desde el principio, el director expresa con una delicadeza exquisita el problema de las mujeres en las zonas más pobres de Brasil, donde son vendidas siendo aún unas niñas para el ejercicio de la prostitución. *Las hijas de Belén* (2004), de Javier Corcuera, ofrece la visión desde la vejez de una mujer, Eusebia, que mira con tristeza cómo la mujer sigue relegada a las tareas del hogar, sin tener acceso a la educación, setenta años después de su llegada a Iquitos (Perú). Estas muestras también dan cabida a conversaciones sobre la discriminación racial, quizá más perceptible en *Diamantes negros* (2013), de Miguel Alcantud.

La idea es que los alumnos visualicen estas situaciones a través de distintas escenas que se proyectarán en clase para una puesta en común posterior a las emociones que les provocan. Acto seguido, tendrán un ejercicio en el que intentarán vincular esas emociones con situaciones que hayan experimentado. Los Estados Unidos se encuentra en el cuarto lugar de casos de abuso escolar según las últimas estadísticas de Bullying sin fronteras¹¹. Es un problema infantil compartido entre el primer y el tercer mundo y puede ser un buen punto de partida en la asociación de sentimientos. Otro ejercicio podría involucrar a asociaciones locales de familias desfavorecidas, relacionando situaciones de desigualdad con casos cercanos a los estudiantes. Todas las respuestas emocionales que

¹¹ Para más información véase: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/02/estadisticas-de-bullying-en-america.html>

estos encuentros, imágenes y posibles recuerdos generen sentarán las bases de lo que Stanislavski denominó *memoria emotiva*, en otras palabras, la relación coherente entre los comportamientos y situaciones por los que pasan los personajes en la historia gracias a la conexión con situaciones vividas por los estudiantes-actores, recordando en todo momento la situación de privilegio en la que nos encontramos¹².

Esta parte tendrá como colofón la lectura de los siguientes textos:

- *Informe 2017/2018. La situación de los Derechos Humanos en el mundo*, publicado por Amnistía Internacional (2018)
- “De la explotación infantil a la batería de los móviles y tabletas”, Raquel Villaécija (2016)
- *El trabajo infantil*, publicado por UNICEF (2018)
- *Plan de Acción para la Igualdad de Géneros para 2018-2021*, publicado por UNICEF (2018)
- “Por qué había niños en pequeñas jaulas exteriores colgando de edificios de Nueva York o Londres”, de Miguel Jorge (2018)
- “Six Cents an Hour”, de Sydney Schanberg (1996).

Los textos serán divididos entre los distintos estudiantes, quienes tendrán que traer una fotografía con la que ellos los vinculen. El último día de la semana, ya repartidos en los distintos grupos, pondrán en común las fotografías y el porqué de su elección. Espero con ello que noten el efecto de las imágenes y las discusiones anteriormente explicadas, al tiempo que conecten noticias e informes con acontecimientos sucedidos recientemente y con su propia rutina de consumo.

3. 3. La encarnación

En el momento en que el estudiante-actor ha comprendido a su personaje y ha vinculado sus emociones con las propias, debe surgir gradualmente la necesidad de materializarlo en el escenario. Es el tiempo de trabajar su caracterización: su forma de moverse, de expresarse, su vestuario... El mayor foco se ha proyectado sobre Kam y su

¹² Sería realmente interesante llevar este caso práctico a colegios, cárceles o lugares con altos índices de delincuencia y exclusión social.

familia porque nosotros, como consumidores del primer mundo, podemos sentirnos representados por la familia de Hugo. La misma autora lo reconoce al explicar cuál fue su momento de inspiración para el tema de la obra:

En el cumpleaños de mi sobrino Miguel, vi la pila de juguetes que le regalaron. ¿Para qué? ¡Si ya tenía la habitación llena de juguetes! Y entre los regalos había unas Nike, pensé en ese momento en el niño que posiblemente le había hecho las zapatillas. Me quedé en éxtasis en medio de la celebración familiar, me venían a la cabeza sin parar las imágenes de la que sería la futura obra de teatro. ¿No decía el ensayista Charles Lamb, influenciado por sus amigos como Coleridge, eso de “young Africans of our own growth”? ¿Por qué me centré en los niños? Porque era una obra para mi sobrino, para educarle, para que supiera la suerte que tenía, para hacerle pensar. Ésa es mi función como escritora: sensibilizar. Yo me inspiré en la novela de la genial Frances Trollope (una de las utópicas) *The Life and Adventures of Michael Armstrong, the Factory Boy* (1840) porque casi doscientos años después, seguimos con el tema sobre la mesa. La riqueza crece a costa de los débiles. Y los consumistas seguimos sin el grado de conciencia que el mundo con pleno acceso a la información nos exige.

La representación tiene que ser fiel. En el capítulo tercero de *La construcción del personaje* (Stanislavski, 2011: 54-72), el director de la Escuela trabaja con uno de los estudiantes la caracterización del personaje de Vania ‘el viejo’ y conversa sobre las dificultades de representar los movimientos de un hombre anciano. La lectura de este capítulo puede servirles a los alumnos para comprender la importancia de adaptarse a la fisonomía de los distintos personajes de la obra. No es lo mismo representar a los padres que ponerse en la piel de preadolescentes o adolescentes. Sin duda, además del trabajo interior anteriormente descrito y del exterior a través de los recursos a los que puedan acceder, los alumnos tendrán que hacer uso de su propia intuición para adaptar sus movimientos y sus gestos a las necesidades del personaje. Pueden incluso trabajar con sus propias palabras, tal cual surjan de la vivencia de las situaciones en las que transitan los personajes, antes de enfocarse en el texto real.

3. 4. La persuasión

La cuarta y última semana estará dedicada a la representación o lectura dramatizada de la obra. Esta parte no pudo ser plenamente desarrollada por Stanislavski, pero dejó numerosas notas y apuntes que pueden servir de guía. En esta fase prima la conexión con el espectador, el diálogo con la audiencia y la transferencia de sensaciones. De hecho, los que van a evaluar la puesta en escena van a ser los mismos compañeros.

Hay que ser consciente de que no estamos ante estudiantes de teatro, pero creo que el esfuerzo por ponerse en el lugar del personaje –o de los niños en situaciones similares de explotación–, el trabajo de caracterización, la práctica de la dicción y el trabajo conjunto con el resto de los miembros del grupo pueden ser factores para evaluar la asimilación del propósito y el contenido de la obra.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, he esbozado una propuesta didáctica para trabajar la obra *Niño mundo* (2015), de la autora malagueña Aurora Mateos, a través del desarrollo de la *empatía* en el aula. He comenzado describiendo la evolución histórica de dicha noción desde las primeras manifestaciones en el siglo XVIII hasta nuestros días. He puesto especial interés en el trabajo de Lindsay B. Cummings y su análisis de la empatía en el teatro como una experiencia sensorial, cognitiva y emotiva que surge en el espacio dialógico de la representación. Esta investigación me ha servido de apoyo para introducir el concepto de *memoria emotiva*, acuñado por el director, pedagogo y actor ruso Konstantín Stanislavski, quien, a través de dos planos –el de la Realidad y el de la Ilusión– busca retomar las vivencias del actor para crear la psicología del personaje al que va a dar vida sobre el escenario.

Basándome en experiencias anteriores, he concebido un plan de trabajo de tres semanas, que culmina en la cuarta semana con la representación de distintos fragmentos de la obra en grupos pequeños. Estas cuatro semanas están ligadas a las cuatro fases que propone Stanislavski: *reconocimiento*, *vivencia*, *encarnación* y *persuasión*. Para la primera, se hará una lectura conjunta de la obra, poniendo en común las primeras impresiones y proyectando una hipotética imagen física de los personajes. Se analizarán también las fuentes reales del texto al tiempo que se lee la entrevista que se le hizo a la autora sobre *Niño mundo*, dejando abierta la posibilidad de una nueva entrevista confeccionada por los mismos alumnos. Para la fase de la *vivencia*, he seleccionado numerosos recursos audiovisuales, textuales y literarios que tienen como objetivo conseguir que los alumnos se conecten con los problemas de explotación que vive el personaje de Kam y, por lo tanto, que florezca en ellos la empatía. Las emociones que les provoque la lectura o la visualización de estos recursos serán determinantes para su futura representación y ayudarán a crear la psicología de sus personajes, pues estarán vinculados a experiencias que ellos mismos han vivido con anterioridad o de las que han sido testigos. Esto dará paso

a la fase de la *encarnación* en la que, ya organizados en grupos de trabajo, discutirán la fisonomía de los personajes, el vestuario, la dicción y los movimientos. La culminación de este trabajo sobre *Niño mundo* será la fase de la *persuasión*, en la que representarán su fragmento o harán una lectura dramatizada del mismo, materializando todo el trabajo personal y colectivo anteriormente descrito. Si se consigue que los distintos actores estén en sintonía unos con otros y que logren transmitir emociones personales a través de sus personajes, se habrá logrado el *superobjetivo* de Stanislavski y cada uno de los alumnos se habrá convertido en un *superactor*, es decir, en una fusión coherente entre su yo personal y el personaje que ha interpretado.

OBRAS CITADAS

- Alcantud, Miguel** (director). 2013. *Diamantes negros* [cinta cinematográfica]. España: Fado Filmes y Potenza Producciones.
- Amnistía Internacional**. 2018. *Informe 2017/2018. La situación de los Derechos Humanos en el mundo*. London: Peter Benenson House.
- Anónimo**. 1996. *Lazarillo de Tormes*. Madrid: Cátedra.
- Anker, Elizabeth**. 2012. *Fictions of Dignity: Embodying Human Rights in World Literature*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Brook, Peter**. 2002. *La puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. Barcelona: Alba Editorial.
- Buñuel, Luis**. 1950. *Los olvidados* [cinta cinematográfica]. México: Ultramar Films.
- Cantú Toscano, Mario**. 2014. *La ciencia en Stanislavski. Una relectura desde sus influencias científicas*. México: Paso de Gato. Colección de Artes Escénicas.
- Chiaet, Julianne**. 2013. "Novel Finding: Reading Literary Fiction Improves Empathy". *Scientific American* [En línea]. Disponible en: <https://www.scientificamerican.com/article/novel-finding-reading-literary-fiction-improves-empathy/> [Consulta 10/10/2018].
- Corcuera, Javier**. 2004. *Las hijas de Belén* [documental]. España: Tus Ojos.
- Cummings, Lindsay B.** (2016). *Empathy as Dialogue in Theatre and Performance*. UK: Palgrave Macmillan.
- Dickens, Charles**. 2008. *Oliver Twist or The Parish Boy's Progress* [Libro electrónico]. The Project Gutenberg. Acceso abierto. Disponible en: <https://www.gutenberg.org/files/730/730-h/730-h.htm> [Consulta 19/10/2018].
- Husserl, Edmund**. 1960. *Cartesian Meditations, An Introduction to Phenomenology*. Trad. Dorion Cairns. The Hauge: Martinus Nijhoff.
- Hyatt Edwardm Laura**. 2013. "A brief conceptual history of *Einfühlung*: 18th-Century Germany to Post-World War II U.S. Psychology". *History of Psychology* 16.4: 271.
- Jorge, Miguel**. 2018. "Por qué había niños en pequeñas jaulas exteriores colgando de edificios de Nueva York o Londres". *Gizmodo* [En línea]. Disponible en: <https://es.gizmodo.com/por-que-habia-ninos-en-pequenas-jaulas-exteriores-colga-1825825643> [Consulta 22/10/2018].
- Kristeva, Julia**. 1987. *Tales of Love*. New York: Columbia University Press.

- Lacpra, Dominick.** 2004. *Historic in Transit: Experience, Identity, Critical Theory*. Ithaca: Cornell University Press.
- Lagemann, Rudi.** 2006. *Anjos do Sol* [cinta cinematográfica]. Brasil: Globo Filmes / Apema Filmes / Caradecção Filmes.
- Mansfield, Nick.** 2012. "Human Rights as Violence and Enigma: Can Literature Really Be of Any Help with the Politics of Human Rights?" *Theoretical Perspectives of Human Rights and Literature*. New York: Routledge, pp. 201-2014.
- Mateos, Aurora.** 2015. *Niño mundo*. Scotts Valley (CA): CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Morris, Lean y Roberto Romano.** 2005. *Stolen Childhoods* [documental]. United States: Galen Films.
- Nowak, Magdalena.** 2011. "The Complicated History of *Einfühlung*." *Argument* 1 2: 301-26.
- Polgovsky, Eugenio.** 2008. *Los herederos* [documental]. México: Tecolote Films.
- Rocamora Braceli, Natalia.** 2015. *La super-estrategia de Stanislavski: motivos de un método para la interpretación del actor contemporáneo*. Granada: Universidad de Granada.
- Romano, Roberto.** 2011. *The Harvest / La cosecha* [documental]. United States: Rory O'Connor y U. Roberto Romano.
- Saura, Jorge.** 2015. "Los herederos de Stanislavski". *Acotaciones*. 35: 61-83.
- Schanberg, Sydney H.** 1996. "Six Cents an Hour". *Life Magazine* [En línea]. Disponible en: <https://laborrights.org/in-the-news/six-cents-hour> [Consulta 27/10/2018].
- Stanislavski, Konstantín.** 2009. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Trad. Jorge Saura. Barcelona: Alba.
- 1993. *El trabajo del actor sobre su papel*. Trad. Jorge Saura. Buenos Aires: Quetzal. Colección La Farándula.
- 2001. *El sistema Stanislavski. Diccionario de términos stanislavskianos*. Trad. Ángel Gutiérrez. Murcia: Escuela Superior de Arte Dramático.
- 2011. *La construcción del personaje*. Trad. Bernardo Fernández Fernández. Madrid: Alianza Editorial.
- 2003. *La preparación del actor*. Trad. Ricardo Debenedetti. Madrid: Editorial La Avispa.
- 1997. *Mi vida en el arte*. Trad. N. Caplan. Madrid: La Avispa.
- Stein, Edith.** 1964. *On the Problem of Empathy*. Trad. Waltrout Stein. The Hague: M. Nijhoff.
- Todd, Sharon.** 2003. *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. Albany: State University of New York Press.
- UNICEF.** 2018. "El trabajo infantil". *Unicef para cada niño* [En línea]. Disponible en: <https://www.unicef.es/noticia/el-trabajo-infantil> [Consulta 24/10/2018].
- 2018. "Plan de Acción para la Igualdad entre los Géneros para 2018-2021". *Unicef para cada niño*. [En línea]. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/igualdad-de-genero/plan-de-accion-para-la-igualdad-entre-los-generos-para-2018-2021> [Consulta 24/10/2018]
- V.V.A.A.** 2010. "Ted Case Study: Nike: Nike Shoes and Child Labor in Pakistan". China Labor Watch. [En línea]. Disponible en: <http://www.chinalaborwatch.org/newscast/66> [Consulta 26/10/2018].
- Villaécija, Raquel.** 2016. "De la explotación infantil a la batería de los móviles y tabletas". [En línea]. Disponible en: <https://www.elmundo.es/solidaridad/2016/01/19/569dfb40ca474174418b4608.html> [Consulta 30/10/2018]

- Villena, Miguel Ángel.** 2018. "Entrevista a Juan Mayorga: El teatro es el arte de la reunión y cobra fuerza en una época donde todo ocurre en una pantalla". *eldiario.es* [En línea]. Disponible en: https://www.eldiario.es/cultura/teatro/espectador-vuelva-regrese-transformado-teatro_0_848666093.html [Consulta 22/12/2018].
- Vischer, Robert.** 1990. "On the optical Sense of Form: A Contribution to Aesthetics". En Henry Francis Mallgrave y Eleftherios Ikonomou (eds.), *Empathy, Form, and Space. Problems in German Aesthetics, 1893-1983*. Santa Monica: Getty Center.