



**UNA PROPUESTA PARA EL USO DEL TEATRO DE TÍTERES COMO
HERRAMIENTA SOCIO-PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS RURALES**

*Carlos Szulkin - Bibiana Amado
Colaboración: Rafael Carreras
Ilustraciones: Lucía Rebollo*

Taller de Teatro de Títeres El Escondite

comunicarte
Editorial

Equipo de intervención en terreno

Coordinación:
Lic. Carlos Szulkin

Equipo docente:
Prof. Bibiana Amado
Lic. Rafael Carreras
Valeria Prato
Lucía Rebollo

Diseño gráfico:
Laura Lombardo

791.5
SZU

Szulkin, Carlos
Entretelones : Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales / Carlos Szulkin y Bibiana Amado - 2ª ed. Córdoba : Comunic-arte Editorial, 2003.- 140 p. ; 19x26 cm.

ISBN 987-1151-05-5

I. Amado, Bibiana II. Título - 1. Teatros de títeres

© 2003 by Comunic-Arte Editorial
© 2003 by Carlos Szulkin y Bibiana Amado

comunicarte
Editorial

Ituzaingó 167 - Séptimo Piso Of. 3
(X5000IJC) Córdoba - Argentina
Tel/fax: (0351) 426-4430
E-mail: comunicarte@arnet.com.ar

Impreso en Argentina
Printed in Argentina

Hecho el depósito que previene la ley 11.723.

ISBN: 987-1151-05-5

Tirada de la segunda edición: 300 ejemplares

Todos los derechos reservados.

Los textos e imágenes incorporados no pueden reproducirse total ni parcialmente por ningún medio sin permiso previo por escrito de los titulares del copyright.



*Dedicamos este trabajo
a Efraín Saavedra y su familia,
a la memoria de Oscar Hernández,
a Ana Correa y a Paloma
porque han participado y alentado de distinta manera
el deseo de vivir y disfrutar el arte de los títeres.*

ÍNDICE

■ <i>Agradecimientos</i>	●	pág. 9
■ <i>Presentación</i>	●	pág. 11
■ <i>Prólogo</i>	●	pág. 13
■ <i>Introducción</i>	●	pág. 15
■ <i>Capítulo 1</i>	●	
APROXIMACIÓN AL TEATRO DE TÍTERES	●	pág. 20
¿Qué son los títeres?		pág. 20
Los títeres en la Argentina		pág. 21
Características esenciales del lenguaje del teatro de títeres		pág. 23
El teatro de títeres en la escuela		pág. 25
Rastreo de las raíces instituyentes del teatro de títeres: los títeres y el poder		pág. 27
La capacidad instituyente de los títeres		pág. 30
Referencias históricas del uso social del teatro de títeres		pág. 30
Nuestra propia experiencia		pág. 33
■ <i>Capítulo 2</i>	●	
UNA PROPUESTA PSICO-SOCIO-COGNITIVA CON TÍTERES	●	pág. 36
La vida cotidiana: el escenario de los títeres		pág. 39
La actividad creadora y el proceso creador: perspectivas para su análisis		pág. 42
El niño y el juego con títeres		pág. 46
El lenguaje gestual del juego con títeres		pág. 48
Búsqueda de movimientos y ritmos		pág. 50
Búsqueda de la palabra		pág. 50
Búsqueda del juego grupal con títeres		pág. 50
■ <i>Capítulo 3</i>	●	
LOS TÍTERES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA	●	pág. 52
¿Qué aportes realiza el TTT en el aprendizaje de la lengua en la escuela?		pág. 58
El aprendizaje de la lengua en el proceso de taller de títeres		pág. 60
¿Por qué un taller de narrativa en el proceso de construcción de una obra de títeres?		pág. 61
Proceso de construcción del guión teatral		pág. 64
Producción del genotexto		pág. 64

Escritura de la secuencia de acciones	pág. 65
Escritura del guión de la obra de títeres	pág. 65

■ **Capítulo 4**

EL TALLER DE TÍTERES EN LA ESCUELA RURAL	pág. 68
El desarrollo y el aprendizaje son procesos basados en la interacción social	pág. 68
El desarrollo cognitivo es mediado por instrumentos	pág. 69
El aprendizaje promueve el proceso de desarrollo	pág. 70
El desarrollo cognitivo es universal y particular	pág. 72
Los modelos de aprendizaje varían según el contexto socio-cultural	pág. 72
El taller de títeres como metodología apropiada para el proceso de enseñanza y de aprendizaje	pág. 74
Lo grupal en el taller	pág. 80
El desarrollo de un grupo	pág. 84
Consideraciones sobre el grupo clase	pág. 86
Lo grupal en el aula	pág. 88
Pautas para guiar la organización de un TTT	pág. 89
PROPUESTA DE TALLER DE TEATRO DE TÍTERES PARA EL AULA	pág. 91

■ Taller 1 Fase 1. Aproximación al teatro de títeres	pág. 92
Fase 2. Aproximación a la narrativa	pág. 95
■ Taller 2 Escritura del genotexto	pág. 100
■ Taller 3 Fase 1. Caracterización externa del títere	pág. 103
Fase 2. Producción de masa mache	pág. 105
■ Taller 4 Fase 1. Caracterización del personaje	pág. 108
Fase 2. Moldeado del títere	pág. 111
■ Taller 5 Fase 1. Coloreado del títere	pág. 114
Fase 2. Armado de la peluca	pág. 117
■ Taller 6	pág. 119
El vestuario y de los accesorios	
■ Taller 7	pág. 122
Aproximación al texto dramático	
■ Taller 8	pág. 127
Aprestamiento corporal para la interpretación dramática	
■ Taller 9	pág. 129
Aproximación a la metodología del ensayo	
■ La puesta en escena	pág. 134
■ Bibliografía	pág. 135

agradecimientos



Expresamos nuestro profundo agradecimiento a la Fundación Arcor y a la Fundación Antorchas, que desde su Programa Infancia y Desarrollo han hecho posible la implementación del proyecto "El teatro de títeres: un auxiliar para las escuelas rurales", en el marco del cual fue elaborado **Entretelones**. En el desarrollo de este proyecto también contribuyeron técnicos de la Fundación Incide y la Lic. Teresa Lungo, inspectora de la Región Sexta, de la Dirección de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba.

Agradecemos a las distintas instituciones y espacios de formación de la Universidad Nacional de Córdoba que, promoviendo actividades de investigación e intervención, contribuyen al desarrollo de un proceso general de distribución social del conocimiento: las cátedras de Extensión Rural y de Realidad Agrícola y Ganadera de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, el programa de becas de extensión de la Secretaría de Extensión Universitaria, el programa de becas para maestría de la Secretaría de Ciencia y Técnica, el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Lenguas, el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Desde estos distintos espacios e instituciones de la universidad, se han apoyado diversas experiencias de investigación y de intervención con el teatro de títeres en ámbitos rurales. En especial, agradecemos a la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología, con cuyo equipo hemos construido la esencia de nuestra propuesta de uso social del títere.

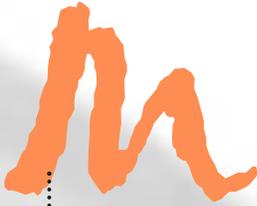
También deseamos agradecer a nuestros compañeros del Teatro de Títeres El Escondite: Rafael Carreras, Valeria Prato y Valeria Cotaimich, con quienes hemos construido esta propuesta de taller de teatro de títeres para las escuelas rurales.

Agradecemos a la Lic. Ana Correa y a la Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos porque leyeron y revisaron este libro de manera atenta y afectuosa.

Un agradecimiento con historia y con afecto va destinado para el Teatro de Títeres Bumbuna y la familia Saavedra, que han acompañado a "El Escondite" a lo largo de su trayectoria. Desde 1988, Kelly y Efraín Saavedra alentaron nuestros primeros juegos titiritescos, enseñándonos el compromiso social y cultural de este arte milenario. También nos ayudaron Verónica y Lucrecia Saavedra construyendo nuestros primeros muñecos y escenografías.

Agradecemos con mucho afecto a los alumnos, a los padres y a los docentes de las escuelas rurales que han participado en nuestros proyectos con títeres y que nos han ayudado a descubrir las posibilidades artísticas y sociales de este teatro en los ámbitos rurales. Muchas gracias a las comunidades de Ischilín, Deán Funes, Cruz del Eje, Tulumba, Río Seco, Chancaní, Colonia Caroya, Pampa de Achala y, en especial, a los niños, maestras y familias de Copacabana, con quienes compartimos las primeras experiencias de taller de títeres.

presentación



otivación, integración, aprendizajes, expresión de lo intangible, desarrollo de habilidades, poner en el escenario aquello que se vivencia cada día en el entorno propio, son solo algunos de los procesos que genera el uso del teatro de títeres como herramienta socio - pedagógica.

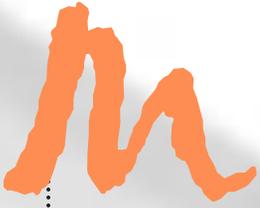
Las experiencias de más de cinco años de trabajo e investigación en escuelas rurales del Taller de Teatro El Escondite, se exponen en esta publicación.

Potenciar la labor de entidades no gubernamentales dedicadas a la niñez y la juventud, tratando de propiciar la participación de las propias comunidades en la resolución de los problemas relacionados con sus niños y jóvenes, es el objetivo principal del Programa Infancia y Desarrollo, es por ello que se brindó apoyo a esta iniciativa.

Entretelones ofrece los elementos, técnicas y estrategias para el desarrollo del taller de títeres en el aula, recuperando su función social, y posibilitando el tratamiento de temas propios de las comunidades, desde la construcción de los títeres hasta la puesta en escena de la obra.

Desde el Programa Infancia y Desarrollo, la Fundación Arcor y la Fundación Antorchas, queremos agradecer a los profesionales, psicólogos, titiriteros, profesores de letras y plástica, que han dedicado su esfuerzo y sus conocimientos para la realización de este proyecto y que entre títeres, retablos, canciones y música aportan y contribuyen a que nuestros niños recuperen escuelas, saberes, palabras y sonrisas.

Programa Infancia y Desarrollo
Fundación Antorchas - Fundación Arcor



e incita a prologar este libro apasionante, sobre el arte de hacer títeres, la capacidad de los muñecos de abrir puertas al mundo pródigo y extraño de las fantasías colectivas y de los sueños individuales de la infancia. Escapando de las manos de los titiriteros (niños, maestros, padres, gente común), los títeres ponen en la mesa, o mejor, en el escenario del retablo, los saberes ocultos y soslayados en la vida cotidiana.

Los muñecos nacen en espacios concretos y son vestidos, peinados y manipulados ante el espejo de su propio grupo. Entonces, así, abren repentinamente un juego de sublimación, de identificaciones y de proyecciones. Pero, para sorpresa de todos los espejos, los títeres se multiplican, los espectadores se suman y cada uno puede verse ahí, en los relatos y los dramas que nos cuentan, hasta con empatía sensorial, sobre historias de vida e historias de la vida. Es decir, los muñecos entablan vínculos, son amigos, son aquello que a cada uno le gustaría o no le gustaría ser. Son portavoces de situaciones y promueven, como llama Pichon Rivière, la instancia creadora que, mediante el juego que simboliza los conflictos negados u ocultados, potencia y activa la posibilidad de que en el otro irrumpa la inquietud de sentir, de decir y de hacer.

*Por todo ello, considero relevante el recorrido de los interrogantes centrales que **Entretelones** nos propone: ¿De qué modo los títeres, a lo largo de su historia casi milenaria, han construido un lazo significativo entre la solidaridad colectiva y las acciones concretas de las organizaciones sociales (grupales, institucionales, comunitarias)? ¿Cuáles son los mecanismos que emplean para agudizar la escucha de aquello acallado en lo colectivo y lo contradictorio de las interacciones? ¿Qué está pasando ahí cuando empieza y cuando termina la función? Pues aprendemos que el arte de los títeres, en su producción psico-social, realiza un inmenso y valioso aporte al campo de la intervención, particularmente, en esta época signada por la profunda crisis social que, desde Durkheim, podríamos interpretar como anomia y, desde Freud, como un problema de la función simbólica.*

Finalmente, intuyo que la fijación y el encarnamiento de los sentires en palabras y frases ha significado una tarea inquieta y, tal vez, incómoda para los autores. Las categorías teóricas, construidas desde el campo de la psicología social como crítica a la vida cotidiana para el análisis, han sido elaboradas con rigurosidad y son utilizadas como instrumentos para dilucidar esta capacidad de los títeres de producir nuevos sentidos y de instalar el deseo de cambiar. Sin embargo, es importante indicar que todo deberá ser rehecho si se proponen animarse a jugar: no hay recetas, sino ocurrencias de aperturas a la creatividad, dicho de otra manera, de aprender a aprender.

Ana Correa

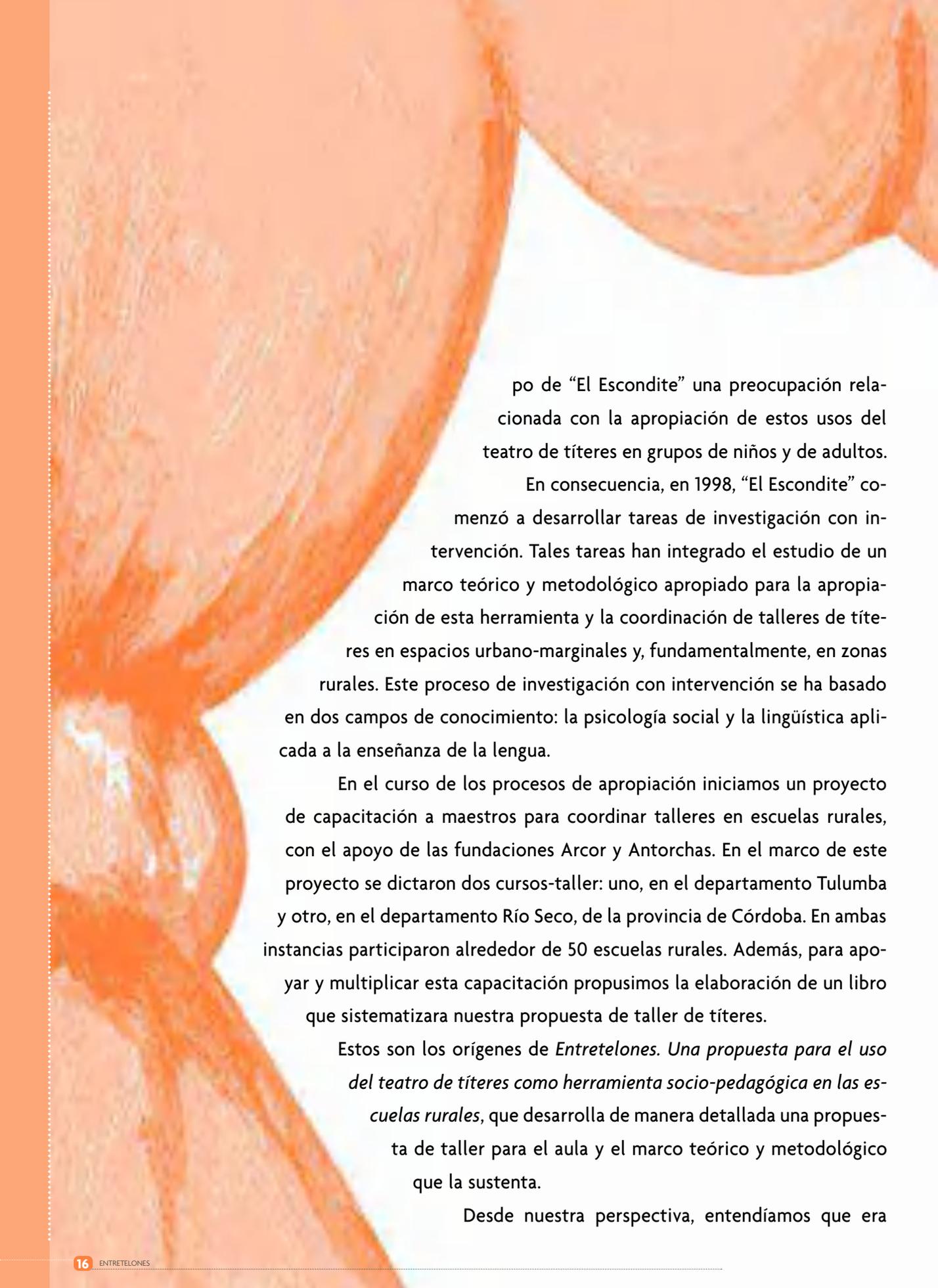
introducción

Entretelones es el resultado de varios años de trabajo e investigación del Teatro de Títeres El Escondite, cuyo equipo está integrado por titiriteros, psicólogos, profesoras de letras y de plástica. Desde el año 1988, este teatro ha llevado a cabo experiencias que recuperan el **uso social del arte de los títeres**. En esta línea de trabajo nuestro equipo ha producido un repertorio de obras que han sido representadas en diferentes ámbitos: cárceles, hospitales psiquiátricos, barrios urbanomarginales, escuelas, obras en construcción, espacios universitarios y comunidades rurales. Estas representaciones, que estaban dirigidas a niños y / o adultos, tenían como ejes temáticos: el mal de Chagas, el cólera, la parasitosis, el saneamiento ambiental, los accidentes de trabajo, la promoción de huertas, entre otros.

En todos los casos, las historias de nuestro repertorio han sido elaboradas a partir de problemas cercanos al público receptor. Esta característica facilita una participación activa de los espectadores, quienes se identifican y proyectan a partir de los sucesos de la historias titiritescas. En efecto, **el carácter inocuo del títere** hace posible el tratamiento de ciertos temas que despiertan angustia y temor, por ejemplo, la enfermedad de Mal de Chagas o los accidentes en una obra en construcción.

En instancias posteriores a cada función de títeres advertíamos que los problemas podían ser observados, analizados y comunicados “desde otro lugar” por parte de los espectadores.

Estas situaciones, que ponían en evidencia un proceso de participación activa del público, motivaron en el equi-



po de “El Escondite” una preocupación relacionada con la apropiación de estos usos del teatro de títeres en grupos de niños y de adultos.

En consecuencia, en 1998, “El Escondite” comenzó a desarrollar tareas de investigación con intervención. Tales tareas han integrado el estudio de un marco teórico y metodológico apropiado para la apropiación de esta herramienta y la coordinación de talleres de títeres en espacios urbano-marginales y, fundamentalmente, en zonas rurales. Este proceso de investigación con intervención se ha basado en dos campos de conocimiento: la psicología social y la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua.

En el curso de los procesos de apropiación iniciamos un proyecto de capacitación a maestros para coordinar talleres en escuelas rurales, con el apoyo de las fundaciones Arcor y Antorchas. En el marco de este proyecto se dictaron dos cursos-taller: uno, en el departamento Tulumba y otro, en el departamento Río Seco, de la provincia de Córdoba. En ambas instancias participaron alrededor de 50 escuelas rurales. Además, para apoyar y multiplicar esta capacitación propusimos la elaboración de un libro que sistematizara nuestra propuesta de taller de títeres.

Estos son los orígenes de *Entretelones. Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales*, que desarrolla de manera detallada una propuesta de taller para el aula y el marco teórico y metodológico que la sustenta.

Desde nuestra perspectiva, entendíamos que era

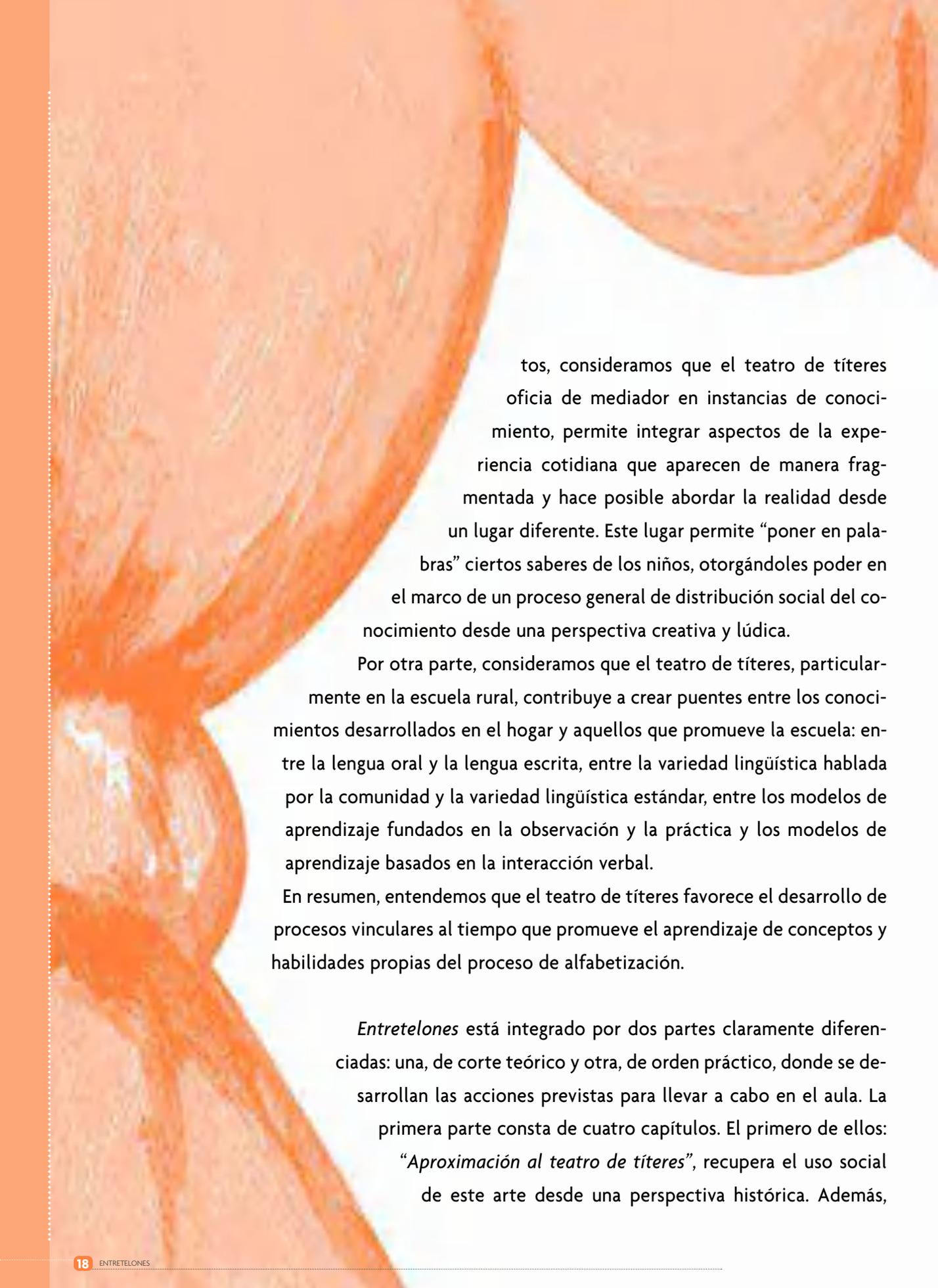
A close-up photograph of several orange fabric puppets, likely made of felt or a similar material. The puppets are arranged in a way that shows their heads and bodies, with some appearing to be in motion or interacting. The background is a soft, out-of-focus orange color, creating a warm and textured atmosphere.

necesario construir una propuesta que abordara de manera integral la coordinación de un taller de títeres en la escuela pues, si bien existen diversos textos sobre la puesta en marcha de un taller de títeres, muchos de ellos se centran solo en las cualidades pedagógicas y didácticas o bien en las diferentes técnicas de construcción de los muñecos.

A partir de las distintas experiencias de coordinación de talleres podemos afirmar que, cuando los títeres son construidos y manipulados por los niños, se produce un fenómeno social complejo, que amerita abordajes más integrales, que trasciendan la fascinación que despierta el objeto en sí. En tal sentido, si bien nuestra propuesta no descuida la producción del títere en tanto objeto, está estrechamente vinculada con su **función social**. Así pues, el propósito fundamental de este libro será poner a disposición de los docentes un conjunto de consideraciones teórico-metodológicas que permitan la interpretación y la realización de un taller de teatro de títeres en el aula desde una perspectiva social.

Dentro de nuestra propuesta, enfocamos el teatro de títeres como una manifestación artística específica, cuyo proceso de producción supone actividades relacionadas con la escritura de la historia, la elaboración estética y funcional de un objeto: el títere, y la representación de esas historias a través de una interpretación dramática. Estas instancias del proceso de producción de una obra requieren de conocimientos que son promovidos por la escuela; por consiguiente, entendemos que **el teatro de títeres puede motivar y, al mismo tiempo, mediar el aprendizaje de nuevas habilidades y conocimientos**.

Nuestra propuesta de taller de títeres ha sido organizada en torno a dos ejes que están estrechamente vinculados: **el desarrollo de procesos de simbolización de la realidad y el desarrollo de procesos cognitivos**. En relación con el primero de es-



tos, consideramos que el teatro de títeres oficia de mediador en instancias de conocimiento, permite integrar aspectos de la experiencia cotidiana que aparecen de manera fragmentada y hace posible abordar la realidad desde un lugar diferente. Este lugar permite “poner en palabras” ciertos saberes de los niños, otorgándoles poder en el marco de un proceso general de distribución social del conocimiento desde una perspectiva creativa y lúdica.

Por otra parte, consideramos que el teatro de títeres, particularmente en la escuela rural, contribuye a crear puentes entre los conocimientos desarrollados en el hogar y aquellos que promueve la escuela: entre la lengua oral y la lengua escrita, entre la variedad lingüística hablada por la comunidad y la variedad lingüística estándar, entre los modelos de aprendizaje fundados en la observación y la práctica y los modelos de aprendizaje basados en la interacción verbal.

En resumen, entendemos que el teatro de títeres favorece el desarrollo de procesos vinculares al tiempo que promueve el aprendizaje de conceptos y habilidades propias del proceso de alfabetización.

Entretelones está integrado por dos partes claramente diferenciadas: una, de corte teórico y otra, de orden práctico, donde se desarrollan las acciones previstas para llevar a cabo en el aula. La primera parte consta de cuatro capítulos. El primero de ellos: “*Aproximación al teatro de títeres*”, recupera el uso social de este arte desde una perspectiva histórica. Además,

desarrolla conceptos que definen el títere y el lenguaje de este teatro.

En el segundo capítulo: *“Una propuesta de trabajo psico-socio-cognitiva con títeres”*, enfocamos el teatro de títeres desde la perspectiva de la Psicología Social y de la teoría socio-histórica iniciada por Lev Vygotsky. En tal sentido, estudiamos este arte como una herramienta que promueve el aprendizaje en el marco de un proceso de elaboración crítica de la realidad cotidiana.

El capítulo 3: *“Los títeres en el aprendizaje de la lengua”*, estudia las posibilidades de los títeres como herramienta mediadora para el dominio de ciertos conocimientos lingüísticos. Para ello, abordamos las dificultades en el aprendizaje de la lengua en ámbitos rurales. Dificultades fundadas en fracturas entre los procesos de aprendizaje desarrollados en el hogar y aquellos promovidos por la escuela.

El cuarto capítulo: *“El taller de títeres en la escuela rural”*, en primer lugar, expone distintos aportes de la teoría del aprendizaje que sustenta nuestra propuesta de taller. En segundo lugar, propone una interpretación del taller de títeres como proceso grupal.

La segunda parte de *Entretelones* presenta la propuesta de taller de títeres propiamente dicha. Esta está desplegada, a su vez, en nueve talleres que desarrollan las fases narrativa, plástica y dramática. Además, a estos talleres sumamos un apartado donde se exponen pautas y conceptos referidos a la puesta en escena de una obra de títeres.

¡Que se abra el telón y que comience la función!

APROXIMACIÓN AL TEATRO DE TÍTERES

“**P**arvati, la mujer del Dios Shiva, hizo un hermoso títere que escondía a los ojos de su esposo para que este no lo viera y se enamorara. Llevó la muñeca a la montaña y todos los días iba a visitarla y a adorarla. Pero el Dios Shiva, una vez, la descubrió mientras buscaba una flor. Se enamoró del títere, le dio vida y huyeron juntos” (*Antiguo relato hindú*)

¿Qué son los títeres?

El teatro de títeres es una manifestación artística cuyos orígenes y evolución han sido estudiados por una vasta literatura. En este capítulo nos proponemos recuperar aquellos aspectos de la historia de este arte que permiten reconocer su función social y cultural a lo largo del desarrollo de la humanidad.

Para aproximarnos a la función social del teatro de títeres desde una perspectiva histórica es preciso que, en primer término, consideremos qué es un títere. Ante esta pregunta algunos pueden contestar: es un muñeco que habla o al que alguien hace hablar, es un espectáculo para niños, es un personaje, etc. Sin embargo, entendemos que la respuesta requiere un análisis algo más complejo.

Al analizar el origen del vocablo “títere”, Freddy Artiles (1998:16) sostiene que:

El primer uso de la palabra títere no aparece hasta 1524, cuando Bernal Díaz del Castillo, en su **Historia verdadera de la conquista de la Nueva España**, relata que en la expedición de Hernán Cortes a Honduras viajaban varios hombres destinados al entretenimiento de la tropa, entre ellos uno que “jugaba de manos y hacia títeres”.

Por otra parte, la explicación más conocida del origen del vocablo “títere” en nuestro idioma es la que ofrece Sebastián de Cavarrubias en su libro **Tesoros de la lengua Castellana**, de 1611 (Freddy Artiles, 1998:16). De acuerdo con este autor, cuando los titiriteros llegaban a un pueblo, anunciaban su arribo haciendo sonar una lengüeta en su boca que emitía un sonido chirriante y metálico y que sonaba “ti-ti”. Este sonido se-

ría el que luego dio origen al término “títere”.

Numerosas son las definiciones relacionadas con este arte. Entre ellas, revisaremos la que propone el titiritero argentino Ariel Bufano, quien define al títere como “cualquier objeto movido en función dramática”. Como advertimos, el concepto de movimiento en esta definición es relevante, pues sostiene que el objeto no solo debe moverse, sino que, al hacerlo, debe entrañar un significado que dé sentido dramático a una historia.

Por su parte, Margareta Nicolescu, reconocida titiritera rumana, declara que “*el títere es una imagen plástica capaz de actuar y representar*”.

En primer término, sostiene que es una **imagen** porque es capaz de indicar una “semejanza”, es decir, se vale de las cualidades de la metáfora. Es **plástica** en tanto es susceptible de ser formada, modelada. Esto alude al títere en su condición de objeto material.

Finalmente, la condición esencial de los títeres se desprende de su **posibilidad de actuar y de representar**. Si un muñeco no demuestra sus aptitudes en el escenario, podrá ser muy hermoso, pero nada más que eso. Por esto el titiritero tiene un rol fundamental en esa tarea; tanto es así que en Japón, titiritero significa “apto para darle vida a la madera”.

Los títeres en la Argentina

La historia de este género en Argentina se inicia con los marineros titiriteros que, en el siglo XVIII, distraían a los pasajeros en las largas travesías oceánicas que tenían como destino nuestro país, donde se instalaron algunos de estos titiriteros. Uno de los teatros que cobró mayor importancia por aquellos tiempos fue el de los “Puppi sicilianos”, con historias extraídas de Orlando Furioso.

Vito Cantoni fue el creador en Argentina del primer teatro estable de marionetas. Este marionetista, oriundo de Catania, se instaló con sus espectáculos en el barrio de la Boca por el año 1895. A principios de 1900, otro titiritero italiano, proveniente de Palermo, Sebastián Terranova, creó el Teatro de Marionetas de San Carlino.

Años más tarde, en 1934, Federico García Lorca visitó nuestro país con el teatro “La Tarumba” y representó la obra “El retablillo de Don Cristóbal”. A este espectáculo asistieron numerosos amigos, cronistas y poetas; entre ellos, Mane Bernardo y el legendario Javier Villafañe, quien ha representado un origen mítico para muchas generaciones de titiriteros.

Este titiritero y el poeta Pedro Ramos fundaron, luego, el teatro de títeres “La Andariega”, que tuvo un peso gravitante a la hora de difundir y jerarquizar la actividad del teatro de títeres en Argentina. Javier Villafañe creó las principales piezas del repertorio clásico de obras para teatro de títeres más difundidas de nuestro país, promo-

viendo a Juancito y María como los personajes herederos de la tradición titiritera argentina.

En las décadas del '40, '50 y '60 se destacó una generación de titiriteros como Enrique Acuña, Broison, Ariel Bufano, Luis Sánchez Vera, Otto Freitas, Eduardo y Héctor Di Mauro, López Ocón, Manuel J. Castilla, Lucho Claeysen, Alcidez Moreno, Roberto Espina, Efraín Saavedra, Cándido Monner Sans, Pepe Ruiz, Gudiño Kramer, José Pedroni, Alfredo Portillos, Pedro Kofmann, Héctor Albarez Dabórmida, García Bes, entre otros. Estos artistas desarrollaron, desde un espíritu trashumante, un repertorio que encuentra sus raíces en el humor y en las historias populares de la tradición del títere de guante.

A partir de los '60 se desarrolló una fuerte corriente innovadora del teatro de títeres, que replanteó el papel exclusivo del títere de guante. De esta manera, la experimentación con nuevas técnicas comenzó a determinar una estética diferente para este arte. Por esos días, los títeres aparecieron por primera vez en la televisión utilizando técnicas de manipulación novedosas e integrando otros recursos provenientes de las técnicas cinematográficas. También se incorporó, en las nuevas producciones, la danza y la actividad de músicos en una puesta en escena donde el titiritero aparece a la vista, no escondido tras un retablo, co-

● MARIONETAS (tango)

*Tenía aquella casa no sé que suave encanto
en la belleza humilde del patio colonial
cubierto en el verano por el florido manto
que hilaban las glicinas, la parra y el rosal...*

*¡Si me parece verte! La pollerita corta,
sobre un banco empinadas las puntas de tus pies,
los bucles despeinados y contemplando absorta
los títeres que hablaban inglés, ruso, francés...*

*¡Arriba, doña Rosa!
¡Don Pánfilo, ligero!
Y aquel titiritero
de voz aguardentosa
nos daba la función...
Tus ojos se extasiaban:
Aquellas marionetas
saltaban y bailaban
prendiendo en tu alma inquieta
la cálida emoción...*

*Los años de la infancia risueña ya pasaron
Camino del olvido; los títeres también...
Piropos y promesas tu oído acariciaron...
Te fuiste de tu casa, no se supo con quién...*

*Allá entre bastidores, ridículo y
mezquino,*

*Claudica el decorado sencillo
de tu hogar...*

*Y vos, en el proscenio de un
frívolo destino,*

*Sos frágil marioneta que baila
sin cesar.¹*



¹ Este tango fue escrito por José Tagini en 1927, la música es de Juan José Guichandut. En 1928 lo grabó Carlos Gardel, Azucena Maizani e Ignacio Corsini. Este trabajo refleja la actividad de los titiriteros inmigrantes a principios del siglo XX en nuestro país.

mo hasta entonces.

Estas nuevas tendencias dieron origen a lo que hoy se conoce como teatro de animación de objetos. Algunos de los principales promotores de este nuevo movimiento fueron los titiriteros: Sara Bianchi, Ariel Bufano, Silvina Reinaudi, Carlos Martínez y Rolando Serrano. Este movimiento del teatro de títeres se detuvo por obra de la dictadura militar. A partir de los años 80, se renovó en el país la actividad titiritera; de hecho, muchos titiriteros regresaron aportando su experiencia luego de los años de exilio.

Tal como hemos podido observar en esta breve síntesis, el desarrollo del teatro de títeres en nuestro país ha sido muy rico y variado. De esta manera, podríamos reconocer tres generaciones de titiriteros con improntas muy diferentes pero que, en muchos casos, se integran en la actualidad.

En los comienzos de este arte se destacó una **generación de titiriteros poetas**, entre los cuales, uno de los principales exponentes fue, sin dudas, Javier Villafañe. Más tarde surgió una nueva **generación influida esencialmente por la plástica**. Mane Bernardo lideró en gran medida estas nuevas búsquedas. En Córdoba, esta tendencia contó con los aportes de los artistas plásticos: Armando Ruiz, Delia Sanmartí, Alfio Grifasi y Luis Saavedra, entre otros.

Finalmente, es posible distinguir un grupo de **titiriteros provenientes del teatro**: Ariel Bufano y otros titiriteros aportaron ideas novedosas desde el teatro al teatro de títeres e incluso produjeron adaptaciones de textos para el teatro de títeres.

Características esenciales del lenguaje del teatro de títeres

El teatro de títeres es una manifestación artística que tiene diferentes rasgos que le confieren especificidad. Entre ellos, el rasgo esencial es la acción, el movimiento del títere, que está determinado por la manipulación y la actuación². Un títere puede ser muy bello, sin embargo, es precisamente el movimiento del títere lo que define el verdadero sentido dramático de este arte. Este movimiento es guiado o acompañado por la palabra, que nunca será excesiva.

Otto Freitas (1962), al señalar el lugar de la palabra en el teatro de títeres y su relación con la acción, sostiene lo siguiente:

Ya dijimos que la acción juega un rol fundamental en los títeres. La palabra acompaña como una lámpara, alumbrándoles el camino. Podrán en algún momento excederse en palabras, pero será para impulsarles nuevamente a la acción. En esto se parecen bastante a sus primos, los dibujos animados /.../ No obstante, la palabra los completa y los enriquece, con la condición de adaptarla a su síntesis, a su movimiento, a su espíritu. Es decir, ha-

² Las características de la manipulación y de la actuación en el teatro de títeres se desarrollan en el taller 9.

cerles hablar con un lenguaje de muñecos, suponiendo que los muñecos hablaran. Cuando se olvida esta premisa vemos que los títeres pierden toda expresión, y la voz del titiritero suena extraordinariamente fuera del muñeco.

El gesto, la postura y los modos de desplazamiento del títere es lo que caracteriza el movimiento. En la cabeza y en las manos se encuentran las mayores posibilidades expresivas del títere de guante, mientras que el gesto se connota en la mirada. Por esta razón, muchos titiriteros sostienen que el títere más que mostrar sugiere, desde su simpleza elemental, el destino dramático de las acciones. Por ejemplo, en una situación dramática donde un títere-personaje descubre las huellas de un animal, el muñeco indicará esta situación al público a partir de ciertos movimientos como caminar encorvado, dando pasos lentos, intercalando la mirada hacia el suelo y hacia el público. Como comentáramos antes, el títere-personaje puede prescindir de la palabra, en este caso, para indicar que está investigando las huellas de un animal.

En resumen, la acción en el teatro de títeres es percibida por el público como una síntesis audiovisual en la cual el títere, en tanto objeto en movimiento, supone la aceptación de una paradoja fundante: un objeto que es real y ficticio al mismo tiempo. Por ejemplo, ante un títere-león, todos sabemos que no vemos un león verdadero; sin embargo, el público se comporta como si realmente estuviera frente a un león. En consecuencia, es esta contradicción paradójica la que da sentido al lenguaje metafórico del teatro de títeres. Por esta razón, la simple imitación de lo real tiende a desvirtuar este arte, pues no podemos olvidar que los títeres siempre actúan como muñecos que representan a personas o animales.

Otro rasgo relevante del teatro de títeres es su carácter integrador: en la producción de una obra de títeres se integran distintos elementos provenientes de otros campos artísticos como la literatura, la música, el teatro de actores, el mimo y la plástica, entre otras disciplinas.

Esta múltiple concurrencia de elementos artísticos es, precisamente, una de las primeras características que el coordinador del taller tendrá en cuenta, pues la riqueza del hecho teatral en los títeres estará estrechamente relacionada con el grado de diversidad e integración de estos elementos. Es por esto que la tarea de búsqueda de aquellos componentes que enriquezcan la obra será intensa. No se trata de sumar abundantes elementos, sino por el contrario descubrir aquellos que favorezcan el sentido dramático de la historia. En muchos casos, una pequeña pieza musical, una escenografía simple, la elaboración de utilería (un balde, una escoba, una silla, un lazo) o un guión claro y sencillo son los elementos que contribuyen a dar fuerza dramática y elocuencia al espectáculo de títeres.

Una tercera característica de este arte está relacionada con lo grotesco, que es definido por Patrice Pavis (1998) como: *“Todo aquello que resulta cómico por un efecto*

caricaturesco, burlesco, y extraño. Lo grotesco es visto como la deformación significativa de una forma conocida y reconocida como norma.” Esta definición nos permite reconocer la inversión de valores como uno de los principios de lo grotesco en el arte de los títeres.

Esta inversión de valores se materializa en el teatro de títeres cuando los personajes representan conductas poco probables en la vida real. Por ejemplo, un títere-hijo que le da órdenes a un títere-papá o un títere-alumno que pone en penitencia a un títere-maestro. En relación con esto es posible advertir el espíritu crítico que entraña lo grotesco, pues lo grotesco siempre provoca la risa o el asombro permitiendo acceder a ciertos modos de entender la realidad que permanecían incuestionables.

En este mundo grotesco donde viven los títeres, la desproporción constituye una característica fundamental. La exageración de los movimientos y lo desmesurado de los objetos que los títeres manipulan es la manifestación más clara de este mundo desproporcionado. Por su parte, Otto Freitas (1962), al analizar esta característica de lo grotesco, señala lo siguiente:

Si lo grotesco es su regla, su medida está en la desproporción. Cuando un títere se saca un zapato no será uno pequeño, de acuerdo a la medida del tamaño del muñeco, sino del tamaño de su cuerpo o mayor aún. Lo mismo ocurre con el garrote que habitualmente lo acompaña, más grande que el títere. En su mundo de desproporciones la voz bronca en boca del muñeco toma resonancias extraordinarias, cosa difícil de realizar con un actor, estableciendo la misma escala en el teatro de personas.

Sin dudas, lo cómico encuentra su punto de apoyo en la esencia grotesca del teatro de títeres. La comicidad, tan cara a este arte, se desprende, entonces, de la exageración, del contraste de los contrarios, de la repetición mecánica de situaciones graciosas como la caída, el golpe, el malentendido.

El teatro de títeres en la escuela

En primer lugar, nos interesa compartir algunas consideraciones en relación al lugar de los títeres en el ámbito escolar.

A lo largo de nuestra experiencia en la promoción del **taller de teatro de títeres** (en adelante TTT) hemos podido observar distintas situaciones relacionadas con el uso del teatro de títeres en la escuela. En algunos casos, un maestro sensibilizado con este arte decide poner en marcha un taller. Los niños responden con gran entusiasmo, pues los títeres les permiten desde un principio poner en juego toda su capacidad creativa. Sin embargo, luego de los primeros encuentros, empiezan a aparecer ciertos problemas: Algunos niños se conforman con la producción del muñeco y luego no de-

sean actuar; otros, en cambio, aceptan el desafío dramático y lo hacen junto a su maestro, pero al poco tiempo sienten que esta tarea los aburre y la abandonan.

También hemos visto el teatro de títeres escolar especialmente preparado para una fiesta patria y hemos atendido funciones donde ha desaparecido cualquier posibilidad lúdica. En estas ocasiones pareciera que los niños, lejos de actuar, se limitan a repetir de memoria, con el títere rígido, el guión que han preparado.

La “adaptación” de cuentos y leyendas es otro recurso muy usado a la hora de producir un guión. Este recurso, bien empleado, puede dar buenos resultados; de lo contrario, se corre el riesgo de negar la propia palabra del niño y esto es fundamental para promover una relación fresca y natural entre niño y títere.

También hemos observado a algún maestro manipulando un títere mientras preguntaba a sus alumnos por la tabla del dos o por los datos del prócer que cruzó los Andes.

En todas estas circunstancias el teatro de títeres ha sufrido el peor de sus embates: la banalización y la pedagogización de su uso. Esto es, se ha empleado al títere como pretexto para impartir un “tema”, sin reconocer alguno de los principios artísticos y socioculturales del arte de los títeres.

Sabemos que la discusión acerca de cuál es la relación entre los títeres y la escuela es muy compleja y, en este sentido, excede largamente los alcances de este libro. Sin embargo, estamos convencidos de la pertinencia y las posibilidades verdaderamente educativas y sociales del Teatro de Títeres en la escuela. Al respecto, existen variadas posturas: hay quienes sostienen que la institución escolar no es un lugar para los títeres pues allí estos pierden toda su “magia”. Otros, en cambio, proponen un uso casi abusivo en términos educativos.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que el problema no está ni en los títeres y su esencia ni en la escuela en tanto institución educativa, sino en la concepción pedagógica que fundamenta la inclusión del teatro de títeres en el ámbito escolar. De este modo, consideramos que es preciso definir el **uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica**.

Para ello, enunciaremos los supuestos que justifican la implementación del TTT en la escuela:

- **El teatro de títeres dinamiza y potencia los procesos de aprendizaje debido a su carácter instituyente³:** este aspecto sobresale a lo largo de la historia de este arte, que ha estado signada en gran medida por un carácter crítico y cuestionador del orden social.
- **Desde un plano psico-social, el teatro de títeres representa un eficaz mediador que ayuda a promover distintos procesos:** el títere da la palabra, contribuye a la producción simbólica del niño y le permite reconocer y reconocerse formando parte de una trama socio-vincular. En el plano concreto de la producción de conocimientos, ayu-

³ Llamamos *instituyente* a aquella fuerza que busca el cambio y la transformación de lo instituido.

da a articular los saberes de la escuela y los del hogar.

■ **Desde la perspectiva grupal e individual, el funcionamiento del TTT favorece una experiencia lúdica de gran intensidad para el niño:** a través de este juego, el niño puede iniciar la elaboración psíquica y social de sus necesidades y de la realidad que lo rodea.

En este capítulo nos detendremos a desarrollar el primero de estos supuestos a partir de un análisis de la historia del teatro de títeres. En los capítulos subsiguientes analizaremos los otros dos supuestos a la luz de nuevas conceptualizaciones.

Rastreo de las raíces instituyentes del teatro de títeres: los títeres y el poder

En este apartado nos proponemos **reconocer la función social y cultural** que este arte ha tenido a lo largo de la historia, pues los títeres siempre tuvieron un lugar privilegiado en relación a la posibilidad de **dar la palabra**, de **simbolizar** y, fundamentalmente, de **comunicar**.

La reconstrucción histórica que nos interesa tendrá en cuenta, por un lado, las diferentes concepciones acerca de los orígenes del teatro de títeres y, por otro lado, ciertas referencias históricas de distintos autores que, si bien son de diferentes regiones, tiene en común la descripción de un **uso del teatro de títeres** ligado a la lucha por la **dominación simbólica**. Allí, en esa lucha por la dominación simbólica, reside, precisamente, lo que nosotros entendemos como **capacidad instituyente del teatro de títeres**.

Juan Enrique Acuña, prestigioso titiritero argentino, en su obra “Una aproximación al teatro de títeres” (1990) nos da pistas para comprender las dos concepciones que intentan dar cuenta de los orígenes y la evolución del teatro de títeres: una, tradicional y otra, contemporánea.

■ **Concepción tradicional de la historia del teatro de títeres.** Esta concepción define al títere como un objeto ya desarrollado y solo como tal se lo estudia. Es decir, se parte de la **figura articulada** o de otras **características secundarias** para reconocerlo y, desde esta interpretación, se inicia la reconstrucción histórica.

Esta concepción, entonces, establece los orígenes del títere en Egipto y en India, debido a que en estos lugares se encontraron las figuras articuladas más antiguas que se conocen. Tal es el caso del chacal con mandíbula articulada encontrado en Egipto que está en el museo del Louvre.

Ahora bien, según E. Acuña, este concepto de figura articulada interpretada como títere ha conducido a algunas equivocaciones, pues algunas figurillas articuladas

que, en un primer momento, se creyó que eran títeres más tarde se comprobó que se trataba de simples juguetes infantiles. En otras palabras, como señala Acuña: *“Las figuras móviles no bastan por sí mismas para determinar el origen o la presencia del arte de los títeres”*.

En definitiva, esta interpretación de la historia del teatro de títeres analiza el objeto títere en sí mismo y fuera del contexto socio-cultural donde fue producido.

■ **Concepción contemporánea de la historia del teatro de títeres.** Este enfoque se construye, prácticamente, en este siglo, a partir de la revalorización de los conceptos y métodos en investigación cultural junto con el desarrollo de la Antropología y de la Arqueología.

Desde esta concepción, **el títere se define por su función:** por su capacidad de representar, no por características secundarias, como la articulación, la forma, etc. Esta interpretación parte del siguiente supuesto: **el títere no es la evolución del juguete, sino la evolución de la imagen sagrada.** En sintonía con esta idea, la búsqueda histórica del teatro de títeres se reconoce a partir del estudio de todas las formas teatrales, como la danza, las pantomimas o la actuación, que hayan utilizado cualquier tipo de instrumento creado para expresar la acción dramática, sean estos objetos simbólicos: estatuillas, figuras o imágenes talladas, máscaras, etc. Por esto, el origen del teatro de títeres al igual que el del teatro se encontraría en los tiempos prehistóricos del paleolítico superior.

La concepción contemporánea, que desplaza el origen del teatro de títeres hasta el paleolítico superior, recupera algunos testimonios como es el caso de las numerosas figuras de hombres y de animales pintadas en cavernas donde el hombre se refugiaba durante largos períodos de glaciación. Tal es el caso del mago en actitud danzante enmascarado en la piel de un ciervo con cornamenta, que aparece pintado en Les trois frères, una caverna al sur de Francia.

En estos documentos se demuestra la presencia de lo que Enrique Acuña denomina **actos mágico-mímicos** que, según este autor, ya eran **complejos expresivos** con características esenciales que pueden ser reconocidas en cualquier expresión dramática tal como las conocemos en la actualidad. Estos actos mágico-mímicos evolucionaron en los tiempos posteriores al paleolítico superior para transformarse en danzas, pantomimas, cantos y otras **representaciones de índole religiosa.**

Las características de estos actos es que el ejecutante se confundía con el instrumento de ejecución, los hechos reales con los imaginarios, sus actos con sus dedos. En resumen, cazar y representar el acto de cazar son considerados un solo acto real. Estos **actos mágico-mímicos** o **ritos mágicos** tenían por finalidad favorecer la caza a partir de la realización de ceremonias que se constituían a partir de una serie de pasos que debían ser cumplidos en su totalidad para que el rito fuera eficaz.

En cuanto a la estructura de la relación **ejecutante-instrumentos expresivos** contenida en estos actos mágico-mímicos, E. Acuña señala los siguientes rasgos:

- *Importancia fundamental y no accesoria de los instrumentos expresivos (máscaras, imágenes, figuras).*
- *Despersonalización del ejecutante, quien, al cubrirse con los instrumentos expresivos, no solo se oculta como ejecutante sino que deja a esos instrumentos la representación física de los personajes.*

En síntesis, el ejecutante (mago-cazador) y el instrumento (pieles, máscaras, imágenes) se presentan en una unidad indisoluble, pero el “poder mágico” del ejecutante deriva del “poder” realmente instalado en el instrumento mágico y no a la inversa. Esta relación se revierte cuando el rito mágico se transforma en **rito religioso**: el hechicero y luego el sacerdote detentarán el poder fundado en la progresiva división social en clases de la sociedad en un largo proceso de desarrollo histórico, pues ya no es el mito o leyenda lo que le da cohesión a una sociedad sino la ideología.

En este sentido, revisaremos la distinción que propone E. Enriquez (1999) con respecto a las sociedades arcaicas y las sociedades históricas, para entender las transformaciones de la función de los instrumentos expresivos que darán origen a las distintas técnicas de títeres que se conocen.

La distinción entre sociedades arcaicas y sociedades históricas es ciertamente pertinente. Es necesario no mezclar las sociedades (comunidades) relativamente estables, fundadas en un orden trascendente luchando –como lo subrayó P. Clastres– contra la institución de un poder separado, conociendo principalmente una división por sexos o por generaciones, y las sociedades que se quieren productoras de ellas mismas y que desean controlar su proceso histórico. Ellas tienen una división en clases más o menos antagónicas y están dirigidas por una instancia política separada y con autonomía en relación a sus gobernantes.

Las sociedades arcaicas son comunidades donde prevalecen los mitos y las creencias que aseguran su cohesión. En las sociedades históricas lo que asegura esta cohesión es la ideología.

La ideología es la heredera de la mitología en las sociedades históricas. La ideología tiene por función central pintar lo social a fin de darle la homogeneidad requerida (E. Enriquez, 1999).

De esta manera, el títere contribuye a construir ese puente como significativo entre una sociedad arcaica, con sus creencias mitos y leyendas, y una sociedad histórica moderna, con una ideología que, en las sombras, organiza la vida cotidiana de todos los sujetos.

En síntesis, el teatro de títeres encuentra sus orígenes en los actos mágico-mímicos del paleolítico superior que, en una línea evolutiva, devienen en ritos religiosos. Desde estos ritos se gestan todas las formas de representación de teatro de títeres que conocemos en la actualidad.

La capacidad instituyente de los títeres

En primer término, indagaremos en la razón por la cual estas figuras articuladas o simbólicas se desprendieron del teatro y se instalaron en un terreno colindante que, con el tiempo, llegó a denominarse “espectáculo de títeres”.

Las causas que han provocado este fenómeno son probablemente las mismas que han originado esa dicotomía de carácter social que se ha producido en las representaciones públicas, como consecuencia de la división clasista de la sociedad, separando en ellas lo “sagrado” de lo “profano”, lo “culto” de lo “plebeyo”. Y que es, por otra parte, la razón por la cual el arte de los títeres ha soportado tantas “expulsiones del templo” en diversas oportunidades y en distintos lugares (E. Acuña, 1990).

En un primer nivel de análisis podemos observar que los títeres no pueden convivir de manera armoniosa y para siempre con el arte religioso. Las restricciones propias de las ceremonias sagradas es lo que explicaría el desprendimiento del arte de los títeres de lo puramente religioso.

La evolución del acto mágico-mímico, al convertirse en rito religioso y transformarse en representación sagrada a cargo de hechiceros y sacerdotes, fue adquiriendo caracteres cada vez más solemnes, restringidos y dogmáticos y desprendiéndose de cualquier elemento que perturbara esa trascendencia (E. Acuña, 1990).

Como podemos advertir, el surgimiento de un “arte oficial”, emparentado con lo religioso, marcó el momento en que se comenzaron a eliminar todos los elementos que eran considerados profanos o plebeyos. También el establecimiento de un arte oficial estuvo acompañado de múltiples persecuciones a titiriteros, lo que permite entender por qué muchos de estos profesionales optaron por reducir los instrumentos expresivos a figuras móviles, fáciles de transportar y de guardar.

Referencias históricas del uso social del teatro de títeres

Tal como hemos analizado, los títeres tienen un origen social muy particular, relacionado en un primer momento, con lo sagrado y lo religioso. Sin embargo, más tar-

de, este teatro fue expulsado de estos ámbitos debido a su carácter irreverente y desenfadado⁴. El teatro de títeres, entonces, comenzó a definir su espacio en las plazas y ferias populares donde encontró inspiración y sustento para su repertorio.

En este punto, nos interesa compartir este “nuevo” lugar que encontraron los títeres luego de su proceso de desacralización. Las narraciones de numerosos viajeros son, quizás, los únicos testimonios con los que se puede estudiar la función socio-cultural de los títeres desde una perspectiva histórica.

Los títeres siempre se han desarrollado en el seno de la cultura popular de muchos pueblos con una función específica, relacionada con la posibilidad de entretener. Sin embargo, también han ocupado una posición estratégica para comunicar y simbolizar la desigualdad de las relaciones sociales. A continuación presentamos algunos ejemplos que dan cuenta del espíritu crítico de muchas producciones del arte de los títeres en la historia.

La osadía y el sarcasmo con que muchos titiriteros trataron temas relacionados con el poder político y religioso les valieron numerosas persecuciones. En este sentido, los modos de proscripción impuestos por los gobernantes fueron muy variados. Otto Freitas (1962) describe la situación a la cual fueron obligados los titiriteros en la Roma Imperial:

Durante el imperio Romano, los títeres, con su lenguaje agudo y desenfadado se convirtieron en terribles críticos de las costumbres, de las malas costumbres de la clase dirigente. El César fue generoso con ellos no prohibiendo los espectáculos. Se contentó con negarles el uso de la palabra.

Un cronista llamado Jacliot presenta la descripción de un espectáculo cingalés que él tuvo oportunidad de presenciar a principio del siglo XIX, en plena ocupación de Inglaterra en Ceilán (Enrique Acuña, 1990). En la historia se observaba la **utilización de los títeres para resistir tal ocupación**. De acuerdo con el cronista, el protagonista de la obra era Ranguín, un héroe popular cingalés que hacía justicia con los ingleses de una manera muy particular.

*Este desvergonzado personaje después de destruir lo que en Europa se ha convenido en llamar bases sociales y de haber arrastrado por el fango todos los principios de autoridad, declaraba que cada cual está en esta tierra para divertirse a su manera y que, por otra parte, él no conocía nada mejor que los placeres del amor, agregando que tampoco conocía mejor ocupación que la de poseer a todas las mujeres, ya sea por seducción, ya sea por la fuerza. Tras este prólogo tan poco edificante, comenzaba la acción. Una joven institutriz Inglesa, tocada con un sombrero verde, pasea su *spieen* por la campiña.*

⁴ Es preciso señalar que en la actualidad, en algunas culturas como la hindú o la japonesa, los títeres forman parte de ciertos ritos religiosos

Ranguín la aborda, ella se resiste a sus galanteos y entonces el lascivo pícaro la viola. Llega luego la discípula buscando a su maestra y corre igual suerte. Lo mismo ocurre con su madre, que entra a escena llamando a gritos a su hija y cae víctima de Ranguín. Por fin aparece el padre, un viejo Lord de aire respetable, Ranguín se arroja sobre él... en ese momento me marché!!! (E. Acuña, 1990).

China, país con una larga tradición en el arte de los títeres, cuenta con numerosas historias tragicómicas donde los títeres parecen no temerle ni siquiera al más poderoso de los emperadores. Al respecto, Camille Poupeye, en su libro “Le theatre chinois”, comenta una anécdota atribuida al emperador Mu, quien reinaba en aquella época. Según esta versión, el emperador había ordenado a un titiritero llamado Yen-Tse que ofreciera una representación ante sus concubinas. Fue tal el éxito de ese espectáculo que el emperador, dominado por los celos, amenazó con cortarle la cabeza al titiritero. La única solución que este encontró para salvar su vida fue destruir los muñecos en presencia del emperador.

Otro testimonio que contribuye a revelar el papel social de los títeres lo representan las numerosas obras para teatro de títeres que ha escrito el más importante dramaturgo japonés: Monzamón Chikamatsu (1653-1724). Este autor, que escribió 120 obras para teatro de títeres de las 150 de su producción total, se destacó porque en ellas supo interpretar con extraordinaria sagacidad la sociedad de su época dominada por el autoritarismo y la prepotencia de los señores feudales entronizados en el poder. En tal sentido, muchas de las historias de amor que escribió finalizaban con el doble suicidio de los amantes, denominado “chingu”. Estas obras trascendían la mera anécdota erótica para constituirse en verdaderos alegatos contra las leyes discriminatorias de rango y clase social que regían la vida de la época.

En nuestra historia contemporánea, existen numerosos testimonios del papel que cumplieron muchos titiriteros enrolados en las filas de la resistencia durante el transcurso de la Segunda Guerra Mundial en Europa. Estos artistas, valiéndose de lo “inofensivo” de sus espectáculos, aprovechaban para difundir mensajes de vital importancia para la resistencia.

En la actualidad, existen varias experiencias con títeres que, justamente, recuperan la tradición crítica y popular de este arte. Una de las más importantes es la que realiza, desde los años 60, el teatro de títeres “Bread and Puppet” de Estados Unidos. Para Peter Schumann, su creador, “el arte tiene que ser barato y accesible a todos, como un buen pan”. Justamente “pan y muñecos” alude a dos elementos esenciales para vivir según la filosofía de este teatro. La característica central de “Bread and Puppet” es la síntesis teatral de las procesiones religiosas y las fiestas populares que le otorgan a sus obras un sentido de protesta social.

Una de las producciones más exitosas de este grupo teatral fue el espectáculo:

“The cry of the people for the meat “ (El clamor de la gente por la carne) presentado en una gira europea de 1969. Con el argumento bíblico de “la masacre de los inocentes“, esta obra denuncia la matanza de los niños en Vietnam. En sus últimas producciones este teatro repudia la guerra de Bosnia, la política internacional de Estados Unidos y del Fondo Monetario Internacional.

En Latinoamérica, los títeres también han tenido una presencia muy significativa en torno a los grandes problemas sociales. La experiencia de Marta Campana es solo una de las tantas páginas escritas en la historia del teatro de títeres popular. Esta titiritera mendocina integró en la década del 60 el “*teatro de títeres campesino del tío Javier*” en la región de Cuzco, Perú. Este teatro tuvo una presencia muy destacada en relación con los movimientos campesinos y con la reforma agraria de aquel país.

En Argentina, muchos profesionales de este arte contribuyeron con un repertorio crítico, denunciando realidades teñidas por la desigualdad social. De este modo, varios de los espectáculos de los años 60 y 70 se caracterizaron por promover la organización solidaria frente a las situaciones de injusticia social. Estas producciones, en muchos casos, se inscribieron dentro de la educación popular ofreciendo una mirada crítica en torno a ciertas preocupaciones sociales relacionadas con la salud, la educación, el derecho al trabajo, la organización comunitaria. Tal es el caso de Susana Palomas, titiritera argentina que ha desarrollado una vasta experiencia en nuestro país y en México, especialmente, donde ha trabajado junto a comunidades aborígenes de Chiapas. Lamentablemente, este flujo artístico encontró su interrupción a partir de la última dictadura militar, régimen político que motivó el exilio en el extranjero de talentosos titiriteros argentinos.

Como podemos advertir, desde tiempos remotos los títeres han contribuido a la producción simbólica de nuevos sentidos para enfrentar diversas instituciones que aparecían como incuestionables en el desarrollo de la sociedad.

Nuestra propia experiencia

En referencia al proyecto “El teatro de títeres: un auxiliar para las escuelas rurales”, realizado junto a docentes y niños de escuelas rurales de los Departamentos Tulumba y Río Seco de la provincia de Córdoba, hemos podido constatar que el uso del títere por parte del niño le ha permitido acercar al ámbito escolar diversas significaciones que permanecían distantes de la escuela y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es quizás esto lo que explica que en esos talleres los niños asumieran la tarea con tal grado de compromiso y entusiasmo. Entendemos que este argumento echa por tierra otras interpretaciones que tratan de explicar esa relación tan entrañable entre el niño y el títere a partir de una suerte de “magia inmanente”, que se halla escondida en los muñecos y que solo “hay que despertar”.

En resumen, es posible resaltar que el teatro de títeres se constituyó en un verdadero **dispositivo de escucha** de lo que le sucede al niño, al docente y a la comunidad. Esto enfatiza, en este uso específico del teatro de títeres, el carácter de **instrumento de análisis crítico de la realidad cotidiana**. Al respecto, es pertinente la cita de una de las maestras que participó en uno de los talleres.

La productividad que hubo en el grupo, entre ellos, con el títere fue fabulosa. Estos chicos, que a lo mejor pelean todo el tiempo, a la hora de tener que armar la obra, con el títere en la mano, y de llegar a acuerdos, tener que opinar e ir cambiando la historia, cada uno participaba de manera muy activa. Ellos se sintieron dueños de la escuela. La escuela pasaba por ellos de una manera que yo no lo había visto antes. En ese sentido, lo veo al títere ahí mediando, o sea, entiendo que el títere le dio poder al chico.

A partir del análisis que hemos realizado hasta aquí, es posible reconocer la magnitud de los procesos que promueve el TTT en la escuela, lo cual nos permite insistir en la **capacidad instituyente de los títeres**, es decir, en su capacidad de comunicar, de decir, de representar aquello que cuestiona o interroga lo establecido en las instituciones.



UNA PROPUESTA PSICO-SOCIO-COGNITIVA CON TÍTERES

Desde el inicio de este trabajo hemos sostenido nuestra preocupación por la relevancia de la **función psico-sociocognitiva del Taller de Teatro de Títeres (TTT)** en relación con el fracaso educativo. Sin dudas, muchas son las consideraciones que podemos anotar en torno a las posibilidades del TTT en distintos ámbitos¹, en particular en la escuela.

Estas posibilidades cobran especial interés en contextos sociales específicos. Tal es el caso de los procesos creativos que el TTT promueve, de igual manera que los fenómenos emotivos y afectivos que moviliza, por cierto, tan importantes para el desarrollo psico-social de los niños. Sin embargo, nuestro interés es articular procesos de aprendizaje con fenómenos de la vida cotidiana para discernir y construir, desde las necesidades del niño, lo que le acontece en el aula y en la vida.

En función de estos intereses, esta propuesta se sustenta desde una Psicología Social interpretativa y crítica. Esta perspectiva nos permitirá explicar las condiciones y determinaciones de diferentes modalidades de relación y/o vinculación **individuo/sociedad** que el TTT pone de manifiesto en cada una de sus producciones.

De esta manera, no solo pondremos a disposición de niños y docentes una herramienta educativa, sino que también podremos conocer qué piensan y sienten los niños acerca de la realidad donde viven para favorecer procesos de comunicación.

Con el objeto de precisar esta propuesta desarrollaremos algunas consideraciones fundadas en la teoría y la práctica. Estas deberán ser entendidas como provisorias y como promotoras de nuevos interrogantes.

- El contexto del taller de teatro de títeres posibilita **reinstalar el sentido social del arte en la escuela**. Es decir, las historias producidas por los niños muestran algo más que las habilidades con las que se desenvuelve el niño frente a la tarea de producir una obra de títeres: el títere no solo le permite expresarse sino, fundamentalmente, **representar en términos simbólicos y estéticos** el mundo que lo rodea.
- Esta representación simbólica que el niño pone en juego en su historia le permite **hacer comunicable su modo social de organizar y significar su realidad**, en consecuen-

¹ Las posibilidades de este arte son actualmente muchas y variadas. Hoy los títeres no sólo se usan para la recreación sino también para tratamientos terapéuticos en salud mental, para programas educativos dirigidos a comunidades analfabetas, para programas de integración cultural, etc.

cia, manifestar sin inhibiciones sus experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos, lo que contribuye al desarrollo del Yo.

■ El **juego simbólico** que el niño realiza con sus títeres no es ni estático ni se trata de un simple reflejo especular de su entorno. Muy por el contrario, se trata de un juego donde él **se relaciona dinámicamente con la realidad ficcionalizándola**. Esto es, el niño no solo comunica dónde vive y cómo vive sino también cómo le gustaría vivir.

Esa representación de ciertas esferas de la realidad parte de la noción de “conflicto”. En el taller de títeres una de las características centrales es el antagonismo de los personajes en términos grotescos. Por ello, el desarrollo del proceso de taller requiere abordar la noción de “conflicto dramático”, es decir, aquellas tensiones que organizan una historia y que promueven el curso de las distintas acciones. Tales tensiones están planteadas dentro de una obra, en términos de ficción. Esto hace que la historia aparezca a cierta distancia de la realidad. Distancia necesaria para asumir esa tensión como algo inocuo, que permite tanto al autor como al público de la obra **involucrarse sin mayores riesgos ni amenazas**. Sin embargo, con una proximidad suficiente respecto de las tensiones de la vida cotidiana, hecho evidente en las similitudes de los rasgos de los muñecos, de las historias y del **lenguaje** empleado que **acentúan el carácter de identificable** propio de los títeres

Madre: ¡Juan, Juancito! Vaya y tráigame la leña, que tengo que cocinar.

JUAN: *Pero, mamá, siempre yo tengo que ir.*

Madre: No rezongue y vaya.

La madre se va. Juan mira al público.

JUAN: *Yo ni loco voy al monte. Está lleno de leones. La otra vuelta al Cholo lo atacó uno. ¡De cómo que no lo mata!*



Como se advierte en el ejemplo, la proximidad está dada por el tema de la historia titiritesca, la variedad lingüística que emplean los personajes, los elementos del contexto, etc. Sin embargo, hay aspectos básicos que promueven la distancia: estas acciones no son las mismas que le sucedieron a los autores de la obra (aun cuando estén basadas en hechos de su propia experiencia), sino que les ocurren a otros, a los personajes-títeres. Esos hechos suceden dentro de un mundo ficticio: empiezan y terminan dentro de esa historia de títeres, que los niños muestran y los espectadores observan.

El conflicto dramático permite simbolizar en un hecho artístico distintos estados y situaciones de tensión propias de la vida cotidiana a partir de un juego iniciado en función de las múltiples posiciones de poder que ocupa cada sujeto en cada una

de las instituciones sociales (escuela, familia, trabajo, etc.).

Los tipos y niveles de conflictos que aparecen en cada una de las obras de títeres se constituyen en un fuerte soporte psicológico. Este hecho le permite al niño reconocer sus necesidades iniciando, así, el trabajo psíquico de elaboración de aquello que lo angustia y lo preocupa. Este proceso facilita en el niño la integración de realidades que en la vida diaria son vivenciadas de manera fragmentada.

- En un sentido amplio, el TTT implica un proceso de aprendizaje social: promueve la **comprensión de las prácticas socializadoras** con sus reglas y valores.

Por ejemplo, en las comunidades rurales una norma social relevante define la participación de los niños en la realización de ciertas tareas (recolección de leña, cuidado de animales, actividades domésticas). Esto es así en tanto la vida cotidiana está organizada en torno al trabajo. Cuando tales tareas son representadas con títeres, estas normas aparecen destacadas en la historia dramática, hecho que facilita la conciencia y la comprensión de las actividades.

Algunas de las consideraciones centrales de esta propuesta de TTT se pueden observar en el siguiente ejemplo.

En uno de los talleres que realizamos en una escuela rural primaria, un grupo de niñas produjo el siguiente argumento para una obra de títeres. La historia refería a las carreras de caballo (cuadreras) que se hacen periódicamente en la zona.

TÍTULO DE LA OBRA

"La carrera de caballos"

Tres alumnas de la escuela están organizando una carrera de caballos para reunir fondos que les permitan comprar útiles y libros en la escuela. "Mate Cocido" es el caballo que tienen preparado para correr. Según ellas, es el más veloz pero no tiene los **papeles legales que exige el juez de paz.**

Ante esto, ellas deciden pedirle al juez que las autorice para que su caballo participe en la carrera. El juez les niega el permiso: si no hay papeles, no hay carrera. Ellas insisten, le explican que es para reunir fondos para la compra de útiles en la escuela. El juez, de todas maneras, **les niega la participación.**

Las tres chicas le comentan que no tienen los medios para llegar a Deán Funes, lugar donde se tramitan los papeles. Al juez esto no le interesa y repite que **sin papeles no hay carrera.** Cansadas de tantas negativas, las niñas desafían al juez diciéndole que de todas maneras participarán de la carrera que se está organizando en otro paraje: Ischilín, pueblito ubicado a 20 Km de su comunidad. Él reacciona amenazándolas: se pondrá de acuerdo con **las autoridades de allí y las hará "meter preso".**

Finalmente, las niñas desisten de participar ante el juez, pero cuando éste se va, ellas comentan: con papeles o sin papeles, "Mate Cocido" es el caballo más veloz.

En esta historia se pueden observar distintos niveles del conflicto entre la institución Escuela, representada por los niños, y la institución Justicia, representada por el juez de paz. En el marco de ese conflicto se observa la desigualdad de las relaciones sociales (justicia-comunidad) que son vivenciadas por los niños como prácticas autoritarias por parte de quien ejerce la Justicia, lo que revela la demanda por parte de los niños de **ocupar un lugar activo** en la resolución del conflicto en función de sus necesidades. Además, la historia **muestra la distancia social** que existe entre los pobladores y el “orden administrativo legal” representado por los documentos que exige el juez. Esto se observa en la imposibilidad de viajar a Deán Funes. Cabe señalar que Agua del Molle, el paraje donde transcurren los hechos, está ubicado a unos 42 Km. de la ciudad de Deán Funes, al cual se llega por camino de tierra. Allí viven unas 70 familias y sólo tres de ellas tienen vehículo.

La vida cotidiana: el escenario de los títeres

Una característica central de esta propuesta consiste en la **contextualización de la producción del TTT en el escenario de la vida cotidiana**. Veamos, en primer término, qué entendemos por “vida cotidiana” .

Al respecto Ana Correa (citada por C. Szulkin, 1999) sostiene lo siguiente:

Todos los hombres nacen, crecen y se desarrollan en el contexto de la vida cotidiana; en ella construyen una imagen del mundo y de sí mismos. Allí se satisfacen o se frustran sus necesidades, se forman las ideas, se aprenden los usos y las respuestas posibles. Es la vida cotidiana el ámbito, por excelencia, que define nuestro horizonte en la consideración de lo posible, y también de nuestro destino en la consideración del límite y el riesgo. Es en ese ámbito donde de manera “natural” se incorpora una forma de percibir los problemas “como si fuera natural” que así sea, y que debiera serlo siempre así, negando o renegando, de este modo, de la capacidad y habilidad del sujeto humano de transformar y transformarse.

Atendamos la rutina cotidiana de trasladarse a la escuela que realizan dos niños de 11 años que provienen de ámbitos diferentes.

Marcos vive en El Cadillo, un paraje rural del Norte de Córdoba. Para poder ir a la escuela, él y su hermano deben transitar unos 8 Km. hasta llegar a Napa, otro paraje rural donde se encuentra la institución. Marcos se levanta todos los días tres horas antes de la apertura de la escuela porque, luego de desayunar, tiene que buscar su caballo en el potrero. Como es invierno, la oscuridad domina el lugar y él tiene que valerse fundamentalmente del oído para encontrar el animal. Una vez que el niño ya encontró el animal, procede a ensillarlo; luego busca a su hermano menor, a quien ayuda a montar. Entonces sube él y juntos inician una cabalgata de una hora y media.

Marcos y su hermano soportan el frío y la lluvia. También tienen que agudizar todos los sentidos para afrontar los peligros del camino, por ejemplo, van atentos al ruido de un vehículo que pueda aparecer a toda marcha en alguna de las curvas.

Finalmente, llegan a la escuela como todos los días, con el mismo frío, con el mismo cansancio, con la misma hambre, con el mismo entusiasmo de encontrarse con sus compañeros y amigos.

Mariana vive en “El Trébol”, un barrio de Córdoba Capital. Por falta de bancos ella y su hermano menor no van a la escuela de su barrio, sino que asisten a otra que queda a 45 cuadras de su casa. Ella y su hermano se levantan una hora antes de la apertura de la escuela. Mientras desayunan, su madre les prepara la mochila. Ella observa que no se olviden de nada: las galletitas para la media mañana, los cuadernos con los deberes hechos, las notas de la maestra contestadas y firmadas.

Mariana y su hermano ya están listos. Su madre verifica que no se olviden los abonos para viajar. Cuando están en la parada del colectivo, están atentos para no subirse en la línea equivocada. Una vez arriba, Mariana debe ubicarse en un lugar seguro por si el ómnibus frena repentinamente. También la niña sabe que tiene que cuidar su mochila pues mucha gente viaja a esa hora y alguien podría robarles. Aunque ciertas caras de los que viajan son conocidas, no hay que saludar a nadie. Los chicos llegan a la parada de la escuela y de una corridita entran justo con el primer timbre.

Si bien Marcos y Mariana tienen la misma edad, son alumnos del sistema educativo argentino y todos los días deben concurrir a la escuela, sus experiencias cotidianas y sus percepciones de la realidad son distintas, como lo son su organización familiar, su manejo del tiempo, sus emociones, sus posiciones ante la vida, ante el peligro y los riesgos. Estas diferencias surgen de las diversas formas que revisten sus vidas cotidianas; diferencias relacionadas con sus condiciones de vida. Asimismo, ellos viven sus días, como todo el mundo, de manera irreflexiva por obra de los procesos de naturalización. Esto es, cada uno experimenta la vida cotidiana como un conjunto múltiple y heterogéneo de hechos, acciones y actividades que son percibidas como “lo real por excelencia” sin que medie ningún proceso reflexivo.

Sin embargo, cuando estas acciones cotidianas son representadas con títeres, tanto el proceso de construcción de la obra como su comunicación a determinado público permiten iniciar procesos de crítica a la vida cotidiana, pues el **juego dramático de los títeres favorece la visibilidad de las condiciones sociales** productoras de los modos de percibir la realidad.

La representación simbólica de las necesidades es otro aspecto que nos interesa analizar. En primer lugar, sostenemos que el TTT es un espacio de producción grupal, en tal sentido, este espacio favorece los procesos vinculares y de interacción a partir de la necesidad, tal como lo señala Enrique Pichon Rivière (1975):

El punto de partida de la productividad grupal es el reconocimiento que sus integrantes hacen de sus necesidades como sujeto y como grupo, como forma primaria de resolver la contradicción sujeto-grupo.

En tal sentido, el TTT se constituye en un espacio intermedio entre el niño y sus necesidades, entre el niño y el grupo de pares, entre el niño y el docente. Un espacio donde es posible no solo expresar las necesidades sino también pensarlas. Esto no significa que el niño a través del TTT resuelva sus necesidades, pero sí que a través del TTT se posibilite la comunicación con el sentido que el niño le da a cada una de ellas.

En las experiencias que hemos llevado a cabo con TTT en escuelas rurales los niños tienden a desarrollar sus obras de títeres en torno a necesidades propias, que se evidencian en los conflictos dramáticos que representan. Estas necesidades explicitadas en la obra, se relacionan, en muchos casos, con carencias materiales, lo cual tiene mucho que ver con el contexto de pobreza rural donde muchos de estos niños viven. Sin embargo, las obras dejan ver otras necesidades como aquellas de orden afectivo: ser escuchados por un adulto, tener un tiempo para el juego, que lo protejan o simplemente recibir la contención adecuada. Lo interesante es que el juego que el TTT le propone al niño le permite exteriorizar estas necesidades sin mayores inhibiciones y darlas a conocer a los adultos que lo rodean, hecho que favorece la comunicación.

En definitiva, **el proceso del TTT contribuye a la incorporación con sentido de las experiencias que el niño trae del hogar en el ámbito escolar.**

Tal como ya hemos sostenido en este capítulo, el niño refleja a través de los títeres su modo particular de organizar y significar el mundo. Esto implica que, muchas veces, las historias cuentan dónde vive el niño, en qué trabaja su familia, cómo ve la relación entre su familia y la naturaleza. A la vez, recrean aspectos más específicos como su **percepción espacial**: cómo se percibe lo que está lejos-cerca, arriba-abajo; su **percepción temporal**: del pasado, el presente y el futuro o su **percepción rítmica**: lo que él entiende como rápido o lento.

Espacio, tiempo y ritmo son las dimensiones donde se manifiesta de manera inmediata la vida cotidiana. Estas dimensiones revelan las complejas relaciones sociales en una época histórica determinada, pues, como sostiene A. P. de Quiroga (1997), a cada época histórica corresponde un tipo de vida cotidiana, es decir, distintos tipos de relación con la naturaleza y con los otros hombres. Evidentemente la vida cotidiana del hombre prehistórico o la del hombre feudal han sido claramente diferentes de la



vida del hombre contemporáneo.

Todas estas características del proceso de TTT son posibles en gran medida porque el contexto de producción artística de los niños es la vida cotidiana.

En síntesis, un niño que conoce y da a conocer sus necesidades podrá interactuar en el proceso de aprendizaje de manera efectiva y, fundamentalmente, con sentido, pues la búsqueda del conocimiento estará motivada por necesidades propias y será coherente con su entorno cultural.

La actividad creadora y el proceso creador: perspectivas para su análisis

En varias oportunidades hemos sostenido la necesidad de partir desde el contexto de la vida cotidiana de los niños para iniciar el proceso de TTT. También hemos comentado el carácter irreflexivo y desprovisto de crítica con que todos los sujetos sociales transitan la vida diaria por obra de los procesos de naturalización. Entonces, ¿cómo es posible promover la actividad creativa y los procesos creadores que supone un TTT partiendo desde un material de apariencia tan obvia, rutinaria e incluso irrelevante para la conciencia del sujeto como lo es la vida cotidiana?

En primer lugar, para promover el TTT en el aula es preciso que discutamos, de manera aproximativa, qué noción de **actividad creadora** y **proceso creador** sustenta esta propuesta, pues existen muchas interpretaciones teóricas en referencia a estos conceptos.

Para el análisis del concepto de *actividad creadora*, nos valdremos de aportes de la teoría socio-histórica iniciada por Lev Vygotsky. Para el análisis del *proceso creador* consideraremos los aportes de la psicología social crítica de Enrique Pichon Rivière y sus seguidores. En esta línea, también, recuperaremos las consideraciones teóricas que construye Ana Correa en torno a la relación paradójica de los procesos creadores y de aprendizaje en el aula.

Según nuestro criterio, toda actividad artística, en principio, se funda en una concepción social sobre el arte en general y, muy especialmente, en un modo de interpretar los fenómenos de la actividad creadora y de los procesos creadores.

En primer lugar, nos interesa formular algunas preguntas iniciales con el objeto de reconocer la posición que juegan los adultos frente a la tarea de promover los procesos creadores y la actividad creadora en el aula.

¿Qué relación existe entre realidad y fantasía? ¿Es posible crear desde la nada? ¿Todos los sujetos son creativos o algunos se destacan sobre otros? ¿La actividad creadora es mayor en los niños que en los adultos? ¿Cualquier espacio favorece la creación? ¿Qué relación existe entre el juego y la creatividad?

Lev Vygotsky (1997) propone, desde la corriente socio-histórica², que el hombre responde a los estímulos del medio a través de dos tipos básicos de impulsos:

4. Uno, **reproductor o reproductivo**: que está estrechamente ligado a la memoria. La

actividad del sujeto no crea nada nuevo, solo se limita a repetir con mayor o menor exactitud algo ya existente.

6. Otro, **creador o combinador**: la actitud humana que no se limita a reproducir sino que crea nuevas imágenes, nuevas acciones.

Ahora bien, si consideramos que todos los sujetos tienen la capacidad de reproducir y/o crear imágenes y acciones, ¿por qué razón es común la opinión que determinado sujeto es más creativo que otro? ¿dónde se ubica la diferencia? Es más, ¿existe tal diferencia? Vygotsky sostiene lo siguiente:

Desde los primeros años de su infancia encontramos procesos creadores que se reflejan sobre todo, en sus juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que es un caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre /.../ todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. (L. Vygotsky, 1997:12)

Respecto de la actividad creadora, este autor declara:

El análisis psicológico de esta actividad pone de relieve su enorme complejidad. No aparece repentinamente, sino con lentitud y gradualmente, ascendiendo de formas elementales y simples a otras más complicadas, en cada escalón de su crecimiento adquiere su propia expresión, a cada período infantil corresponde su propia forma de creación. (L. Vygotsky, 1997:15)

Según este autor, **la experiencia acumulada** es la materia prima de la imaginación. En tal sentido, veamos qué propone cuando se refiere a las formas de vinculación entre fantasía y realidad:

Toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraída de alguna experiencia anterior. Sería un milagro que la imaginación pudiera crear algo de la nada. (Vygotsky 1997:16)

En consecuencia, este enfoque teórico propone una ley principal que subordina la función imaginativa:

La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia /.../ Por ello, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia /.../ Esta simplicidad, esta espontaneidad de la fantasía infantil, que ya no es libre en el adulto, suele confundirse con la amplitud o la riqueza de la imaginación del niño. (Lev Vygotsky, 1997:17)

Según lo subrayado hasta aquí en relación a algunas líneas de conceptualización

² Esta corriente ofrece una unión sin fisura entre los procesos individuales, sociales e históricos (o culturales)". (Bárbara Rogoff, 1993: 37)

de la actividad creadora, nótese lo siguiente:

- 1 La **actividad creadora** no es una cualidad ni una destreza de algunos sujetos sino que es una actividad que surge como **resultado de un largo proceso evolutivo**. Esta actividad creadora puede ser favorecida por el ambiente social del niño, pero nadie nace con mayor capacidad creadora que otro.
- 2 No es cierto que exista una discontinuidad entre la realidad y la fantasía, pues toda **producción de la fantasía siempre se funda en la realidad**, esto es, a partir de la riqueza y de la variedad de la experiencia.
- 3 La **actividad creadora de la imaginación en el niño es menor que en el adulto** por dos razones:
 - El niño se encuentra en un estadio evolutivo inferior.
 - El niño ha acumulado menos experiencia.

Es evidente que **la experiencia juega un papel fundamental en la producción creativa** de los niños. Por ello, es muy importante iniciar la actividad del TTT a partir del reconocimiento y la valorización de la experiencia cotidiana de los niños. Esto significa generar un proceso creativo cuyo punto de inicio sea el contexto socio-cultural que los niños dominan diariamente. De esta manera, no solo contribuiremos a la expresión general sino que facilitaremos la posibilidad de que los niños imaginen nuevas realidades para ellos y para su comunidad.

Como se observa hasta aquí, el proceso creador tiene consecuencias a nivel del desarrollo individual de los niños; sin embargo, este proceso también tiene consecuencias a nivel social en tanto las producciones artísticas siempre reflejan el estado de las relaciones sociales de un momento histórico determinado, y los niños no permanecen ajenos a esto.

En efecto, la obra artística, al igual que los adelantos científicos, siempre son un intento de dar respuesta a las necesidades que están presentes en un contexto histórico determinado. Por ello, podemos sostener que la producción artística siempre es un emergente, es una síntesis elaborada por un sujeto o un grupo de sujetos que se constituyen en portavoces no solo de lo que piensan para sí sino también para los otros. Desde luego, esto siempre se manifiesta con distintos niveles de conciencia. Ahora bien, esta respuesta podrá ser más o menos reveladora, más o menos encubridora según los intereses sociales que se expresen en ella, pues, como sostiene Ana Correa (2001):

En todo proceso creador se da un acto de denuncia. La reparación que el objeto creado puede llegar a producir tiene un efecto social /.../
El proceso creador emerge con la fuerza de reparación de lo “no di-



cho”, reprimido por las instituciones: es decir, posee un “saber” y al mismo tiempo puede crear otros sentidos.

Veamos el siguiente ejemplo para comprender lo que puede promover un proceso creador con estas características.

En una oportunidad en que estábamos desarrollando talleres de teatro de títeres en una escuela rural del norte de Córdoba, tres niñas de 9 a 10 años construyeron y representaron una obra referida a su vida escolar³.

TÍTULO DE LA OBRA

“Un día en la escuela”

La historia transcurre en una escuela rural. Los niños llegan a ella jugando, tirándose papelitos, corriendo y saltando. Todo cambia cuando los alumnos están dentro de la escuela: ya nadie corre ni ríe.

En ese instante llega la maestra. La tensión domina claramente el ambiente, los alumnos comienzan la tarea y la maestra, con grotescos gritos, impone las órdenes a la vez que no deja de retar a los alumnos.

La historia, a través de sus personajes, deja ver claramente la oposición entre el momento del aula y el momento del recreo. La campana es la “señal” que indica un brusco cambio del estado de ánimo de los personajes.

*En dos oportunidades la maestra tira del cabello de sus alumnos porque según ella se están portando mal. **Los alumnos desafían a la maestra** diciéndole: “¡No me tire del cabeio que no soy cabaio!”*

Por otra parte, en varios pasajes de la historia los alumnos “representan” de manera precisa algunas contradicciones pedagógicas en la tarea de su maestra. Por ejemplo: ella pide que hagan divisiones cuando todavía no las enseñó o que lean un texto que ya se ha leído en reiteradas oportunidades. Otra situación repetida es el castigo a partir de la pérdida del recreo por mal comportamiento.

La breve historia finaliza con los niños saliendo del colegio mientras juegan y se divierten camino a sus casas.

³El texto que sigue describe las características generales de la obra creada por las niñas. Esta descripción fue producida por el equipo de intervención que participó en la experiencia de TTT. Título del proyecto: *Transferencia de los usos del dispositivo psico-social títeres en comunidades campesinas del Departamento Ischilín, provincia de Córdoba*. Becario: Lic. Carlos Szulkin. Directora: Lic. Ana Correa. Proyecto realizado con beca de la Sec. de Extensión Universitaria, UNC, período 1998.

Es claro que los niños han encontrado en los títeres un valioso aliado para decir, para contar, para representar el sinsentido de algunas prácticas escolares que ejercen el control sobre el cuerpo, sobre la voz, sobre el pensamiento. También es interesante observar el significado que los niños otorgan a algunas prácticas pedagógicas escolares que aparecen en sus obras como carentes de lógica alguna.

Con todo esto queremos enfatizar que cuando un grupo de niños crea una obra de títeres no solo es posible observar en ella la expresión de una determinada forma de creación acorde con su período evolutivo, sino que también está expresando su modo de concebir el estado de las relaciones sociales de su contexto particular, hecho que permanece de manera inconsciente, en muchos casos, en la vida real de niño y también en la del adulto.

Veamos entonces cómo se articula la noción de proceso creador y proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología social según la discusión que nos propone Ana Correa (2001).

Existe una paradoja entre un proceso creador sustentado en la posibilidad de hacer emerger cualidades diferentes y otro proceso, el de aprendizaje en el aula, establecido principalmente como garante de un orden. Sin embargo, es posible instalar nuevas formaciones intermediarias/grupales paradójales cuyas características particulares interpe-
lan o cuestionan el poder pedagógico que ata el poder social con el saber.

Esto es, existe la posibilidad de gestionar en el aula instancias de encuentro, de interacción verdadera, en definitiva, de comunicación real donde se admita la palabra del otro. En consecuencia, **“el proceso creador, al comunicar, abre la posibilidad de aprendizaje y da poder. Tal es, en definitiva, el potencial de la creatividad: al comunicar, produce aprendizaje y distribuye poderes”** (A. Correa, 2001).

Por último, nos interesa enfatizar el carácter de **comunicable** propio de la obra artística, pues, como sostiene Artaud⁴, “el arte es poder trabajar la preocupación particular y darle el carácter de una emoción capaz de dominar el tiempo. El autor despliega y refleja en su obra una imaginería inconsciente, pero hay en esa escena, en esa trama, una estructura que convoca las escenas inconscientes de los espectadores”. En este aspecto reside quizás una de las características más valiosas del TTT en la escuela: los títeres representan, fundamentalmente, un poderoso **dispositivo de escucha** que puede contribuir eficazmente al desarrollo psicosocial de los niños.

El niño y el juego con títeres

No existen dudas con respecto a la relación lúdica que se construye toda vez que un niño manipula un títere. Cuando un niño toma contacto con un títere ya sea mani-

⁴ Citado por Ana P. Quiroga (1997:191)

pulándolo o cuando lo ve actuar en un espectáculo surgen en él numerosas reacciones emotivas, que van desde la atracción y el deslumbramiento hasta el rechazo con terror. Por esta razón, creemos necesario avanzar más allá de la mera descripción de estas situaciones. Para ello, trataremos de analizar desde una perspectiva científica, algunas de las características generales de este particular juego y su relación con el desarrollo infantil.

Al analizar el papel del juego en el desarrollo del niño, Lev Vygotsky (1988:145) sostiene que el juego ocupa una posición central en torno a la **maduración de las necesidades**. Al respecto señala que los niños pequeños (de 0 a 3 años) tienden a gratificar sus deseos de un modo inmediato. Es decir, el intervalo que va entre el deseo y la satisfacción suele ser muy corto; mientras que, cuando el niño transita la edad escolar, la evolución de una necesidad, esto es, la modalidad con que el niño intenta satisfacer un deseo, comienza a seguir otros caminos.

En los comienzos de la edad escolar, cuando hacen aparición deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y se retiene todavía la tendencia a la inmediata satisfacción de los mismos, característica del estadio precedente, la conducta del pequeño sufre un cambio. Para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. (Vygotsky, 1988:142)

Esta nueva adquisición desarrollada por el niño puede ser potenciada mediante el uso del títere. Es evidente que los pequeños descubren, en los personajes que construyen, un valioso aliado para elaborar en términos simbólicos ciertas necesidades que no encuentran satisfacción inmediata.

Ahora bien, este juego o actividad imaginativa que el niño comienza a desarrollar en la edad escolar no solo surge por la maduración de las necesidades sino también por el desarrollo evolutivo de la relación entre el niño y el mundo real.

En los niños pequeños toda actividad está motivada a partir de una percepción; en este sentido, las cosas poseen para ellos una fuerza motivadora intrínseca. Por ejemplo, cuando un niño encuentra una pelota, la patea; si descubre un cajón de un mueble lo abre y esparce todo su contenido por la habitación. Tal como señala Lev Vygotsky, *“existe una total dependencia entre el niño y lo que ve”*.

En cambio, en los niños de edad preescolar y escolar se observa un cambio fundamental en su relación con el mundo real, pues el niño comienza a actuar prescindiendo de lo que ve. *“Las cosas pueden cambiar de significado a partir de una idea creada en una situación de juego”* (Lev Vygotsky, 1988). Esta nueva característica del juego infantil se observa de manera muy nítida en el juego con los títeres, pues estos, en su calidad de objeto, se encuentran a mitad de camino entre la realidad y la fantasía. Cuando un niño observa o manipula un títere león sabe que aquello no es efecti-

vamente un león de verdad; sin embargo, se comporta y reacciona como si estuviera frente a un león real, o como si él mismo fuera un temible león. Esta **condición paradójica** del juego con títeres es quizás lo que explica la profunda y compleja relación de los niños con el teatro de títeres.

Además, el hecho de que el niño construya sus propios títeres le permite poner en juego todo su potencial creador. Esta construcción es material y simbólica, pues el muñeco no solo es un objeto artístico único, sino que también es un personaje pensado y fantaseado a partir de la actividad imaginativa del niño. Esta es la razón por la cual se ponen en juego procesos de proyección e identificación tan significativos.

El lenguaje gestual del juego con títeres

Cuando Lev Vygotsky (1988) analiza el desarrollo del simbolismo en el juego, señala como relevante el papel del lenguaje gestual:

Para los niños, algunos objetos pueden designar otros, sustituyéndolos y convirtiéndose en signos de los mismos, el grado de similitud entre un juguete y el objeto que designa carece de importancia. Lo que sí resulta importante es la utilización del juguete y la posibilidad de ejecutar con él un gesto representativo. Esta es la clave de toda la función simbólica del juego de los niños.

Según este autor, el juego simbólico es un complejo *sistema de lenguaje a través de gestos que comunican e indican el significado de los juguetes*. Cuando un niño toma una caja de cartón y la mueve como si fuera un auto que va por una ruta, en realidad, lo que está indicando que ese objeto es un auto no es su forma, su tamaño o el color de la caja de cartón, sino los movimientos que el pequeño le imprime a la caja.

Atendiendo estas consideraciones, y tal como sostuvimos al referirnos a la condición paradójica del juego con títeres, el niño en este juego no hace una sustitución de significados como en el juego que describimos anteriormente, pues el títere es y no es real a la vez. En tal sentido, este juego se ubica entre el juego simbólico y la imitación en tanto lo que se observa es una absorción de significante y significado tal como sucede cuando los niños construyen un objeto imitando los rasgos esenciales del objeto real. Esto es observable en los juegos de construcción (imitación), por ejemplo, cuando el niño para representar un avión utiliza algo más que un simple trozo de madera y muestra preocupación por la hélice, las alas o las ventanillas de la nave. No obstante, debemos hacer una aclaración: no en todos los casos podemos hablar de ausencia de sustitución de significado porque títere es, como hemos definido al principio de este trabajo, “cualquier objeto movido en situación dramática”. Así, una escoba y un escobillón movidos convenientemente pueden simbolizar esposa y marido en una acalorada discusión marital. Esto remite, sin dudas, al desarrollo de la función simbólica de los niños.

Volviendo a nuestro análisis sobre la relación entre el lenguaje gestual y el juego simbólico, podemos sostener que el títere es un objeto con grandes posibilidades para producir gestos significativos. Además, en el caso del títere de guante, cuya técnica elegimos en este trabajo, niño y títere se encuentran integrados en tanto la mano es el cuerpo del títere, lo que permite al niño representar toda una gama de complejos movimientos indicativos de sentimientos, estados emocionales y acciones semejantes a las del mundo que lo rodea.

Por último, queremos enunciar, aunque más no sea a grandes rasgos, los distintos momentos por los que atraviesa el niño durante el proceso de desarrollo de este juego a lo largo del TTT. Estos momentos se relacionan, por un lado, con procesos de exploración, adquisición y dominio de un arte particular: el teatro de títeres. Por otro lado, también creemos que en el desarrollo de este juego es posible reconocer los tres grandes tipos de estructuras que, según Jean Piaget (1996), caracterizan la evolución de los juegos infantiles: el *ejercicio*, el *símbolo* y la *regla*. Al respecto, este autor sostiene que todas y cada una de las adquisiciones que el niño desarrolla se van integrando en un nuevo estadio en la evolución del juego.

Cuando el símbolo viene a injertarse sobre el ejercicio sensorio-motor, no suprime este último sino que simplemente se subordina a él. La mayor parte de los juegos simbólicos, salvo las construcciones puramente imaginativas, ponen en acción movimientos y actos complejos. Son, pues, a la vez, sensorio-motores y simbólicos, pero los llamamos simbólicos en la medida que el simbolismo se integra a los otros elementos. (Jean Piaget, 1996:156)

Más tarde, cuando aparecen los juegos de regla, los juegos simbólicos y de ejercicio se integran a este:

A diferencia del símbolo, la regla implica relaciones sociales e interindividuales /.../ la regla implica una regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta /.../ Por lo mismo que el juego simbólico frecuentemente incluye un conjunto de elementos sensorio-motores, el juego de reglas puede tener el mismo contenido de los juegos precedentes: ejercicios sensorio-motores como el juego de canicas [las bolitas] o imaginación simbólica como las charadas [las adivinanzas]. (Jean Piaget, 1996:157)

Al analizar el proceso de apropiación del títere en el TTT, por parte del niño, y deteniéndonos en la fase donde toda la actividad está centrada en el uso de títere (manipulación y actuación), es posible distinguir diferentes momentos de apropiación que revelan las características generales de las tres estructuras evolutivas de los juegos infantiles. A nuestro juicio, estos momentos señalan el sentido de **diferentes búsquedas** en términos de expresión y representación que se van integrando sucesivamente hasta culminar en una puesta escénica de característica grupal.

Búsqueda de movimientos y ritmos

En un primer momento el niño necesita investigar, explorar en torno a las **posibilidades de desplazamiento y de otros movimientos** del títere que ha creado. Todo es nuevo para él, podríamos decir que está extasiado con las características antropomorfas de su muñeco y con las posibles prestaciones en términos de movimiento, esto es, hacer que el personaje-títere corra, camine, se siente o se esconda.

Muchos niños, en estos primeros momentos, buscan golpear su títere con el de otros compañeros y así experimentar la resistencia, la consistencia y las posibilidades de manipulación de los muñecos. En resumen, estos pequeños ejercicios circulares no tienen otro fin que el de experimentar la sensación de dominar un personaje imitando gestos y movimientos de personas o de animales.

Búsqueda de la palabra

En esta instancia el niño descubre la dimensión y la fuerza simbólica de la palabra a través de este juego. En efecto, él se divierte improvisando pequeños monólogos que se van transformando paulatinamente en diálogos con otros compañeros. Estos monólogos y diálogos le permiten al niño investigar la **capacidad de decir** que tiene él por medio del títere. Es aquí cuando el niño goza con la posibilidad de manifestar aquello que, por diversas razones, permanecía oculto o negado en su mundo real, pues ha descubierto la condición inocua e inofensiva del muñeco para expresar, por un lado, una gran variedad de sentimientos y, por otro, las diversas interpretaciones que tiene respecto del mundo que lo rodea.

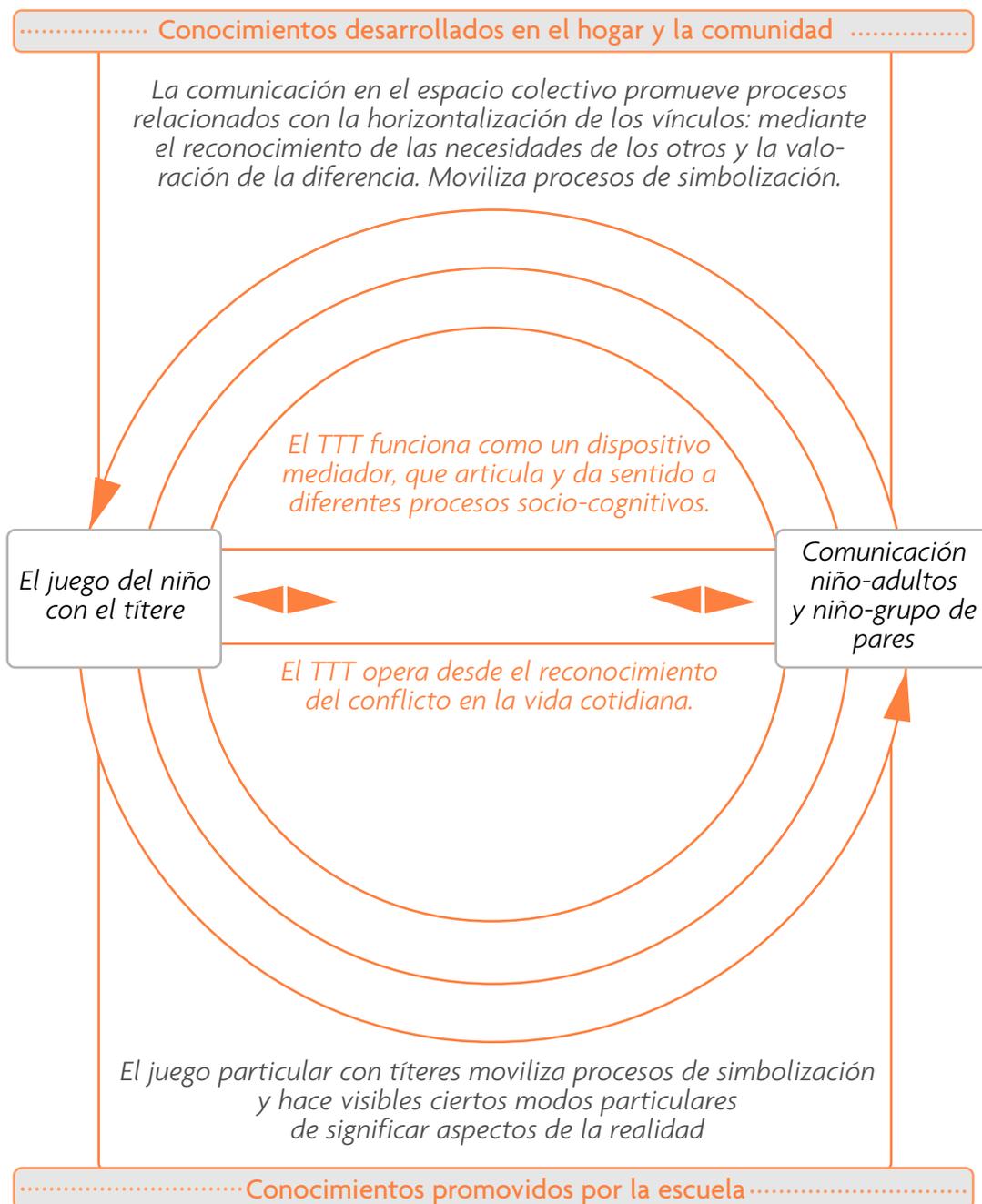
Búsqueda del juego grupal con títeres

Poco a poco, y a medida que avanza el TTT, el niño reconoce el carácter netamente grupal de este juego. En efecto, este proceso que se había iniciado en una búsqueda individual en torno al niño y “su” títere va girando hacia una búsqueda grupal, a partir de la necesidad de “dar vida” al personaje para que este sea lo más verosímil posible. En consecuencia, el niño advierte con excitación las infinitas posibilidades de expresión de su títere en interacción con otros.

Así, desde la perspectiva del público, el niño comienza a descubrir el impacto que tienen las acciones de su personaje mediante diálogos cada vez más definidos. Por eso, es común ver al niño gozando cuando provoca la risa o la participación del público.

La **improvisación** de situaciones con otros personajes es lo que caracteriza este momento de la apropiación del títere.

El siguiente cuadro sistematiza de manera gráfica el modo con que el TTT opera mediando entre los conocimientos que la escuela promueve y los conocimientos desarrollados en el hogar y en la comunidad.



LOS TÍTERES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Estos chicos no se saben expresar

Son chicos que no te hablan

*Ellos hablan de las cosas de todos los días,
pero no saben contarte un cuento*

Estas opiniones resuenan a partir de nuestras experiencias de investigación e intervención con docentes rurales y suelen reiterarse cuando compartimos con algunos maestros reflexiones sobre el proceso de aprendizaje en escuelas rurales. Con estas consideraciones ciertos docentes explican el origen de las dificultades que manifiestan los niños para adquirir y desarrollar diversos conocimientos sobre la escritura. Dificultades que son fundantes en el desarrollo del proceso de aprendizaje, pues el desarrollo lingüístico está en estrecha relación con el desarrollo del pensamiento.

Ahora bien, estas dificultades que se encuentran en la base del fracaso escolar han sido estudiadas a la luz de distintos enfoques teóricos. Entre ellos, una de las más difundidas ha sido la teoría del déficit. Desde esta perspectiva, el fracaso escolar de los niños provenientes de sectores más desfavorecidos se debe a que estos son menos competentes para aprender porque carecen de conocimientos léxicos y gramaticales, hecho que los pone en situación de desventaja en relación con los niños de clase media.

Los psicólogos y educadores que habían observado que a un alto porcentaje de los muchos alumnos de esas escuelas procedentes de grupos minoritarios parecía faltarle aptitud verbal llegaron a la suposición de que la causa principal del fracaso en la enseñanza elemental era la poca capacidad en el lenguaje. Se decía que el entorno cultural en que crecían estos niños con un nivel de rendimiento tan bajo no proporcionaba una exposición adecuada a la conversación de los adultos y que la consiguiente falta de estímulo verbal producía una condición de carencia lingüística que impedía o bloqueaba el desarrollo cognitivo. En consecuencia, al no haber llegado a su potencial normal, les faltaba la base necesaria para aprovechar la enseñanza regular. (J. Gumperz, 1988:62)

Si bien en el ámbito de la investigación esta teoría ha sido refutada, es notable advertir que sus supuestos permanecen inalterados en el discurso de muchos docentes rurales, que sostienen la siguiente ecuación:



Los conceptos básicos de la teoría del déficit han sido rebatidos, principalmente, por los estudios de Labov, quien demostró que el niño no fracasa por las diferencias entre las variedades lingüísticas sino porque las variedades dialectales son consideradas como inferiores en relación con la variedad estándar. Investigaciones posteriores han revelado, además, que, más allá de las particularidades de su contexto socio-cultural, los niños desarrollan un nivel complejo de lenguaje y dominan el sistema gramatical alrededor de los cinco años (Ana M. Borzone y Celia Rosemberg, 2000 b).

De hecho, son evidentes las diferencias lingüísticas y cognitivas observables en el desempeño de niños de distinta procedencia social. Sin embargo, tales diferencias tienen su origen en las particularidades de los aprendizajes desarrollados tanto en la familia como en la escuela. En otras palabras, las potencialidades de desarrollo del lenguaje y del pensamiento son universales, solo que la interacción con diferentes grupos sociales y culturales permite ciertos aprendizajes y no otros¹.

Los niños de medios rurales aprenden en la casa un lenguaje oral, con características socio-dialectales particulares y ligado a las actividades productivas y culturales de su comunidad. Por el contrario, en la escuela los maestros propician el aprendizaje de un lenguaje escrito, estándar y relacionado con fenómenos y modos de entender el mundo distintos de los del niño.

Así, sobre la base de los conocimientos lingüísticos desarrollados en el hogar es esperable que en la escuela aprendan otras competencias lingüísticas que están relacionadas con la escritura, una tecnología que no es habitual en las comunidades rurales.

De acuerdo con la investigadora Ana M. Borzone (1998, 1999), conocer la escritura implica dominar distintas dimensiones: **la funcionalidad, el sistema y el estilo de lengua escrita**. Normalmente, en las escuelas se pone especial énfasis en la enseñanza del sistema de escritura en detrimento de las otras dos dimensiones. De este modo, un niño puede terminar sus estudios en la escuela con ciertos conocimientos sobre el sistema de escritura pero sin tener competencia para usar la lengua escrita de manera adecuada.

Si atendemos **la funcionalidad de la escritura**, es claro que en las comunidades rurales no es esta una forma de comunicación muy frecuente: no abundan carteles u

¹ Estos conceptos están desarrollados de manera más completa en el capítulo IV.

otros portadores de escritura. Además, la comunicación entre los vecinos del medio es casi exclusivamente oral. Solo en casos muy puntuales se envían esquelas o breves mensajes escritos.

Con respecto al **estilo de lengua escrita**, su desarrollo implica también la interacción con adultos alfabetizados. Esta dimensión de la escritura involucra los siguientes conocimientos:

- a. Formatos externos de los textos. Ej. La estructura de un cuento, de una carta, de una noticia o de un relato referido a una experiencia de vida.
- b. Integración de la información de manera precisa y coherente.
- c. Procedimientos de cohesión: Para la elaboración de un texto con estilo escrito es preciso que se contemplen:
 - Relaciones de co-referencia.
 - Uso adecuado de los tiempos verbales.
 - Uso de conectores que señalen de manera clara y precisa las relaciones entre las oraciones y entre los párrafos, etc.
- d. Léxico preciso y variado.
- e. Omisión de elementos dependientes del contexto inmediato. Omisión de pronombres, verbos o adverbios de uso deíctico, que remiten a la situación de comunicación: Ej. “Me duele **acá**” - “Es de **esta** altura”.

Aun cuando un niño no conozca el sistema de escritura (“no sepa escribir”) puede haber aprendido ciertos conocimientos del estilo de lengua escrita. Los siguientes ejemplos permiten comprender algunas diferencias entre un estilo de lengua oral y un estilo de lengua escrita².

TEXTO A

E: Víctor, ¿qué pasa en esta historia?

V: Que coso y un, la perra le mordió las plantas.

E: Bien. La perra le mordió las plantas.

V: Y el / y la / la Teresa la sacaba a palmazos.

E: Y Teresa la sacó a palmazos. ¿Algo más o ahí terminó?

V: Después la perra le mordió todo de vuelta y / y / la sacó a palmazos de vuelta.

Víctor, 7 años, 2º grado



² Marcas del código de transcripción presentes en los relatos: / pausa breve // pausa extensa

TEXTO B

E: ¿Qué pasó en esta historia, Nelson?

N: // Había una chica que se llamaba Teresita, queeee andaba buscando dónde sembrar, y cuando encontró, fue buscó la pala y movió la tierra, después trajo semillitas y levantó, después nacieron las / florcitas y después vino su perra y se las quería romper y entonces la corrió Teresita // yyy / después volvió la perra y se las rompió a las plantitas / y Teresita la sacó corriendo con la escoba

E: ¿Y?

N: Y terminó.



Nelson, 8 años, 3° grado

Ambos son relatos orales, es decir, la modalidad es oral; sin embargo, uno y otro texto difieren en el estilo que emplea cada uno. El siguiente esquema organiza los rasgos que predominan en cada uno de ellos.

<i>texto A</i>	<i>texto B</i>
<ul style="list-style-type: none">•No emplea convenciones propias del discurso narrativo: para enmarcar el relato y para introducir personajes.•Omite información relevante.•Presenta relaciones de co-referencia que no son precisas (ej. el primer pronombre "le" no tiene antecedente).•Emplea el pretérito imperfecto del indicativo en lugar del pretérito perfecto simple.•No presenta un uso variado de conectores.	<ul style="list-style-type: none">•Emplea convenciones propias de la narración.•Proporciona información narrativa pertinente y necesaria para entender la historia.•Las relaciones de co-referencia son precisas y claras.•Emplea de manera adecuada los tiempos verbales de la narración.•Emplea una mayor variedad de conectores.
Dominio precario del estilo de lengua escrita	Estilo de lengua escrita

A pesar de que ambos niños conocen el sistema de escritura, Nelson ha desarrollado de manera más completa las estrategias de la lengua escrita. En consecuencia, puede producir un texto más explícito, con una cantidad y calidad de información que permite la interpretación de la historia narrada por parte de aquellos que no la conocen.

El hecho de considerar las dimensiones propias del conocimiento de la escritura (*funcionalidad, sistema y estilo*) permite entender, en principio, la complejidad del aprendizaje de esta tecnología. Tecnología que implica necesariamente intervención de un experto. Pues, mientras que el lenguaje oral puede ser aprendido por la interacción con adultos que sepan hablar, la escritura es un lenguaje secundario, cuyo aprendizaje demanda la asistencia sistemática de un adulto alfabetizado.

En los hogares de clase media urbana, por ejemplo, los niños interactúan cotidianamente con adultos que conocen el sistema de escritura, dominan el lenguaje escrito y emplean esta tecnología para comunicarse. Aun más, esta representa un conocimiento valorado socialmente.

En el ámbito rural no es común que se conjuguen todas estas variables, lo que implica que la escuela tiene un rol más decisivo en el aprendizaje de esta tecnología.

Ahora bien, ¿qué factores dificultan, en ámbitos rurales, un desarrollo efectivo de las competencias relacionadas con la escritura? Para atender este interrogante, en primer término, revisaremos ciertos aspectos que Ana M. Borzone de Manrique y Celia Rosenberg (2000 b:24-29) identifican en relación con el fracaso escolar en comunidades rurales del norte de nuestro país:

- a. Los niños usan el lenguaje de un modo que no resulta eficaz para la comunicación en el aula ya que no comparten con el docente las mismas normas comunicativas. Asimismo, no dominan el estilo de lenguaje que requiere el aprendizaje y uso de la escritura.
- b. El maestro tiene dificultades para decodificar el mensaje del niño en cuanto a aspectos estructurales y discursivos cuando no coinciden con los de su dialecto y para interpretar el contenido cuando este está alejado de su mundo social, cultural y económico de referencia.
- c. Los estilos informales de aprendizaje a los que el niño está habituado en el medio familiar difieren de los estilos de aprendizaje escolar. El medio familiar puede realizar la enseñanza a través de experiencias directas mientras que, en el medio escolar, la mayor parte de los aprendizajes tienen lugar a través del intercambio verbal.
- d. Hay discontinuidades entre las formas de interacción en el medio familiar y las normas de participación en el aula.
- e. Los niños de distinta procedencia social poseen distinto bagaje de conocimiento sobre la escritura cuando ingresan a la escuela. Mientras algunos niños han tenido en su hogar un contacto frecuente con la escritura, otros se han vinculado escasamente con ella.

Cada uno de estos aspectos da cuenta de diferentes niveles de fractura entre los aprendizajes del hogar y los aprendizajes de la escuela. Fractura entre la variedad lingüística y la cultura del medio rural y la variedad lingüística y la cultura estándar, que la escuela trata de enseñar³. Fractura que conlleva los gérmenes del fracaso de los niños

³ De hecho, el fracaso escolar no se circunscribe a esta fractura entre variedades lingüísticas; no obstante, esta representa un escollo fundamental en el aprendizaje de la lengua escrita y, por consiguiente, en todo el proceso de apren-

en el desarrollo de su formación escolar.

Cuando [un niño] entra en la escuela /.../ se ve inmerso en un entorno social donde es uno más entre muchos niños a cargo de un solo adulto, un adulto responsable de asegurar que todos ellos progresen hacia objetivos puestos por el conjunto de la sociedad. El choque cultural de esta transición se verá evidentemente aminorado si las estrategias encaminadas a solucionar problemas que se hayan aprendido en el hogar pueden seguir capitalizándose en la escuela y si los estilos de interacción con los adultos que tan buen servicio han hecho en casa pueden seguir siendo útiles en la clase. Si esto es posible, cabe esperar que el aprendizaje activo, de motivación propia, que caracteriza a los años preescolares, continuará y será ampliado en la escuela. (Gordon Wells, 1988:86)

Desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua es preciso, pues, que en la escuela se promuevan acciones que hagan posible una continuidad entre los conocimientos lingüísticos desarrollados en interacción con la familia y los conocimientos lingüísticos escolarizados.

Para ello, es necesario que el docente reconozca como tales las habilidades lingüísticas que el niño ya ha desarrollado en el hogar y desde las cuales pueden representar su realidad. De esta manera, podrá contribuir a una instancia de transición entre ambas variedades lingüísticas que sienta las bases para el desarrollo de un proceso de aprendizaje más efectivo.

Resulta fundamental reconocer así que, cuando nos encontramos con chicos que utilizan un dialecto o variedad lingüística diferente de la estándar, no estamos frente a una expresión pobre o deficitaria sino diferente: en su forma, uso y significado. Sabemos que la desaprobación del habla infantil, producto del prejuicio hacia las diferencias lingüísticas, incide en el desempeño escolar presente y futuro, en tanto, al desvalorizar su lengua y su cultura, se sienten rechazados como aprendices. Respetar su identidad comunitaria es reconocer que son portadores de cultura. De la misma forma, respetar su dialecto es reconocer que, aunque diferente, es tan válido como instrumento de comunicación como puede ser el nuestro. Al aceptar el dialecto en que se comunican los chicos y potenciar su desarrollo, sienten confianza en su propia expresión aunque, al mismo tiempo, al dar un espacio al dialecto estándar, se amplía su poder de comunicación hacia otros medios sociales. (A.M. Borzone de Manrique y Celia Rosemberg, 2000 a:25)

Dentro de este proceso de transición, entendemos que el taller de títeres puede ser empleado como una herramienta didáctica que permite construir puentes entre ambos universos culturales, en particular, entre el aprendizaje de la lengua en el hogar y el aprendizaje de la lengua en la escuela.

¿Qué aportes realiza el TTT en el aprendizaje de la lengua en la escuela?

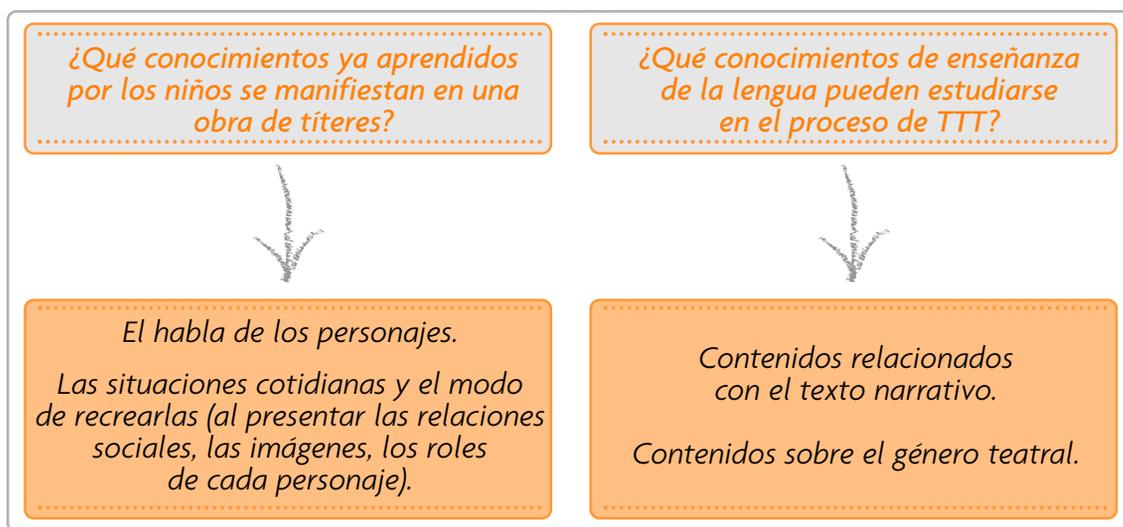
Un muñeco que el niño puede mover y al cual puede prestar su voz deviene títere. El niño juega con él. A su vez, el títere puede interactuar con otro muñeco. Ambos pueden representar una historia. Ambos pueden comunicar su historia a un grupo de espectadores.

Estas posibilidades, en especial las relacionadas con el juego entre el niño y su títere, pueden ocurrir sin el dominio de conocimientos escolarizados. Ahora bien, si el niño tiene tales conocimientos la obra producida será más precisa, más coherente, en definitiva, más adecuada en términos comunicativos.

Con esto, estamos afirmando que con mayor dominio lingüístico y discursivo tendremos un texto y una representación dramática más completos y con mayores posibilidades no solo lúdicas sino, fundamentalmente, creativas⁴.

De este modo, la obra producida en un taller de títeres no representa un mero pretexto didáctico para movilizar conocimientos formales, sino que el propio proceso de producción puede promover el desarrollo de conocimientos lingüísticos y discursivos más complejos. En consecuencia, el TTT representa una metodología didáctica que integra lo que los niños saben, y pocas veces pueden expresar en el ámbito escolar, con conocimientos propios del proceso de alfabetización.

El siguiente cuadro sintetiza conceptos de la lengua entre los cuales puede mediar el TTT.



⁴ En el capítulo II se desarrolla en detalle la concepción de "creatividad" que sustenta nuestra propuesta.

El modo en que los niños se expresan, los usos propios de su variedad dialectal, que muchas veces son descalificados en el ámbito escolar, en esta propuesta de TTT representan el punto de partida para la elaboración de la obra de títeres. Así, los temas cotidianos de los niños, sus intereses, sus miedos y sus alegrías aparecen en escena: en un mundo creado, donde los personajes actúan y hablan de acuerdo con su rol social.

En relación con este sentido del uso del teatro de títeres, la maestra de una escuela rural expresa⁵:



El títere recuperaba eso, la forma de hablar del chico, la forma de expresarse y de resolver los conflictos de todos los días.

Sin duda, el hecho de que las historias recreen aspectos tan cercanos a la cotidianidad de los niños permite que los títeres sean mediadores en términos comunicativos⁶:

■ *Este taller nos permitió conocer más a los chicos. Algunos planteaban que antes de venir a la escuela, en su casa tienen que hacer trabajos que no les gustan. Desconocemos la vida real de los chicos. Creo que esta es otra veta más del teatro de títeres: acercarnos a nuestros alumnos.*

Además me parece fundamental que los chicos sientan que sus problemas son importantes en la escuela, que podemos hablar de lo que les pasa en situaciones tan lejanas como tener que darle de comer a los chanchos.

■ *Eso es comunicación. Una piensa que sabe todo de los chicos. Ese nene que no viene los lunes es porque la madre se durmió o “qué habrá estado haciendo”. Pero esto nos acerca a la realidad de los chicos, que es la vida de todos los días y que ellos no la viven como un conflicto, la viven como su vida. Ellos sienten: lo que me pasa a mí es importante, no es que pasó solamente.*

■ *O algo que tengo que esconder.*

⁵ Esta cita pertenece a una de las maestras del Dpto. Tulumba que llevó a cabo un proceso de TTT en su escuela durante el año 2002. ⁶ La siguiente es una interacción de docentes, registrada durante el cierre del taller dictado para maestros rurales en el Dpto. Tulumba.

El aprendizaje de la lengua en el proceso de taller de títeres

El proceso de TTT está conformado por una secuencia de fases que integran, a su vez, distintos talleres:



De esta secuencia, los talleres 1, 2 y 7 están estrechamente relacionados con conocimientos lingüísticos y discursivos.

La construcción de la obra parte de la elaboración de una historia. Para ello, el coordinador realiza un trabajo previo de activación de conocimientos relacionados con el texto narrativo. Luego, los alumnos, en grupo, construyen el argumento inicial de la obra o genotexto. Una vez que está delineado el argumento, los niños proceden a elaborar los muñecos.

Terminada la fase plástica, el coordinador guía a los niños para que, a partir de los genotextos, elaboren el guión teatral en un proceso que alterna escritura y ensayo de la obra.

En el desarrollo de los aspectos textuales de la obra de títeres, el coordinador podrá promover diversos conocimientos y destrezas relacionados con el aprendizaje de la lengua. A continuación desplegamos una serie de contenidos conceptuales que integramos en estos tres talleres del TTT:

- Texto narrativo: estructura del cuento. Nociones de personaje, lugar, espacio, orden.
- Estructura del relato sobre experiencias vividas.
- Conectores de la narración.
- Estrategias discursivas propias del género narrativo.
- Procedimientos de cohesión.
- Pautas de la conversación: turnos de habla, etc.
- Texto teatral. Personaje, diálogo, conflicto teatral, acotación.
- Texto y representación.
- Convenciones propias del género dramático-titiritesco: aparte, voces en off, etc.

¿Por qué un taller de narrativa en el proceso de construcción de una obra de títeres?

Nuestras primeras experiencias de talleres de títeres destinados a alumnos y docentes rurales fueron realizadas en el año 1998 en dos escuelas de la comunidad de Copacabana, en el departamento Ischilín. En estos talleres proponíamos la elaboración de un breve argumento, dando por supuesto que los niños habían desarrollado estrategias discursivas básicas para la elaboración de narraciones a partir de experiencias cotidianas.

Sin embargo, los alumnos presentaron una serie de dificultades para producir textos cohesivos y con información suficiente para comprender la historia. Esto determinó que intentáramos estrategias de intervención más ajustadas para guiar la elaboración de los argumentos.

Por otra parte, las dificultades manifiestas en el desempeño narrativo de los niños dieron lugar a una investigación que se llevó a cabo desde el Centro de Investigaciones Lingüísticas⁷. Esta investigación tuvo como propósito la exploración del desempeño discursivo de los alumnos de ambas escuelas rurales de Copacabana. También estudiamos el estilo de interacción del docente en las actividades de lectura de cuentos.

Los resultados de estos estudios permitieron delinear una propuesta de intervención para que los niños desarrollen su competencia narrativa. Algunas de las acciones de esta propuesta integran la fase narrativa del TTT. De este modo, las actividades de los dos primeros talleres (de aproximación a la narrativa y de escritura de los genotextos) proponen un modo particular de enseñar conocimientos y destrezas sobre el género narrativo. Conocimientos que contribuyen no solo a la construcción de la obra,

⁷ Título del proyecto: *Para una propuesta de desarrollo de estrategias discursivas orales con niños de una comunidad rural del noroeste de Córdoba*. Becaria: Bibiana Amado. Directora: Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos. Proyecto realizado con beca de maestría de la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNC, períodos 1999 y 2000.

sino también al proceso de aprendizaje de estrategias discursivas.

En efecto, la lectura de cuentos, realizada de manera sistemática y asistida por un adulto, contribuye a la construcción de un modelo de significado de los textos.

El relato de cuentos, historias y leyendas es parte de la vida social de todas las culturas, un modo de transmitir las experiencias, valores y conocimientos de la comunidad, de comunicarse y de compartir el placer de imaginar otros mundos. El relato tiene también una función cognitiva porque proporciona a los niños y a las niñas un modelo que pueden emplear para organizar su experiencia personal: piensan las “cosas” que les pasan o que imaginan y, en forma de narraciones, las organizan para contárselas a otras personas. (Ana Borzone y otros, en prensa).

De este modo, además de un sentido comunicativo y cultural, las narraciones tienen una función cognitiva: proporcionan al niño conocimientos sobre la estructura del relato y sientan las bases para el dominio de estructuras discursivas más complejas. En las situaciones de lectura en el aula, el maestro apoya a sus alumnos para que desarrollen un estilo de lengua escrita mediante la reconstrucción de narraciones. En ese proceso de colaboración, el niño es guiado para lograr:

atender a los conocimientos que el otro no posee,

presentar el tema con claridad e incluir la información integrada y solo aquella relevante a ese tema,

describir el contexto espacial y temporal de los sucesos que narra,

señalar el orden temporal y las relaciones causales entre los sucesos,

construir un discurso explícito que no recurra a formas como “ese”, “ahí”, que no pueden interpretarse si la única información que se tiene sobre el hecho es la que proporciona el relato⁸.

Los avances en el desempeño narrativo de un niño dependen, en gran medida, de la intervención del docente. Intervención que involucra tanto el estilo de interacción para la construcción o reconstrucción de relatos como los criterios de selección de textos narrativos apropiados, que favorezcan el proceso de comprensión. Pues no todos los relatos que se leen en el aula contribuyen a la construcción del significado del texto. Algunos de ellos presentan una serie de factores textuales que dificultan este proceso.

Las investigaciones sobre lectura de cuentos que integran las “gramáticas de las narraciones” han estudiado la incidencia de la estructura de los relatos folklóricos en el

⁸ Conceptos desarrollados por Ana Borzone y otros (en prensa).

proceso de comprensión de las narraciones. Estas gramáticas proponen modelos de estructura que manifiestan un orden estable de la información que proporcionan los cuentos. De acuerdo con estas investigaciones, los textos que presentan una estructura narrativa canónica facilitan el desarrollo del proceso de comprensión.

De esta manera, si bien hay variedad de relatos que pueden ser leídos en el aula, es preciso que el maestro seleccione aquellos que presentan una estructura clara, con episodios simples, cuando su propósito es ayudar al niño a desarrollar estrategias de comprensión más básicas. Una vez adquiridas tales destrezas podrá promover la lectura de textos con estructuras más complejas.

A continuación presentamos un cuento con estructura canónica, donde señalamos las distintas categorías de acuerdo con la gramática de las narraciones de Stein y Glenn⁹.

Historia de Pajarito Remendado

Cuento	Categoría	Descripción
<i>Había una vez un monte lleno de pájaros muy divertidos. Allí vivía uno muy famoso al que llamaban Pajarito Remendado porque tenía plumas de colores tan distintos que parecían los remiendos de un abrigo viejo.</i>	Escena	Introduce al protagonista y contiene información acerca del contexto social, físico o temporal.
<i>Un día Pajarito Remendado estaba silbando, posado en la rama más alta del monte. De pronto pasó un aguilucho volando y muy rápido atrapó con su pico a Pajarito Remendado y lo llevó por los aires.</i>	Evento inicial	Acción/es, evento/s o suceso/s que causa/n una respuesta en el protagonista.
<i>El pajarito temblaba de miedo, pensando que el aguilucho lo quería comer. Los otros pájaros del monte también estaban desesperados y le pedían al aguilucho que soltara a su amigo.</i>	Respuesta interna	Emoción, cognición y/o propósito del protagonista.
<i>- ¡Suelta a Pajarito Remendado! ¡Que lo suelte! ¡Que lo suelte! Al escucharlos, al pajarito se le ocurrió una gran idea para poder salvarse: le diría al aguilucho que les gritara algo. Para hacerlo, este tendría que abrir la boca, entonces él podría escaparse.</i>		

⁹ La descripción de cada categoría fue extraída de A. M. Borzone (1998).

¹⁰ Adaptación de "Historia de Pajarito Remendado", de Gustavo Roldán.

Cuento	Categoría	Descripción
Así, muy decidido le dijo al aguilucho: - ¡Mire qué pájaros meteretes! Señor aguilucho, no puede ser que se metan en los problemas ajenos. ¡Dígalos que qué les importa!	Intento	Acción/es para lograr el propósito del protagonista.
Aunque no estaba muy convencido, el aguilucho abrió el pico muy grande y les gritó a los pájaros. Al hacerlo, el pajarito quedó libre y voló con sus amigos.	Consecuencia directa	Acción/es o evento/s que marca/n el logro o fracaso del propósito del protagonista.
El aguilucho se enojó muchísimo. Pajarito Remendado lo había engañado y ahora lo miraba desde un árbol temblando un poco de miedo y otro poco de risa.	Reacción	Emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o el fracaso del propósito.

Pensamos que las categorías constituyen una referencia importante a la hora de seleccionar un cuento para leer a los niños, puesto que, si en él no están todas las categorías bien explicitadas, si no queda claro que el protagonista persigue un objetivo a través de sus acciones, es difícil que los niños comprendan ese cuento. Los chicos tienen que internalizar la estructura canónica, formar un “esquema mental narrativo” que les permita producir y comprender el discurso narrativo. (A. M. Borzone de Manrique y C. Rosemberg, 2000 a: 154)

Proceso de construcción del guión teatral

La elaboración del guión de la obra de títeres está precedida por la escritura de un genotexto, en las primeras fases del TTT, y por la definición de la secuencia de acciones.



Producción del genotexto

Las acciones de los primeros talleres están dirigidas a elaborar una historia inicial. Para ello, el coordinador recupera nociones previas sobre el género narrativo. Pues, la

obra de títeres implica no solo la actuación sino también la conformación de una trama narrativa.

El coordinador hace foco en la noción de “conflicto” para que los niños puedan reconocer y poner en palabras sus problemas cotidianos, que integrarán las obras. A partir de estos conflictos, en grupo, los alumnos proponen sus primeras ideas de la historia que, luego de discusiones internas, darán lugar al genotexto.

Llamamos **genotexto** a un texto generador: a partir de él el grupo define los personajes de la obra. Además, este argumento inicial permite precisar las acciones y los parlamentos de los personajes.

Otro rasgo particular del genotexto es su flexibilidad. Pues no es un texto concluido, inalterable, sino que admite variaciones posteriores, que pueden surgir en la organización de las secuencias de acciones o bien durante los ensayos.

No obstante, más allá de su carácter generador y flexible, es preciso que el genotexto tenga una estructura narrativa clara y que la historia pueda ser representada con títeres. Hacemos esta última aclaración debido a que, en muchas oportunidades, estos primeros argumentos presentan acciones que suceden en numerosos espacios, lo que requiere una serie de conocimientos técnicos que no están al alcance de los niños.

Escritura de la secuencia de acciones

Una vez definido el genotexto y contruidos los muñecos, los niños detallan las distintas acciones de los personajes. En esta instancia es esperable que el genotexto experimente diversos cambios, que pueden deberse a variaciones en la historia creada: por la aparición de nuevos personajes, la supresión o incorporación de eventos, el cambio de los nombres de los personajes, etc.

Escritura del guión de la obra de títeres

A partir de las secuencias de acciones los niños realizan sus primeros ensayos. Un miembro del grupo puede leer las acciones para que los otros niños las representen con sus títeres.

En estas primeras actuaciones, el grupo va precisando los parlamentos, los gestos y, al mismo tiempo, puede producir nuevos cambios en la historia. En ensayos posteriores, los diálogos serán más estables, de tal manera que los niños estarán en condiciones de escribir los guiones de sus obras de títeres.

Así, si pudiéramos graficar de manera completa el proceso de producción del guión teatral, tendríamos el siguiente esquema:



Para concluir, ejemplificaremos este proceso de construcción del guión teatral con fragmentos de una breve situación titiritesca titulada: “Su hijo no me aprende”¹¹.

Genotexto

El padre de José va a la escuela a hablar con la maestra. Ella lo ha llamado porque el niño tiene problemas.

*La maestra le dice que José tiene distintos problemas de aprendizaje: no sabe contar cuentos, no puede contar hasta 10 y no sabe explicar cómo crecen las plantas.
/.../*

Secuencia de Acciones

- Cipriano llega a la escuela.
- Lo recibe una maestra.
- Él empieza a hablar de su hijo.
- La maestra le dice que José es alumno de la señorita Olivia.
- Ella se marcha a buscarla.
- Aparece la maestra Olivia.
- Cipriano se presenta y se disculpa porque no ha podido ir antes.
- /.../

Guión definitivo

Entra la maestra Etelvina.

Etelvina: ¡Qué cosa, este niño! Otra vez se me ha escapado. ¡Ricardito! ¡Ricardito!
(Mira para un lado y para el otro)

Entra Cipriano.

Cipriano: ¡Buenos días!

Etelvina se asusta.

Cipriano: Disculpeme. Yo no soy Ricardito pero, si quiere, me puede buscar.

Etelvina: ¡Ay, qué susto! Perdón. ¿Qué necesita, señor?

¹¹ Esta situación dramática ha sido representada al inicio de los talleres de títeres para docentes rurales, que fueron dictados durante el año 2002 dentro del proyecto que integra este libro.

Cipriano: Mire, señorita maestra, yo soy Cipriano, el padre de José. Vine porque usted me mandó a llamar.

Etelvina: José... José ... ¿José Castro?

Cipriano: No, señorita. José Pucheta.

Etelvina: Ah, claro. Entiendo. Pasa que él es alumno de la señorita Máxima. Espere un momento. Ya la llamo.

Cipriano en un aparte hace alusión a la belleza de la maestra y a sus expectativas con respecto a la señorita Máxima.

Entra Máxima. Es muy fea y tiene una expresión amenazante.

Máxima: ¿Cómo le va Don Pucheta?

Cipriano: Cipriano. Cipriano Pucheta. Para servirla. Usted debe ser la señorita Máxima.

Máxima: Así es. Máxima Zorrequieta de Zumárraga.

/.../

EL TALLER DE TÍTERES EN LA ESCUELA RURAL

Distintos autores que han teorizado en torno del taller en general y del taller de títeres en particular han puesto en relieve determinadas características respecto de las cuales parece haber un acuerdo generalizado. De este modo, se suele sostener que:

El taller es un espacio de encuentro.

Es un espacio para que vuele la imaginación.

El taller de títeres es un espacio para hacer libremente, sin restricciones.

En el taller el niño hace sin necesidad de intermediarios.

Más allá de la diversidad de aspectos que se enfocan en relación con los talleres, entendemos que esta información, en general, opera solo en un nivel descriptivo, lo que resulta poco orientador para aquellos que se inician en la coordinación de un taller de títeres. Además, si este proceso se desarrolla en una escuela, adquiere características particulares. En este caso, es preciso también conocer ciertas nociones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje que subyacen en el taller.

Por esto, a continuación expondremos una serie de supuestos teóricos referidos al proceso de enseñanza y aprendizaje que sustentan nuestra propuesta de TTT. Tales supuestos integran aportes de la teoría socio-histórica, iniciada por Lev Vygotsky y nociones propuestas por Jerome Bruner y por Barbara Rogoff.

1 *El desarrollo y el aprendizaje son procesos basados en la interacción social*

2 *El desarrollo cognitivo es mediado por instrumentos*

3 *El aprendizaje promueve el proceso de desarrollo*

4 *El desarrollo cognitivo es universal y particular*

5 *Los modelos de aprendizaje varían según el contexto socio-cultural*

El desarrollo y el aprendizaje son procesos basados en la interacción social

El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean. (Lev Vygotsky, 1988)

De acuerdo con Vygotsky (1988), el desarrollo y el aprendizaje están interrelacionados desde el nacimiento del niño. Ambos procesos se sustentan en la interacción entre el niño y su familia u otros agentes de socialización. En efecto, para desarrollar ciertas habilidades es preciso que el niño las aprenda en interacción con otros: adultos o pares expertos.

El desarrollo del pensamiento implica, pues, una construcción conjunta que se basa en un proceso de internalización (Lev Vygotsky, 1964, 1988)¹. Este proceso se inicia a partir de una actividad externa, realizada con otros, que en el curso del proceso se transforma en actividad interna, mental.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). (Lev Vygotsky, 1988:94)

El desarrollo del lenguaje es uno de los ejemplos más relevantes del curso de ese proceso de internalización desde lo social a lo individual².

El desarrollo cognitivo es mediado por instrumentos

El desarrollo del pensamiento se produce en la interacción del niño no solo con otros miembros de su grupo social sino también con diversos instrumentos culturales.

Dependiendo de la cultura y de otras convenciones sociales dominantes, los niños tienen distintos grados de contacto social con las personas, cada una de las cuales ejercerá sobre ellos algún impacto. Además, otros agentes de socialización, como la televisión, formarán parte de la vida del niño y, si bien el grado de implicación activa del niño es menor, se hace inevitable alguna influencia (véase, por ejemplo, Greenfield, 1984). Los niños pueden tener además oportunidades de interactuar con personas que no ven directamente –pueden hablar por teléfono o con compañeros imaginarios, o enviar tarjetas de Navidad– o con participantes “ficticios”, como ositos de peluche, muñecas o mascotas que carezcan de capacidades lingüísticas. Existen, pues, numerosas ocasiones en las cuales los niños se implican en interacciones sociales activas que son fundamentales para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y cognitivas y del conocimiento. (Alison Garton, 1994:22)

¹ Vygotsky define la *internalización* como un proceso de reconstrucción interna de una operación interna.

Todos los niños se desarrollan en grupos sociales que resuelven diversidad de problemas mediante el uso de tecnologías como los sistemas lingüísticos, los sistemas numéricos, etc. (B. Rogoff, 1993). Las distintas tecnologías tienen soportes materiales específicos, como una lapicera y un papel o bien una computadora, en el caso de la escritura. Ahora bien, estas tecnologías requieren no solo el uso de diferentes recursos o soportes sino también el desarrollo de habilidades particulares. De acuerdo con Rogoff, “Las peculiaridades de cada tecnología son inseparables de los procesos cognitivos de quienes usan los sistemas” (pág. 82).

De esta manera, el hecho de que un grupo social emplee determinada tecnología (por ejemplo, un sistema de escritura, un sistema de riego, un sistema de conservación de alimentos) revela el desarrollo de una gama de conocimientos y de destrezas que son necesarias para su uso. Así, el dominio de instrumentos y tecnologías está estrechamente relacionado con el desarrollo del pensamiento.

El aprendizaje promueve el proceso de desarrollo

*El aprendizaje promueve el proceso de desarrollo
El proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es la que se
convierte en la Zona de Desarrollo Próximo. (Lev Vygotsky, 1988)*

Distintas teorías han estudiado la relación entre desarrollo y aprendizaje. Desde la perspectiva socio-histórica se sostiene que uno y otro proceso están interrelacionados y que conforman una unidad.

Nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros. (Lev Vygotsky, 1988:139)

De acuerdo con esta perspectiva teórica, el aprendizaje precede y promueve el desarrollo interno. Sin duda, esta postura se opone a las teorías que sostienen que es el desarrollo el que permite el aprendizaje.

Por el contrario, Lev Vygotsky (1988) sostiene que para que un niño madure determinadas funciones, es preciso que las aprenda en interacción con otros.

¿Cómo explica este investigador la relación entre aprendizaje y desarrollo?

En primer término, Vygotsky identifica dos niveles de desarrollo: un **nivel evolutivo real** y un **nivel evolutivo potencial**. El primero de ellos se determina

² En el capítulo III se desarrolla este tema de manera más detallada.

a partir de las actividades que un niño puede realizar de manera independiente, **sin ayuda de otro**. Esto indica que en ese niño se ha dado un desarrollo efectivo de las funciones mentales requeridas para llevar a cabo esa actividad. Mientras que el nivel potencial es determinado por la capacidad de resolver una tarea **con la guía de un experto**, esto es, de alguien que ya domina la tarea.

Vygotsky reconoce entre ambos niveles evolutivos una “zona” donde ubica esas funciones que, si bien no han madurado, se encuentran en un proceso de maduración. Esa zona, que existe entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, Vygotsky la llamó “**Zona de Desarrollo Próximo**” (ZDP).

Por ejemplo, el hecho de que un niño pueda renarrar un cuento de manera cohesiva y precisa es indicador de que esta habilidad forma parte de su **desarrollo real**. Ahora bien, si ese niño pudiera recuperar un cuento de manera cohesiva y completa solo con la ayuda de un adulto, diríamos que este conocimiento se encuentra en su **ZDP**. En este sentido, la calidad de la interacción con el adulto incidirá en las posibilidades de que ese niño desarrolle de manera eficaz las competencias discursivas necesarias para renarrar un cuento.

Por ello, para que haya aprendizaje no solo es preciso que los diferentes conocimientos se encuentren en la ZDP del niño, sino también que un adulto experto en tales conocimientos lo asista y lo guíe de manera adecuada para que pueda resolver una tarea.

En efecto, en un proceso de aprendizaje es preciso que opere un sistema de apoyo, que Jerome Bruner (1988) denominó **andamiaje**. Este sistema es proporcionado por el mundo social, es decir, una persona más competente ayuda al niño a atravesar la ZDP para lograr el dominio de ciertos conocimientos y habilidades.

Básicamente, un sistema de andamiaje consiste en una interacción entre un novato y un experto en una tarea que se considera objeto de aprendizaje, ya sea en un contexto formal o informal. La finalidad de la interacción es que el novato se apropie progresivamente del saber experto. Inicialmente, el experto se encuentra a cargo de la ejecución total de la tarea y el novato participa solo en aspectos parciales. A medida que va dominando estos aspectos, se le delegan gradualmente más responsabilidades, lo que equivale, metafóricamente, a desmontar en forma progresiva el andamio. /.../ El adulto funciona como modelo y organizador de las conductas prácticas y verbales del niño hasta que este alcance el control de las acciones. Es decir, la tarea debe ejecutarse “con andamio” solo en forma temporal, ya que su objetivo es llevar a la autonomía. (Adriana Silvestri, 2002:53)

El desarrollo cognitivo es universal y particular

El desarrollo del pensamiento se genera en la interacción con distintos agentes sociales, en consecuencia, presentará características universales y rasgos específicos, que varían según los estilos de socialización y las herramientas empleadas por cada cultura.

Así, por ejemplo, tanto un niño que vive en zonas rurales como otro que vive en la ciudad tendrán las mismas posibilidades de desarrollo cognitivo. Tanto uno como el otro podrán:

Construir representaciones mentales, conocimientos sobre sus experiencias, las situaciones, los objetos, las personas, las acciones y las relaciones.

Guardar y recuperar la información cuando necesitan usarla con el objeto de comprender lo que sucede y reconocerlo como parte de su experiencia.

Establecer relaciones entre las representaciones que ya poseen y las nuevas experiencias, ampliando así sus conocimientos.

Operar con sus representaciones mentales o conocimientos y crear, a partir de sus propias intenciones, una nueva situación o un cambio en el que están experimentando.

(A.M. Borzone y otros, en prensa)

Ahora bien, además de compartir capacidades universales, uno y otro desarrollan capacidades diferentes, condicionadas por su cultura de origen. Por ejemplo, un niño que vive en el campo sabrá cómo ordeñar una cabra: qué acciones llevar a cabo y qué precauciones tener para hacerlo. Mientras que un niño que vive en la ciudad sabrá cómo obtener la leche para su desayuno: qué acciones realizar para conseguir una caja o un sachet, cómo conservar la leche, etc.

Aun cuando el propósito de cada acción sea semejante, varían los modos de obtener los resultados en uno y en otro caso. También varían el grado de participación en cada tarea y los conocimientos y recursos requeridos para desarrollar una y otra actividad (ordeñar / comprar leche).

Los modelos de aprendizaje varían según el contexto socio-cultural

El hecho de que el desarrollo sea un proceso mediado por la interacción con otras personas o con determinados instrumentos culturales define que la dirección del desarrollo esté encausada tanto por capacidades universales (por ejemplo, aquellas relacionadas con la adquisición del lenguaje) como por rasgos específicos, propios de cada cultura (por ejemplo, el modo de organizar una narración en una comunidad ágrafa).

De esta manera, las variaciones en el desarrollo del pensamiento se fundan en la diversidad de contextos socio-culturales. A su vez, en cada contexto se promueven estilos de enseñanza particulares, que en algunas circunstancias pueden establecer relaciones de contacto con otros estilos. Tal es el caso de los niños de ámbitos rurales que estudian en la escuela. Mientras el hogar promueve estilos de aprendizaje estrechamente relacionados con actividades productivas y culturales significativas para la comunidad, la escuela propone estilos de aprendizaje más alejados del contexto. Esto es esperable y no es problemático si se prevé un proceso de transición entre los conocimientos y los estilos de aprendizaje propios de cada institución (hogar / escuela).

¿En qué varían uno y otro modelo de enseñanza?

En términos generales, la escuela promueve el aprendizaje a partir de información verbal, en situaciones de intercambio donde el niño pocas veces conoce el propósito de la tarea que realiza. Por el contrario, el estilo de aprendizaje en el hogar, aun cuando haya instrucciones verbales, se basa principalmente en medios no verbales, como la observación, la imitación y el juego³. Además estos aprendizajes tienen para los niños un propósito conocido: tejer un canasto, hacer una tortilla u obtener verduras. Propósito que normalmente se consigue a partir de una tarea realizada con otros miembros de la familia, algunos de los cuales ayudan al niño para que haga parte de la actividad global.

Este tipo de proceso fundado en el aprendizaje asistido, a partir de la realización de una actividad conjunta, es denominado por Barbara Rogoff (1993) **proceso de participación guiada**.

La participación guiada implica al niño y a sus cuidadores o compañeros en dos tipos de procesos de colaboración: a) la construcción de puentes, desde un nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; b) la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo. Los niños utilizan como guía recursos sociales –tanto el apoyo como los retos que les plantean los otros– al desempeñar papeles cada vez más especializados en las actividades de su comunidad. (B. Rogoff, 1993:31)

Como ejemplo, veamos una situación de aprendizaje de tejido con dos agujas. Antes de una situación de enseñanza explícita, es frecuente que una niña observe a algún familiar que realiza esta actividad en el hogar. Con esto, ella tiene una perspectiva general del proceso de tejido. Sin embargo, para enseñarle, en primer lugar, la madre le explica alguna información básica: cómo sostener las agujas, cómo tomar la la-

³ Cfr. Ana Borzone de Manrique y Celia Rosemberg (2000 b).

na y realizar las lazadas. En segundo lugar, es probable que la madre coloque los puntos en una de las agujas para que su hija practique un punto simple.

Hasta esta instancia de la actividad ya se pueden advertir distintas acciones propias de un proceso de participación guiada. Este proceso puede haberse iniciado de manera implícita; no obstante, cuando la madre guía de manera explícita a su hija, está construyendo puentes entre las habilidades que su hija ya ha desarrollado y nuevas destrezas que la actividad de tejer requiere. También organiza y estructura la participación de la niña: como entiende que el inicio del tejido ofrece alguna dificultad, al principio lo realiza la madre. Luego continuará su hija practicando lazadas, guiada por indicaciones verbales de su madre o bien por la observación de sus movimientos.

La realización de esta o de otras actividades promueve el desarrollo de habilidades específicas, que podrán ser empleadas para actividades similares. Para aprender tales destrezas la niña ha realizado una actividad particular en interacción con un adulto competente: en un proceso de participación guiada.

Estos supuestos, que delinear una perspectiva educativa particular donde se inscribe el TTT, consideran al alumno, a aquel que transita una situación de aprendizaje, como un sujeto activo, que es guiado por otra persona más competente. A su vez, el alumno condiciona el curso de ese acompañamiento a partir de su propio desempeño y su particular demanda de guía.

También es particular la noción de “maestro/a”: Su función es sumamente relevante porque apoya al niño en su proceso de aprendizaje. Esto no solo supone una formación consistente en los conocimientos y destrezas que promueve sino también en la metodología que emplea y en su estilo de motivación para la tarea.

De hecho, en este proceso bidireccional niño y adulto son protagonistas. En tal sentido, podemos afirmar que no solo el alumno aprende, el docente también desarrolla un proceso de aprendizaje particular, diferente, en las situaciones en que apoya al niño para que resuelva una tarea.

El taller de títeres como metodología apropiada para el proceso de enseñanza y de aprendizaje

De acuerdo con nuestra perspectiva, el TTT es una herramienta que promueve el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social. En tanto entendemos el taller como una práctica guiada, su proceso involucra un adulto competente y un grupo de “aprendices”⁴. En tal sentido, el taller de-

⁴ B. Rogoff (1993) emplea el término *aprendiz* para referir el carácter activo de aquel que aprende mediante su participación en una práctica valorada en su contexto socio-cultural.

viene una situación de comunicación que permite a los niños desarrollar conocimientos y destrezas relacionados con la construcción de una obra de títeres.

Por ejemplo, algunos niños suelen inventar, para una historia, acciones que ocurren en distintos espacios. Esto es posible en un texto escrito, pero es muy difícil para representar con títeres. Por lo tanto, es preciso que el coordinador anticipe o haga notar estas restricciones propias del género para evitar problemas posteriores.

Normalmente es muy difícil que un niño que se inicia en un proceso de taller de títeres pueda prever estos aspectos. Sin embargo, una vez señaladas y corregidas en el curso de la tarea, estas restricciones serán aprendidas. Estos y otros conocimientos serán activados no solo cuando construyan el argumento de una nueva obra sino también cuando escuchen los argumentos de sus compañeros; de esta manera, podrán evaluar el carácter representable de una historia.

Por otra parte, este **teatro de títeres** representa una **tecnología particular** y, como tal, puede mediar en procesos de aprendizaje. El taller de títeres es una práctica artística que:

- a. Ocurre en entornos culturales diversos.
- b. Tiene una historia propia dentro de las manifestaciones culturales del ser humano.
- c. Requiere recursos materiales particulares.
- d. Requiere una variada gama de habilidades (de distinto grado de complejidad).
- e. Puede promover habilidades cada vez más complejas.
- f. Tiene distintos propósitos.

El teatro de títeres es una herramienta que presenta rasgos generales, compartidos por distintas culturas (como el hecho de que un objeto represente un personaje), y otros que son específicos de cada región, época o grupo social donde se desarrolle (por ejemplo, los tipos de muñecos y las técnicas de manipulación). Esta característica hace del títere una práctica que puede ser adoptada en distintos contextos socio-culturales.

Cuando esta tecnología es empleada en ámbitos escolares, puede ser muy útil para asistir en distintas instancias de aprendizaje formal. Pues, si bien en el transcurso del TTT algunos aprendizajes se darán de manera ocasional, lo aconsejable es que el docente coordinador pueda prever y planificar situaciones de enseñanza explícita, que operen en la ZDP de sus alumnos. De esta manera, podrá promover el desarrollo efectivo de diversas habilidades. Por ejemplo, en las primeras fases del taller de títeres (taller de narrativa), el coordinador guía el desarrollo de las capacidades discursivas necesarias para construir el argumento de una historia de manera completa y cohesiva.

Así, para que el coordinador proporcione un sistema de apoyo o andamiaje adecuado es preciso que sea consciente de los objetivos propuestos. Esto le permitirá

promover situaciones de aprendizaje a partir de interacciones contingentes. El siguiente ejemplo pone de manifiesto algunos aspectos de la función del coordinador.

Tres niñas de primer grado (Belén, Zulma y Débora) están creando, en grupo, los parlamentos de sus personajes. La maestra guía esta tarea.

Z: *A ella entonces la pica un alacrán.*

M: Entonces, ¿cómo lo dicen?

Z: *Hija, ¿qué te ha pasado?*

B: Me ha picado un alacrán.

Z: *Entonces tenemos que ver al doctor.*

M: A ver, chicas, ¿todos los alacranes son venenosos?

D: Los negros son malos.

M: Entonces, la madre puede preguntarle a la nena de qué color era el alacrán.

Z: *¿De qué color era el alacrán?*

B: Negro.

M: ¿Qué dirá la mamá al escuchar esto? ¿Cómo se sentirá?

D: Y... Se asusta. Y dice de ir al doctor, a Deán Funes. Pero no tiene cómo ir.

M: Bueno. Repasemos toda la conversación hasta acá.

En este ejemplo la maestra interviene en la construcción del guión para que las alumnas aporten algún grado de intriga, o bien, mayor precisión sobre algunos hechos. También las ayuda para que las niñas definan intencionalidades y la expresión de sentimientos de los personajes. Esta información da mayor grado de explicitación a la historia y permite construir con mayor realismo una situación basada en experiencias vividas. Finalmente, la maestra propone una reconstrucción parcial de la conversación entre los personajes para facilitar la integración de la información producida hasta el momento, lo que servirá de apoyo para continuar elaborando el guión dramático.

Hasta aquí hemos atendido una serie de razones que nos permiten entender el TTT como una herramienta adecuada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, si consideramos aspectos relacionados con el aspecto socio-cultural donde hemos propuesto actividades de taller, podremos reconocer otras dimensiones que hacen de esta práctica una tecnología particularmente apropiada para ámbitos rurales.

En páginas anteriores revisamos conceptos referidos a la diversidad de estilos de aprendizaje, de acuerdo con el entorno socio-cultural. En las comunidades rurales, por ejemplo, los niños aprenden, mediante un proceso de participación guiada, los conocimientos y las destrezas necesarios para desempeñarse en su medio social y cultural. Como vimos, estas vías de acceso al conocimiento difieren de los modelos de la escuela. En verdad, además de ser diferentes, ambos estilos se encuentran en una tensión que obstaculiza el desarrollo efectivo del proceso de aprendizaje.

Para salvar esa ruptura entre ambos estilos de aprendizaje es preciso favorecer una instancia de transición entre estos modos de acceso al conocimiento. Una asignatura pendiente de la educación en zonas rurales es la búsqueda de dispositivos o herramientas que promuevan esa continuidad.

En este sentido, entendemos que el TTT realiza un aporte significativo porque es una tecnología que puede integrar tanto conocimientos simples como otros muy complejos. Además, puede operar como puente entre el estilo de aprendizaje del hogar y el estilo de aprendizaje de la escuela porque es una práctica que comparte ciertos aspectos con las actividades productivas que los niños aprenden en la casa y otros componentes, relacionados con los contenidos del currículo escolar.

¿Qué aspectos comparte el teatro de títeres con las actividades productivas de las comunidades rurales? ¿Qué contenidos curriculares puede promover el TTT?

En las comunidades rurales, los niños participan activamente en diversas tareas que desarrolla la familia: cría de animales, tejido de objetos, recolección de hierbas, producción de huertas, etc.

De acuerdo con A. Gallegos (2001), en cualquier actividad que integra la participación de una persona en relación con la naturaleza y la sociedad, hay ciertos componentes básicos: en un **medio natural** se encuentran **recursos u objetos** que el ser humano emplea para elaborar otros objetos. En esa elaboración, el hombre se vale de su saber-hacer, llamado **técnica**, que permite modificar o construir un producto con determinado **fin**, que tiene siempre formas sociales (comunicación, bienestar, etc.).

Medio natural, recursos, técnica y fin son los componentes constantes en diferentes actividades productivas. Sin duda, estos también son elementos observables en un taller de títeres. Por ejemplo, del entorno se obtienen los recursos para la elaboración de los muñecos (telas, lanas y, para la masa maché, papel, vinagre, harina, etc.). Esta producción requiere una técnica particular: un proceso que está organizado en distintos pasos (caracterización de los títeres personajes, preparación de la masa maché, elaboración de la cabeza del títere, etc.) y que demanda un trabajo conjunto. A su vez, el producto resultante de todo el proceso de taller, la obra de títeres, puede tener distintos fines: comunicar, entretener en eventos escolares, etc.

Si bien hay recursos y técnicas específicas, propias del teatro de títeres (de guante, en nuestra propuesta), hay ciertos componentes que varían según el entorno donde se produzca la obra. De este modo, en las diferentes fases del TTT (fase narrativa, fase plástica, etc.) los niños realizan aportes particulares, en un proceso de imitación, apropiación y creación.

Además de estos aspectos que comparte el TTT con las prácticas productivas, es posible identificar otros rasgos, que sintetizamos de la siguiente manera:

- Ambos integran destrezas motrices, visuales, lingüísticas y discursivas.
- Requieren y promueven el desarrollo de funciones cognitivas, como la atención y la memoria.
- Requieren organización de la tarea: coordinación del trabajo grupal y desarrollo de la tarea en fases.
- No exigen un conocimiento metarreflexivo.

Tanto las actividades que los niños llevan a cabo en el hogar como las tareas del TTT integran conocimientos diversos y promueven aprendizajes que no se limitan a la interacción verbal. A partir de ellos, el docente coordinador de un taller podrá movilizar el desarrollo de habilidades más complejas.

La realización de una obra de títeres en un contexto escolar requiere de conocimientos básicos. En ámbitos urbanos, normalmente los niños están habituados a interactuar con títeres en diferentes eventos. En zonas rurales, por el contrario, esto no es muy frecuente. En muchas de las comunidades donde hemos llevado a cabo procesos de TTT, los niños nunca habían visto una función de títeres. De hecho, en cada experiencia, en instancias preliminares del taller, nosotros realizamos una obra de nuestro repertorio (adecuada al medio donde actuamos) que, además de la función propia de un espectáculo, oficia de modelo en los términos en que proponemos las obras titiritescas.

Ahora bien, con conocimientos básicos los niños pueden construir y representar una obra. Sin embargo, el propósito en la escuela no se limita a crear situaciones lúdicas sino que se orienta al desarrollo de diferentes competencias. En ese sentido, el taller de títeres, en tanto práctica que integra distintas habilidades, puede promover el desarrollo de diferentes destrezas, de acuerdo con la edad y los conocimientos que los niños ya hayan aprendido (que integren un nivel de desarrollo efectivo, según Vygotsky) y los que puedan aprender, esto es, que se encuentren en su ZDP.

De esta manera, cuando un niño inventa una historia para títeres, esa actividad está regulada por ciertas restricciones que demandan un texto claro, cohesivo, completo, que pueda comunicar sin ambigüedades y una historia que pueda ser representada con títeres. Ambas restricciones exigirán el dominio de conocimientos más formales propios del género narrativo y del género teatral (o dramático), cuyo aprendizaje promoverá el docente coordinador en situaciones de enseñanza explícita en el aula. Así, los conocimientos formales, como los relacionados con el esquema narrativo, los procedimientos de cohesión, etc., integran situaciones de aprendizaje significativas para los niños.

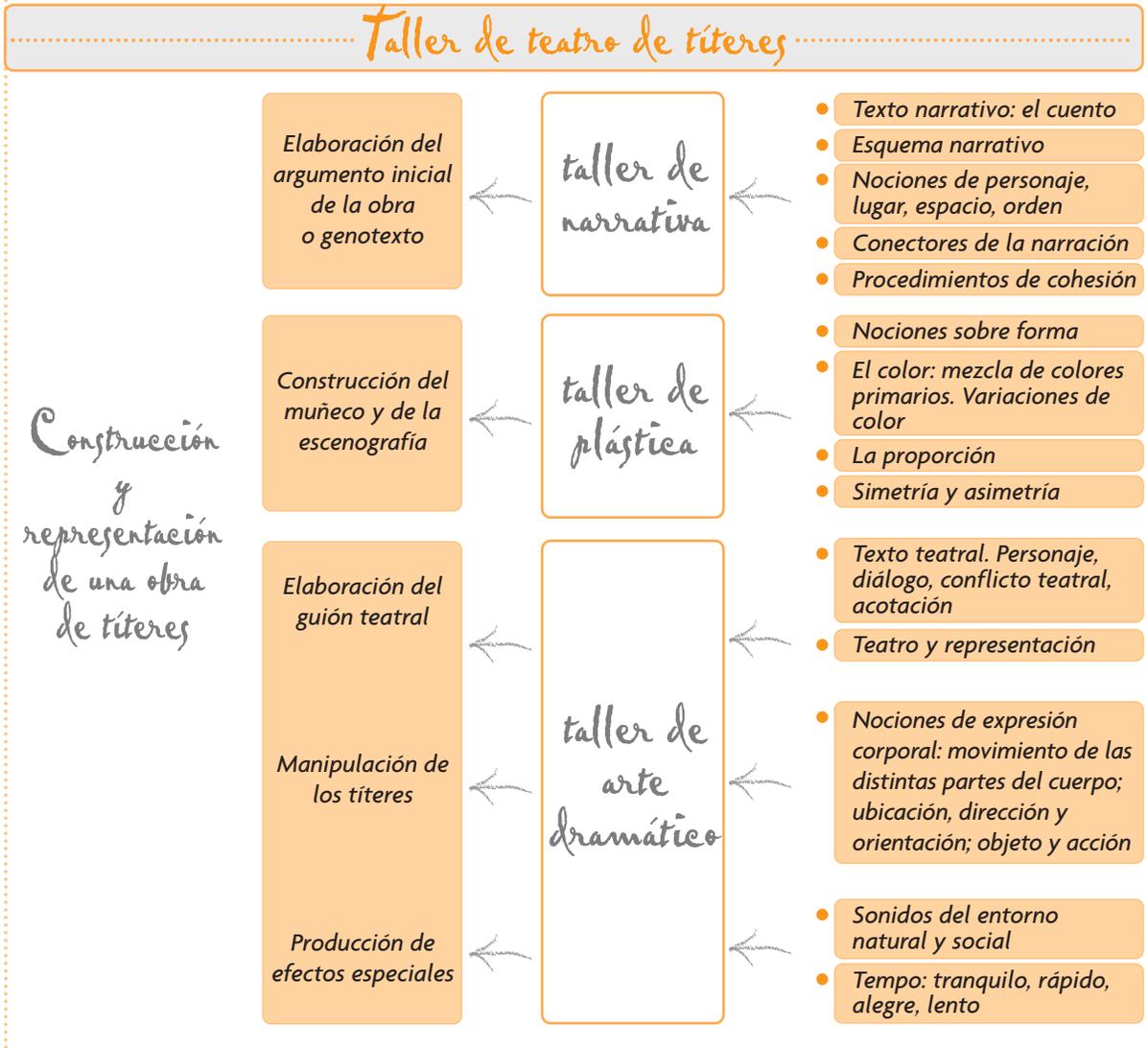
Por otra parte, en el hogar los niños están habituados a aprender haciendo, con un adulto que conoce la tarea y que tiene experiencia en ella. Sin embargo, en general, muchos aspectos de este conocimiento no se hacen conscientes o no se pueden verbalizar de manera precisa. En el aula, es necesario que el docente apoye al niño para que, además de resolver la tarea, pueda explicar qué ha realizado y cómo lo ha hecho. Esto

contribuye al desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños.

De esta manera, el coordinador de un TTT parte de conocimientos aprendidos en el contexto de origen y tiende puentes hacia conocimientos más descontextualizados.

¿Qué conocimientos pueden ser abordados a lo largo de un proceso de TTT?

A continuación proporcionamos una gama de contenidos previstos por las propuestas curriculares. De esta serie cada maestro/a seleccionará algunos contenidos y agregará otros de acuerdo con las potencialidades de su grupo de alumnos.



Como se podrá advertir en el cuadro, los contenidos que pueden ser estudiados en relación con el TTT integran conocimientos de distintas asignaturas: lengua (taller de narrativa y taller de arte dramático), plástica, teatro, música y expresión corporal (taller de arte dramático).

De este modo, el proceso de construcción de la obra de títeres hace posible un nexo entre conocimientos desarrollados (en el medio, con la familia y en la escuela) y

conocimientos potenciales promovidos por la escuela.

En resumen, luego de los conceptos desarrollados en este capítulo, entendemos que la noción de taller de títeres ha revelado otras aristas, que permiten entender por qué esta práctica artística puede convertirse en una herramienta adecuada para el aprendizaje y por qué es particularmente apropiada para zonas rurales.

Observemos que en estas páginas hemos insistido en el TTT como una práctica que implica al mismo tiempo: posibilidad de hacer y restricciones, conocimientos propios y conocimientos nuevos, niños que hacen y aprenden junto con docentes que guían, enseñan y también aprenden.

A continuación revisaremos nociones relacionadas con el TTT como proceso grupal.

Lo grupal en el taller

Dado que la metodología de taller supone esencialmente un abordaje grupal de la tarea, en el proceso de TTT cobra especial relevancia la conformación de los grupos y su dinámica de trabajo.

Ahora bien, el hecho de que un conjunto de personas estén reunidas en un mismo espacio y tiempo no significa necesariamente que se trate de un grupo. De todos modos, tal como reconocen A. M. Del Cueto y Ana M. Fernández: “Dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en grupo”⁵.

Estas consideraciones básicas nos permitirán aproximarnos a la noción de “grupo” desde la perspectiva de la psicología social. Para ello, atendamos las siguientes situaciones:

situación “A”

La maestra escribe en el pizarrón: “Género dramático. La obra de títeres”

Luego se dirige a sus alumnos:

- *¿Recuerdan que en la clase pasada vimos qué era un conflicto?*
- *Sí -responden a coro los niños*
- *A ver, José, ¿qué definición daba el diccionario?*
- *Conflicto: Colisión u oposición de intereses, derechos, pretensiones, etc.*
- *Entonces, conflicto es un choque de intereses, ¿no?*

Bien, ahora que sabemos qué es un conflicto podremos reconocerlo en un cuento. Además responderán a distintas preguntas sobre los títeres.

La maestra pide que se formen grupos de cuatro alumnos para contestar una guía por escrito. Luego entrega un cuento por grupo y se sienta a escribir un informe. En varios grupos los niños delegan la actividad de escritura en aquel que tiene

⁵ A. M. Del Cueto y Ana M. Fernández (1985), en M. Souto (1998:55)

mejor letra. En los grupos, uno de los alumnos lee las preguntas y le dicta las respuestas a otro. Los otros dos alumnos se limitan a copiar o conversan sobre temas varios.

Cuando han completado la guía, escriben los nombres de los cuatro integrantes del grupo y entregan el trabajo. La maestra lo traerá corregido para la próxima clase.

situación "B"

La maestra interactúa con sus alumnos:

- *¿Recuerdan el cuento que leímos la clase pasada?*
- *Sí, el del zorro y el quirquincho.*
- *Bien . ¿Qué problema o conflicto había entre los personajes?*
- *El zorro no quería trabajar para comer y entonces lo engañó al quirquincho.*
- *Así como estos personajes tenían estos conflictos, ¿qué problemas solemos tener nosotros en casa, en la escuela, entre hermanos, entre compañeros o con algún animal?*
- *Entre un chico y su burro.*

La maestra guía al niño para que desarrolle el conflicto entre ambos personajes. Los niños proponen otros ejemplos de conflictos cotidianos. Luego, la maestra pide que formen grupos libremente de 3 ó 4 integrantes y que cada uno proponga nuevos conflictos. Estos serán anotados. Luego los niños seleccionarán uno para armar una historia a partir de él.

Los niños participan con entusiasmo. La maestra recorre los diferentes grupos atendiendo la participación de cada miembro. En uno de ellos se detiene y escucha la conversación.

J: Para mí la víbora lo pica al caballo y ahí nomás se muere.

A: No, justo cuando lo va a picar aparece el dueño y le da un palazo a la víbora. Un tercer niño permanece en silencio. La maestra se dirige a él.

M: A ver, Ernesto, ¿qué es mejor: que la víbora lo muerda al caballo o que el dueño pueda golpearla antes?

E: Que le grite a la víbora y la víbora se escape.

M: Ah, qué bien . Esa es una buena idea. ¿Qué puede ocurrir después?

Una vez que los niños terminan de escribir sus historias, las leen en el grupo y les cambian algunas partes.

Finalmente, el grupo lee a sus compañeros el argumento para su obra de títeres.

Como se advierte claramente, ambas situaciones remiten a diferentes modos de promover la metodología grupal en un taller de títeres escolar. En el primer caso subyace una idea de grupo como mero agrupamiento de sujetos. Por ello, la tarea no es asumida en conjunto sino en términos individuales. Por el contrario, en el segundo caso, los miembros de cada grupo participan activamente, entre otros motivos, porque la tarea es propuesta para un conjunto de sujetos que están interesados en participar en ella.

Sin dudas, la diferencia en el trabajo conjunto que se da en una y en otra situación está relacionada con el rol del maestro en ese proceso de construcción grupal. Así, en el primer caso, la maestra da por supuesto que el trabajo en grupo está garantizado por la simple agrupación de niños. En este sentido, el grupo es entendido como algo dado, para lo cual no es preciso intervenir. Por el contrario, en la situación B la maestra promueve la participación de los miembros dentro de cada grupo y la socialización de sus resultados en el grupo clase. De esta manera, la maestra tiene una participación activa en la dinámica de trabajo del grupo. Con ello propicia un proceso de construcción conjunta del conocimiento para la cual es preciso que el adulto asista a los niños tanto en la aproximación al conocimiento como en el desarrollo del proceso grupal.

En virtud de que esta propuesta de TTT está dirigida a maestros, en particular a maestros rurales, interesa analizar y debatir en torno al lugar del taller como metodología de aprendizaje.

En primer lugar, enunciaremos algunos interrogantes que permitirán una aproximación al fenómeno del taller en la escuela y al sentido de lo grupal: ¿Existen grupos en el aula? ¿Qué lugar ocupa y qué posibilidades de desarrollo tiene lo grupal en la escuela? ¿Cuál es el sentido de trabajo grupal en una propuesta con títeres? ¿Qué papel juega el maestro dentro de los procesos grupales?

Para avanzar en torno a estos interrogantes partiremos de la noción de “grupo” desde la perspectiva de Enrique Pichon Rivière.

E. Pichon Rivière caracteriza al grupo como “un conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma implícita o explícita, una tarea que se constituye en su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles”. (Ana P. de Quiroga, 1997:78)

En primer término, E. Pichon Rivière define al “grupo” como un **conjunto restringido de personas ligadas por constantes de tiempo y espacio**. Este primer rasgo hace referencia a la condición de **posibilidad**, de devenir o constituirse en grupo que todo colectivo humano tiene. En otras palabras, el encuentro entre distintos sujetos en un

tiempo y espacio abre la posibilidad de que se desarrolle un grupo. En consecuencia, esta posibilidad también está presente en la escuela, pues los niños y su maestro comparten de manera regular un espacio: el aula.

Sin embargo, esta condición es necesaria pero no suficiente, pues un grupo comienza a funcionar como tal a partir de la creación de espacios de interacción que se organizan en función de una red de **relaciones reales e imaginarias** donde se propician eficazmente tanto **la producción de expectativas mutuas** como **los sentimientos de pertenencia y la integración grupal**.

Los grupos pueden desarrollar estas características en tanto cada sujeto se articula con el otro a partir de lo que se da en llamar **la mutua representación interna**. Esto es, todo sujeto transfiere los modos de vincularse que tuvo en su primer grupo, la familia, a otros grupos que formará posteriormente. Así cada persona tiene una representación interna de lo que es un grupo y de su funcionamiento. Por su parte, los otros integrantes poseen sus propias representaciones internas. En otras palabras, el grupo familiar es la primer representación psíquica y social que el niño tiene sobre lo que es un grupo. Esta representación se irá transformando a partir de nuevas experiencias grupales, por ejemplo, el grupo de amigos, el grupo de fútbol, el grupo de vecinos. Todas y cada una de estas experiencias implicarán nuevos sentidos y significados acerca de lo que es un grupo.

Por estas razones podemos decir que cada vez que integramos un grupo, en realidad llegamos con todos los grupos con los cuales hemos participado a lo largo de nuestra historia.

El grupo siempre contribuye al desarrollo individual y social del niño, pues en él el niño aprende a negociar con el otro, potenciando las capacidades, **distribuyendo roles** y responsabilidades. El grupo es fundamental para el desarrollo de la personalidad, pues el sujeto aprende así a percibirse como persona al tiempo que hace posible la conformación de un “nosotros”.

Los grupos se estructuran siempre a través de **una tarea** que se constituye a partir de una necesidad implícita o explícita. Según E. P Rivière (1975), la tarea es un proceso por el cual los integrantes de un grupo reconocen un camino superando el aislamiento individualista, cuestionando las certezas e integrando los aportes de otros integrantes. Esta **tarea es organizante** del grupo y en torno a ello se vivencian lo placentero y lo displacentero de los procesos grupales.

En resumen, un proceso grupal se pondrá en marcha en tanto un conjunto de individuos se reúnan con algún fin o proyecto. La tarea será el proceso mediante el cual los sujetos lograrán o no satisfacer una necesidad. El proceso grupal es esencialmente dinámico y complejo, por esta razón los procesos pueden avanzar o paralizarse, crecer o detenerse.

El coordinador y los miembros del grupo pueden favorecer u obstruir el desa-

rollo del grupo, pues en el proceso están siempre presentes las fuerzas que pujan tanto hacia lo grupal como hacia lo no grupal. De esta manera, el grupo atraviesa momentos de integración como de tendencia a la desintegración. El resultado del proceso grupal estará fuertemente determinado por el modo en que se resuelva esta contradicción esencial. Esta es, quizás, una de las principales razones por las cuales algunos grupos no trascienden el mero agrupamiento.

El desarrollo de un grupo

En este punto nos interesa resaltar algunas de las características de los momentos por los que atraviesa la vida de un grupo, pues, el coordinador estará atento al acompañamiento de este proceso.

La vida de un grupo siempre evoluciona desde un momento inicial (primer encuentro) hasta un momento final (último encuentro). Según Marta Souto (1998), este desarrollo puede presentar las siguientes características:

- Los grupos surgen en contextos sociales más amplios y en momentos históricos determinados, por ello su desarrollo está atravesado por estas dimensiones.
- El desarrollo de un grupo está fuertemente marcado por el movimiento y el conflicto y no por la linealidad, el mecanicismo o la uniformidad continua. En consecuencia, diversos conflictos ocupan a los miembros en distintos momentos.
- La resolución de los conflictos posibilita la continuación de los procesos.
- Los procesos y productos grupales de cada momento quedan incorporados como elementos y relaciones constitutivas de los siguientes y contribuyen a la resolución de conflictos futuros.
- Los momentos surgen en la vida del grupo desde la iniciación al cierre, pero también pueden aparecer en períodos más cortos como una reunión, un ciclo o un período.

Más allá de la singularidad y la especificidad que puede adquirir el proceso de un grupo, es posible reconocer momentos comunes en la evolución de los distintos grupos. Armando Bauleo⁶ define tres momentos fundamentales: de indiscriminación, de discriminación y de síntesis.

a) Momento de indiscriminación

En este primer momento los integrantes del grupo comienzan a interactuar entre sí y a relacionarse con la tarea. Los objetivos del grupo aún no son claros: apenas están enunciados. El hecho de iniciar una experiencia nueva y desconocida suele generar ansiedades entre los integrantes que provocan un estado de confusión dentro del grupo.

⁶ Sus conceptos integran una de las clasificaciones que recupera y desarrolla Marta Souto (1998).

Entre los miembros priman las acciones individuales: no hay todavía una clara distribución y asunción de roles. En efecto, esta fase está caracterizada por la tensión entre individuo y grupo: se encuentran las distintas individualidades, los distintos modelos de grupo que cada uno ha aprendido en experiencias previas y que porta a su nuevo grupo.

En diversos procesos de TTT en escuelas rurales hemos podido observar que, en este primer momento de trabajo, es común que algunos grupos se desintegren. Esto no constituye un escollo si los participantes logran reubicarse en otros elencos sin que exceda el número de integrantes. Además, es necesario que el nuevo grupo formado transite por un período de integración.

Normalmente esta primera instancia de trabajo grupal resulta dificultosa para los participantes, hecho que es esperable en una fase de pre-tarea. Por ello, es preciso que el coordinador conozca y pueda prever esta tendencia a los cambios para evitar responder de manera poco productiva ante las ansiedades de los alumnos, por ejemplo, con restricciones o determinaciones muy arbitrarias o coercitivas.

b) Momento de discriminación

En esta segunda instancia, los integrantes del grupo comienzan a distribuir roles y funciones. Los objetivos son más claros; se explicita aún más la tarea. Con esto, el grupo establece un vínculo con la tarea. Así, las interacciones comienzan a ser menos personales y más grupales. Esto da cuenta de un reconocimiento del otro como aquel cuyas necesidades están en sintonía con las necesidades propias.

En este momento el grupo puede enfrentar conflictos y superarlos, lo cual implica resolver diferentes contradicciones. También se puede observar que los integrantes requieren menos de la participación del coordinador.

En el TTT este momento es observable, por ejemplo, cuando los niños han comenzado la redacción del guión definitivo, determinando claramente qué personajes participarán y quién representará a cada uno.

e) Momento de síntesis

En este momento los grupos experimentan el mayor grado de integración. Esto se reconoce, por un lado, en la manifestación directa de los afectos, por otro lado, en el dolor originado en la fantasía de pérdida del grupo. Esta preocupación por el cierre del proceso suele dar origen a situaciones de ansiedad elevada. Por ello, es importante que el coordinador tenga presente esta realidad y prevea espacios de diálogo y escucha con el objeto de facilitar la elaboración.

Reconocer este momento en toda su dimensión le permitirá al grupo un buen cierre desde lo grupal, a la vez que contribuirá a la integración y síntesis de los conocimientos realizados.

En el cierre del TTT adquiere singular relevancia para este momento del grupo la realización de un festival de títeres compartido junto con la comunidad; pues, de esta manera el grupo logrará trascender como tal y capitalizar para sí y para los demás la magnitud del proceso transitado.

Finalmente, es preciso advertir que de ninguna manera estos tres momentos se entenderán como un proceso rígido y secuencial. Por el contrario, los grupos siempre se desarrollan en un movimiento espiralado, es decir, puede que vuelvan a conflictos ya superados o bien que en algún momento el proceso se interrumpa, pues cada grupo tiene sus peculiaridades.

Con todos los elementos discutidos hasta aquí es preciso que analicemos la realidad de los grupos en la escuela. Pues esta, en tanto institución, tiende a determinar la posibilidad de desarrollo de un proceso grupal. En tal carácter la escuela puede posibilitar u obstruir su curso.

Veamos ahora algunas de las características de los grupos-clase.

Consideraciones sobre el grupo clase:

¿Es equiparable un grupo de niños que participa de un TTT en su localidad o barrio a través del centro vecinal o club y otro grupo de niños que participa de un TTT escolar? ¿Ambos grupos persiguen los mismos objetivos? ¿El sentido de la tarea es el mismo? ¿Acaso los primeros tendrán más libertad para pensar sus historias, mientras que los segundos tendrán que atenerse al sentido “educativo” de los títeres en la escuela? ¿Las posibilidades de desarrollar un proceso grupal son idénticas?

Veamos en primera instancia qué características tienen los grupos en la escuela. Marta Souto en su trabajo “Hacia una didáctica de lo grupal” (1998) sostiene que, más allá de ciertas diferencias en los procesos grupales, existen características de los grupos clase que pueden encontrarse en la mayoría de estos grupos escolares. Algunas de estas características, según la autora, son las siguientes:

- *Es un grupo de trabajo que posee una dinámica propia.*
- *Es un grupo formal que funciona sobre una serie de obligaciones dadas institucionalmente, en virtud de exigencias externas.*
- *Se nuclea en torno a un líder impuesto, formal, que ocupa una posición central bien diferenciada: maestro o profesor.*
- *Está constituido por miembros seleccionados por criterios externos, como edad, sexo (a veces), el grado de escolaridad alcanzado, que toman el carácter de impuesto para el resto y que, por otro lado, tienden a establecer una homogeneidad entre los miembros alumnos.*
- *Está sometido a la organización curricular vigente que pauta los objetivos, conte-*

nidos y orienta en metodologías de enseñanza y de educación.

Sin embargo, las características del grupo-clase no se agotan en esta serie de imposiciones externas. Existen otras posibilidades de desarrollo y o fuerzas que puján por constituir otra manifestación de lo grupal en el aula.

Frente a estos caracteres extero-dominantes, surgen otros elementos y tendencias que tienden a la formación de un grupo informal y de elementos y relaciones diferenciales, singulares en el seno del grupo artificial /.../ Así, el grupo clase llega a ser formal a la vez que espontáneo, homogéneo a la vez que heterogéneo. A pesar de las fuerzas instituidas desde el conjunto de exterioridades enunciadas que fuerzan la constitución de un grupo tipo, obligado, determinado desde afuera, como grupo institucionalizado, en su interior, la dinámica surge muchas veces a pesar de o ejerciendo fuerzas contrarias a las instituidas. Se gesta así un grupo informal en el seno del grupo formal. (Marta Souto, 1998)

En definitiva, tal como señala la autora, existe un estado de agrupamiento en la mayoría de los grupos-clase. Ahora bien, ¿es posible pensar dispositivos⁷ grupales que permitan desarrollar la grupalidad hacia otros niveles; esto es, que reconozcan al grupo como un ámbito de comunicación verdadera donde sea posible no solo el aprendizaje cognitivo sino también el social y el afectivo?

En verdad, creemos que sí es posible pensar en dispositivos como el que estamos enunciando. Entendemos que el TTT es un dispositivo que promueve procesos grupales en tanto:

El contenido de la tarea requiere una resolución intersubjetiva tanto en el plano real como en el ficticio.

La producción de una obra de títeres es el resultado de un proceso eminentemente grupal: no es posible la construcción dramática desde lo individual. Cada personaje necesita de otros para expresarse. Este hecho hace que la tarea dentro del TTT siempre esté fundada en un proceso interaccional cuya característica principal es la **reciprocidad en la acciones**, es decir, **el otro cobra significatividad**.

Este proceso interaccional se desarrolla hacia el interior del TTT en un doble sentido.

⁷ Ana Fernández (1990) explica de la siguiente manera la noción foucaultiana de "dispositivo": "Cada uno de los dispositivos crea condiciones para la producción de determinados efectos y no otros; son, en consecuencia, *virtualidades específicas, artificios locales de los que se esperan determinados efectos*". [el uso de negrita es nuestro]

Por un lado, el niño necesita **establecer acuerdos e intercambiar ideas** con sus compañeros durante el proceso de producción de la obra (sentido de alteridad y reciprocidad⁸). Por otro lado, la historia titiritesca, en tanto producción artística, implica la “representación simbólica” de un proceso interaccional, más allá de que la historia incluya personajes humanos o animales (simbolización de relaciones recíprocas).

El dispositivo promueve la construcción de una historia fundada en saberes compartidos.

El proceso grupal del TTT contribuye a reconocer ciertos saberes de los niños que permanecían ocultos; es decir, el proceso se asienta y se desarrolla a partir de los saberes previos, que son promovidos por el dispositivo a partir de la noción de conflicto. Esta función del dispositivo permite establecer condiciones de comunicación efectiva en el marco del proceso grupal.

La tarea promueve un juego que le permite al niño elaborar ciertas necesidades.

La tarea en el TTT se resuelve con interés y participación. En consecuencia, este juego grupal, como tantos otros, permite al niño iniciar la elaboración de ciertas necesidades relacionadas con su vida cotidiana, lo cual contribuye a desarrollar la expectativa en el otro como fuente de satisfacción de tales necesidades.

Es evidente la relevancia que adquieren los procesos grupales para la producción de la subjetividad en el niño y, a la vez, para desarrollar experiencias verdaderamente sociales.

Lo grupal en el aula

Para introducir el tema de lo grupal en el taller, en páginas anteriores, expusimos dos situaciones de trabajo grupal en el aula. Habiendo desarrollado una serie de conceptos relacionados con el proceso grupal, analizaremos brevemente ambos casos a la luz de estos aportes.

Como vimos, las dos situaciones representan diferentes modos de promover procesos grupales en el aula. En la **situación A** las relaciones interpersonales se plantean esencialmente entre docente-alumno, mientras que las relaciones alumno-alumno y alumno-grupo se encuentran desatendidas. Existen momentos de trabajo en pequeños grupos, pero el planteo general de la clase se encuentra, como ya lo dijimos, centrado en el maestro.

⁸ Entendemos por *alteridad* a aquel proceso psíquico que permite reconocer al otro en la diferencia.

Por otra parte, los niños no conocen los objetivos ni la definición de la tarea. Estos aspectos son planteados exclusivamente desde el docente. Por esta razón, los niños demuestran un escaso interés por la tarea que se les propone y resuelven la actividad de manera mecánica, asumiendo roles estereotipados, con escasa interacción interpersonal.

De esta manera, la tarea, en tanto búsqueda de satisfacción de una necesidad implícita o explícita, no es construida por el grupo. En otras palabras, podemos decir que la tarea no responde a las necesidades de aprendizaje de los niños, pues es distante en su sentido y en su significación. Los niños no recuperan sus aprendizajes sociales, afectivos y cognitivos previos.

Por otra parte, se puede observar que no se plantea un espacio para el intercambio y la socialización de lo producido por los diferentes grupos. Aquí el coordinador se vale de ciertas “técnicas grupales” para trabajar un tema en grupo, dificultando el desarrollo del proceso grupal. En consecuencia, en este ejemplo, el grupo es abordado como una mera suma de miembros.

Por el contrario, en la **situación B** se puede reconocer una preocupación por lo que sucede entre los miembros de cada grupo. La coordinadora, a través de sus intervenciones, facilita la integración grupal a la vez que ayuda a resolver la tarea. La intervención de la coordinadora está centrada en los diferentes grupos y en el grupo total. En este sentido, ella posibilita el desarrollo del proceso grupal basando su estrategia de intervención esencialmente en los intercambios entre los miembros de cada grupo y entre los diferentes grupos.

Otro aspecto relevante es la consideración del contexto cotidiano de los niños por parte de la coordinadora en tanto promueve una producción grupal que está ligada a experiencias cotidianas de los niños.

En síntesis, el grupo es abordado por el coordinador como una unidad en formación, hecho que permite su evolución.

Pautas para guiar la organización de un TTT

Cuando los docentes se encuentran en la tarea de coordinar la dinámica grupal de un TTT, suelen enfrentarse a una serie de dificultades. Algunas de ellas pueden evitarse si se consideran algunas pautas que orientan la acción:

- Es importante que el número de participantes no sea demasiado elevado: alrededor de 20 ó 25 niños es una cantidad adecuada. Si el número fuese mayor, sería conveniente buscar un coordinador auxiliar que colabore con el grupo o bien uno que realice la misma tarea en forma paralela con otros grupos.
- Es imprescindible que el TTT esté organizado en función de distintos elencos. Estos constarán de tres o cuatro niños cada uno debido a que más integrantes entorpece-

rían el trabajo detrás del retablo.

- Puede suceder que no todos los niños de un elenco quieran actuar. En ese caso recordamos que existen otras tareas relacionadas con la puesta en escena final, como la puesta musical o ciertos efectos especiales. Cada niño encontrará junto a su grupo el tiempo necesario para desear actuar y el coordinador tendrá siempre presente esto.
- La conformación de los elencos será resuelta por los alumnos. Una selección arbitraria por parte del coordinador puede impulsar la desintegración del elenco a partir de constantes conflictos.
- El espacio escogido para desarrollar el TTT será cómodo y contará con alguna pileta cercana para que los niños puedan lavar sus manos luego de las tareas manuales. También el mobiliario puede contribuir para el trabajo grupal.
- En cuanto a las edades, es conveniente que en escuelas de plurigrado se trabaje con dos grupos diferenciados de acuerdo con cada ciclo. El motivo de esta división radica en que son grupos con distintos intereses y en momentos evolutivos diferentes. Sin embargo, en determinadas instancias los alumnos de mayor edad pueden ayudar a los más pequeños, en especial, en el momento de la producción de los guiones.
- Recomendamos acordar claramente con el grupo el día y la hora de funcionamiento del taller. Esto permitirá que los niños puedan prepararse con anticipación para participar en la tarea. Al respecto, dos horas previstas dentro del cronograma semanal serán suficientes para desarrollar un proceso de cuatro meses, aproximadamente.
- La familia puede participar del TTT activamente. En muchos casos, los padres ayudan a los niños con la elaboración de las historias o con la confección de los trajes. En este sentido, el TTT es una valiosa herramienta para articular la escuela y la comunidad.
- El festival posterior al taller es la instancia privilegiada para socializar las obras producidas durante el proceso del TTT.

Propuesta de taller de teatro de títeres para el aula



taller 1 / fase 1

APROXIMACIÓN AL TEATRO DE TÍTERES

objetivos

- Explorar los conocimientos previos relacionados con el teatro de títeres.
- Construir grupalmente una primera definición sobre el teatro de títeres.
- Reconocer las características sociales del arte de los títeres en el curso de la historia.

recursos

Papel afiche, fibrones, carpeta o cuaderno del taller de títeres.

actividad 1

- Interacción entre el grupo-clase y el coordinador para recuperar los conocimientos de los niños sobre el arte de los títeres.
Para guiar este intercambio, sugerimos algunas preguntas orientadoras:
¿Ustedes han visto alguna vez títeres?
¿Qué saben de los títeres?
¿Qué obra de títeres recuerdan? ¿Alguien la puede contar?
¿Qué cosas necesitamos para hacer una obra de títeres?

actividad 2

- Presentación de una situación titiritesca básica llevada a cabo por el coordinador.
En esta instancia, el coordinador puede objetar que no tiene títeres. En este sentido vale recordar que

cualquier objeto movido en situación dramática pertenece al mundo de los títeres. De este modo, si tomamos una zanahoria y una papa y le agregamos algunos accesorios podremos improvisar alguna representación titiritesca.



actividad 3

- Construcción grupal de una definición provisoria sobre el teatro de títeres. Para ello, el coordinador puede continuar con el diálogo anterior:

Recién conocimos una historia a través de los títeres. ¿De qué otra manera podemos conocer historias?

De acuerdo con las diversas experiencias personales, los niños ofrecerán distintas visiones acerca de las formas que puede presentar una historia (cuento, telenovela, película, teatro de actores, historietas, etc.) Con sus respuestas el coordinador o los alumnos completarán un torbellino de ideas en el pizarrón.

A continuación damos un ejemplo de torbellino de ideas posible:



- A partir de este gráfico los alumnos establecerán comparaciones entre el teatro de títeres y las otras manifestaciones artísticas. El coordinador puede guiar con preguntas semejantes a las que siguen:

En la escuela a veces los chicos hacen representaciones para las fiestas, que son parecidas a las obras de los actores. ¿Qué cosas tienen parecidas y qué cosas son diferentes entre el teatro con títeres y el teatro de actores?

¿Qué cosas parecidas y qué cosas diferentes tienen el teatro de títeres y los dibujos animados / las historietas / las películas?

- Con las respuestas de los chicos el coordinador puede completar una grilla de descriptores, cuyas características va escribiendo a medida que las proponen los alumnos.

llamamos



torbellino de ideas
a una técnica que consiste en recuperar las distintas ideas que un grupo puede proponer rápidamente y sin un orden preciso, a partir de un tema propuesto.



grilla de descriptores es un cuadro de doble entrada donde se pueden visualizar las similitudes y diferencias entre una serie de conceptos relacionados. Esta grilla o tabla grafica el análisis de rasgos semánticos, estrategia que propicia el desarrollo del vocabulario, de las habilidades clasificatorias y de la capacidad para relacionar conceptos.

Para ello, se elige un tema o categoría; en este caso: **manifestaciones o formas artísticas**, y en la columna de la izquierda se escriben las palabras incluidas en esa noción: **historieta, teatro de títeres, película, etc.** En la fila superior del cuadro se anotan los rasgos o características propias de distintas palabras de la columna de la izquierda. En el ejemplo anotamos: aparecen personas, aparecen muñecos, etc. Luego se analiza cada palabra de la columna considerando los distintos rasgos y colocando signos como los que siguen:

(+) para rasgos aplicables;

(-) para rasgos no aplicables o ausentes.

También se suelen emplear: S o Sí / N o No

Si se pueden admitir las dos posibilidades, se colocarán ambas. (S/N)

Para ampliar nociones sobre este tema sugerimos la lectura de:
Pittelman, S. (1991) *Trabajos con el vocabulario*, Bs. As., Aique.

Ejemplo de una grilla de descriptores orientadora
(las características o rasgos variarán de acuerdo con las respuestas del grupo)

RASGOS	APARECEN PERSONAS	APARECEN MUÑECOS (FABRICADOS O DIBUJADOS)	PRESENTAN ALGÚN PROBLEMA	SABEMOS LO QUE PASA POR MEDIO DE DIÁLOGOS Y ACCIONES	NOSOTROS PODEMOS HACERLO/S
TEATRO DE TÍTERES	✓				
TEATRO DE ACTORES	✗				
DIBUJOS ANIMADOS	✓				
PELÍCULAS	✗				

actividad 4

- Construcción provisoria de una definición sobre el teatro de títeres, a partir de los rasgos señalados en la grilla.

actividad 5

- Exposición breve, adecuada a la edad del grupo de chicos.

Temas básicos:

- Relevancia del teatro de títeres en nuestro país y en Latinoamérica.
- Los títeres en distintos lugares del mundo.
- El teatro de títeres: un arte con historia.



taller 1 / fase 2

APROXIMACIÓN A LA NARRATIVA

objetivos

- Reconocer la significación de los relatos en la vida cotidiana.
- Elaborar relatos orales a partir de experiencias vividas.
- Identificar las partes de un cuento.
- Sistematizar conceptos instrumentales básicos referidos al género narrativo.

recursos

Libros de cuentos, cuaderno o carpeta del taller, lapiceras. Optativo: grabador.

En la primera fase el coordinador se propone recuperar los conocimientos previos de los niños sobre los relatos cotidianos. Para ello él guiará un intercambio verbal que les permitirá advertir las funciones y el uso cotidiano de las formas narrativas. De ese modo, estas no son presentadas como algo extraño o desconocido para los niños, sino como un recurso que emplean de manera frecuente en los ámbitos familiares.

actividad 6

- Reflexión sobre las funciones de los relatos cotidianos.

Intercambio activo entre el grupo-clase y el coordinador. Para guiar la interacción oral, éste propondrá un diálogo semi-dirigido, con el propósito de que los niños reconozcan la función social de los relatos en las distintas situaciones que viven en su medio.

A manera de ejemplo, damos a conocer un intercambio posible, con preguntas orientadoras.

C: A ver, chicos. ¿Algunos de ustedes saben cómo domar animales?

J y F: *Nosotros domamos burros.*

C: Bien. ¿Alguna vez tuvieron algún problema al domarlos? ¿Se cayeron o tuvieron algún otro accidente?

J: *Yo me caí y me golpié acá (señala su pierna derecha). La burra corcovió y allá fui. Me raspé todo por acá y no me podía levantar.*

C: Bueno. Cuando tuviste ese accidente, ¿estabas solo o con tu papá?

J: *Yo estaba con el Pedro, mi hermano más chico.*

C: ¿Él te ayudó a levantarte?

J: *No. El Pedro fue a las casas y le contó a mi papá que la burra me había tirado y que yo no me podía levantar.*

C: Bien. ¿Y te atendió algún médico?

J: *Sí. Justo estaba el médico en el dispensario y me curó.*

C: Ahora, ¿el doctor te preguntó qué te había pasado?

J: *Le preguntó a mi papá. Y él le contó cómo me había caído.*

C: Bien. Ahora veamos, chicos, ¿cómo se enteró el padre de que José estaba herido?

Al: *Porque el hermano le contó lo que había pasado.*

C: Claro. Más tarde, el médico quiso saber qué le había pasado para poder curarlo mejor. ¿Cómo lo supo?

Al: *El padre le contó que José estaba así porque la burra lo había tirado.*

C: Muy bien. Tanto Pedro como el padre tuvieron que contar algo. Pedro relató lo que vio y el padre relató lo que le había contado Pedro. ¿Qué hubiera pasado si no lo hubieran podido contar? [Respuestas varias de los alumnos]

C: ¿Para qué usamos entonces, los relatos?

Al: *Para que otros conozcan algunas cosas que han pasado y que no las vieron.*

Al: *Para que otros sepan qué cosas nos pasaron y nos puedan ayudar.*



recomendamos que el diálogo se centre en rutinas cotidianas: cuidar a los hermanos menores, andar en bicicleta, cuidar las cabras, etc.



En este diálogo el coordinador propicia reflexiones que parten de un conocimiento más contextualizado (el relato del niño) a afirmaciones más descontextualizadas (la función del relato en esa situación, que puede generalizarse a otras)

e

omo se puede advertir, las intervenciones del coordinador están dirigidas, en primer lugar, a recuperar temas propios del contexto. Luego, tratan de guiar la participación del grupo para que pueda identificar el uso cotidiano de las formas narrativas y algunas de sus funciones.

e

l coordinador contribuye a sintetizar la función que los relatos tienen en nuestra vida cotidiana. Esta reflexión será construida oralmente. Luego los niños la escribirán en sus cuadernos o carpetas del taller. Si los alumnos no conocen la escritura convencional, el coordinador anotará la reflexión en un papel afiche.

actividad 7

- Lectura de un cuento con estructura canónica simple.¹

El coordinador seleccionará el texto de acuerdo con la edad de los niños y sus lecturas previas.



- Luego de la lectura el coordinador guía la recuperación de la información textual haciendo foco en la organización de las acciones narradas y en los elementos básicos de un relato.

¹En el capítulo 3 desarrollamos conceptos sobre cuentos con estructura canónica.

Ejemplo de preguntas para guiar la reconstrucción de un cuento. En este caso, nos basamos en el cuento de “Pajarito Remendado”, que figura en el capítulo 3.

PREGUNTAS ORIENTADORAS	RESPUESTAS POSIBLES
<i>¿Qué sucedió en esta historia?</i>	<i>Un pajarito llamado Pajarito Remendado estaba en la rama más alta del monte y pasó un aguilucho y lo agarró al pajarito.</i>
<i>¿Para qué el aguilucho atrapó a Pajarito Remendado?</i>	<i>Lo llevó porque lo quería comer.</i>
<i>¿Qué pasó luego?</i>	<i>Los otros pájaros del monte empezaron a gritarle al aguilucho.</i>
<i>¿Por qué los otros pájaros le gritaban al aguilucho?</i>	<i>Porque querían que soltaran al pajarito.</i>
<i>Entonces, ¿qué ocurrió?</i>	<i>Cuando los escuchó el pajarito pensó un plan. Le dijo al aguilucho que les ordenara que se callaran.</i>
<i>¿Cómo logró escapar el pajarito?</i>	<i>El aguilucho abrió la boca para gritarles a los pájaros. Entonces el pajarito se pudo escapar.</i>
<i>¿Cómo se sintió el aguilucho cuando el pajarito se escapó?</i>	<i>El aguilucho quedó muy enojado.</i>
<i>¿Cómo se sintió el pajarito cuando se liberó?</i>	<i>Y Pajarito Remendado terminó con un poco de miedo pero muy contento.</i>

e

l diálogo es flexible y contingente. Esto es, el coordinador va guiando de acuerdo con las demandas del niño. Por ello, no es preciso que realice todas las preguntas del ejemplo. Además, probablemente, deba intervenir si algún niño no organiza su relato de manera ordenada o con información suficiente.

e

estas preguntas tienden a recuperar información de diferente tipo:

- 1-Las distintas acciones nucleares que permiten reconocer una serie de ideas ordenadas en un esquema.
- 2-Los fines de algunas acciones de los personajes.
- 3-Las causas que mueven a los personajes.
- 4-El procedimiento para lograr un fin.
- 5-La reacción emocional de los personajes.

recomendación

En el capítulo 3 insistimos en la relevancia de guiar de manera adecuada la recuperación de la información de un cuento.

A continuación damos como ejemplo una interacción donde el estilo de recuperación no es el adecuado. Hacemos esta aclaración porque estas intervenciones suelen ser muy frecuentes en las aulas.

PREGUNTAS	RESPUESTAS POSIBLES
¿Quién es el personaje principal?	Pajarito Remendado
¿Por qué le decían Pajarito Remendado?	Porque tenía plumas de varios colores como un abrigo con parches.
¿Quién atrapó a Pajarito Remendado?	El aguilucho.
¿Qué le gritaban los otros pájaros al aguilucho?	Que lo soltara al pajarito.
¿Qué le dijo el pajarito al aguilucho?	Que les diga a los otros pájaros que se metan en sus cosas, que se callen.
¿Qué hizo el aguilucho? ¿Abrió la boca mucho o poco?	Les gritó. Abrió la boca grande.
¿Cómo se escapó el pajarito cuando el aguilucho abrió la boca?	Volando. Muy contento.

¿Por qué esta secuencia de preguntas no es recomendable? Si atendemos las respuestas posibles, veremos que estas no contribuyen a conformar una idea global del cuento. Para ello, puede realizarse una lectura continua de las respuestas posibles en ambos casos. En el primero, obtenemos una idea completa del texto, en este segundo caso, solo informaciones fragmentarias. Esto ocurre porque las preguntas del segundo diálogo buscan una sola respuesta posible y parcial. Además, este tipo de preguntas, particularmente, trata de recuperar datos secundarios (por ejemplo, si el aguilucho había abierto la boca grande) y, en la mayoría de los casos, tienden a información de tipo literal.

actividad 8

- El coordinador guía a los niños para que puedan reconocer los elementos básicos de toda narración. Ejemplo:

Observen que en todos los cuentos se presenta una **historia** que nos interesa o nos atrapa por alguna razón (El coordinador escribe la palabra “historia” en el pizarrón).

Ahora, ¿dónde suceden las acciones de las historias que conocemos?

[los niños responden: en una casa, en el monte, etc.]

Estos son distintos “lugares”. Las acciones siempre ocurren en algún lugar.

(El coordinador agrega la palabra **lugar** en el pizarrón).

¿Cuándo pueden suceder las acciones?

[respuestas posibles de los niños: a la mañana, por la tarde, ayer, hace mucho]

Bueno. Esto quiere decir que las acciones ocurren en un **tiempo** (El coordinador escribe esta palabra).

¿Quiénes llevan a cabo las acciones?

[respuestas posibles: la gente, un pastor, el zorro y el quirquincho, etc.]

[Si ya han estudiado el tema tal vez algunos respondan: los personajes]

Claro. La gente, los pastores, los animales. A ellos, en los cuentos los llamamos “personajes”.

(Escribe **personajes**)

- El coordinador pide a uno de los niños que lea el esquema que ha quedado completo en el pizarrón.



- El coordinador guía al niño para que pueda construir oralmente una explicación semejante a esta:

en un cuento se da a conocer una *historia*, con distintas *acciones*. Estas ocurren en un *tiempo* y en un *lugar*. Quienes participan en esas acciones se llaman *personajes*.

Luego los niños escriben esta explicación en la carpeta del taller. Si no conocen la escritura convencional, el coordinador puede anotarla en un afiche.



taller 2

ESCRITURA DEL GENOTEXTO

objetivos

Elaborar un genotexto o argumento inicial para la creación de la obra de títeres, recuperando las nociones previas sobre el género narrativo.

recursos

Cuaderno o carpeta de taller, lapiceras.
Optativo: grabador.

actividad 1

- Aproximación a la noción de “conflicto”.

El coordinador puede guiar a los niños de la siguiente manera:

Observen que en los cuentos generalmente se narra algún problema o conflicto que tiene un personaje. ¿Cuál es el problema que tuvo el personaje del cuento que leímos / recordamos en la clase anterior?

[respuestas de los niños]

Así como los personajes de los cuentos tienen problemas, nosotros también solemos tenerlos. En nuestra vida diaria, ¿qué problemas se nos presentan normalmente?

[El coordinador anota en el pizarrón las respuestas de los chicos]





Estos problemas o conflictos pueden ser los que tengan los personajes de una historia que inventemos.

Veamos, ¿quiénes pueden participar?

[respuestas de los niños: un león y un caballo, un chico y un perro, una mamá y su hijo, etc.]

¿Qué problema o conflicto puede haber entre un león y un caballo?

[respuestas de los niños]

Ahora conocemos el problema. Ya podemos crear una historia. Primero tenemos que dar a conocer el lugar y el momento en que ocurren las acciones y presentar a los personajes.

[los niños aportan ideas, de las cuales seleccionarán una opción]

¿Qué ocurrió un día?

[los niños construyen oralmente los distintos sucesos en torno al conflicto planteado]

e Como se puede advertir, las preguntas del coordinador tienden a la construcción de una narración coherente y cohesiva, que contemple las distintas categorías de un relato. Sugerimos ampliar estos conceptos con la lectura de los aportes sobre el esquema narrativo que se presentan en el capítulo 3.

e El coordinador intervendrá solo cuando sea necesario para que los niños armen una historia de manera coherente y precisa.

actividad 2

- Conformación de los grupos que integrarán cada elenco y escritura del primer borrador con el argumento de la obra.

Esta narración que armaron entre todos podría ser representada con títeres.

Ahora, vamos a reunirnos en grupos de tres para armar una historia que representaremos con títeres.

[Los niños se agrupan]

Del mismo modo en que recién creamos una narración, ustedes en cada grupo propondrán muchos problemas o conflictos. Luego elegirán alguno de ellos y decidirán qué personajes van a participar. Una vez que armen su historia oralmente la escribirán en un borrador. Recuerden que esta historia será representada con títeres.

Si los niños aún no escriben de manera convencional, pueden dictarle al coordinador o bien, pueden contar con un alumno de un grado más avanzado que oficie de escritor de lo que los niños le dictan. Esto puede agilizar la actividad del coordinador y propiciar una participación más activa por parte de los niños que están inventando sus historias.

actividad 3

- Socialización de los argumentos o genotextos.

Una vez escritos los textos, los niños los leerán en voz alta a sus compañeros. Ellos y el coordinador ayudarán a corregir los argumentos.

u na vez revisados los textos, los niños los re-escriben en la carpeta del taller

taller 3 / fase 1

CARACTERIZACIÓN EXTERNA DEL TÍTERE

objetivos

- Realizar una caracterización externa de los personajes que intervienen en cada genotexto producido por los elencos.
- Elaborar un proyecto de títere a partir de un dibujo previo.

recursos

- Hojas
- Lápices de colores

En los genotextos de los niños se pueden identificar distintos personajes, como abuelos, maestras, etc. También pueden aparecer vacas, perros, etc. Es común que la mayoría de estos personajes sean imaginados inicialmente en forma arquetípica, sujeta a valores universales. Por ejemplo: una madre que sea protectora, un abuelo con mucha experiencia, un perro que sea obediente. Ahora bien, en esta instancia necesitamos que el niño pueda profundizar en la caracterización de su personaje: no todas las

mamás son iguales, no todos los niños se comportan de la misma manera, etc. Esta primera aproximación al personaje será resuelta en un largo proceso que finaliza con la interpretación dramática del personaje. Por ello es necesario acompañar al niño en este primer proceso de búsqueda y creación de personajes.

Proponemos entonces un conjunto de actividades para llevar a cabo en el taller, que pueden ser enriquecidas por el coordinador.

actividad 1

- Caracterización física y expresiva del personaje.

En este ejercicio, que puede realizar el coordinador con el grupo (elenco), se buscará esencialmente reconstruir el personaje en términos imaginarios, dejando de lado el genotexto, pues este será elaborado con mayor precisión durante la etapa dramática.

Ejemplo de interacción verbal posible entre el coordinador y el alumno:

C: Juan, ¿quién es tu personaje?

J: Un abuelo.

C: ¿Cómo se llama este abuelo?

J: Don Chicho.

C: ¿Dónde vive Don Chicho?

J: En el Campo

C: ¿Qué hace en el campo?

J: Don Chicho trabaja ahí.

C: ¿Qué tareas hace?

J: Y... hace muchas cosas.

C: ¿Como cuáles?

J: Atiende sus gallinas, se lava su ropa. También tiene una huerta donde hay acelga, lechuga y muchas plantas más.

C: Y, decime, ¿tiene amigos Don Chicho?

J: Antes, sí.

C: ¿Y ahora no?

J: No, porque desde que sus hijos se fueron a la ciudad se ha puesto muy rezongón y se la pasa gritando.

C: ¿Y convida la verdura de su huerta?

J: No, prefiere que se le eche a perder antes de dársela a alguien.

Es importante que en esta interacción, el niño anote las características del personaje que le ha descrito al coordinador para retomarlas luego.

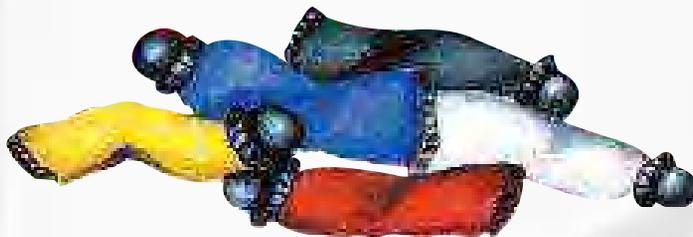
actividad 2

- Dibujo del personaje en una plantilla.

En esta actividad el niño deberá plasmar las características principales de su personaje en una plantilla (silueta de un títere de guante). En esta instancia se busca relevar el aspecto general del títere (vestimenta, peinado, accesorios) en relación con la personalidad del personaje títere. El coordinador podrá indagar en el siguiente sentido:

- C:** *¿Es una mamá gritona?*
- A:** Sí.
- C:** *¿Y cómo te imaginás que tiene el cabello?*
- A:** Con rulos.
- C:** *¿Tiene anteojos?*
- A:** No.
- C:** *¿Cómo está vestida?*
- A:** Con pollera larga.
- C:** *¿De colores claros u oscuros?*
- A:** La pollera es floreada y tiene una blusa colorada.
- C:** *¿Es delgada o más bien gordita?*
- A:** Es gordita.
- C:** *¿Cómo te imaginás la cara?*
- A:** Tiene ojos grandes con pestañas grandes y un lunar en la pera.

Esta descripción estará sujeta a la caracterización hecha en la actividad anterior. Luego de esto, el niño dibujará y pintará sobre la plantilla.



taller 3 / fase 2

PRODUCCIÓN DE MASA MACHÉ

objetivos

- Conocer y producir de manera grupal la masa maché.
- Iniciar a los niños en la técnica de modelado con masa maché.

El propósito de esta fase del taller es que los niños conozcan de manera práctica la realización de la masa maché para modelar la cabeza del títere personaje. En este punto del proceso nos interesa comentar que existe una gran variedad de métodos para construir un títere. De hecho, se puede encontrar una vasta literatura específica que explica distintos estilos en detalle. Esto guarda una estrecha relación con las diferentes técnicas de teatro de títeres que existen (marioneta, varilla, de sombra, etc.).

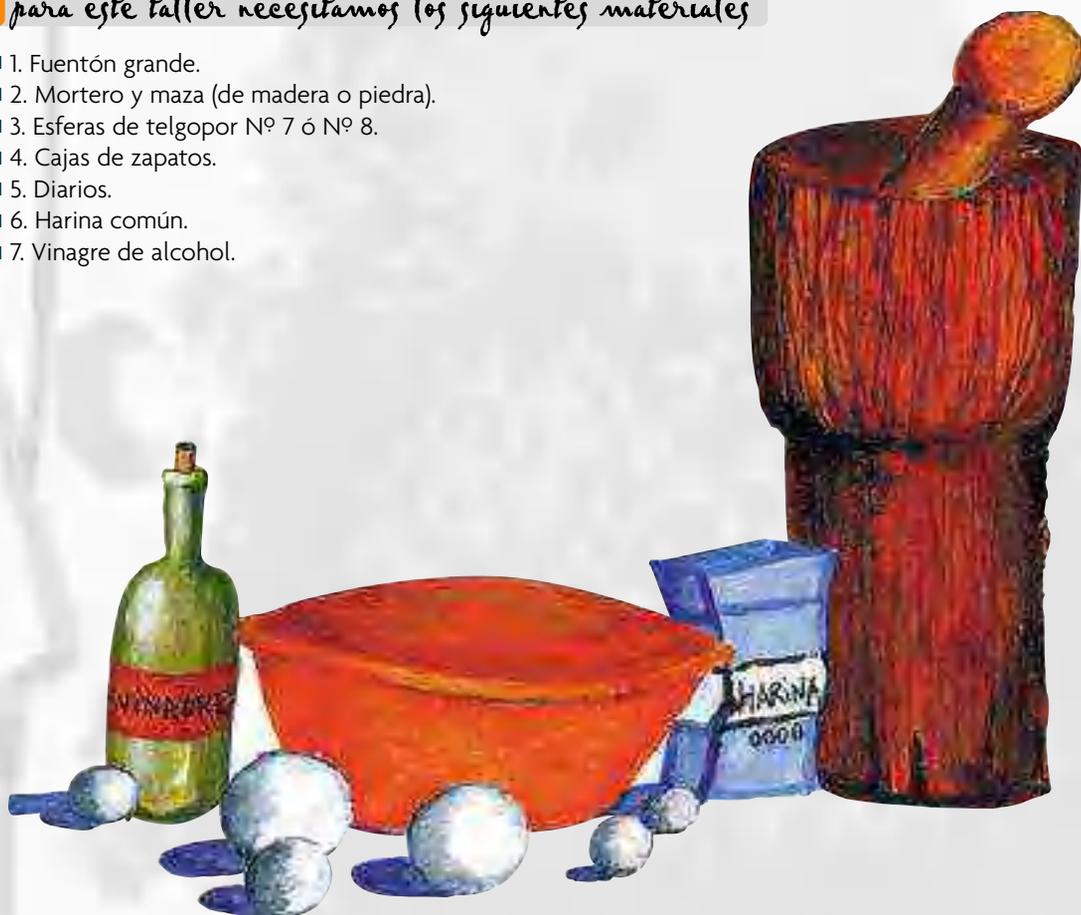
Esta propuesta de TTT está organizada en función de la técnica de títeres de guante. Las razones por

las cuales la hemos elegido ya fueron explicitadas anteriormente; sin embargo, y en referencia a los materiales que vamos a emplear, podemos señalar que un títere de guante puede ser construido a partir de otros materiales como las bombitas de agua o globos, esferas de plástico, una media rellena o el clásico mate.

A continuación desarrollamos la construcción a partir de las esferas de telgopor, pues este material tiene las siguientes ventajas: es económico, se consigue con facilidad y, particularmente, se obtienen títeres muy livianos, lo cual facilita la manipulación por parte de los niños.

para este taller necesitamos los siguientes materiales

- 1. Fuentón grande.
- 2. Mortero y maza (de madera o piedra).
- 3. Esferas de telgopor Nº 7 ó Nº 8.
- 4. Cajas de zapatos.
- 5. Diarios.
- 6. Harina común.
- 7. Vinagre de alcohol.



¿cómo hacer la masa maché?

- Cortar papel de diario lo más pequeño posible (se calculan dos hojas por títere).
- Colocar el papel picado en remojo con agua y una medida de vinagre. Dejar reposar esta mezcla durante 24 horas aproximadamente.
- Escurrir, expandir el papel picado y colocarlo en un fuentón.
- Espolvorear harina común y amasar bastante tratando de que no queden grumos hasta lograr una masa maleable, de color gris. Si nos quedó blanquecina es porque hemos agregado mucha harina. Para solucionar esto se debe colocar más papel picado remojado.
- Colocar algunos puñados en el mortero y machacar bastante. Agregar progresivamente el resto. La masa resultante debe tener una consistencia que permita modelar con facilidad: no se tiene que pegar en los dedos.
- Si no se va a usar en el momento, se debe envolver la masa con una bolsa de nylon y guardar en la parte inferior de la heladera.

comenzamos a construir la cabeza

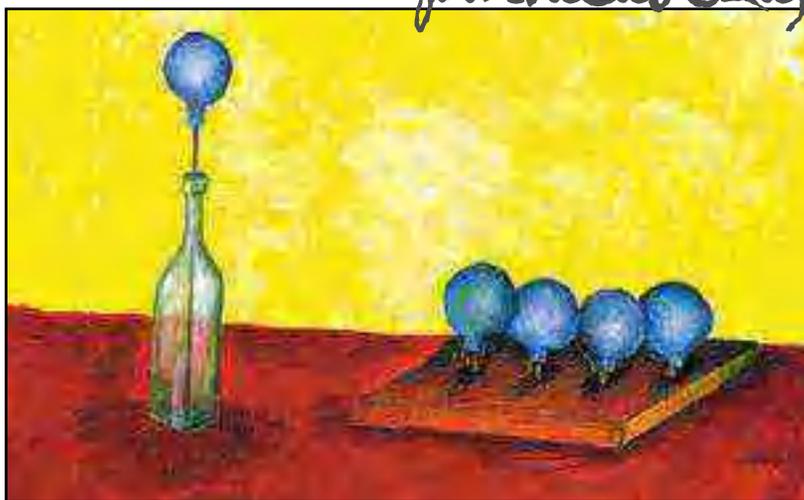
Estos son los materiales que necesitamos:

- Cartón de cajas de zapatos para el canuto del cuello.
- Esfera de telgopor N° 7 o N° 8.
- Tijera.
- Porta-cabeza.

Procedimiento

1) Antes de iniciar la tarea con la cabeza, tenemos que contar con un porta-cabeza.

Este elemento sirve para colocar la cabeza del títere para que se seque sin que se deforme, pues el maché es blando y si lo dejamos sobre una superficie plana puede deformarse la carcasa. El porta-cabeza puede ser realizado con una botella o con madera, tal como vemos en las imágenes siguientes.



portacabezas



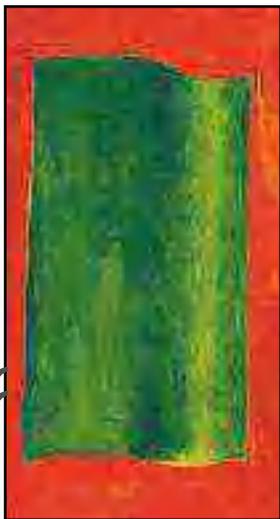
cuello

2) Hacemos el cuello del títere

En primer lugar los niños tomarán la esfera de telgopor y harán un orificio, que tendrá la profundidad de la segunda falange del dedo índice, con un grosor equivalente al perímetro del mismo dedo y un poco más.

- 3) Seguidamente se tomará un trozo de cartón de caja de zapatos y se cortará un pedazo que cubra a lo largo y a lo ancho el dedo índice del niño. Luego lo enroscamos y lo insertamos en el orificio de la esfera. Este canuto servirá de molde para elaborar el cuello del títere.

cuello



- 4) Recubrir toda la superficie de la cabeza y el cuello con pequeñas tiras de papel de diario, untadas en cola vinílica, tal como se ve en la imagen. Luego se deja secar.

cabeza



- 5) Ahora llegó el momento de trabajar con la masa maché. En primer lugar verificamos que no esté excesivamente húmeda ni pegajosa. Amasamos por un rato a fin de que esté en estado óptimo para trabajar. El coordinador entregará un puñado a cada niño para que modele. Aquí lo importante es recubrir toda la esfera con una capa de masa cuyo espesor sea menor a 1/2 centímetro, empezando por la cabeza y terminando por el cuello.



- Cuando lleguemos al cuello se le debe hacer un pequeño borde para que luego calce el traje. En este momento, cuando los chicos hacen el cuello, suelen tener algunas dificultades. Por ello es importante que el coordinador los ayude.



Una vez recubierta la cabeza y el cuello con la masa, colocaremos el títere en el porta-cabeza y lo dejaremos secar a la sombra en algún lugar donde circule el aire (arriba de una ventana). Según el clima, el títere se secará en dos o tres días.

taller 4 / fase 1

CARACTERIZACIÓN DEL PERSONAJE

objetivos

- Profundizar en las **características externas** del títere como imagen plástica que representa un personaje.
- Reconocer los **rasgos fisonómicos y expresivos** del títere personaje.

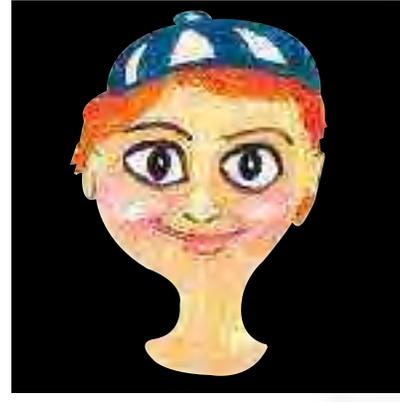
El propósito de las actividades de este taller se centrará en la elaboración y producción de una imagen plástica que represente de manera nítida al personaje que el niño ha imaginado. Aquí lo relevante es comprender que el trabajo de modelado del títere se constituye a partir de la elaboración artística de **rasgos fisonómicos universales y rasgos expresivos específicos** del personaje pensado. Los primeros dan cuenta de las caracte-

rísticas generales de las distintas partes de la cara de un personaje. Así, por ejemplo, la nariz de casi todos los niños son pequeñas o las cejas de un hombre son más gruesas que las de una mujer. Estas características se presentan en el cuadro N°1. En cuanto a los rasgos expresivos, estos señalan las emociones o estados de ánimo particulares de un personaje, es decir que muestran o señalan toda su intencionalidad dramática. (Ver cuadro N° 2)

cuadro 1

EDAD DEL PERSONAJE	SEXO	LABIOS	NARIZ	OREJAS	OJOS	CABELLO	MEJILLAS	CEJAS	LÍNEAS DE LA CARA
Niños	FEMENINO	Delineado suave.	Pequeña. Respingada.	Pequeñas.	Redondos y vivaces.	Trenzas, colita o lacio.	Grandes.	Muy pequeñas y finas.	No hay.
	MASCULINO	Delineado más grueso.	Pequeña y más rústica.	Pequeñas y de mayor grosor.		Cabello corto lacio o ondulado.			
Adultos	FEMENINO	Muy variados de colores claros y medios.	Mediana. Gruesa o fina.	Medianas,	Variados y bien delineados.	Lacio, con rulos, con trenzas o cola. Corte largo o corto.	Suaves de color rosa bajo.	Finas.	Ciertos trazos marcados según el personaje.
	MASCULINO	Bien gruesos y sufridos.	Gruesa y ancha. De tamaño importante.	Grandes y gruesas.	Variados según el personaje.	Corto o largo. Lacio u ondulado.	Poco pronunciadas. De colores oscuros.	Bien gruesas.	Bastante pronunciadas con características rústicas.
Ancianos	FEMENINO	Finos. Poco hidratados.	Mediana y más bien caída.	Medianas, caídas y con arrugas.	Medianos, semiabiertos, con bolsas y arrugas. Poco vivaces.	Blanco o con canas. Peinado con rodete o cortito.	Flácidas con arrugas y de colores oscuros.	Finas con canas.	Arrugas muy marcadas, especialmente en el rabillo de los ojos, en el contorno de la boca y en la frente.
	MASCULINO	Gruesos y flácidos	Grande, ancha y muy caída.	Grandes, gruesas. Con algún pelo en el interior.		Blanco o con canas. También pelado.		Gruesas con canas y muy desperejas.	

cuadro 2



■ actividad 1

■ Ejercicios de sensibilización.

A) Toco tu cara: El coordinador propone a los alumnos que conformen dos grupos de igual número. A los chicos que están en uno de los grupos se les vendan los ojos. Luego se reúnen un niño con los ojos vendados y otro con los ojos descubiertos, tratando de que el primero no reconozca a su compañero sin venda. Es importante que este permanezca durante todo el ejercicio en silencio. El niño con los ojos cubiertos deberá describir, utilizando sus manos, las características de las distintas partes de la cara de su compañero (nariz, ojos, orejas, mentón, cejas, etc.).

Sugerimos rotar a los niños para que todos realicen la experiencia.

B) Toco tu gesto: Este ejercicio es igual que el anterior, solo que el niño sin venda deberá conformar un gesto: de tristeza, alegría, enojo u otro que se le ocurra, y el compañero que está con los ojos vendados deberá reconocerlo.

■ actividad 2

■ Discusión grupal en función de los cuadros 1 y 2 presentados anteriormente.

El coordinador reproducirá los cuadros en un afiche o en el pizarrón. La idea es generar la reflexión en torno a la información de los cuadros y lo vivenciado en los ejercicios. De esta manera, podrán definir con mayor precisión los rasgos del personaje imaginado.



taller 4 / fase 2

MODELADO DEL TÍTERE

objetivos

- Comprender y dominar la técnica de modelado con masa maché.
- Reconocer la importancia del modelado en la caracterización externa del títere personaje.

recursos

- Carcasa seca de la cabeza del títere que ya se construyó.
- Masa maché lista para usar.
- Palitos de helado, escarbadietes o cualquier otro elemento para ayudar el modelado.
- Porta-cabeza.
- Bocetos ya realizados y anotaciones sobre el personaje imaginado.

Debido a que la tarea estará organizada en torno a la producción de un objeto tridimensional (títere), es muy importante el acompañamiento que realice el coordinador, pues no hay que olvidar que en esta instancia se pondrá en juego no solo la capacidad creativa de los niños sino también su motricidad fina para resolver la tarea. Es común observar que los niños solicitan al adulto

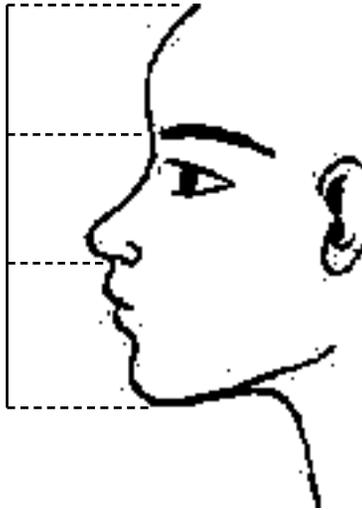
que les modele alguna parte de la cara del personaje ya que este tipo de actividades despierta, en un primer momento, sensaciones de frustración e impotencia por la falta de dominio. Ante esto es preciso tener presente que justamente la masa maché, como otros elementos maleables (plastilina, arcilla), permite “ensayar” una y otra vez con distintas “formas”, posibilidad que no puede ser obstaculizada.



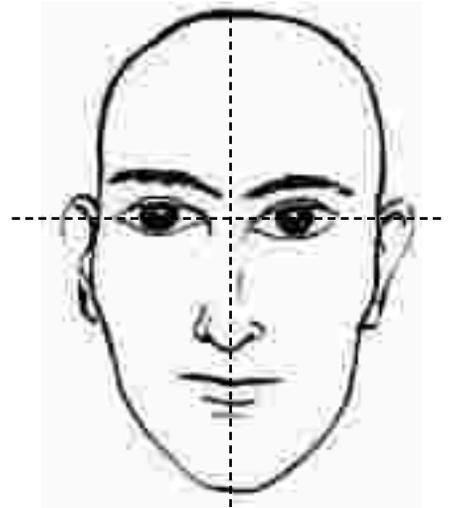
actividad 3

- Revisión de nociones básicas para la producción de una imagen tridimensional.

a) El coordinador recordará que las proporciones de las distintas partes de un rostro típico guardan relación casi constante entre sí; por ejemplo, el largo de la nariz es de un tercio del total de la cara.



b) Se observarán nociones básicas de simetría y asimetría en el rostro humano tratando que los niños observen que la disposición de los ojos guarda relación con el nivel de las orejas.



actividad 4

- Modelado de los rasgos fisonómicos de la cara del títere.

A) Los niños tomarán pequeñas porciones de masa maché y amasarán durante unos minutos; luego pueden hacer pequeñas bolitas o viboritas para iniciar pequeñas pruebas de modelado de nariz, ojos, boca, etc.

B) Antes de agregar las partes modeladas hay que humedecer la zona donde se van a aplicar.

C) Se comenzará primero por los ojos, pues ellos ayudan a ubicar el resto de las partes de la cara. La secuencia que sugerimos puede ser la siguiente ojos-nariz-boca-cejas-orejas.

D) Probar cuantas veces sea necesario con distintas formas para cada parte hasta lograr aquella que más se adecue al personaje imaginado. Aquí se pueden utilizar palitos de escoba, escarbadietes y cualquier otro elemento que ayude al proceso de modelado.

- Modelado de los rasgos expresivos.

E) El coordinador ayudará a los niños a encontrar los rasgos expresivos de su personaje. Para ello es bueno recordar lo que se trabajó anteriormente, en especial lo esquematizado en el cuadro N°2.

F) La forma de las cejas, los ojos y la boca son muy importantes para lograr la caracterización expresiva del personaje.

G) Todas las características trabajadas hasta aquí serán completadas y potenciadas luego, con el tratamiento plástico (coloreado), con el tipo de peinado elegido y el agregado de accesorios, como anteojos, gorros, pañuelos. En el caso de personajes masculinos adultos se podrán agregar barbas o bigotes.

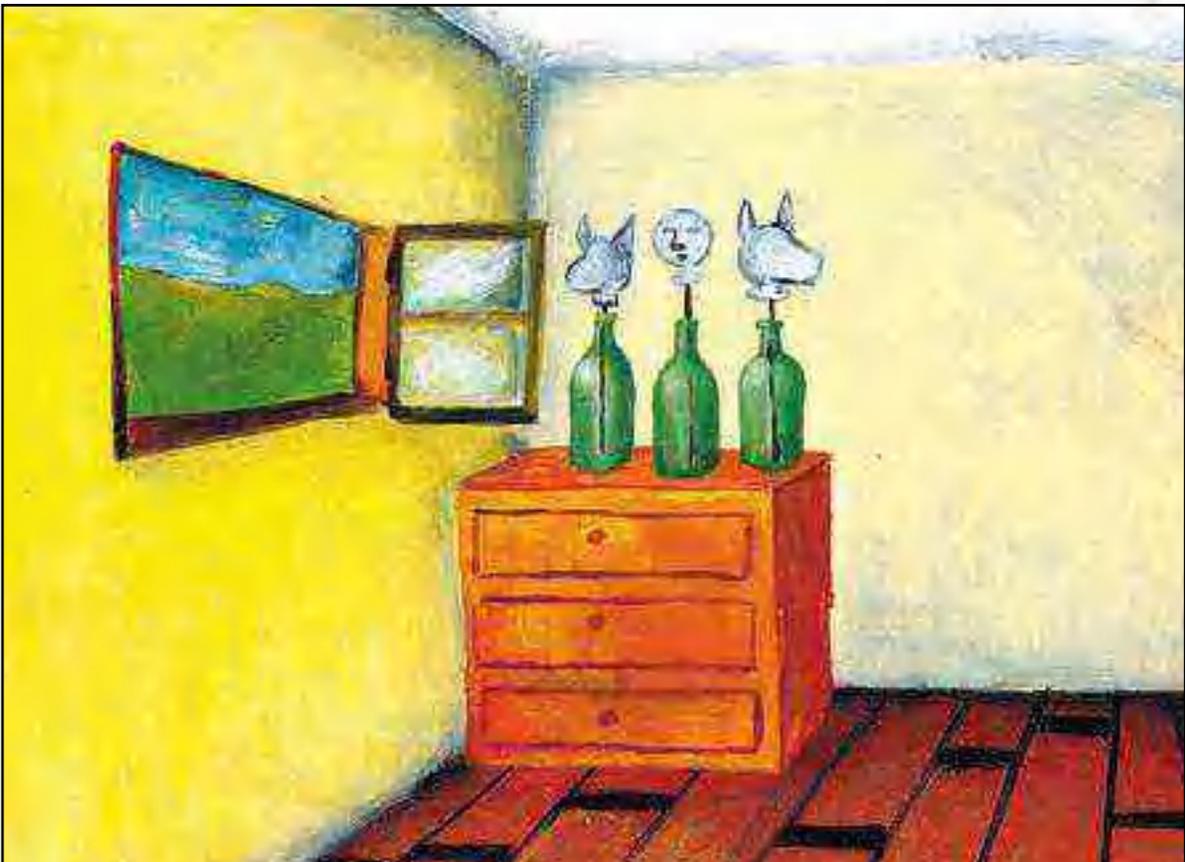
■ Modelado de personajes con formas de animales.

Es muy común que los niños, en especial de escuelas rurales, quieran hacer personajes con formas de animales. De todas maneras, las características de su modelado no varían sustancialmente respecto de las que tuvimos en cuenta con los personajes humanos. Además, si bien estos personajes son animales, los niños les otorgan rasgos humanos.

Para el caso de cabezas de ciertos animales dolicocefalos, que presentan un hocico alargado, como el caso de caballos, perros y burros, antes de iniciar el modelado hay que colocar una estructura de cartón para facilitar el proceso posterior.



una vez que los títeres han sido modelados, solo resta esperar a que se sequen. Para ello habrá que colocarlos en el porta-cabeza y ubicarlos en un lugar seguro. Es importante dejarlos secar a la sombra, en un espacio donde corra aire, por ejemplo, arriba de una heladera, un ropero o un armario. De acuerdo con el clima, el títere tardará entre 3 y 4 días en secarse por completo. Al cabo de esos días presentará un color gris bajo, uniforme.



taller 5 / fase 1

COLOREADO DEL TÍTERE

objetivos

- Realizar el tratamiento plástico del títere personaje.

recursos

- Témperas color rojo, azul, amarillo, blanco y negro.
- Pinceles finos y gruesos.
- Mezcladores (porta huevos o cualquier otro recipiente para los colores).
- Cemento de contacto
- Costurero completo (aguas, hilo, tijeras, trincheta).
- Ovillitos de lana de diversos colores.
- Trozos chicos de cueros de animales (oveja, liebre, cabrito, zorro, etc.).
- Trozos muy pequeños de tela del color con que se va a pintar la piel de la cara.
- Cartón de caja de zapatos.



algunas consideraciones básicas para tener en cuenta en el tratamiento plástico

Los títeres siempre se observan de lejos. Es decir, los detalles excesivos no son útiles, pues los espectadores estarán a no menos de cinco metros de los títeres y no los observarán.

La interpretación plástica de un personaje títere no necesariamente sigue los lineamientos de la realidad. Esto es, una vaca puede ser pintada de color verde. Lo importante es que guarde sentido con lo que se desea comunicar a través del personaje dentro de la historia a representar.



Contraste

En los títeres personajes el color permite la búsqueda del contraste que se logra relacionando colores complementarios o colores fríos con colores cálidos. El contraste es importante para definir lo grotesco en los títeres.



Colores cálidos y fríos

Contribuyen a la caracterización expresiva del títere. Las gamas de colores donde predomina el rojo son cálidas y si predomina el azul o amarillo son frías.

Armonía

Se logra relacionando entre sí colores no complementarios, colores fríos o colores cálidos. Solo se los usa cuando el personajes tiene una definición tipo en nuestra cultura. Por ejemplo colores donde predominan el azul para personajes solemnes o grises azulados para personajes tétricos, como brujas hechiceros y malvados en general.



Claroscuros

Permiten diferenciar luz y sombra a partir de una variación de los tonos con que se pinta logrando un efecto de valorización de los volúmenes. Para el tratamiento plástico del títere se deben utilizar tonos más claros para las partes altas de la cara (punta de la nariz o pómulos) y tonos más oscuros para las profundidades (cavidades de los ojos, interior de las orejas).



Colores más usados

Rosado = rojo y blanco

Piel o carne = rojo, amarillo y un poco de blanco

Café = rojo, azul y blanco

Verde = amarillo y azul

En todos los casos recomendamos hacer pequeñas pruebas y pintar sobre una hoja blanca varios tonos hasta encontrar el más conveniente para el personaje títere.

Para

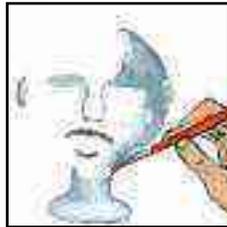
poder trabajar todos los puntos anteriores es útil pintar y luego observar el títere de lejos en repetidas oportunidades.

Por

último, el coordinador ayudará a los niños a encontrar la gama de colores más acordes para su personaje, evitando imponer su propia interpretación.

secuencia general de trabajo

- 1) Pintar toda la cabeza de color blanco u ocre. Luego dejar secar.



- 5) Maquillar la cara jugando con claros y oscuros en pómulos y mentón.



- 2) Pintar toda la cabeza con color piel u otro color elegido (según el personaje) excepto los ojos, cejas y labios.



- 6) Si el personaje lo justifica, pintar las líneas de la cara: arrugas en la frente o patas de gallo en el raballo.



- 3) Pintar los ojos. Aquí se debe poner especial atención, pues la mirada del títere es fundamental para lograr mayor expresividad.



- 7) Agregar accesorios como aros, anteojos (hechos con alambre fino, etc.).



- 4) Pintar los labios. Pintar las cejas.



e l tratamiento plástico puede ser muy variado



taller 5 / fase 2

ARMADO DE LA PELUCA

objetivos

- Conocer y producir la peluca del títere personaje a partir de distintas técnicas y materiales.

Ahora que ya hemos terminado de pintar la cabeza nos abocaremos a la confección de la peluca.

La cabeza del títere personaje y su estilo de peinado representa el lugar donde están las ideas, pensamientos y forma de mirar el mundo. Por esta razón, esta parte del títere es quizás la más indicada para reflejar el carácter psicológico del títere personaje. Esto

es claro por ejemplo cuando necesitamos construir el personaje de un niño estudioso. El pelo planchado, liso y con raya al medio lo refleja claramente. Una mamá mandona, que protesta, sin dudas, tendrá rulosos. Los distintos tipos de peluca guardan relación con el material usado para confeccionarlas. A continuación comentamos algunas maneras de hacer una peluca para un títere personaje.

pelucas hechas con cueros con vello de animales

Esta técnica es interesante por la facilidad con que se consiguen pequeños trozos de cuero en las escuelas rurales. Este tipo de pelucas se pueden utilizar para personajes masculinos (adultos y niños) y también para ciertos detalles de personajes con forma de animales (zorros, liebres, leones etc.).

procedimiento

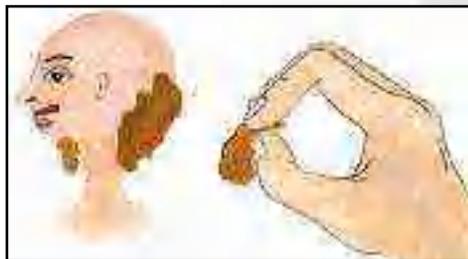


1) *Ablandar el trozo de cuero con que se va a trabajar.*

2) *Observar que no se le caigan los pelos.*

3) *Cortar pequeños pedazos del cuero e ir presentando en las distintas partes (patillas, flequillos, nuca).*

4) *Luego pegarlas en la cabeza con cemento de contacto. Finalmente, de acuerdo al personaje, se puede hacer un peinado y fijarlo con plástica transparente rebajada con agua.*



pelucas hechas con lanas

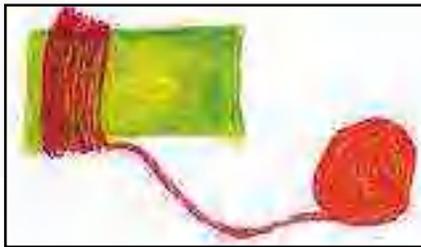
Esta es la modalidad más usada. En primer lugar, recordamos que si se quieren lograr cabellos ondulados habrá que usar lana destejida; si, por el contrario se busca un liso lacio la lana a utilizar tiene que ser de ovillo. Antes que nada se debe tener en claro el largo del cabello, en especial, si luego se harán trenzas. Los colores que se pueden utilizar son muy variados, de acuerdo con el tipo de personaje.



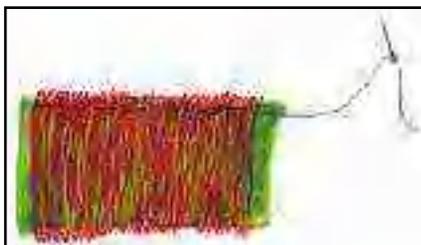
Estas son solo algunas sugerencias para hacer una peluca, de todas maneras queremos recordar que ellas pueden ser hechas con una gran variedad de materiales como estopa, tiras de gomaespuma o tela y cualquier otro elemento que el niño proponga.

cómo armar una peluca con lana

- 1) *Tomamos un trozo de cartón que tenga la altura suficiente como para el largo del cabello. Luego damos varias vueltas con la lana alrededor del cartón.*



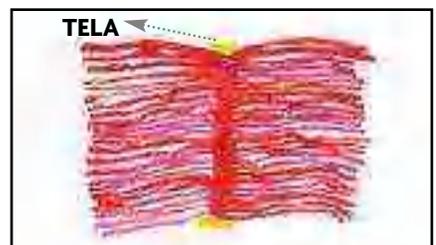
- 2) *Cosemos con un punto cerrado la lana a lo largo de uno de los extremos sin coser el cartón.*



- 3) *Cortamos el extremo opuesto a la costura.*



- 4) *La peluca ya está lista. Para montarla a la cabeza podemos coser un pequeño trozo de tela por debajo de la costura. Luego pegamos a la cabeza con cemento de contacto.*



taller 6

EL VESTUARIO Y LOS ACCESORIOS

objetivos

- Reconocer las técnicas básicas para hacer el vestuario de un títere.
- Identificar en la confección del vestuario los elementos necesarios que contribuyan a la caracterización del títere personaje.

recursos

- Costurero completo: aguja, hilo, tijera.
- Cemento de contacto u otro pegamento.
- Papel de diario.
- Telas de variados colores, estampados y tramas.

■ consideraciones básicas para tener en cuenta

- **el vestuario** del títere no solo contribuye a la caracterización del personaje sino que además **es su cuerpo**. Por lo tanto debe ser muy cómodo para el niño.
- **las telas a utilizar** serán coloridas, livianas y con buena caída, en especial para polleras y vestidos. Nunca se utilizarán telas excesivamente gruesas como corde-roy, jean o ciertas telas de tapicería.
- **el tipo de estampado** (flores, cuadrillé con rayas) debe guardar relación con las características del personaje. Los personajes más formales llevarán telas más sobrias mientras que aquellos alegres y vivaces serán confeccionados con géneros más coloridos.
- **en todos los casos** el traje del títere cubrirá todo el antebrazo tapando incluso el codo. De esta manera se garantiza que los movimientos en el escenario sean cómodos y que en ningún caso se deje ver el brazo del titiritero.
- **no sobrecargar** los trajes de ninguna manera, pues, como dijimos anteriormente, el títere siempre se observa de lejos y los excesivos detalles no son apreciados.
- **el vestuario para personajes masculinos** será ligeramente más angosto que para personajes femeninos. (Ver más detalles en las figuras del punto 5).
- **en el caso de vestuario de animales** se puede usar cualquier tipo de estampado y color aunque no sea el real del animal. Solo hay que agregar algunos detalles para su caracterización. Por ejemplo, un óvalo alargado en el frente de tonalidad más clara para representar el vientre de muchos animales como gatos, perros, leones, vacas, etc. También se puede agregar una cola en el dorso de acuerdo al tipo de animal.

proceso de confección del vestuario

1) El molde. Lo primero que necesitamos para producir el vestuario es un molde del traje, que puede ser realizado de la siguiente manera.



a) Presentar la mano del niño sobre un papel de diario o afiche.



b) Remarcar el contorno



c) Emparejar el molde



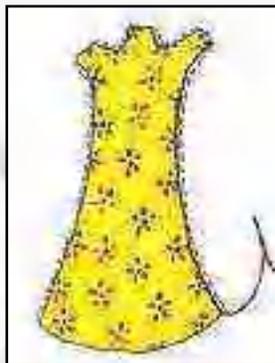
d) Cortar la tela usando el molde. Dejar un borde extra para la costura.

Los trajes pueden ser realizados de diversas maneras. A continuación presentamos una opción sencilla y una más compleja. La primera es recomendable para niños pequeños (primer ciclo) mientras que la segunda la recomendamos para niños mayores y adultos.

2) Confección de vestuario con niños pequeños. Cortar y coser ambas tapas del camisolín siguiendo la línea que se señala en la figura. Luego agregar detalles para una mejor terminación.



a) Cortar dos piezas iguales sobre una tela de fantasía.

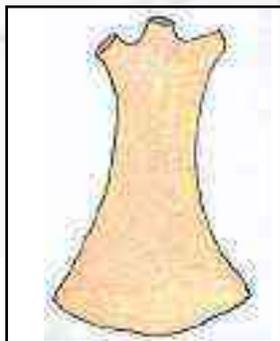


b) Coser tal como se indica en la figura.



c) Agregar botones, bolsillos, etc.

3) Confección de vestuario con niños mayores. Este tipo de vestuario requiere la realización de un camisolín en tela tipo lienzo. Luego sobre este camisolín se incorpora el traje propiamente dicho. El camisolín cumple la función de dar más cuerpo al traje evitando que se note la forma de la mano. Para realizar esta tarea podemos tener en cuenta las siguientes figuras.



a) Armado de un camisolín con tela tipo lienzo.



b) Cortar dos tapas para una camisa.

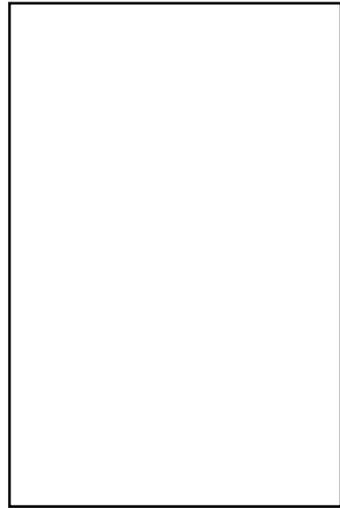
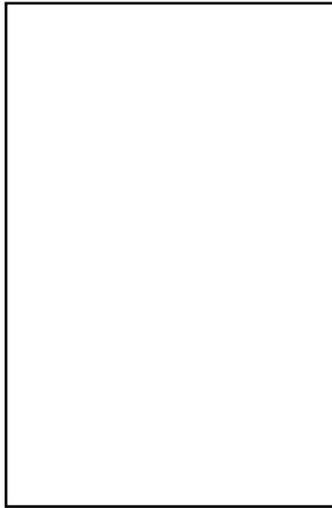


c) Cortar dos tapas para un pantalón.



4)

Se pueden agregar accesorios para caracterizar los personajes de manera más precisa.



d) Agregar ambas piezas sobre el camisolín.

5)

Para mejorar la terminación del traje se puede hacer lo siguiente.



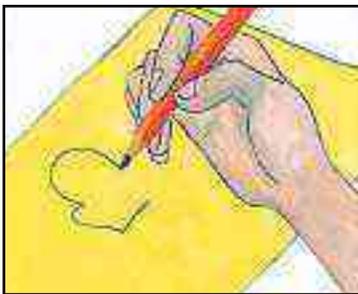
a) Fruncir la tela para dar más volado a una pollera.



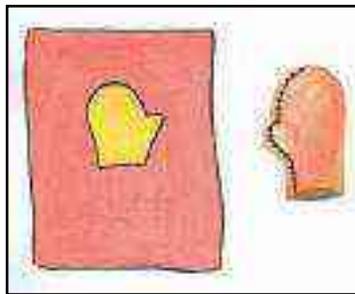
b) Para los trajes de personajes masculinos es conveniente agregar un tablón oscuro en la parte delantera del pantalón.

6)

Confección de las manos del títere. Las manos del títeres serán construidas preferentemente con paño lenci u otra tela con un cuerpo parecido. El color dependerá del tratamiento plástico que se le dio a la cara del títere. Para hacer las manos podemos proceder de la siguiente manera:



a) Dibujamos un molde en un papel.



b) Colocamos el molde sobre un trozo de paño lenci y recortamos dos tapas. Luego procedemos a coser como se detalla en la figura.

atención Las manos del títere siempre van cosidas al camisolín.

u

na vez que tenemos el vestuario procedemos a unirlo con la cabeza del títere. Esto puede hacerse mediante una costura que asegure fuertemente el traje al cuello. También se lo puede pegar con cemento de contacto. El único inconveniente de este método es que el traje nunca más podrá ser retirado.

taller 7

APROXIMACIÓN AL TEXTO DRAMÁTICO

Las acciones que se inician en este taller constituyen el núcleo del proceso pues tienden a la apropiación del uso del títere como objeto dramático. En otras palabras, hasta esta instancia, el títere ha sido considerado en términos de “muñeco”; a partir de esta etapa se vuelve un personaje, que habla y actúa, que representa una historia y que, por ello, necesita de otros personajes para cobrar existencia. Con esto, se abre una fase de trabajo eminentemente grupal. Por ello, es sumamente relevante la construcción de una integración grupal sólida, fundada en una tarea, en un objetivo común: la realización de un proyecto dramático.

Precisamente, por ser esta una etapa central del taller de títeres, el rol del coordinador se vuelve un factor decisivo. En este punto creemos conveniente resaltar

algunas acciones que promueven el desarrollo de este proceso: es necesario que el coordinador escuche, oriente, contenga y problematice la tarea de los niños. Por el contrario, las actitudes que pueden plantear obstáculos están relacionadas con el hecho de que el coordinador establezca juicios de valor o que intente imponer su propia perspectiva en relación con un evento o una situación particular propuesta por los niños en sus obras. En este sentido, es preciso recordar que, durante todo el TTT, el niño está involucrado en un proceso de simbolización acorde con su modo de ver el mundo, con lo que desea y con lo que le gustaría cambiar.

En resumen, el proceso que ha comenzado desde los primeros talleres, y que se acentúa en esta etapa, es el proceso creador propiamente dicho.

- En el capítulo 3 resumimos el proceso de producción del texto dramático de la siguiente manera:



En el séptimo taller, pues, serán retomados los genotextos producidos en el segundo taller, con el propósito de elaborar secuencias de acciones. Estas serán modificadas en el curso de los ensayos de la obra. Una vez que se hayan definido estas secuencias de manera grupal, los niños estarán en condiciones de elaborar los guiones definitivos. Sin dudas, esta actividad será realizada de manera diferenciada según el grado de escolarización de los niños y su dominio de la escritura.

objetivos

- Guiar la transición entre el texto en prosa (genotexto) y un texto dramático para ser representado con títeres.
- Lograr la integración grupal de cada elenco en función de un proyecto dramático.

actividad 1

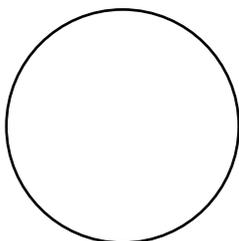
- Organización de secuencias de acciones a partir de los genotextos elaborados en el segundo taller.

En esta instancia es muy importante el rol del coordinador para guiar la reconstrucción de las secuencias de acciones.

El coordinador irá graduando su apoyo de acuerdo con la edad de los niños y con los conocimientos que hayan desarrollado sobre el género narrativo.

- A continuación damos un ejemplo de reconstrucción de secuencias de acciones a partir de un genotexto.

GENOTEXTO	ACCIONES	OBSERVACIONES
Juan y Nelson tienen unas hermosas plantas de lechuga y de otras verduras en su huerta.	<ul style="list-style-type: none"> •Juan y Nelson miran los plantines de su huerta. 	
Un día van a regar la huerta, pero no pueden porque no sale agua del pico. Juan cree que es la vecina que les ha cortado el paso de agua. Entonces van a verla.	<ul style="list-style-type: none"> •Nelson decide regar la huerta. •No sale agua del pico y los chicos se preocupan. •Juan cree que su vecina Doña Herminia les ha cortado el agua. •Juan y Nelson van a hablar con la vecina. 	En la escritura de la secuencia de acciones los alumnos han desarrollado acciones y han precisado el nombre de un personaje.
En el camino encuentran que hay un pozo con agua y se dan cuenta de que el caño está roto. Los chicos lo arreglan pero siguen sin saber quién lo rompió.	<ul style="list-style-type: none"> •Encuentran un pozo que tiene agua. •Juan se asoma y se cae adentro del pozo. •Nelson saca a Juan. •Los chicos ven que alguien ha roto el caño de agua. •Los chicos lo arreglan y riegan las plantas. 	En este segmento han incorporado nuevas acciones.
Más tarde ven que cerca del lugar un conejo está haciendo un pozo igual al que vieron antes. Entonces los chicos atrapan al conejo y lo ponen en una jaula.	<ul style="list-style-type: none"> •Nelson descubre que cerca del lugar hay un conejo haciendo un pozo. •Nelson llama a Juan y juntos corren al conejo. •Lo atrapan y lo encierran en una jaula. 	Los niños han desarrollado algunas acciones.
Ellos piensan que es de Don Tino, que cría conejos. Se lo llevan y él les dice que se le había escapado. Don Tino les agradece a los chicos porque le devolvieron su conejo.	<ul style="list-style-type: none"> •Los chicos le llevan el conejo a Don Tino, que cría conejos. •Don Tino reconoce a su conejo. •Don Tino les regala un frasco de dulce para disculparse por lo que les hizo el conejo. 	



La maestra pide a los niños que escriban estas secuencias de manera muy clara en una hoja, que agregarán a su carpeta del taller.



actividad 2

- Ensayo de fragmentos de la obra a partir de la secuencias de acciones.

En cada grupo los niños representan fragmentos de su obra. En este momento probarán las voces y los movimientos de cada títere. También comenzarán a precisar los parlamentos de cada personaje.

Uno de los alumnos puede leer la secuencia de acciones para guiar la representación.

En los ensayos es fluido el diálogo entre los miembros del grupo para definir los turnos de habla de cada personaje, los parlamentos, los gestos, etc.



El propósito de esta práctica es ajustar (corregir, modificar, agregar) los movimientos y los diálogos de los personajes.

actividad 3

- Revisión y modificación de las secuencias de acciones.

Luego de algunos ensayos, los niños retomarán las secuencias de acciones originales y las modificarán de acuerdo con las ideas que se hayan generado en los ensayos y en las discusiones posteriores a estos.

Revisadas y modificadas las secuencias, los alumnos vuelven a ensayar.

Una vez que los miembros del grupo acuerdan en las acciones y los diálogos de cada escena, las escriben en borradores.

actividad 4

- Escritura de guiones teatrales

Luego de haber ensayado las distintas escenas, los niños escriben sus guiones teatrales. A continuación transcribimos un fragmento del guión correspondiente a la historia que presentamos como ejemplo:

Juan y Nelson aparecen en escena y miran las verduras.

Juan: ¡Mirá qué linda que está la lechuga!

Nelson: Y mirá los tomates. ¡Qué grandes! ¡Uy! Pero la acelga está medio tristona. Me parece que le falta agua. Voy a regarla ahora mismo.

Juan: Yo traigo tarritos para regar mejor.

Nelson hace un gesto a un costado.

Nelson: ¡Ay, no! ¡Se cortó el agua! ¡Qué problemón!

Juan: ¿Probaste bien?

Nelson: Claro. Pero no sale nada.

Juan: Esta ha sido la vieja de al lado.

Doña Herminia. La otra vuelta ya nos cerró el paso del agua.

Nelson: ¡Ay, esa doñita! Vamos a verla. Rápido, chico.

Juan y Nelson caminan hasta la otra esquina del retablo y encuentran un pozo con agua.

Nelson: ¡Uy! ¿Qué ha pasado?

Juan: ¡Mirá qué pozo! Más grande que el dique que inauguró el diputado. A ver, será tannn....¡Ayyyy!

Juan se cae al pozo. Se oye el ruido de la caída.

Nelson: ¡Uy! ¿qué te paso?. Ya te ayudo.

Nelson se inclina y se le rompe el pantalón.

Nelson: Ay, ay, ay. ¡Se me ven los calzoncillos!

Juan: (con una voz lejana, desde el pozo) Sácame si es sencillo.

Nelson: No puedo. Se me ven los calzoncillos.

Nelson mira al público.

Nelson: ¿Primero lo saco o me cambio el pantalón? ¿Me cambio el pantalón o lo saco?

Juan: Nelson, apuráte, que hay agua.



Es preciso recordar que estos guiones son orientadores: permiten respetar la estructura narrativa básica y evitan que se superpongan los turnos de habla de los personajes. No aconsejamos que los alumnos repitan el texto palabra por palabra porque esto puede restar naturalidad y fluidez al diálogo.

Este texto, además, irá variando en algún sentido, y es esperable que así sea, en el curso de los ensayos, en especial, cuando el grupo represente sus obras frente a sus compañeros, quienes responderán de distintas mane-

ras: riendo ante determinadas pantomimas o expresiones de los títeres, o bien corrigiendo aspectos de la obra.

Como veremos más adelante, esta instancia es relevante porque en la actuación pueden surgir elementos propios de la improvisación que aportan el componente grotesco de los títeres. Es preciso, por ello, que siempre haya un observador del grupo (de este u otro grupo) que anote estos elementos que hayan tenido buena recepción por parte del público en los ensayos, para que sean incorporados al guión.

taller 8

APRESTAMIENTO CORPORAL PARA LA INTERPRETACIÓN DRAMÁTICA

objetivos

- Preparar al grupo de niños para la tarea de expresión dramática.
- Reconocer las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz.
- Afianzar la integración grupal.

recursos

- Grabador, casetes o CD, instrumentos de percusión, silbato.

Una vez construido el títere, comienza el principal desafío del coordinador del TTT: favorecer un proceso que contribuya a la expresión dramática a través de los títeres.

En primer lugar, veamos qué diferencias existen entre el teatro de actores y el de títeres. En el teatro de actores el actor se vale de su propia voz y de su propio cuerpo como herramientas de expresión, mientras que, en el teatro de títeres el títerero utilizará también su propia voz y su cuerpo pero de manera indirecta. En tal sentido, utilizará partes de su cuerpo como la mano y el brazo para darle vida al “cuerpo del títere”.

Con la voz sucede algo semejante: El títerero utiliza su voz pero con algunas variaciones, pues ella estará condicionada por las características del títere-personaje.

En resumen, el teatro de títeres y el de actores no están sujetos a las mismas condiciones de trabajo. Por todo ello nos parece necesario comprender la magnitud del proceso que se pondrá en marcha. Ahora bien, los niños antes de llegar a esta etapa del proceso ya han experimentado, seguramente, alguna actividad de expresión dramática. Veamos y analicemos en qué medida puede haber sucedido esto.

En muchos casos, mientras el niño va produciendo su títere ya es posible observar pequeñas improvisaciones que surgen espontáneamente gracias al entusiasmo de una tarea que el niño reconoce como propia. De esta manera, es posible observar a dos o más niños ensayando diálogos cortos a través de los títeres.

Por otra parte, muchos niños han actuado alguna vez en los actos escolares o han “dramatizado” en alguna otra ocasión, sin embargo, es preciso reconocer que el “cuerpo y la voz” en tanto herramienta de comunicación y expresión no son frecuentemente empleados en la escuela, más aún en la escuela rural de personal único. Por esta razón, es necesario dejar de lado aquella idea de que el niño actuará “espontáneamente” a partir de un juego fundado exclusivamente en la improvisación. En consecuencia, la tarea de estos talleres estará centrada en generar las condiciones necesarias para promover y acompañar un proceso de descubrimiento de las posibilidades expresivas del cuerpo y de la voz. Por ello se planificarán algunos ejercicios que contribuyan a facilitar este proceso.

Los ejercicios de aprestamiento de la voz y del cuerpo que proponemos a continuación son orientadores, es decir, el coordinador del TTT podrá precisar otros que crea más convenientes.

Es recomendable iniciar siempre todos los talleres de la etapa dramática con este tipo de ejercicios, pues generan un clima más favorable para la producción grupal.



a continuación presentamos una posible secuencia de trabajo

- Secuencia de actividades de caldeoamiento:

trabajo con el cuerpo

- Se propone a los miembros del grupo que se sienten en un círculo en el piso, con las piernas extendidas. Con un fondo de música suave se comienza a mover diferentes partes del cuerpo. Inicialmente se trabajan los pies luego las piernas, los hombros, la cabeza, los brazos.
- Se invita al grupo a que se pare y comience a mover determinados segmentos del cuerpo como piernas, brazos, tronco, cabeza.
- El grupo camina en círculo utilizando todo el espacio del salón. Primero lo hace en forma muy lenta, luego, un poco más rápido y finalmente, corriendo. Estos cambios de ritmo los puede señalar el coordinador usando un silbato, un bombo, o cualquier instrumento de percusión. También puede ser indicado con música de diferentes ritmos.
- El coordinador pide al grupo que se desplace por todo el espacio adoptando distintas fisonomías, por ejemplo: “ahora somos todos gordos”, luego petizos, altos, bajos etc. También se puede proponer que el grupo se desplace imitando a distintos animales.
- Los chicos se desplazan nuevamente con movimientos de todo el cuerpo; pero se inmovilizan cuando cesa la música. Luego observan la propia postura corporal y la de los compañeros.
- Se desplazan luego siguiendo la música pero cambian de dirección cuando escuchan una orden. Cada vez el cambio de dirección es más rápido. Se debe evitar chocar al resto de los compañeros.
- Los chicos siguen a un compañero, se desplazan con él, dejan que proponga una forma de desplazamiento (sin hablar). Al escuchar la orden se separan. Siguen caminando, ante una nueva orden se encuentran con otro, se desplazan con él.
- La secuencia termina con una música movida y todo el grupo bailando.

una vez que se han experimentado todos estos ejercicios de expresión corporal, el grupo estará en condiciones de trabajar la voz.

trabajo con la voz

- Luego del baile el grupo experimentará la respiración agitada. Proponemos sentir el ritmo alterado de la respiración. ¿Desde dónde sale el aire?
- Exhalamos de manera más profunda que en la inspiración (3 veces).
- Ahora llevamos el aire al vientre, inspiramos-exhalamos, al pecho, inspiramos-exhalamos, a la cabeza, inspiramos-exhalamos.
- Emitimos sonidos desde esos tres lugares; ¿cómo cambian los sonidos?
- Experimentamos con la voz distintos tonos, volúmenes y ritmos.
- En grupo buscamos distintos sonidos: agudo-grave, utilizamos fuertes contrapuntos.
- Se propone que en grupo de no más de tres inventen un idioma y lo hablen. Al cabo de un rato se pide que se comuniquen entre los diferentes grupos tratando de que cada grupo “traduzca” lo que el otro comunicó con su idioma inventado.

reconocimiento del brazo y de la mano como las partes del cuerpo que le dan vida al títere

- Se le indica al grupo mirar a otros compañeros usando distintas partes del cuerpo según esta secuencia. En primer lugar con los pies, luego las rodillas, el vientre, la cola, los hombros; continuar con uno de los brazos usando el codo, el puño y finalmente la punta del dedo índice. Los niños quedarán en la posición del titiritero manipulando un títere.

cada jornada de aprestamiento para el trabajo con títeres será finalizada con unos 15 minutos de relajación, utilizando una música muy suave.

taller 9

APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA DEL ENSAYO

objetivos

- Introducir al grupo en la metodología del ensayo teatral para la puesta en escena final.

recursos

- Secuencia de acciones producidas por los elencos.
- Títeres-personaje que participan en cada historia.
- Retablo de títeres.

En este taller se pretende señalar el conjunto de actividades que constituyen lo que denominamos “ensayo teatral”. La idea es que el grupo pueda vivenciar cada ensayo como una nueva experiencia de un proceso que se enriquece a medida que transcurre cada jornada de trabajo. En tal sentido, el acompañamiento del coordinador del TTT es sumamente relevante, pues es quien favorece el intercambio y la interacción con el objetivo de promover la capacidad creativa y expresiva de los niños. No obstante, debemos recordar que al niño le interesa más el proceso que el producto. Y este proceso tiene un fuerte sentido desde lo lúdico para él. Si no observamos esta diferencia es probable que el niño se encuentre poco comprometido con la tarea y la sienta alejada de sus intereses.

El “ensayo teatral” implica búsqueda, experimentación,

crítica del trabajo individual y colectivo. Tal como sostuvimos anteriormente, el ensayo es un proceso que va desde una situación de poco dominio a otra donde el dominio de la obra se encuentra íntimamente ligado con el compromiso, con la tarea y con el objetivo que cada elenco ha construido. Es posible identificar una secuencia de trabajo a lo largo de cada ensayo, sin embargo, esta secuencia, lejos de describir un recorrido lineal se desarrolla como un proceso espiralado, caracterizado por la vuelta, una y otra vez, sobre cada momento, lo que enriquecerá la obra en cada ensayo. A continuación presentamos un posible itinerario para cada ensayo. Para este diseño hemos tenido en cuenta, por un lado, los aportes de Mane Bernardo (1970) y, por otro lado, nuestra propia experiencia en la coordinación de TTT junto a niños de escuelas rurales.

itinerario de los ensayos

1) lectura de la obra

- a) Cada elenco leerá su historia. Se recomienda hacer esta lectura en tono natural y de a uno por vez.
- b) Breve análisis de la obra. El elenco reconocerá los momentos más importantes de la obra y las características generales de sus personajes.
- c) Reparto de personajes: este punto ya fue concretado desde el inicio de la etapa plástica, pues cada niño ha elaborado su propio personaje. No obstante, puede suceder que, en este momento del proceso, el grupo desee cambiar los papeles dramáticos de alguno de sus integrantes.
- d) Lectura dialogada: concluido el reparto definitivo de los personajes en el libreto, el grupo hará una lectura donde cada actor leerá su parlamento. Es importante que cada integrante del elenco tenga una copia de la obra completa. Esto permitirá el dominio total y no parcial de la obra y, a la vez, contribuirá a prever imprevistos ocasionales.

Esta lectura dialogada puede ser realizada en una segunda oportunidad pero con un primer trabajo sobre la voz. Este aspecto será trabajado específicamente más adelante.

Al llegar a este punto conviene suspender la tarea hasta una próxima jornada de trabajo. La duración de cada ensayo es un aspecto que no debe descuidarse en ningún momento del proceso. Los ensayos no muy extensos, pero bien aprovechados rinden mucho más y agotan menos al grupo.

importante

la organización en el tiempo de cada una de las actividades que se proponen para el ensayo estará sujeta a las condiciones de trabajo del grupo. Así, en los primeros encuentros solo se podrá realizar parcialmente la secuencia del ensayo. Más tarde el grupo podrá avanzar sobre la secuencia.

2) estudio del personaje

a) Momento de juego individual

Cada niño tomará su personaje y comenzará a trabajarlo buscando descubrir sus características interpretativas. Por ejemplo, si se trata de un títere-perro, el niño tendrá que descubrir qué características tiene este personaje dentro de la historia que se va a representar. Para el desarrollo de este ejercicio no hace falta el retablo. Tampoco es importante el detalle en los movimientos pues esto se trabajará oportunamente. Este ejercicio solitario ayudará al niño en el proceso de construcción psicológica de su personaje. Aprenderá así a dominar y a reconocer toda su dimensión dramática dentro de la obra. Por otra parte, esta instancia individual lo ayudará en el momento de trabajo colectivo, pues el niño estará más seguro de las posibilidades dramáticas de su personaje.

b) Momento de juego grupal

Ahora los elencos comienzan a trabajar de manera conjunta. Es importante que cada niño conozca, en primer lugar, cuáles son los momentos en que actúa su personaje y el de los demás. En estos primeros ejercicios el niño también comenzará a dominar el espacio escénico. En tal sentido, comenzará la tarea de definir por dónde entran y salen los personajes (izquierda, derecha, foro, etc.) de acuerdo a las necesidades de la obra.



3) *elección de las voces*

Este aspecto es sumamente importante pues los títeres, en la mayoría de los casos, son concebidos a partir de una máscara estática con expresión facial fija y sin movimiento de boca; por lo tanto, su voz debe ser lo suficientemente definida como para que el público sepa claramente cuál es el personaje que está hablando. Para lograr la voz de un títere se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos:

• **Voz desnaturalizada**

El teatro de títeres pertenece esencialmente al mundo de la ficción, por lo tanto no es conveniente que un personaje tenga una voz natural. Esto iría fuertemente en contra de la credibilidad del personaje.

Lograr la voz de un títere es un punto del proceso que demanda ciertos tiempos, que varían de un niño a otro. Para poder elaborar la voz de cada personaje es indispensable comenzar jugando con la voz natural, con tonos graves y agudos, para trabajar luego, los matices que contribuyen a definirla aún más.

• **Volumen de la voz**

Es indispensable que el volumen de voz sea alto pero sin llegar a gritar. La dicción también se cuidará. Esto permitirá que la palabra llegue al público con nitidez y precisión. Si se consideran estos aspectos, el niño logrará una voz de calidad que le permitirá comunicarse con el público de manera clara.

rol del coordinador en el proceso de elección de voces:

Puede suceder que quien coordina el TTT exija cierta predisposición para la tarea sin estar dispuesto él mismo a tales desafíos. En el momento de la elección de la voz se requiere una participación activa del coordinador, quien se predispondrá al juego ayudando y modelando la tarea de los niños. Esta es la principal herramienta con que cuenta el coordinador para trabajar “ciertas inhibiciones” que pudieren manifestar los niños en este momento del proceso del TTT.

4) *la actuación con títeres*

Una vez que ya se han definido de manera aproximativa la voz y algunas características de los personajes, comienza la tarea de “dar vida al títere”.

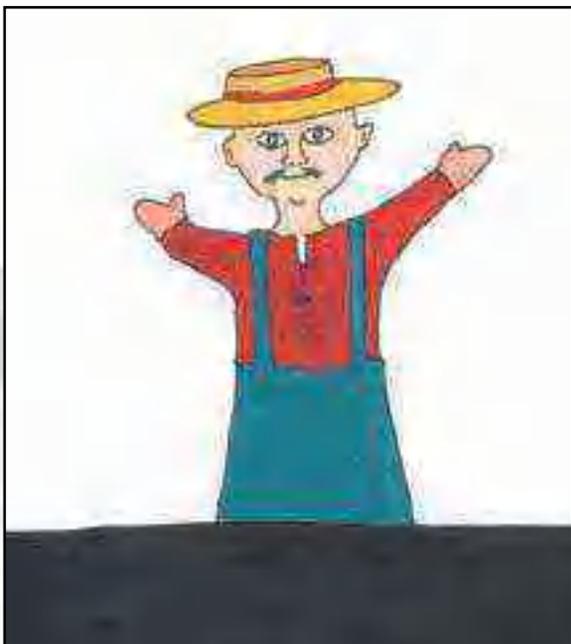
La actuación de los títeres se conforma a partir de dos componentes esenciales de este arte: la manipulación y la interpretación dramática. La manipulación es un componente mecánico, mientras que la interpretación dramática es un componente emocional (Freddy Artiles, 1998). Tal como señala Artiles, si bien existen diferencias entre estos componentes de la actuación, ambos están íntimamente ligados en la actuación con títeres. Cada tipo de títere supone diferentes técnicas de manipulación. Así tenemos cuatro técnicas básicas: varilla, marioneta, sombra y guante. En tanto esta propuesta se organiza a partir del uso del títere de guante solo presentaremos aquellas consideraciones básicas que se tienen en cuenta para manipular y actuar con este tipo de técnica.

colocación del títere:

Existen diferentes modos de enguantar un títere. Aquí solo nos referiremos al modo más simple, es decir, el dedo índice va a la cabeza del títere, el anular y el pulgar a las manos. Es importante que el títere calce cómodo en la mano, de lo contrario hay que retocar el traje. En cuanto al dedo que se introduce en la cabeza, este no debe entrar más allá de la segunda falange.

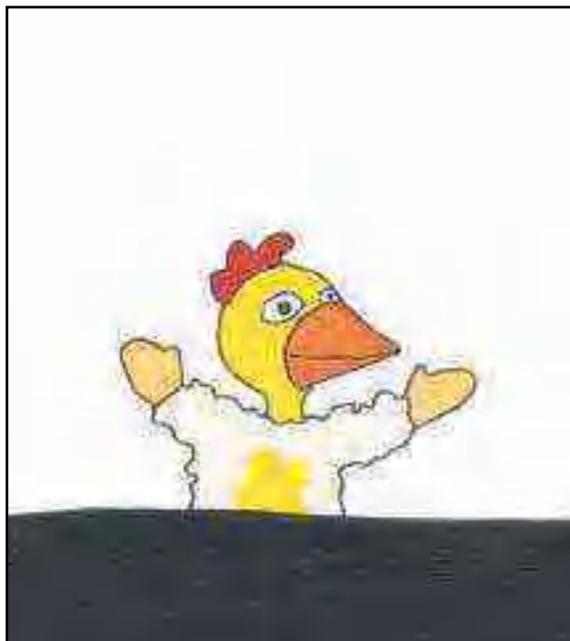
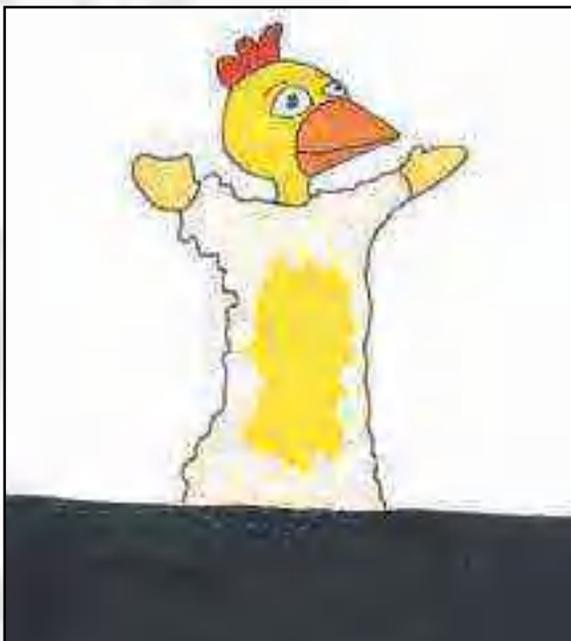
verticalidad:

Es indispensable cuidar la posición vertical del títere evitando que este se incline hacia los costados. Si esto no se cuida el títere estará doblado o caminará inclinado.



horizontalidad:

Este es otro principio básico para tener en cuenta. Los títeres deben mantener siempre la altura con respecto a lo que representa “el piso”. Esto permitirá, por un lado, que el público visualice el títere en su totalidad y, por otro, que no cambie la “altura” del personaje en el transcurso de la obra. Por otra parte, cuando los títeres se desplazan hacia atrás de la escena (foro) se recomienda elevar un poco más la altura por la perspectiva de visión del público.



entradas y salidas de los títeres:

La forma en que un títere aparecerá en escena suele estar fuertemente ligada al tipo de retablo que se utilice y a las características específicas de la puesta en escena. Sin embargo, tenemos que evitar que los títeres aparezcan como surgiendo de un pozo o de las profundidades. Otro aspecto importante es respetar el orden de las salidas y entradas, es decir, si un personaje salió de escena por izquierda debe regresar también por izquierda, excepto si las acciones de la obra requieren que la entrada y salida sean por laterales diferentes.

desplazamiento de los títeres:

Encontrar la forma en que camina un títere es un capítulo importante en la caracterización de un personaje. En principio, para definir el modo en que camina un títere, tendremos en cuenta aspectos universales como el sexo y la edad que representa. Por ejemplo, un abuelo caminará más lentamente que un niño. A esta primera búsqueda podemos complementarla con características específicas del personaje, pues, existen modos de caminar más enérgicos y otros más lentos. Un títere-vaca no caminará igual que un títere liebre o zorro. En definitiva, siempre hay que trabajar el desplazamiento de los títeres evitando aquellos desplazamientos que transmiten la sensación de que el personaje se mueve como si estuviera en una cinta transportadora.

la mirada del títere:

Este es un aspecto esencial de la actuación. La mirada contribuye a la intención y a ciertos gestos del títere. Siempre debe estar dirigida hacia el punto de atención del personaje. Para poder observar con claridad este concepto es bueno realizar los siguientes ejercicios:

1. Dos títeres representan la situación de un ciego y un lazarillo. El lazarillo acompaña al títere ciego hasta el centro de la escena. Una vez allí el títere lazarillo se retira y deja al títere ciego, quien se queda escuchando el canto de los pájaros.
2. Uno o dos títeres ingresan a escena y se quedan inmóviles en el centro de ella. Otros compañeros desde afuera del teatro y ubicados en diferentes lugares del salón efectúan palmadas o hacen algún sonido fuerte con algún objeto o instrumento de percusión. Los títeres deben mirar hacia el sector desde donde proviene el sonido.

el lenguaje gestual de las manos y cabeza del títere:

Las manos y la cabeza del títere son fundamentales para describir la intencionalidad de un personaje. Su uso estará debidamente cuidado. Por ejemplo, para representar un títere que escucha lo que el público le dice, el títere colocará una mano sobre la oreja, si en cambio, un títere está contando un secreto a otro personaje la mano se ubicará a un costado de la boca. Es común que al principio los niños tiendan a mover las manos de su títere de manera indiscriminada. Esto será señalado oportunamente por el coordinador.

Por otra parte recordemos que el títere posee una máscara facial rígida, y, por lo tanto, no abre la boca cuando habla. Por esta razón, ciertos movimientos o gestos de la mano del títere que habla, son, precisamente, los que ayudan al público a identificar cuál es el títere que habla.

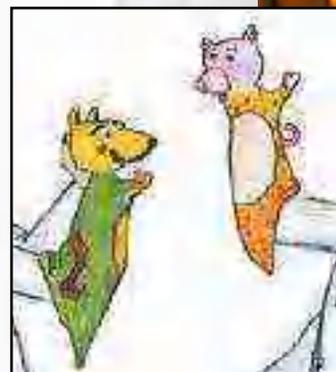
Mediante gestos con la cabeza, el títere niega o afirma en torno a alguna situación que se le plantea. La cabeza también ayuda al público a dirigir la atención hacia algún punto de la escena.

relación entre la acción y la palabra:

El espectáculo de títeres es ante todo una producción visual y en movimiento, donde la palabra cumple la función de guiar las acciones. Si sobrecargamos de texto una obra, terminará desinteresando al público, pues la acción predomina sobre la palabra en el teatro de títeres. Esto es así porque la naturaleza expresiva de este arte radica precisamente en el movimiento y no en la palabra. Esto no significa que desaparece la palabra pero sí que ésta ocupa un segundo plano en el texto. Para trabajar este aspecto en los ensayos recomendamos que el coordinador pregunte siempre al elenco con qué movimientos o acciones se pueden representar ciertos tramos del texto. Por ejemplo no es lo mismo que un personaje títere diga: “¡¡¡Soy un niño malo, travieso y desobediente!!!” a que las acciones de este personaje den cuenta de estas características.

el lugar del director:

Es indispensable que siempre esté alguien observando el ensayo desde afuera. Esta tarea podrá ser realizada tanto por el coordinador como por un grupo de niños espectadores, pues hay muchos detalles que solo pueden ser observados a distancia. Por otra parte, es recomendable anotar las observaciones. De esta manera, el grupo podrá capitalizar todos los descubrimientos que aparecen en los ensayos.



La puesta en escena

La puesta en escena en el teatro de títeres podría definirse como el modo en que diversos lenguajes dramáticos se combinan para producir un hecho teatral. Se trata de una imagen audiovisual en movimiento con capacidad de comunicar una historia.

Veamos, entonces, en qué medida los niños ya han iniciado el trabajo de puesta en escena y de qué manera se lo puede continuar.

Si repasamos el proceso transitado hasta aquí tendremos que los niños han construido un títere. Para ello, realizaron un conjunto de actividades plásticas como modelar, pintar, coser, etc.

Las características estéticas y expresivas de cada títere guardan relación con las historias que se han construido. En este sentido, cada personaje tiene una determinada voz, camina o se desplaza de un modo particular y también se han definido algunas

características de su temperamento. Todas estas actividades y hallazgos encontraron su forma en los primeros ensayos llevados a cabo por cada elenco de niños.

Hasta este momento ya se ha trabajado en torno a los dos lenguajes básicos para una puesta en escena con títeres: el muñeco (imagen plástica) y la actuación y manipulación del títere (imagen expresiva). Sin embargo, el trabajo de puesta en escena final aún puede ser profundizado. Para ello es preciso avanzar sobre dos lenguajes más que complementan la puesta: las escenografías y el sonido.

La iluminación es otro lenguaje importante, de todas maneras no será objeto de análisis en este trabajo por dos razones: en muchas escuelas rurales no se cuenta con energía eléctrica y la iluminación no es un elemento indispensable para la puesta en escena con títeres de guante.

el retablo

- Antes de avanzar en la profundización de la puesta en escena, es preciso que definamos las características estructurales del retablo:

En primer lugar, el retablo que se vaya a utilizar con la técnica de títeres de guante tendrá que tener las siguientes características:

- Cubrir totalmente a los titiriteros, lo que les permitirá trabajar siempre de pie. No aconsejamos retablos donde el titiritero (niño o adulto) actúe sentado o de rodillas, pues esto entorpece la manipulación.
- El material que se utilice para la construcción del retablo siempre será de una textura y consistencia tal que impida que se trasluzcan los actores.
- Las dimensiones estarán de acuerdo con:
 - La estatura de los titiriteros.
 - Las necesidades de espacio escénico que requiere la obra.
- En todos los casos el retablo será de un color oscuro y preferentemente liso. Es indispensable evitar tanto los colores llamativos como los adornos, pues, esto distrae la percepción del público.

El tipo de material a emplear y la forma de los retablos variará de acuerdo con los recursos con que se cuente. A continuación presentamos algunas ideas para resolver la construcción empleando tela, cartón o madera.

1) colocar un paño oscuro delante del marco de una puerta simple



2) utilizar el ángulo de una habitación



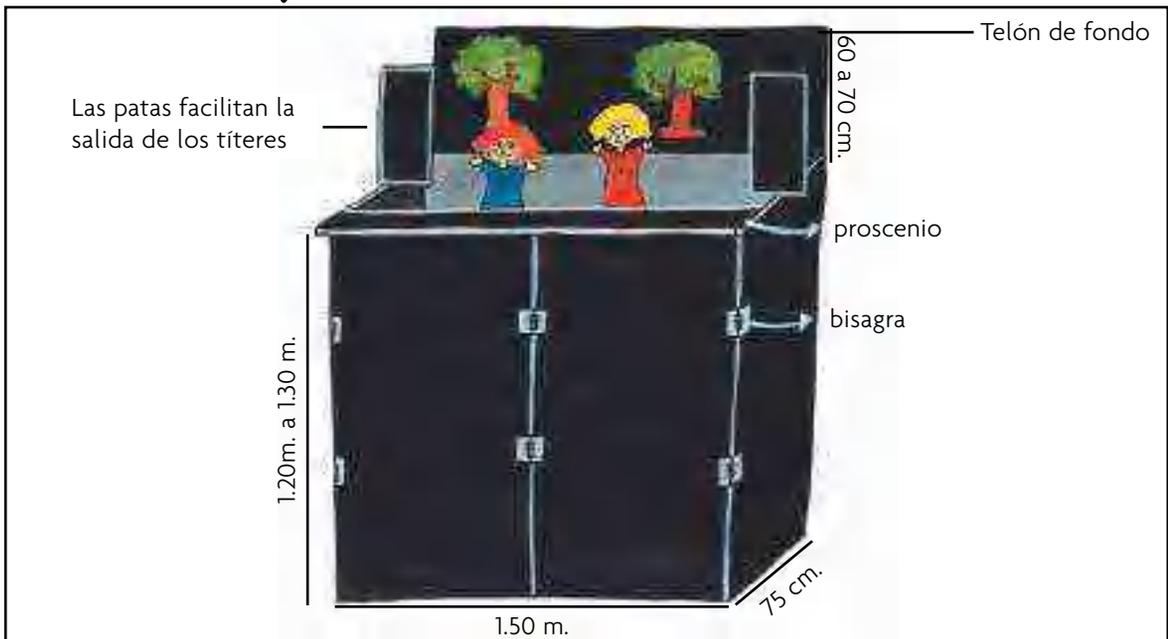
3) utilizar una puerta de dos hojas colocando un paño oscuro

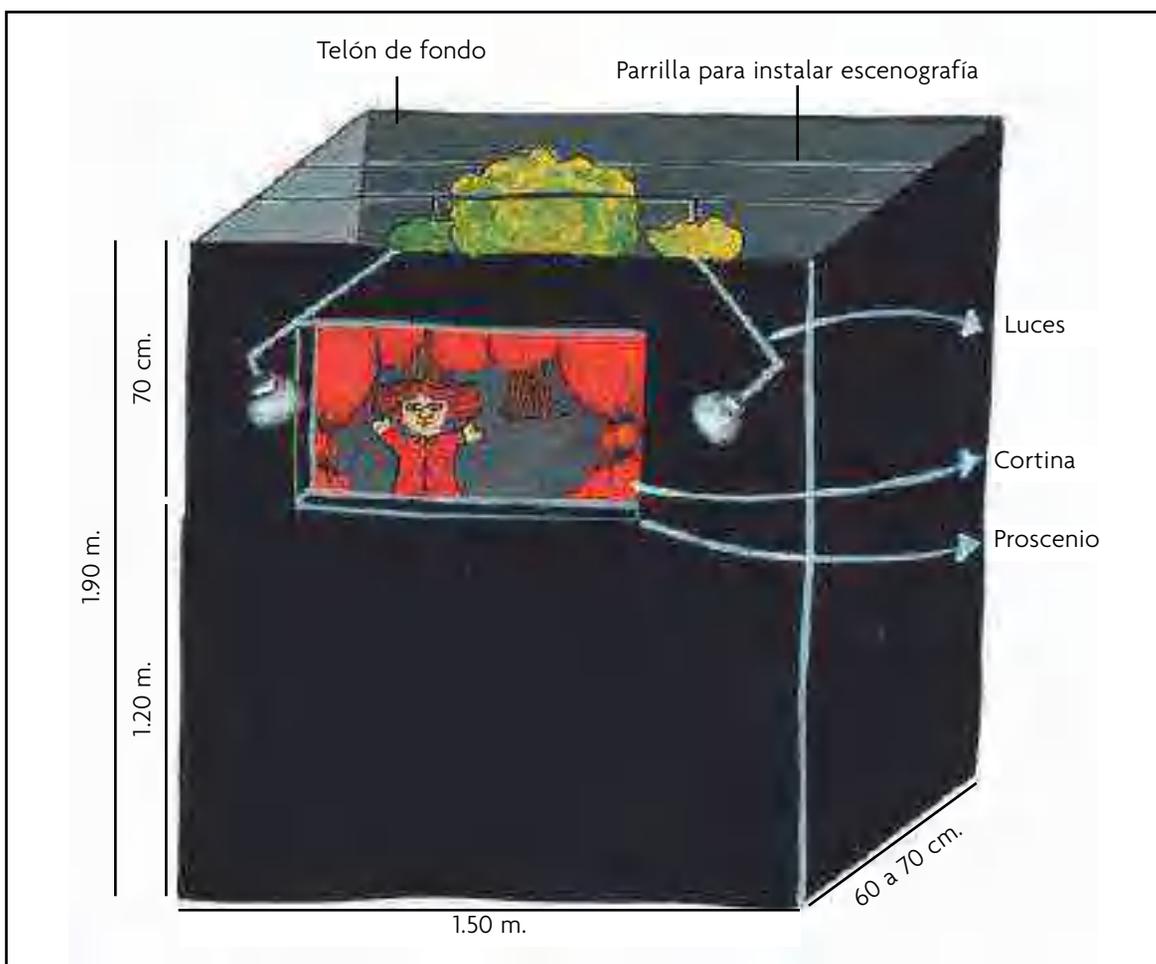


4) colocar una soga entre dos árboles y tender un paño oscuro



5) si se cuenta con recursos para construir un retablo con tela, madera o cartón, recomendamos las siguientes opciones





el lenguaje de la escenografía y la utilería en el teatro de títeres:

Las escenografías ayudan a situar al público en torno al ámbito o contexto donde transcurre la historia titirresca. Las escenografías son imágenes plásticas de características sintéticas y sugerentes.

Existen muchos materiales para construirlas, sin embargo, antes de iniciar esta tarea con los niños es importante tener en cuenta lo siguiente:

- La escenografía no debe competir en términos cromáticos con los títeres.
- Los colores que se emplearán para pintar la escenografía serán siempre de baja saturación (colores al pastel), evitando fuertes contrastes. Los trazos serán difusos y las formas serán logradas con manchas.
- La escenografía es una imagen sintética de un contexto. Por ejemplo, si se desea realizar una historia que transcurre en una plaza, bastará con un banco de plaza o un juego infantil (hamaca, tobogán) para representar este contexto.
- Nunca se utilizarán imágenes reales como fotos o paisajes extraídos de revistas u otros materiales.
- Las escenografías siempre serán livianas y fáciles de transportar.

elaboración de escenografías

En primer lugar, es conveniente realizar un boceto previo de la escenografía que se utilizará. En este boceto se emplearán tanto los materiales como los colores y formas que aparecerán en la escenografía.

Puede suceder que la historia requiera más de una escenografía de acuerdo a distintos momentos de la obra, sin embargo, debemos tratar de evitar el empleo de más de una debido a que esto es muy dificultoso para los niños. Las escenografías pueden ser construidas con lienzo, cartón, papel o planchas de goma espuma. En todos los casos recomendamos cubrir toda la superficie con una base de pintura blanca (látex, témpera, etc.).

Luego de la base blanca es conveniente determinar la línea de horizonte, el o los puntos de fuga y luego dibujar y pintar observando las reglas de figura y fondo. Si tenemos en cuenta estos aspectos del dibujo, la escenografía

tendrá una percepción tridimensional.

No siempre las escenografías son pintadas sobre una superficie plana. Un árbol o la fachada de una casa pueden ser construidas en volumen.

la utilería

Se denomina utilería a todos los elementos que generalmente usan los títeres en la obra. Por ejemplo, pala, rastrillo, balde, garrote, pelota, escopeta, hacha, mate e incluso auto o camión.

La utilería es un capítulo muy interesante para explorar cuando estamos trabajando en torno a la puesta en escena. Si realizamos un estudio cuidadoso de su incorporación en la obra de títeres puede suceder que lleguemos a prescindir de las escenografías.

Hay veces que los niños desean incorporar determinados “juguetes” en la obra, pues entienden que estos objetos son útiles para los propósitos de la obra. Sin embargo, esto no es aceptable por dos razones:

- El lenguaje de la escenografía del teatro de títeres no se condice con el lenguaje de ciertos objetos reales de construcción industrial, como los juguetes u otros objetos (adornos). Tal como señaláramos anteriormente, los títeres pertenecen esencialmente al mundo de la ficción. En este sentido, incorporar elementos “realistas” tendría un efecto perturbador sobre la imagen audiovisual que la obra intenta representar.
- La producción de los elementos de utilería es una buena oportunidad para que los niños puedan desarrollar toda su capacidad inventiva. Resolver la creación de elementos de utilería supone poner en juego no solo aspectos estéticos sino también aspectos funcionales.

el tamaño y la funcionalidad de la utilería

El tamaño y la funcionalidad de la utilería son las dos características esenciales que hay que observar en el momento de producirlas.

Con respecto al tamaño, es importante señalar que las medidas del objeto que manipulan los títeres es directamente proporcional a las características del género grotesco tan próximo a los títeres. Esto es, la utilería tendrá un tamaño varias veces mayor a la proporción que tiene ese mismo objeto en la realidad. Al respecto muchos títeres profesionales sostienen: “No hay escopeta más sobredimensionada ni garrote más pesado que los que usan los títeres”.

Esta falta de proporción propia del género grotesco tiene un límite: la funcionalidad del objeto.

La funcionalidad del objeto se relaciona, por un lado, con las posibilidades de manipulación y, por otro lado, con la posibilidad que tiene de cumplir con su función dramática en la obra.

En resumen, la producción de utilería no sigue las reglas de miniaturización, pues los objetos que manipulan los títeres no son concebidos bajo las leyes naturales de proporcionalidad.

sonido y música

La música es un elemento de singular valor para la puesta en escena del teatro de títeres, fundamentalmente, porque ayuda a ambientar determinadas escenas.

El empleo de la música requiere también de un estudio cuidadoso, pues su uso excesivo, lejos de ambientar la escena, termina por confundir al espectador.

Cuando es utilizada para ambientar, es decir, para despertar ciertas sensaciones como terror, suspenso, triunfo, etc., es recomendable que la música sea preferentemente instrumental. Por otra parte, el volumen variará si la escena tiene parlamentos o si se trata de movimientos sugerentes.

Si la música, en cambio, es utilizada para representar una danza o un baile, es importante marcar una coreografía que deberá responder de la manera más exacta posible a la danza o al baile verdadero.

efectos de sonido

Los efectos de sonido también contribuyen a ambientar algunos pasajes de la obra (truenos, explosiones, bocinas, etc).

En la actualidad existen CD con compilados de estos efectos, sin embargo, muchos de ellos pueden ser producidos por instrumentos de percusión o viento. También se pueden crear ciertos efectos utilizando materiales de desecho.

En el trabajo con niños es conveniente utilizar pocos efectos, únicamente, en aquellos momentos de la obra que más lo justifiquen, pues su uso requiere mucha sincronización. Además, si se sobrecarga de efectos una obra, puede quedar mucho margen para el error.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, Enrique (1990) **Aproximación al teatro de títeres**. Caracas, Ed. Pueblo y Educación.
- Artiles, Freddy (1998) **Títeres: historia, teoría y tradición**. Zaragoza, Ed. Teatro Arbolé.
- Bernardo, Mane (1970) **Títeres = Educación**, Bs. As., Estrada.
- Bixio, Beatriz y L. Heredia (1991) **Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba**. Bs. As., Centro Editor de América Latina.
- Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (1993) "El intercambio verbal en el aula. Las respuestas de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro" en **Aprendizaje**.
- Borzone de Manrique, A. M. y L. Granato de Grasso (1995) "Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social". **Lenguas Modernas**. 22, Univ. de Chile.
- Borzone de Manrique, A. M. (1998) **Leer y escribir a los cinco**. Buenos Aires, Aique.
- Borzone de Manrique, A. M. (1999) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en **Lingüística en el Aula**. Año 3, N° 3, Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas de la UNC.
- Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (2000 a) **¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?**. Bs. As., Aique.
- Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (2000 b) **Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino**. Bs. As., Aique.
- Borzone de Manrique, A. M., C. Rosemberg y B. Diuk (en prensa) **La escuela y la alfabetización inicial: módulos de capacitación**. Bs. As., Min. de Educación de la Nación, Dir. Nac. de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Bourdieu, Pierre (1985) **Qué significa hablar**. Bs.As., Amorrortu Editores.
- Bourdieu, Pierre (1990) **Sociología y cultura**. México, Grijalbo.
- Bruner, Jerome (1988). **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona, Gedisa.
- Bruner, Jerome y S. Weisser (1998) "La invención del yo: la autobiografía y sus formas", en Olson, D. Y M. Torrance (Comps) **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona, Gedisa.
- Collins, J. y S. Michaels (1988) "Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización", en Cook-Gumperz J. **La construcción social de la alfabetización**. Barcelona, Paidós.
- Cook-Gumperz, Jenny (1988) **La construcción social de la alfabetización**. Madrid, Paidós.
- Correa, Ana y otros (1999) **Notas para una psicología social**. Córdoba, Fac. de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Correa, Ana (2001) "Creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje", en **La Fuente**. Córdoba.
- Diuk, B., A. M. Borzone de Manrique y C. Rosemberg (en prensa) "El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: una alternativa pedagógica intercultural"
- Enriquez, Eugene (1999) **La organización en análisis**. Trad. de Duillo Marano, Compilado por Ana Correa, Universidad Nacional de Córdoba.
- Escalada Salvo, Rosita (1993) **Taller de títeres**. Bs. As., Aique.
- Fainholc, Beatriz (1992) **Educación rural: temas claves**. Bs. As., Aique.
- Fernández, Ana M. (1989) **El campo grupal**. Bs. As., Nueva Visión.
- Freire, Paulo (1975) **¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural**. Bs. As., Ed. Siglo XXI.
- Freitas, Otto (1962) **Ocho obritas para teatro de títeres**. Montevideo, Cooperativa Club de Bragado.
- Gallegos, Carmen (2001) "El currículo de primaria basado en actividades como puente entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía Peruana", en **Cultura y educación**. Vol. 13, Madrid, EDISA.
- Garton, Alison (1994) **Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición**. Barcelona, Paidós.
- Goffman, Ervin (1998) **Estigma. La identidad deteriorada**. Bs.As., Amorrortu Editores.
- Gumperz, John (1988) "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización", en Cook-Gumperz, J. **La construcción social de la alfabetización**. Barcelona, Paidós.
- Iglesias, Luis (1995) **La escuela rural unitaria**. Bs. As., Magisterio del Río de la Plata.
- Jurkowsky, H. (1992) **Consideraciones sobre el teatro de títeres**. Portugal, Centro de documentación de títeres de Bilbao.
- Labov, W. (1972) "The transformation of experience in narrative discourse", en *Language in the inner city*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press
- Marro, M., Signorini y Rosemberg (1990) "Factores textuales en la comprensión de narraciones", en **Revista de lingüística teórica y aplicada**. Chile, 28.

- Michaels, S. (1988) "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso", en Cook-Gumperz J. **La construcción social de la alfabetización**. Barcelona, Paidós.
- Nelson, Katherine (1990) "Origins of narrative competence" (paper presented at the International Child Language Conference, Hungary)
- Ong, Walter (1997) **Oralidad y escritura**, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Palomas, Susana (2002) **Estrategias metodológicas para la promoción de la salud comunitaria. Los títeres tienen la palabra**. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Pavis, Patrice (1998) **Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología**. Bs. As., Paidós.
- Piaget, Jean y Bärbel Inhelder (1984) **Psicología del niño**. Madrid, Ediciones Morata.
- Piaget, Jean (1996) **La formación del símbolo en el niño**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Pichon Riviére, Enrique (1975) **El proceso grupal**. Bs. As., Nueva Visión.
- Pichon Riviére, Enrique (1998) **Teoría del vínculo**. Bs. As., Nueva Visión.
- Pichon Riviére, Enrique (2000) **El proceso creador**. Bs. As., Nueva Visión.
- Quiroga, Ana P. de (1997) **Enfoques y perspectivas en Psicología Social**. Bs. As., Ediciones Cinco.
- Racedo, Josefina (1988) **Crítica de la vida cotidiana en comunidades campesinas**. Bs. As., Ediciones Cinco.
- Read, Herbert (1991) **Educación por el arte**. Bs. As., Paidós.
- Rockwell, Elsie (1985) "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". Ponencia para el Seminario de Investigación en Educación, Bogotá.
- Rogoff, Barbara (1993) **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Barcelona, Paidós.
- Rojas Bermúdez, Jaime G. (1985) **Títeres y psicodrama**. Bs.As., Ed. Celsius.
- Rosemberg, C. y Manrique, A. M. Borzone de (1998) "Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar", en **Lenguas Modernas**. 25:95-113, Universidad de Chile.
- Rosemberg, Celia (2002) "La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema", en **Lingüística en el Aula**. 5:7-28, Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas de la UNC.
- Signorini, A., Ana M. Borzone de Manrique y Celia Rosemberg (1989) "Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de las narraciones", en **Lenguas Modernas 16**. Universidad de Chile.
- Silvestri, Adriana (2002) "La concepción sociogenética del proceso de enseñanza/aprendizaje: implicaciones educativas", en **Lingüística en el Aula**. 5:49-58, Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas de la UNC.
- Souto, Marta (1998) **Hacia una didáctica de lo grupal**. Bs. As., Miño y Dávila Editores.
- Stein N. y C. Glenn (1979) "An analysis of story comprehension in elementary school children", en R.O. Freedle, **New directions in discourse processing**. Norwood, NJ, Ablex.
- Szulkin, Carlos (1999). "Transferencia de los usos del dispositivo psico-social títeres en comunidades campesinas del Dpto. Ischilín, provincia de Córdoba" Directora: Lic. Ana Correa (Informe no publicado, de beca de Extensión Universitaria de la UNC, período 1998).
- Szulkin, Carlos (2001) "Intervención psicossocial con títeres: una propuesta de apropiación y transferencia del dispositivo títeres para jóvenes del CBU rural de Ischilín". Directora: Lic. Ana Correa (Informe no publicado, de beca de Extensión Universitaria de la UNC, período 2000).
- Van Dijk, Teun (1988) **Estructuras y funciones del discurso**. México, Siglo XXI.
- Villafaña, Javier (1990) Javier Villafaña. **Antología, obras y recopilaciones**. Biografía y selección literaria de Pablo Medina, Bs. As., Sudamericana.
- Villena, Hugo (1996) **Títeres en la escuela**. Bs.As., Colihue.
- Vygotsky, L.S. (1964) **Pensamiento y lenguaje**. Bs.As., Editorial Lautaro.
- Vygotsky, Lev S. (1997) **La imaginación y el arte en la infancia**. México, Fontamara.
- Vygotsky, L.S. (1988) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, Grijalbo.
- Wells, Gordon (1988) "La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela", en Cook-Gumperz J. **La construcción social de la alfabetización**. Barcelona, Paidós.
- Winnicott, D. W. (2001) **Realidad y juego**. Barcelona, Gedisa.
- Zito Lema, Vicente (1991) **Conversaciones con Enrique Pichon-Riviére sobre el arte y la locura**. Bs. As., Ediciones Cinco.

Revistas consultadas:

- "Puck" **El títere y las otras artes**. Títeres y sociedad, Editions Institut Internacional de la Marionette, Centro de Documentación de Títeres de Bilbao, N° 3, 1992.
- "Teatro". Teatro Municipal Gral. San Martín, N° 8, Bs. As., Agosto de 1988.



Ituzaingó 167 - Séptimo Piso Of. 3
(X5000JJC) Córdoba - Argentina
Tel/fax: (0351) 426-4430
E-mail: comunicarte@arnet.com.ar

Se terminó de imprimir a 11 días de noviembre de 2003.