DE LA ALFOMBRA MÁGICA AL FREGADERO[1]

David Broster

Históricamente, el teatro para niños y jóvenes siempre ha atraído debate y sin duda éste continuará siendo el caso, especialmente en relación al punto, si es que hay alguno, donde se pueden trazar parámetros para la labor teatral. Esto resulta inevitable, ya que la percepción de los adultos sobre la capacidad de los niños y jóvenes varía, y existe un entendible deseo de aparentemente «proteger» a los jóvenes de las certezas e incertidumbres de la vida. Sin embargo, si imponer restricciones significa reducir un medio tan poderoso como el teatro a una dieta de narrativas esponjosas y finales espumosos, entonces esta es una movida que no ayudará ni a la audiencia ni al teatro. Hacia finales de 1970 una reseña escrita por el crítico teatral Michael Billington, que escribía para el *Guardian*, puso en duda la idea de un

1. Texto traducido por Paola Botham (Doctora en Teatro, Universidad de Worcester).

teatro especializado en los niños si iba a pertenecer a una «cultura estratificada dónde las cosas serias serán para los adultos y los niños, supuestamente inocentes del mundo, debían ser alimentados por una sustancia insignificante que evite el sexo, la violencia, la muerte y la cruda realidad» (Wood, 1997b). Este sentimiento aún tiene resonancia en el debate acerca del rol, las responsabilidades y los parámetros del teatro para niños y jóvenes y es interesante cómo casi 30 años más tarde en el blog de teatro del *Guardian* David Harradine resalta la percepción obstinada del teatro para niños por ser «un campo todavía empañado por ideas triviales, su fracaso para tomar riesgos y su brillante y sintética indiferencia hacia la estética de los espectáculos para adultos» y esto a pesar de algunos excelentes trabajos que se han estado haciendo (Herradine, 2009).

Al examinar la amplia gama de montajes que van desde la alfombra mágica al fregadero, es decir, desde el puro entretenimiento a la reflexión sobre la sociedad[2], lo que se encuentra es de una gran riqueza tanto a nivel nacional como internacional, dentro de distintas tradiciones y con variaciones culturales.Tal diversidad debe ser celebrada, ya que en ella reside el deleite que proporciona el Teatro para Personas Jóvenes y por lo tanto no es el propósito minar o desvalorizar esto, ni sugerir que todo el

2. En el Reino Unido, la frase «teatro de fregadero» se usa para designar un tipo de teatro de realismo social, que se centra en la vida cotidiana de la clase trabajadora.

teatro para niños y jóvenes debe ser de una manera en particular.

La intención aquí es preguntarse si debería haber una línea más allá de la cual nuestros ángeles teman pisar, y así enfocarnos en qué se consideraría como ese marcado límite.

Parte uno: una audiencia merecedora

David Mamet sugiere que hay un elemento común y crucial en todo teatro, el de producir un trabajo que considere al público como factor central (Mamet, 2010b). Esto es particularmente importante cuando el trabajo que se produce es para un público joven y, por cierto, es un ideal al que cualquier profesional en esta área debería adherirse. Sin embargo, la tarea de definir un público infantil y tratar de segmentar niños es difícil. La clasificación por edad es práctica establecida y piedra angular de muchos sistemas de educación escolar, pero sería reductivo definir un público de teatro solamente por edad. Si bien es cierto que todos los niños/as de siete años, por ejemplo, pueden tener algo en común, también habrá diferencias significativas producto de su cultura, antecedentes familiares y condiciones socioeconómicas. A nivel nacional e internacional, los niños/as se encuentran con experiencias muy diferentes, desde extremos como la guerra y la pobreza hasta vivencias menos extremas pero no menos importantes en su cotidianeidad. Mientras que esto puede no ser deseable es la verdad, una verdad que hace a la realidad, y a una realidad a la que los niños se enfrentan incluso mientras leo estas líneas. Pero lo más importante es que lo que hay detrás de

los titulares son seres humanos, con historias de la vida real que contar, y son estas historias las que nos unen. Aceptando, como debemos, que el teatro es sobre personas y como tal explora las relaciones que establecemos no sólo entre unos y otros, sino también con nuestro entorno y con nosotros mismos, entonces cualquier historia, independientemente del tema, merece una plataforma, siempre que se le dé un tratamiento adecuado y respetuoso. Negar esto plantea algunas preguntas: ¿la historia de quién estamos contando? y en consecuencia, ¿la historia de quién queda silenciada?

La pregunta decisiva es si hay historias que por alguna razón no pueden ser contadas. Uno de los problemas al identificar o definir zonas tabú en el Teatro para Personas Jóvenes es que este parámetro teórico impone una censura, consintiendo implícitamente con la opinión de que hay algunas realidades a las que el público joven no debe estar expuesto. Se trata de un punto de vista que puede sonar razonable, pero en realidad es intrínsecamente problemático y a menudo deriva de contextos culturales, religiosos, éticos y políticos. Esto pone en tela de juicio la justificación de cualquier fijación de límites y a su vez plantea la pregunta: ¿quién traza la línea y a qué intereses está sirviendo dicha línea? La pregunta anterior acerca de qué historia contamos se convierte, entonces, en qué historia a nosotros, la audiencia, se nos permite escuchar. Como anécdota, recuerdo que mientras trabajaba con Humberside Theatre in Education a fines de los años ochenta, una profesora me dijo que su escuela no necesitaba obras de teatro sobre el

racismo porque todos los niños que asistían eran de raza blanca y por consiguiente no era un problema para ellos. Esta afirmación sugiere, por supuesto, una serie de asuntos para el debate. En primer lugar el concepto de que el teatro, en lugar de ser un medio para contar historias sobre la experiencia humana que pueden ser apreciadas, divulgadas y discutidas, está allí para enseñar sobre algo (en este caso sobre el racismo), lo cual es un enfoque de arriba hacia abajo, como explica Geoff Gillham:

> Las palabras «teatro» y «drama» normalmente nos traen a la mente una imagen compuesta, que integra cuatro características: (1) actores (2) representación (3) una obra (4) para nosotros, la audiencia. De forma similar, "educación" normalmente nos trae a la mente una imagen de (1) un profesor (2) impartiendo (3) conocimiento (4) a los alumnos (5) que lo aprenden y demuestran que lo han aprendido contestando preguntas oralmente o por escrito. (Gillham, 2000)

En segundo lugar —incluso ignorando las suposiciones erróneas en la declaración de la maestra— la idea parece ser que los niños no están interesados en o no son capaces de comprometerse con algo que está fuera de su propia experiencia y que, por tanto, no los beneficia. La investigación «Teoría de la Mente» desafía esto y provee un acercamiento a las capacidades cognitivas de los niños, indicando que la habilidad para comprender que las realidades de otras personas pueden ser diferentes a las

propias es evidente desde temprana edad (Smith, 2010). Esta separación de lo propio y lo ajeno es importante, ya si hay algo que el teatro puede hacer es llevar al público de viaje, y la distancia de ese viaje no debe estar determinada por lo que *es*, sino por lo que *podría* ser. Lev Vygotsky, destacado investigador en el área del desarrollo infantil y el papel del juego, al investigar sobre el desarrollo del niño y el rol del juego reconoció el impulso afectivo que lleva a jugar como «la realización imaginaria, ilusoria, de los deseos no realizados» (Smith, 2010). En otras palabras, es el modo en que un niño o niña ensaya ambiciones e ideas generales que la «realidad» todavía no permite. Ciertamente, esto define al teatro como una oportunidad, ya que, en la representación teatral, el público no se encuentra con la vida real, sino más bien con una realidad a través de la ficción. Restringir esta oportunidad no sólo daña al teatro mismo desde la raíz, sino que también impone un toque de queda sobre nuevas maneras de pensar, reforzando la hegemonía cultural. David Mamet articula esto de la siguiente manera:

> La cuestión del arte no es «¿Cómo sirve al Estado?» (Estalinismo) ni su astuta modificación en «¿Cómo sirve a la Humanidad?» sino «¿Cómo sirve al público?» (Mamet, 2010A)

Parte dos: un teatro profesional

Durante los últimos cuarenta años el teatro para niños y jóvenes en el Reino Unido se ha desarrollado y ahora

disfruta de un estatus profesional aceptado junto con otras formas establecidas de teatro que incluyen Teatro Infantil, Teatro en la Educación, Teatro Educativo y Teatro Juvenil[3]. Los años sesenta fueron de particular importancia ya que este período produjo la plataforma de posguerra desde la cual creció el impulso por cambios artísticos, culturales, sociales y políticos. deologías y sistemas de valores establecidos en Occidente fueron desafiados, así como también la autoridad de la gran narrativa modernista. En la década de 1950 los poderes de censura de la Oficina del Lord Chamberlain fueron desapareciendo y esta nueva libertad dio a luz trabajos más radicales, experimentales y provocativos en las artes y se vio el ascenso de lo que se conoció como teatro del fregadero. En 1965, este optimismo socialista generó los latidos del corazón para el movimiento de Teatro en la Educación, que respiró por primera vez en el Teatro Belgrado de la ciudad de Coventry. El movimiento recibió influencias desde el teatro, las teorías del desarrollo infantil y la educación pero los primeros trabajos tuvieron la forma de producciones teatrales educativas hechas a medida y representadas en escuelas. Su planteamiento fundamental era utilizar el teatro como una forma de evaluar la labor y responsabilidades de la sociedad y los individuos, tomando inspiración en pioneros del teatro político como Erwin Piscator y Bertolt Brecht. Al mismo

---

3. El Teatro Nacional Juvenil (National Youth Theatre) fue fundado por Michael Croft en 1956.

tiempo, el sector educativo en general estaba experimentando cambios radicales con la evolución hacia una educación centrada en el niño/a, que cobró fuerza en la medida que maestros y pedagogos abrazaban los principios de Piaget y trataban de persuadir a una población voluble pero no del todo dispuesta a aceptar dichos principios. El arte dramático comenzó a surgir como asignatura, pasando de ser una actividad extra-programática (la obra de la escuela) para convertirse en un método efectivo y dominante de enseñanza. Pioneros de esta transformación fueron figuras como Peter Slade, Brian Way, Gavin Bolton y Dorothy Heathcote, todos los cuales desempeñaron papeles importantes en el desarrollo y la práctica del teatro para personas jóvenes.

La Asociación Internacional de Teatro y Juventud (ASSITEJ) también se formó en 1965, siendo uno de sus objetivos el de «proporcionar un puente a través del Telón de Acero [y] facilitar vínculos culturales entre artistas de los dos sistemas y visiones del mundo en conflicto durante esta era» [...] «en aras de la paz mundial» (Harman, 2005).

En 1984, la ahora establecida organización SCYPT (Conferencia Permanente del Teatro para Personas Jóvenes)[4] formuló una definición del Teatro para Personas Jóvenes como «*todo* trabajo realizado por *actores profesionales* para niños y jóvenes con un *fin educativo*» (SCYPT, 1984). El concepto incluía dos ramas, (i) Teatro Educativo y (ii) Teatro en la Educación, establecidas según su estética y métodos específicos, pero unidas por una misma ideología. El principal objetivo del Teatro Infantil se definía ahora como

«una forma de teatro para el *entretenimiento* de los niños, o para ampliar su apreciación del teatro como una forma de arte» (SCYPT, 1984). Esta visión polarizada colocaba ideología y educación en un extremo del espectro, y arte y entretenimiento en el otro. Más recientemente, Tony Jackson difumina estos límites y los reconecta, reclasificando al teatro para niños como «un término amplio como un paraguas, que intenta cubrir todas las formas de teatro profesional para niños y jóvenes incluyendo el Teatro en la Educación» y al teatro para niños como «espectáculos profesionales (en teatros o escuelas) de obras autónomas para las audiencias jóvenes. [...] Esto incluye a las compañías que giran nacionalmente, al repertorio local o Teatro en la Educación y cualquier construcción basada en compañías de teatro para niños» (Jackson, 2001). Esto parece ofrecer una división más sensata y útil, diseñada para evitar la separación de ideología y entretenimiento en bandos opuestos y reflejar el rango de edad del público. En ella, el Teatro para Personas Jóvenes se centra en públicos de entre catorce y dieciocho años, mientras que el teatro infantil se dirige a los menores de esa edad.

---

4. La SCYPT se estableció en Inglaterra en 1975 *(SCYPT Journal, 2)*, formada por profesionales en el ámbito del Teatro para Personas Jóvenes, integrantes del movimiento de Teatro en la Educación (emergente en ese entonces) y pedagogos. Sus objetivos eran proporcionar un foro para la discusión y el desarrollo del teatro para personas jóvenes, en la teoría y la práctica, organizar conferencias y talleres, y producir publicaciones para sus miembros como una forma de promover debate y estimular el desarrollo de este sector.

Parte tres: el legado

Las categorizaciones tempranas propuestas por SCYPT son, sin embargo, valiosas y han servido para ampliar los límites de lo que se considera aceptable para el público joven y elevar las expectativas sobre cómo se conectan el teatro y los jóvenes. Uno de los legados de SCYPT, junto con la política y la cultura de los años sesenta y setenta y el movimiento de Teatro en la Educación (entre 1965 y finales de la década de 1980), es que permitió que el teatro para personas jóvenes se involucrara con temas difíciles y complejos que habían sido previamente considerados inapropiados para este público. De aquí surgieron fuertes indicios, apoyados por comentarios de profesores, pedagogos y por la investigación sobre desarrollo infantil, de que niños y jóvenes son en efecto capaces de entender y asimilar material muy complejo y potencialmente perturbador.

El posicionamiento ideológico de SCYPT y su experimentación con la forma y la estética, que más tarde incorporó el Teatro Foro desarrollado por Augusto Boal, abrió las puertas a un trabajo nuevo y provocador, creando una diversidad de experiencias teatrales y anunciando el surgimiento de una nueva generación de escritores dedicados a producir material que desafiaba los límites establecidos en el teatro infantil y para personas jóvenes[5]. Anteriormente este tipo de trabajo hubiera sido calificado como teatro educativo pero, de hecho, cuando se hacía bien, era simplemente eficaz, atractivo y estimulante; teatro político dirigido a un público joven.

Durante este período, la abundancia de material producido para niños y adolescentes parecía no tener límites. Estas producciones estaban muy lejos de los miedos de Michael Billington acerca del «sustituto insignificante» en la dieta del teatro para niños. La obra de David Holman de 1972 *Drink the Mercury (Bébete el Mercurio)* para Coventry Belgrade TIE, aún gana premios como en 2002 y continúa teniendo resonancia en los debates mundiales actuales relacionados con el capitalismo, la ética y el medio ambiente. Su obra de 1983 *Peacemaker (Pacifista)* utiliza la metáfora del muro (de Berlín) para estudiar el miedo y el prejuicio para niños de 5 a 9 años. Ésta es, también, una pieza teatral que aún disfruta del éxito con las audiencias contemporáneas, y parece tener un atractivo universal con la versión del 2008 de Geordie Productions, que se presentó en Dallas y la producción de Texas de Theatre Britain, que estuvo en gira para niños de 3 a 11 años en 2009. La obra de Paul Swift de 1985 *It´s Only Natural (Es Sólo Natural)*, escrita para Humerside TIE cuenta la historia de Karl mientras crece durante el ascenso de la Alemania Nazi.

---

5. Es significativo que la literatura para niños ha discurrido por un camino similar al teatro para personas jóvenes. Ambos medios has disfrutado siempre de una relación positiva y la literatura para niños se ha desarrollado de forma significativa para producir historias que conjuran algunos rincones de la experiencia humana anteriormente considerados tabú. Se acrecienta así la capacidad para atraer al público a las adaptaciones sin que haya que rebajar el contenido, y se ofrece de esta forma todo su potencial a la viabilidad comercial.

Esta obra contiene referencias explícitas a la sexualidad e incluye a dos hombres besándose. Esta obra fue predeciblemente polémica cuando se produjo por primera vez, particularmente en un entorno cercano a las escuelas, ya que no sólo desafiaba nociones de masculinidad y machismo sino que se presentaba en una época de gran debate relacionado con la homosexualidad[6]. En 1993 Salamander Theatre produjo *Yell, Run, Tell (Grita, Corre, Dilo)*[7] en respuesta a la trágica historia real de James Bulger, de dos años, que fue atacado, torturado y asesinado en Mersyside, Inglaterra, y cuyo resultado fue que dos niños de diez años, Jon Venables y Robert Thompson, fueran condenados por el asesinato. Estaba dirigida a una audiencia de 5 a 9 años, para quienes el tema de un posible secuestro es potencialmente aterrador, particularmente cuando se suma a una reacción nacional frente a un evento real reciente. Más recientemente el Festival Unicorn 2006 «Small Feet go Far» («Los pies pequeños llegan lejos») presentó la obra de Erik Uddenberg, *The Girl, the Mother and the Rubbish (La Niña, la Madre y la Basura)*, una adaptación de la novela de Susanne Osten que habla sobre crecer con una madre que sufre una enfermedad mental. El tratamiento permitía a la audiencia «contemplar la oscura realidad de

---

6. Doce meses después se introducía la cláusula 28 del Proyecto de Ley del Gobierno local, que prohibía la «promoción» de la homosexualidad en escuelas como «una relación de familia normal».

7. Fui contratado para producir esta obra por «Kidscape» y «Co-operative» para una gira nacional.

la situación desde una distancia segura» (Evans, 2006).

Los ejemplos anteriores tienen un objetivo ilustrativo más que definitivo y existen innumerables ejemplos que podrían ser usados tan efectivamente. Lo que une todas estas piezas es el respeto por el público, que es el foco de estas historias tanto en términos de proceso como de producto. Todos los montajes hacen uso de recursos escénicos y humor, y normalmente los personajes centrales son también jóvenes, para ayudar al público a identificarse y comprender todos los niveles de la historia. Es importante destacar que los personajes son tridimensionales. No son perfectos. Están seguros de sí mismos. Son vulnerables. Son humanos. Las historias no se basan en la magia para resolver problemas difíciles, sino que utilizan las capacidades de los personajes. Estas historias ampoco terminan necesariamente en un desenlace, feliz o no; algunos finales se dejan abiertos para que el público reflexione.

El Teatro en la Educación (Theatre in Education o TIE), contrapartida del Teatro Educativo, compartía la misma ideología, pero tenía varias características propias. Un rasgo fundamental era la participación del público, parte integral del proceso teatral así como del programa mismo. Esencialmente, este teatro es un híbrido influido en partes iguales por el teatro y la educación, cuya metodología participativa emana de una síntesis de pensamiento educativo, desarrollo infantil y práctica teatral. El énfasis no estaba puesto en producciones para giras tanto como en programas desarrollados, lo cual refleja el

posicionamiento ideológico de los colectivos teatrales y estructuras cooperativas de la época. La experiencia era comúnmente para una sola clase de alrededor de 30 niños y combinaba elementos teatrales —por ejemplo, el personaje como narrador o actores representando escenas dramáticas y re-creaciones— con algún elemento de participación activa por parte de los espectadores, ya sea asumiendo un papel o como ellos mismos. A menudo estos programas eran coordinados por un facilitador o actor/profesor, que mediaba entre el actor-como-personaje y el público, y «guiaba los problemas, tareas e interacciones» (Gillham, 2000). El objetivo fundamental era presentar a las audiencias jóvenes una oportunidad inclusiva que les permitiera comprometerse activamente con las problemáticas; «promover el aprendizaje a través de la experiencia personal y compartida» (Seaman, 1987). Tuvo como centro la convicción de que en el teatro y la actuación se encontraba la llave para activar el potencial de aprendizaje de los niños. El elemento central de estos programas participativos era el deseo de crear una metodología que permitiera una exploración dialéctica reflexiva y no excluyente, estimulada por la compañía y desarrollada por el público joven —algo que iba más allá de las expectativas tradicionales tanto del teatro como de la educación. De hecho, Alison Oddey sugiere que la decisión de crear un programa participativo «contiene implícitamente un deseo de mirar conceptos, ideas o materiales de referencia en numerosas y diferentes formas, relacionado también con un grupo particular de jóvenes» y que el uso del término programa sugiere los «variados

puntos de vista, acercamientos y formas de mirar un mismo tema» (Oddey, 1994). El criterio para el Teatro en la Educación enfatiza el impacto educativo e ideológico en el trabajo con la audiencia, más que en la forma teatral. Estaba, por lo menos en los primeros tiempos, exento de la crítica comercial, ya que respondían a sus organismos de financiación, y por lo tanto un cantidad importante de trabajos pasaron desapercibidos y no lograron una crítica del público. También estaba normalmente subsidiado, lo que permitía mantener un aforo bajo, permitiendo la exploración del potencial de sus metodologías y un mayor entendimiento de las capacidades de la audiencia. Sin embargo, aunque reconoce su valor, Lowell Swortzell escribe que lo que muchas veces puede faltar en algunas experiencias de Teatro en la Educación era, en realidad, la teatralidad. (Swortzell, 2001) David Wood, quien también trabajó en TIE, afirma que muchas de sus propias ideas, pensadas desde el teatro infantil, comenzaron a fundirse con los objetivos del Teatro en la Educación y dieron lugar a los que él considera como algunos de sus mejores trabajos (Wood, 1997b).

Mi propia compañía, *The Attic Theatre (Teatro del Altillo)*[8] con sede en la Universidad de Worcester, Inglaterra se basa y desarrolla algunas prácticas del Teatro Educacional y el Teatro en la Educación pero rechaza el rol del

---

8. Establecida en 2005 para producir nuevos trabajos e investigar ideologías y estéticas, recepción de la audiencia y la relación actor-audiencia-espacio.

actor/maestro y abraza la teatralidad del teatro para niños. El principio fundamental es producir teatro inclusivo dentro de un entorno de representación que permita emocionantes narraciones involucrando a la audiencia como una parte integral de la realidad creada dentro de la ficción.

En 2006 la compañía montó una producción de *Bombs and Bicycles (Bombas y bicicletas)* ambientada en la época de la Segunda Guerra Mundial. Llevó a la audiencia de 9 a 11 años en un viaje desde el comienzo de la guerra hasta el Día de la Victoria y se enfocó en la experiencia de una familia desde el llamado a las filas hasta la llegada del telegrama que anunciaba la muerte del padre y utilizaba una serie de técnicas de narración que permitían mover la acción detrás de la cuarta pared cuando fuera necesario. Había canciones de los tiempos de guerra, música y la participación directa de la audiencia. Por ejemplo, una clase de escuela que era interrumpida por un ataque aéreo generando que la audiencia y los personajes fueran acompañados por Guardianes hasta un refugio antiaéreo. Allí experimentaban una tensa espera en un espacio relativamente limitado, un crescendo prolongado y finalmente un dramático ataque aéreo con parpadeo de electricidad, bombas y humo. La trama era deliberadamente lenta para generar una sensación de incertidumbre, aprensión y una experiencia de aburrimiento. No era inusual para los niños estar escuchando a la espera del zumbido de los aviones y alertar a los otros cuando creían que lo habían oído. El ataque crecía en volumen e intensidad muy gradualmente y en términos temporales se sostenía más

de lo que podría esperarse en propósitos ilustrativos. La intención fue añadir una comprensión emocional y sensorial al aprendizaje cognitivo a través de una experiencia teatral y por las devoluciones de la audiencia esto fue uno de los mayores logros. La trama también contenía una secuencia onírica anticipando la muerte del padre del personaje central. Ésta se representó con uso de máscaras, movimiento, diálogo fragmentado, no secuencial, y segmentos de música de la época, a veces distorsionada. La escena era deliberadamente abstracta. Aun así, se transformó en una sección memorable para muchos espectadores, que claramente fueron capaces de interpretar la obra con un alto grado de discernimiento. Cuando, cerca del final de la obra, el telegrama informando de la muerte del padre era entregado, la intensidad del momento en la representación se convertía en una experiencia compartida, creando silencios tensos y respetuosos, casi conteniendo la respiración y una que otra lágrima. Era evidente que el público fue capaz de comprometerse con los eventos de la historia en un nivel emocional y cognitivo y la investigación indicó que la conexión entre las imágenes del sueño fragmentado y la realidad se había hecho.

Detrás de las barricadas (Behind the Barricades), producida en junio de 2008 estaba dirigida a niños y niñas de 8 a 11 años, y cuenta la historia de una comunidad muy unida, una pandilla, en el momento en que las vidas de sus integrantes se ven alteradas con la llegada de un personaje no bienvenido, un refugiado alienígeno de un planeta cercano. La decisión de crear este personaje como refugiado

del espacio fue tomada para abordar este tópico sin referirse específicamente a un grupo particular de personas. El montaje fue desarrollado según la estética establecida en *Bombas y bicicletas*, implicando al público en la acción mediante su identificación con la pandilla y ofreciéndole oportunidades de interactuar naturalmente en distintas escenas y con distintos personajes dentro de la realidad de la historia.

Si bien las muestras de público son demasiado pequeñas (alrededor de ciento cincuenta niños en cada producción), la investigación[9] de post-producción indica que:

> Hay una apreciación abrumadora de la experiencia teatral[10] y los niños/as son capaces de articular cómo una obra los hizo «sentir» sin perder la capacidad de analizar su contenido. Aunque en la mayoría de los casos sólo habían experimentado una pantomima, el 80% afirmaron preferir la experiencia «inmersiva» con solo el 7% indefinido. Las respuestas reflejaron el miedo y el entusiasmo inicial por algo desconocido que evolucionaba en ser parte de eso y, como dijo un joven, «no es como el 2D, es 3D»;

---

9. Broster, 2008

10. Previamente, la mayoría de estos niños sólo habían asistido a pantomimas (en el Reino Unido, comedias livianas con música y chistes, montadas en la temporada navideña).

La construcción de los personajes es fundamental para el éxito de la historia. Las devoluciones evidenciaron que un porcentaje de la audiencia se identificaba y prefería a cada uno de los personajes; Los personajes con quienes los niños/as se identifican más no son necesariamente los personajes que más les gustaron. Esto se notaba más en el personaje del alien, que le gustaba a todos los niños pero solo el 20% se identificaba con él. Esto es interesante ya que indica la habilidad de diferenciar dos sentimientos; Los montajes son recibidos con entusiasmo a pesar de la inclusión de algunos contenidos difíciles como el prejuicio, la guerra, la muerte;

El público se mueve libremente entre el papel de espectador y la participación activa en la realidad de la ficción sin la necesidad de ser manipulado abiertamente;

Existen claras diferencias individuales en la interpretación de una pieza teatral dentro de un mismo grupo de edad, como se evidencia en las devoluciones basadas en las clases. Por ejemplo, entre el público de ocho y nueve años las respuestas a *Detrás de la barricadas* abarcaba desde la más literal «era sobre el espacio y lo grande que es» hasta «no es sobre lo exterior sino sobre lo que está dentro de ti».

Algunas conclusiones finales

El público joven es claramente capaz de asimilar positivamente representaciones simbólicas y abstractas. Existe un cuerpo substancial de trabajo que acredita la habilidad de los niños/as para pasar de un nivel concreto de comprensión hacia uno abstracto. El examen de Mitchell sobre obras «esquemáticas» y «funcionales simbólicas» y los «qué es» y «y si» de Engel tienen implicaciones no sólo en cómo se desarrolla el niño, sino en términos de qué y cómo se presenta la información (Smith, 1998). Esto es relevante para el profesional del teatro, especialmente cuando el trabajo creado involucra contenidos con mucha carga de valores, alarmantes o potencialmente perturbadores. Es importante tener confianza tanto en el teatro como en el público, ya que ambos son capaces de operar en muchos niveles mutuamente compatibles. Por esta razón, la discusión sobre temas tabú no puede ocurrir de forma aislada y debe incluirse en los debates en torno a ideología, estética y forma teatral.

El trabajo a conciencia, sobre todo por parte de profesionales del teatro y pedagogos, se ha traducido en una amplia gama de métodos establecidos y probados para la producción de teatro de una manera perceptiva, segura y verdadera, independientemente del tema tratado, incorporando la producción teatral más tradicional y las formas «participativas» del Teatro en la Educación y el Teatro Foro. Apoyar la noción de áreas de trabajo tabú implica imponer la censura y es necesario entender que trabajar materiales extremos no se traduce necesariamente

en presentar representaciones gráficas. Edward Bond explica que «Puede haber (y también debe haber) extremidad en los significados. Cuando se enfrenta lo extremo de una situación la barrera se cruza» (Bond, 2005), y el trabajador del teatro, cuyo conocimiento y entendimiento de la diversidad tanto del teatro como de la audiencia necesita ser inclusivo y creativo, siempre buscando formas innovadoras y accesibles para contar historias de vida, sin importar cuán difíciles sean.

Luego de muchos años de producir con éxito teatro para niños, David Woods observa que una buena trama es esencial en cualquier obra para niños y advierte que un trabajo superficial, condescendiente y mal concebido será descubierto (Wood, 1997a). Tal vez ese sea el único tabú real; teatro mal concebido que subestime o sea condescendiente con su público. Como señala David Mamet, el público es el mejor profesor, así que tal es ahí donde debemos escuchar (Mamet, 2010a).

David Broster

Bibliografía

Bond, E. 2005. Dramatic Devices. In: Davis, D. (ed.) *Edward Bond and the Dramatic Child.* Stoke on Trent: Trentham Books.

Broster, D. 2008. *Audience Response—Behind the Barricades.* Attic Theatre, University of Worcester.

Evans, S. 2006. *Swedish children's culture takes to the stage in London* [Online]. Disponible: http://www.sweden.se/eng/Home/Lifestyle/Culture/Theater/Reading/Swedish-childrens-culture-takes-the-stage-in-London/ [Visitada en marzo de 2010].

Gillham, G. 2000. The Specific Value of TIE and DIE to Peace-Building. *NATD,* 17, 65-72.

Harman, P. 2005. Window on the World ASSITEJ. In: Bennett, S. (ed.) *Theatre for Children and Young People.* London: Aurora Metro.

Harradine, D. November 30th 2009. A grown up attitude to children's theatre —and not a fairy tale in sight. *Theatre Blog* [Online]. [Visitada 21 de marzo de 2010].

Jackson, T. 2001. Introduction: TIE and related areas of work. In: Jackson, T. (ed.) *Learning Through Theatre: New Perspectived=s in Theatre in Education.* 2nd ed. London and New York: Routledge.

Mamet, D. 2010a. Politically Correct. *Theatre.* London: Faber and Faber.

Mamet, D. 2010b. Two Teachers. *Theatre.* London: Faber and Faber.

Oddey, A. 1994. *Devising theatre: a practical and theoretical handbook,* London, Routledge.

Scypt 1980. Scypt. *Scypt Journal,* 2.

Scypt 1984. Scypt Statement for the Arts Council of Great Britain: Theatre in ducation. *Scypt Journal,* 13, 4-6.

Seaman, B. 1987. Values Education in Action —a description and justification of Humberside Theatre in Education. *Aspects of Education* Issues in Moral and Value

Education, 50-58.

Smith, P., Cowie, H. And Blades, M. 1998. *Understanding Children's Development*, Oxford and Massachusetts, Blackwell.

Smith, P. K. 2010. *Children and Play*, Chichester, Wiley-Blackwell.

Swortzell, L. 2001. Trying to like TIE. In: Jackson, T. (ed.) *Learning Through Theatre.* 2nd ed. London and New York: Routledge.

Wood, D. A. G., J 1997a. *Theatre for Children: A Guide to Writing, Adapting, Dircting and Acting*, London, Faber and Faber.

Wood, D. A. G., J 1997b. *Theatre for Children: A Guide to Writing, Adapting, Directing and Acting,* London, Faber and Faber.