

El Teatro de Titeres,
hacia una
Pedagogía de la Memoria



AGMER
CTERA CTA

ESCUELA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y SINDICAL

MATERIAL BIBLIOGRAFICO

titeres  **x2**
teatro de muñecos

www.titeresx2.com.ar

 Titeres Por Dos  03446-428536 / 15531379  Gualeguaychú - Entre Ríos

títeres x2

teatro de muñecos



La compañía es creada por el profesor Hugo Peruzzo en la ciudad de Gualeguaychú, el año 2000, tres años después, se incorpora la profesora Silvia Vela y el grupo comienza consolidarse en la producción integral de sus obras, en general para todo público, con temáticas de contenido social. Actualmente "Títeres x2" recorre distintas escuelas, centros culturales y teatros de la provincia de Entre Ríos con distintas puestas como así también la realización de talleres, charlas y cursos de capacitación docente en distintos ámbitos.

Trayectoria

El invento (2001) estrenada en la biblioteca popular Francisco López Jordán, obra participante en la 3ª. Edición de la Feria del libro "Libros abiertos de río y de raíz" 2007 Basavilbaso E. Ríos

Una historia endiablada (2003) Formó parte del proyecto educativo "los títeres tienen la palabra" sobre la concientización de los Derechos del Niño, con el auspicio de A.G.M.E.R Gchú

Los vecinos (2005) Dentro del proyecto "Los Títeres suman su granito" propuesta artística pedagógica, Declarada de interés cultural por el Honorable Consejo Deliberante de Gualeguaychú Resolución N° 96/2004. Presentada en varias ciudades de la provincia. Esta obra fue seleccionada para participar de la selección provincial de teatro Entre Ríos 2005 en la sede Gualeguaychú. Formó parte de las actividades educativas (2005) de CAPA "centro de atención primaria ambiental. Urdinarrain. Entre Ríos

Historia Callejera (2004) Presentada en el marco de las actividades del municipio de Gualeguaychú, con motivo del Día Mundial de la Salud sobre la temática de la Seguridad Vial

El Arbolito (2006) Basada en el cuento "La Planta de Bartolo" de Laura Devetach, Fue estrenada en la Biblioteca Popular "Francisco López Jordán". Con el apoyo de las Direcciones Municipales de Cultura y Turismo, formó parte de las actividades artísticas de "otoño y algo más" y la fiesta del "mate encuentro" 2007. Obra participante del "Festival de títeres" Gualeguaychú 2006. 4ta. Feria del Libro infantil "alas de papel" 2011 Urdinarrain. Recientemente seleccionada para participar del 9no. Festival de Títeres de las 5 regiones Entre Ríos 2012.

La Máquina (2007) (nivel medio y adultos) Estrenada en la carpa cultural "Paraíso" de la ciudad de Gualeguaychú Seleccionada para participar del "5to Festival internacional de títeres de las 5 regiones" edición 2008. Declarada de interés educativo por el C.G.E. Resolución N° 1505 Mayo / 08 - Declarada de Interés Cultural por la Honorable Cámara de Diputados de la Pcia. Marzo/12. Declarada de Interés Municipal por el Honorable Consejo Deliberante de la Ciudad de Gualeguaychú. Marzo /12 - Presentada en el Teatro Gchú en el marco de la "Semana de la Memoria" (2010 - 2011 - 2012) Con el auspicio de la Subsecretaría de Derechos Humanos Pcia. De Entre Ríos - Asociación Madres de Plaza de Mayo Gchú y A.G.M.E.R Gchú

Pocito... y la última siembra (2008) estrenada con el auspicio de la secretaria de cultura de Gualeguaychú, en la carpa cultural "Paraíso". Declarada de interés educativo por el C.G.E. Resolución N°1505 - Mayo de 2008

Plaza Blanca (2010) Basada en la obra « Manuelito y el Unicornio » de Hugo Nelson Adamini, se estrenó en Casa de la Cultura.



Curso de capacitación docente

El teatro de títeres, hacia una pedagogía de la memoria.

Resolución N° 1745 / 12 C.G.E – Entre Ríos

Dirigido a docentes de Nivel Inicial – Primario – Medio – Terciario y Estudiantes

Capacitadores: Prof. Hugo Peruzzo – Prof. Silvia Vela
Compañía "Titeres x 2" Gualeguaychú – Entre Ríos

Duración: 40hs.

Bonificación docente: * Nivel Inicial y Primario: 0.30 Pts
* Nivel Secundario: 0.50 Pts
* Nivel Terciario: 0.30 Pts

Sobre el Taller

Hablar de títeres es desandar un largo camino que desde el principio de la vida une al hombre primitivo con las primeras expresiones artísticas. Al decir del maestro Javier Villafañe **"El títere nació el primer amanecer, cuando el primer hombre vio por primera vez su propia sombra y descubrió que era él y al mismo tiempo no era él. Por eso el títere, al igual que su sombra vivirá con él y morirá con él"**. Podemos agregar que existe una memoria colectiva relacionada con esta historia vivida desde los comienzos en compañía de los muñecos, y una historia individual anclada en las emociones más profundas de la infancia; hasta en los hogares más carenciados siempre los niños sienten la compañía de un muñeco. Y es así que el títere ha transitado silenciosamente el paso de los años conmoviendo generación tras generación... Por eso hoy, en medio de las grandes comunicaciones, cobra fuerza este arte milenario, que es pura pasión. En la actualidad un sinnúmero de grupos independientes promueven la gran riqueza que da el títere en los más diversos ámbitos, principalmente en educación, entendiendo el uso de títeres no como mera herramienta o motivación para desarrollar distintos temas, si no como un factor fundamental constitutivo de un gran desafío que lleve a alumnos y docentes a abrir las alas, crear, estudiar, investigar. Desde nuestra experiencia con distintos niveles de educación proponemos a los títeres como una manifestación artística específica que puede motivar y al mismo tiempo mediar el aprendizaje de nuevas habilidades y conocimientos. Queremos ofrecer elementos que den la posibilidad a los alumnos de abrir canales de comunicación.

Acerca de la Pedagogía de la Memoria: "conjunto de prácticas, reflexiones y debates teórico-metodológicos inscriptos en el proceso educativo, que tienen como eje la transmisión de las experiencias pasadas a las nuevas generaciones, signadas por la experiencia límite que significó para la sociedad argentina la última dictadura militar y el mundo concentracionario. Esta transmisión no implica sólo dar a conocer los hechos de la historia sino trabajar para una apropiación significativa de este pasado por parte de las nuevas generaciones en pos del desarrollo de una mirada crítica del presente y de la construcción de nuevos horizontes de expectativas sobre la base del NUNCA MAS"

Objetivos

Que el participante "DISFRUTE" de su trabajo y tome contacto con el lenguaje del teatro de títeres, desarrollando sus capacidades creativas, tanto narrativo-teatrales como plásticas, mediante el trabajo práctico, y que comprenda los procesos iniciales de creación, interpretación y puesta en escena, de breves secuencias dramáticas sobre la temática de derechos humanos.

Contenidos

Definición del títere y distintas técnicas

El lenguaje títeresco

El rol docente

Los personajes

El espacio escénico

La problemática del argumento

Actividades títerescas

La puesta en escena

Arte, memoria y derechos humanos

El golpe cívico militar – Apertura democrática – El modelo neoliberal – Rol de CTERA / AGMER

WWW.titeresx2.com.ar

E-mail: titeresx2@yahoo.com.ar / sivela62@yahoo.com.ar

Cel: (03446) 15531379 Tel:(03446) 428536

Gualeguaychú - Entre Rios

Este proyecto permitió sumar discusiones y reflexiones en torno a los mejores modos de pensar en una pedagogía de la memoria que contribuya a formar ciudadanos críticos capaces de recordar y reflexionar sobre sus pasados para pensar sus presentes e imaginar futuros más justos.

La promoción de la enseñanza del pasado reciente se sostiene en la idea de que los Derechos Humanos son conquistas sociales, resultado de las acciones humanas y, en consecuencia, al transmitirlos se refuerzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión. Es desde la educación -entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro- que es posible invitar a los jóvenes a reflexionar, debatir, abrir nuevas preguntas y buscar nuevas respuestas para poder posicionarse frente a sus realidades. En este sentido, la educación en la memoria y los Derechos Humanos constituye un aporte fundamental para la construcción de una nación justa, equitativa, económica y socialmente desarrollada, y habitada por ciudadanos activos cuya responsabilidad se alimenta también a partir de reconocerse como partícipes de un pasado común.

El documento que presentamos tiene el objetivo de organizar algunas reflexiones acerca de la educación, la memoria y los Derechos Humanos proponiendo orientaciones y recomendaciones concretas para su enseñanza. El propósito es acompañar y facilitar el ejercicio docente en la compleja tarea de la enseñanza de estos temas. Esperamos que este documento constituya una base para lanzar otros debates, otras preguntas y nuevas orientaciones y propuestas en tiempo presente.

"Educación, Memoria y Derechos Humanos"

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Argentina - 2011

II. Memoria y Derechos Humanos: las condiciones históricas de un nuevo problema pedagógico.

I. La Memoria y los Derechos Humanos en la segunda mitad del siglo XX

Reflexionar sobre la memoria y los Derechos Humanos desde el ámbito educativo actual implica pensar en dos cuestiones fundamentales. Por un lado, en los acontecimientos que signaron el siglo XX a nivel mundial y, por otro lado, en cómo la memoria y los Derechos Humanos se convirtieron en temas de enseñanza. En este sentido, cuando repasamos los sucesos que caracterizaron al siglo observamos que hubo un despliegue científico e intelectual inédito pero, a la vez, resultó ser uno de los más cruentos en la historia de la humanidad. Eric Hobsbawn¹ (1995) señala la grandeza y la miseria de este siglo, desde la conciencia de que nuestras encrucijadas actuales son producto de aquellos acontecimientos y tendencias. Desde esta perspectiva, se pregunta por nuestra capacidad o incapacidad para aprender de ese pasado.

Al mismo tiempo, debemos reconocer que vivimos en un tiempo signado por la proliferación de recordatorios, museos, conmemoraciones y variadas manifestaciones culturales sobre el pasado, lo que algunos autores llaman la “inflación de la memoria”. Sin embargo, esta expansión se inscribe en uno de los problemas cruciales de la cultura contemporánea: el enmudecimiento del pasado en tanto reservorio donde encontrar sentidos para alcanzar una vida más plena. Es decir que, aun cuando abunden los recordatorios, los sitios de memoria, los lanzamientos de fascículos históricos y los documentales, entre otros objetos, pocas veces éstos logran darle vitalidad a un pasado que aparece, sobre todo, como un lastre.

De ahí que sea crucial para cualquier desarrollo de “políticas educativas de la memoria” la interrogación acerca de cómo indagar en el pasado desde el presente: qué recordar, cómo recordar y para qué recordar. La transmisión del pasado reciente en la escuela, a través de la labor de los educadores en tanto portadores de un conocimiento específico y sujetos de derecho, implica activar estas preguntas para que la pedagogía de la memoria habilite vínculos significativos con el pasado que permitan imaginar futuros más justos.

El Holocausto funcionó como un campo de referencia para pensar estas cuestiones desde las reflexiones teóricas, filosóficas y pedagógicas que se elaboraron a partir de este acontecimiento paradigmático de la modernidad. El genocidio perpetrado durante la 2ª Guerra Mundial por el régimen nazi es reconocido hoy como referente universal a la hora de reflexionar sobre el “pasado traumático”.

Pensar la modernidad, implica interrogarnos acerca del significado del Holocausto como su punto de inflexión, como una clara muestra del horror, como la expresión extrema de la intolerancia, de la acción de ciertos seres humanos capaces de asesinar a otros, sostenidos en un aparato ideológico y burocrático que hizo posible el exterminio de millones de personas.

¹ Hobsbawn, E. (1995) **Historia del siglo XX**, 1914-1991, Barcelona, Crítica.

Enzo Traverso (2005) sostiene que la memoria del Holocausto, después de décadas de estar reprimida y ocultada, se convirtió en el centro de las representaciones del siglo XX. El estudio, la reflexión y el debate en torno al Holocausto permitió ejercer la memoria sobre un hecho histórico clave, con profundas consecuencias para la humanidad. Como ya dijimos, resultó un fenómeno central para comprender una serie de tópicos que caracterizaron el siglo XX²: el exterminio masivo de personas, el involucramiento de los Estados nacionales en la planificación de estas matanzas, las narrativas negatorias de la particularidad y la legitimidad de los “otros”, las formas de construcción de las memorias de las víctimas, el desarrollo de un fuero judicial internacional³.

El recuerdo del Holocausto permitió poner en debate los alcances, las tensiones y las formas de la “construcción de la memoria”. Porque ese mismo recuerdo se transformó en una “política de la memoria”, enmarcada en la creación de memoriales, museos, fechas conmemorativas, literatura y películas alusivas. Estos elementos abrieron una serie de interrogantes acerca de la comprensión de la “otredad” en las propias sociedades, es decir: la defensa y el respeto de la diversidad, elementos esenciales para la construcción de una ciudadanía democrática. Permitieron, a su vez, adentrarse en una serie de debates que resultaron centrales en el campo de la filosofía, la historia, las ciencias políticas y la pedagogía.

En la segunda mitad del siglo XX la lucha por la justicia social y económica estimuló y fortaleció el desarrollo de las leyes internacionales vinculadas al cumplimiento de los Derechos Humanos, al tiempo que los Estados asumían compromisos internacionales a fin de respetar y hacer respetar los derechos de todos los seres humanos. En este sentido, las sociedades contemporáneas reconocen que todas las personas tienen derechos frente al Estado y la noción de Derechos Humanos se corresponde con la aseveración de la dignidad de las personas frente éste. El Estado deber respetarlos y garantizarlos o bien organizar su acción a fines de satisfacer su plena realización.

2. El pasado en el presente

El estudio y la transmisión de acontecimientos como el Holocausto y otras experiencias de genocidios y políticas de persecución y exterminio perpetrados en distintas partes del mundo pueden transformarse en un “puente” que interpele la propia experiencia: cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable; cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás; cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten los Derechos Humanos universales.

²Traverso, E. (2005) **El Totalitarismo. Usos y abusos del concepto** En: Feierstein, D., Genocidio. **La administración de la muerte en la modernidad**, Bs. As., EDUNTREF.

³**HOLOCAUSTO. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza**. Ministerio de Educación, de la Nación Argentina, Bs. As., 2009.

Este nuevo paisaje social configuró algunas ideas inéditas que con el tiempo se transformaron en un objeto de estudio, que tiene en su centro los conceptos de “memoria” y “Derechos Humanos”, entre otros. Los significados de estos términos fueron moldeados por las condiciones históricas descriptas y continúan en proceso de construcción en tiempo presente.

Entendemos por memoria al conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros. Siguiendo a los teóricos Héctor Schmucler y Elizabeth Jelinm decimos que la memoria colectiva no es algo dado y fijo, sino que es un lugar de tensión, de luchas continuas, que contiene una dimensión conflictiva inherente en sus procesos de construcción.

Por otro lado, para comprender lo que son los Derechos Humanos es necesario remitirse al origen de su declaración. Pocos años después de finalizada la Segunda Guerra Mundial, y como consecuencia de los horrores producidos en la misma, el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en París, aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos. Allí se estableció en el marco del Derecho Internacional, cuáles son aquellas facultades, libertades, reivindicaciones básicas que son propias de la condición humana, independientemente de cualquier distinción de religión, etnia, nación. La Declaración Universal de los Derechos Humanos se compone de un preámbulo y treinta artículos, que recogen derechos de carácter civil, político, social, económico y cultural. Historizar el surgimiento de los Derechos Humanos contribuye a comprender que los mismos fueron producto de construcciones y conquistas humanas y, en este sentido, todavía queda una larga tarea por delante.

Cabe señalar que más allá de lo traumático que resultan algunos acontecimientos históricos, estos deben formar parte de la enseñanza porque tal como señala Alejandro Kaufman (2001) “no hay educación sin referencia al pasado, y el pasado de nuestra educación fue y es muy controvertido”⁴. Por otra parte, la enseñanza de estos sucesos es necesaria ya que se trata de temas que, si bien refieren al pasado, están íntimamente enlazados con el presente, y porsupuesto, con el futuro.

Trabajar estos problemas en el aula puede contribuir a generar “una trama que colabore para que la memoria no cristalice en imágenes fijas que ya no se interrogan por el presente y el futuro de la vida común, pues en ese caso, la brecha que separa a las generaciones se ensancharía, dificultándose aún más la construcción de espacios propicios para el diálogo intergeneracional”⁵. Es decir, se trata de construir una relación entre las nuevas generaciones y lo sucedido en el pasado que no sea ni estática ni pasiva.

⁴Guelerman, S. (2001) (compilador), **Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio**, Bs. As., Norma.

⁵**Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente.** Seminario 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Como dice la pedagoga Inés Dussel a partir de las reflexiones del psicoanalista Jacques Hassoun: “Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo. El museo como escena pedagógica nos invita a reencontrarnos con ese pasado, a decidir qué ver; en otras palabras, a hacernos cargo de la responsabilidad que tenemos como parte de la sociedad en que vivimos. En este sentido, nos deja una intranquilidad que probablemente sea su enseñanza más valiosa, si es que nos animamos a aprenderla”⁶.

El desafío, entonces, será definir posibles abordajes de ese pasado reciente que contribuyan al fortalecimiento de la vida democrática y al respeto por los Derechos Humanos.

3. La experiencia del terrorismo de Estado en Argentina

Así como el mundo pensó a los seres humanos y sus derechos de un modo distinto después de Auschwitz, la sociedad argentina encontró un antes y un después en el terrorismo de Estado practicado durante la última dictadura entre 1976 y 1983. Si bien la historia argentina está atravesada por la violencia desplegada por diversos sectores, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional llevó a cabo un ejercicio particular de la violencia política: la sistematización de la práctica del terror en todo el cuerpo social. Los mecanismos perversos de la desaparición forzada de personas y el robo de niños fueron dos de sus rasgos distintivos. A su vez, la dictadura utilizó la violencia estatal para eliminar a los adversarios políticos a través de distintos dispositivos disciplinarios, cuyo signo más visible y siniestro fueron los centros clandestinos de detención. Es decir, que el terror se ejerció de manera sistemática y clandestina, por fuera de todo marco legal.

En el aspecto económico, el terrorismo de Estado tuvo como objetivo una transformación profunda de la estructura económico-social imperante en la Argentina desde la segunda mitad de la década del '40. El proyecto desplegado por la dictadura estaba orientado hacia la desarticulación del aparato industrial productivo nacional en favor de los grandes grupos económico-financieros, y los sectores agroexportadores. Asimismo se intentó implementar una reestructuración del Estado quitándole su rol regulador y reemplazándolo por el mercado.

⁶Dussel, I. (2005) **Enseñar lo in-enseñable: Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos**, Cuaderno de Pedagogía de Rosario, Año III.

En diferentes escalas pero sin duda atravesados por las mismas reflexiones acerca del valor de la vida humana, el respeto por los Derechos Humanos y la necesidad de profundizar las condiciones democráticas para la coexistencia, el Holocausto y el terrorismo de Estado comparten una característica fundamental: el ejercicio de la memoria como una condición sine qua non para garantizar la vigencia del respeto por la vida y la justicia, así como el alerta permanente para evitar el regreso del terror porque, en tanto humano, está siempre presente como una posibilidad.

Tal como mencionamos la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en su artículo 3° señala que “La educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los Derechos Humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación”. A su vez los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) hicieron suya la definición de que lo ocurrido en la Argentina entre 1976 y 1983 había sido terrorismo de Estado⁷ y establecieron como contenido para el 3° ciclo de la enseñanza básica “El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal”. Para incluir estos contenidos en la educación nacional fue necesario, entre otras cosas, comenzar a revertir las marcas que el proyecto político de la dictadura había dejado en la misma educación

4. La construcción de la memoria en Argentina

Pensar en una “pedagogía de la memoria” implica, necesariamente, revisar los procesos de construcción de la memoria social: qué luchas sociales se activaron, qué representaciones artísticas existieron, qué aconteció en el terreno de la justicia, qué políticas estatales existieron. En la Argentina la memoria colectiva y sus expresiones se fueron transformando desde la década del ochenta en adelante. Tuvieron diferentes características apenas comenzada la democracia, hicieron un viraje en la década del noventa y volvieron a cambiar a partir del 2003.

⁷ Los NAP hacen referencia al “conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”. El objetivo de su implementación en 2004 fue paliar la fragmentación existente al interior del sistema educativo con vistas a homologar el conjunto de saberes mínimos que deben conocer los niños y jóvenes que concurran a las escuelas argentinas.

Apenas terminada la dictadura, el Estado terrorista negó la existencia de los desaparecidos por medio de la voz del presidente de facto Jorge Rafael Videla. En 1983 a través de una ley declaró muertos a esos mismos desaparecidos y aún hoy los responsables niegan la información que permitiría identificar el destino final de miles de argentinos. Esa misma dictadura estableció en un Informe Final (1983) que «únicamente el juicio histórico podrá determinar con exactitud a quién corresponde la responsabilidad directa de métodos o muertes inocentes». Fue un modo de no dejar resquicios para la presentación de denuncias y eventuales procesos penales contra quienes habían participado en la represión y, también, de dejar sentado como verdad histórica que las Fuerzas Armadas habían actuado en respuesta a una agresión que provenía de la «subversión». Es decir, de garantizar la impunidad y la no revisión de los crímenes cometidos.

Desde la restauración democrática, el Estado nacional ha dado importantes pasos para que los ciudadanos dispongan de elementos que permitan elaborar dicho «juicio histórico». El informe de la CONADEP (1984) y el Juicio a las Juntas (1985) constituyen hitos en la aproximación a la verdad histórica y la construcción de la memoria. Este último probó que el terrorismo de Estado había sido una política sistemática, que en la Argentina habían funcionado campos de concentración, que millares de argentinos habían sido secuestrados, asesinados, encarcelados u obligados a exiliarse, dejar sus trabajos y sus casas. No se trataba de la «opinión de las víctimas» o «de los defensores de la guerrilla», como aún hoy repiten algunos, sino que eran los poderes de la nación los que entregaban a sus ciudadanos la posibilidad de saber.

Más allá de los avances mencionados, en el imaginario colectivo de los años ochenta se instaló una profunda distancia con el pasado reciente, sobre todo con lo sucedido durante las décadas de alta politización, las sesenta y setenta. Entre los años 1983 y 1985 comenzó a construirse una memoria colectiva dominante que presentaba a los desaparecidos, fundamentalmente, como “víctimas inocentes” sin identidad política. Este relato se constituyó como el primero que pudo dar cuenta de lo sucedido y fue, de alguna manera, el que permitió sostener una voz en la escena judicial.

Los primeros años de la democracia y la necesidad de fundar un orden jurídico perdurable se desarrollaron bajo un clima generalizado de desconexión con el pasado reciente. Gran parte de la sociedad argentina eligió desentenderse de lo que había ocurrido. Paralizada por las inmensas zonas de dolor que había implantado el terror, fue postergado cualquier espacio para el pensamiento, la crítica o el debate.

A mediados de la década del ochenta, los avances realizados por los Juicios y el Nunca Más sufrieron un duro golpe cuando la presión de la corporación militar llevó a sancionar las leyes de Punto Final y Obediencia debida, cuya finalidad era poner límites a los juicios. Durante la década del noventa, estos cierres institucionales se vieron fortalecidos por una «política de reconciliación» que creyó posible consolidar la democracia a partir del olvido de los crímenes de lesa humanidad cometidos desde el propio Estado. El poder ejecutivo estableció por decreto una serie de indultos que reforzaron la impunidad y la imposibilidad de juzgamiento.

Sin embargo, la acción incansable de las organizaciones de Derechos Humanos y otros actores sociales y políticos encontró siempre la posibilidad de mantener viva la memoria y seguir adelante con las causas por los crímenes de lesa humanidad. En ese contexto comenzó un movimiento distinto en cuanto a la memoria del pasado reciente, a partir de las confesiones de algunos militares que participaron en algunos operativos durante esos años y de la autocrítica pública realizada por el Gral. Martín Balza, Jefe Mayor del Ejército, acerca de las violaciones a los Derechos Humanos. A su vez, comenzó a desplegarse una visión que repolitizó el pasado reciente. Un símbolo de esto fue la emergencia de la agrupación H.I.J.O.S (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio), que contribuyó a trazar puentes entre la experiencia de los '70 y el presente. Otra muestra de este cambio fue la aparición de libros y películas, mayoritariamente de carácter testimonial, que indagaban en las luchas políticas de aquellos años. Fue en este marco que se dio la masiva conmemoración de los 20 años del golpe en marzo de 1996, en un acto donde se leyó un documento que, por primera vez, explicitó la vinculación entre las políticas instrumentadas por la dictadura y sus efectos económicos y sociales perdurables hasta la actualidad.

Un cambio aún más significativo en el mismo sentido comenzó a partir del 2001 y se profundizó en el período que se abrió en el 2003. El gobierno de Néstor Kirchner instaló en la escena pública el debate sobre los años 70 y convirtió a los Derechos Humanos en política de Estado. Un ejemplo de esto fue el acto del 24 de marzo de 2004, cuando el entonces presidente visitó el predio de la ESMA, junto con un grupo de sobrevivientes que habían estado secuestrados allí durante la última dictadura. La decisión de construir el Museo de la Memoria en ese predio, con el correspondiente desalojo de las instituciones de formación educativa de la Marina, constituyó sin duda un claro ejemplo del cambio de la política de Estado.

La reapertura de los juicios a los militares por crímenes de lesa humanidad así como la recuperación de niños apropiados durante la dictadura mantienen en la sociedad la presencia de ese pasado y nos interroga acerca de los Derechos Humanos en el presente, abriendo nuevas preguntas sobre cómo fortalecer y construir espacios donde se pongan en práctica esos mismos derechos.

Los avances en tal sentido han sido muchos aunque queda un largo camino por recorrer porque la tarea no está cumplida del todo. Sin embargo, es indiscutible que la sociedad argentina ha realizado importantes avances en la toma de conciencia del respeto por los Derechos Humanos.

A partir del 2003, se logró también problematizar la tarea de la transmisión, habilitar nuevas voces para hablar del pasado argentino reciente y remover algunos de sus sentidos cristalizados que la hacían cada vez más lejano y olvidado. El Ministerio de Educación sostuvo una política educativa consistente en la defensa de los Derechos Humanos y el ejercicio de la memoria. Política que es parte de un esfuerzo más general por volver a poner la voz del Estado en estas cuestiones, voz que había estado ausente, como no fuera por omisión, durante toda la década del noventa.

III. Hacia una pedagogía de la memoria

I. La transmisión del pasado argentino reciente: enseñar lo inenseñable

La enseñanza del pasado reciente, atravesada por los hechos traumáticos ocurridos durante el siglo XX, tiene algunas especificidades que invitan a indagar en cómo desarrollar una “pedagogía de la memoria”. Para esto, es necesario construir “un horizonte de sentido” que permita sostener que la enseñanza de hechos como el Holocausto o al terrorismo de Estado en la Argentina deben producir algún tipo de aprendizaje significativo.

Los hechos históricos mencionados produjeron grietas difíciles de saldar y desarticularon los lazos sociales más elementales de la vida colectiva. En este sentido, obligan a la educación a formularse algunas preguntas fundantes: ¿Cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cómo convocar al pasado sin que este se transforme en un lastre difícil de llevar? ¿Cómo encontrar en el pasado nuevos sentidos que doten de vitalidad al presente? ¿Cómo volver a vincularse con el pasado en el contexto de la “inflación de la memoria”? ¿Qué decir y cómo reflexionar sobre conductas violatorias de los Derechos Humanos? ¿Para qué y por qué hacerlo? ¿A través de qué recursos y estrategias? ¿Hay que recuperar el pasado como un texto completo, progresivo y lineal o aceptar que va a llegarnos con intermitencias, desde las brumas de la memoria? ¿Cómo lo interrogamos desde el presente?

Proponer una “pedagogía de la memoria” implica reflexionar sobre algunas cuestiones vinculadas a problemas epistemológicos y políticos que se desprenden de la propia tarea de la transmisión y que tienen que ver fundamentalmente con las preguntas por los contenidos y las formas: qué enseñar de ese pasado y cómo hacerlo. Una “pedagogía de la memoria” puede servir como marco de referencia para la efectiva inclusión de estos contenidos en la escuela, ya sea de manera transversal, a través de las efemérides o como ejes específicos de diferentes espacios curriculares (Historia, Ciencias Sociales, Literatura, Formación Ética y Ciudadana, etc.).

La memoria y los Derechos Humanos son contenidos obligatorios de algunas asignaturas pero, al mismo tiempo, forman parte de un contenido transversal que requiere de la acción conjunta de toda la comunidad educativa. Es decir, que al interior de las escuelas se asuma la responsabilidad de velar por el compromiso que el Estado y la sociedad tienen en el respecto y la promoción de los Derechos Humanos. Así lo establece la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que en su artículo 92 propone incluir estas temáticas en los contenidos de todas las jurisdicciones con el objetivo de generar sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.

Por otra parte, cabe destacar el ingreso de estos contenidos a través del calendario escolar y las efemérides, ya que estos rituales provocan diferentes acciones en las instituciones educativas.

El 24 de marzo y el 2 de abril, por ejemplo, son fechas claves para pensar en la transmisión del pasado reciente en nuestras escuelas. Esta inclusión abre un debate en torno a qué relevancia le damos a estos contenidos “nuevos”; cómo transmitimos la complejidad de un proceso histórico; qué recursos utilizamos; cuánto tiempo les dedicamos; qué espacio y significatividad tienen las efemérides en nuestras escuelas.

Si las efemérides pueden ser tematizadas, tal como indica Adriana Puiggrós (1991), como “engarces de la sociedad, lugares donde se produce la vinculación entre la gente, operaciones discursivas de construcción de lo colectivo”⁸, estas nuevas efemérides pueden revitalizar esa función. Porque en relación a estas fechas aún no existe una respuesta acabada sobre qué decir, qué hacer, sino más bien las múltiples respuestas que las instituciones y los docentes fueron encontrando para conmemorar estas fechas en el espacio escolar, guiados siempre por el respeto a los Derechos Humanos. Una “pedagogía de la memoria” puede operar también como marco de referencia para encarar este tipo de situaciones.

A continuación nos proponemos plantear algunos de los problemas o discusiones que se encuentran en el centro de la construcción de una “pedagogía de la memoria”: el problema de la transmisión generacional, el problema de la representación, el problema de la dimensión local y el problema de los Derechos Humanos hoy.

2. El problema de la transmisión generacional

La dificultad para establecer el vínculo intergeneracional, condición necesaria para cualquier situación de transmisión, es uno de los rasgos característicos del mundo contemporáneo. Para explicar el porqué de esta dificultad algunos teóricos recurren a la importancia de los cambios tecnológicos y las transformaciones culturales que éstos provocaron; otros hablan de las enormes brechas sociales y económicas que se abrieron con el desdibujamiento de los Estados; otros ponen el acento en el constante corrimiento de la responsabilidad adulta en un mundo que, aunque condena a los jóvenes como sujetos concretos, resalta los valores simbólicos “juvenilistas”; y otros señalan que, como ya hemos dicho, la pérdida del valor vital del pasado coloca a la sociedad en un presente permanente, lo que dificulta la posibilidad del diálogo entre el pasado y el presente, es decir entre los jóvenes y los adultos.

Walter Benjamín había anticipado esta grieta generacional en un texto de 1940 donde escribió que “existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra”⁹. El filósofo aludía a que, si bien la cita entre generaciones podía ocurrir, era “secreta”: nadie sabía cuándo ni dónde se produciría.

⁸ Puiggrós, A., (1995) *Volver a educar*, Ariel, Bs. As.

⁹ *Tesis de filosofía de la historia Walter Benjamín (1940)* Traducción de Jesús Aguirre. Taurus, Madrid 1973

¿Cómo colaborar, desde la educación, en la concreción de esa cita, es decir, en los procesos de transmisión entre aquellos que vivieron las experiencias del pasado reciente y quienes nacieron en un mundo completamente diferente? La educación, en tanto transmisión de un legado entre una generación y otra, sigue teniendo a este desafío en el centro de sus preocupaciones. El psicoanalista Jacques Hassoun (1996) dice que este reto será posible si se asume que una transmisión lograda es aquella que reconoce que sólo es posible a partir de la introducción de una diferencia con la herencia recibida: “La transmisión constituiría ese tesoro que cada uno se fabrica a partir de elementos brindados por los padres, por el entorno, y que, remodelados por encuentros azarosos y por acontecimientos que pasaron desapercibidos, se articulan a lo largo de los años con la existencia cotidiana para desempeñar su función principal: ser fundantes del sujeto y para el sujeto”¹⁰. La intención que impulsa la enseñanza del pasado reciente está orientada a colaborar en la concreción de esa cita para que los jóvenes, desde sus propias prácticas, se apropien de las experiencias del pasado reciente. La apuesta es a que la escuela sea el espacio que ponga a disposición de los jóvenes una serie de objetos de la cultura que ayuden a concretar “la cita”.

Tal como dijo Hassoun en la frase que mencionamos párrafos atrás, los adultos, en tanto responsables de la transmisión cultural, ponen a disposición el pasado y pueden encontrarse con que éste no tiene sentido para los jóvenes o que ellos le encuentran otros sentidos, alternativos, que desacomodan a los adultos. En el acto de la transmisión se ponen en juego las propias condiciones de recepción del presente, que pueden estar marcadas por nuevos imaginarios generacionales, así como también por imaginarios regionales y de clase que disputan el sentido sobre lo que reciben. La apertura a las nuevas miradas generacionales permite reflexionar sobre las “fallas” de la transmisión y convertirlas, no en un problema, sino en el motor mismo de la reflexión pedagógica y política.

Debemos asumir que los jóvenes que se vinculan con la experiencia del pasado reciente traen consigo motivaciones, contextos personales y situaciones muy diferentes. Están los estudiantes que, orientados por sus familiares o docentes, desarrollan un trabajo de conocimiento previo, y también los estudiantes que hacen sus primeras incursiones en esta problemática y que parten de situaciones locales en las que ha predominado el silencio, porque en su pueblo o en su ciudad nunca se habló sobre estas cosas, por un olvido colectivo o por considerar que se trataba de acontecimientos ajenos porque “aquí no pasó nada” o porque “esas son cosas de las grandes ciudades”.

Nuestro objetivo es seguir conformando una trama que colabore para que la memoria no cristalice en imágenes fijas que ya no se interrogan por el presente y el futuro de la vida en común, pues en ese caso, la brecha que separa a las generaciones se ensancharía, dificultándose aún más la construcción de espacios propicios para el diálogo intergeneracional.

¹⁰ Hassoun, J. (1996) **Los contrabandistas de la Memoria**, Ediciones de la Flor, Bs. As.

3. El problema de la representación

Pensar en una “pedagogía de la memoria” nos enfrenta con la pregunta por la representación del pasado. Es decir, por los modos en los que este pasado se hace presente: qué y cómo se recuerda; cuáles son los modos que encontramos para hacer inteligible un pasado tan complejo y doloroso; qué tipo de vehículos culturales encontramos para hacer presente el pasado (fotografías, pinturas, poesías, cuentos, películas, entre otros).

Preguntas tales como las que se interrogan sobre cómo “enseñar lo inenseñable” o “cómo imaginar lo inimaginable” encierran una contradicción que pone en evidencia el campo de tensiones que recorren la posibilidad de representación sobre acontecimientos límites cargados de horror. Sin embargo, estas preguntas habilitan espacios de pensamiento y permiten acercarse a la posibilidad de representar, enseñar e imaginar pasados dolorosos buscando aproximarse a lo ocurrido para hacerlo inteligible con todas las dificultades que esto implica. En este sentido, existe un extenso debate ético y filosófico en torno a la problemática de “la representación de lo irrepresentable”. Este debate tiene en su centro el problema de los límites, tanto cognitivos como morales y estéticos de la transmisión del conocimiento del horror a través de imágenes, tanto fotográficas como cinematográficas y a través de otros vehículos culturales.

Este debate habilita cantidad de preguntas: ¿Cómo deberíamos acercarnos al pasado? ¿Qué tipo de representaciones deberíamos mirar y poner a disposición? ¿Para qué? ¿Es posible representar el horror? ¿Nos ayudaría a comprenderlo? ¿Es posible comprenderlo? ¿Cuáles son los límites éticos y estéticos de esa representación? ¿Quiénes los establecen?

Estas discusiones parecen abrir más preguntas que ofrecer respuestas poniendo en evidencia que la contradicción o paradoja de “representar lo irrepresentable” se sostiene, entre otras cuestiones, la sensación, anclada en un límite moral, de que aquel horror que se nos representa no debería haber ocurrido. Sin embargo, las representaciones sobre los horrores del pasado nos ponen en diálogo con una incomodidad: ocurrió y podemos acercarnos a un acontecimiento a través de las representaciones del mismo.

El crítico inglés John Berger (2000) plantea que, a través de las fotografías, se puede establecer una relación con el pasado que puede ayudar a reflexionar sobre el problema de la representación y, a su vez, complejizar el lugar de la memoria. “Las fotografías son reliquias del pasado, huellas de lo que ha sido. Si los vivos asumieran el pasado, si éste se convirtiera en una parte integrante del proceso mediante el cual las personas van creando su propia historia, todas las fotografías volverían a adquirir entonces un contexto vivo, continuarían existiendo en el tiempo, en lugar de ser momentos separados. Es posible que la fotografía sea la profecía de una memoria social y política todavía por alcanzar. Una memoria así acogería cualquier imagen del pasado, por trágica, por culpable que fuera, en el seno de su propia continuidad”¹¹.

¹¹ Berger, J. *Usos de la Fotografía*, Elementos 37, Vol. VII, Febrero – Abril 2000

La pregunta que retorna es qué representaciones estamos dispuestos a mirar, leer y poner a disposición si se trata de acercarnos al horror y hacerlo inteligible. Las representaciones del pasado son las que pueden hacerlo comprensible en tiempo presente. La fotografía y la imagen, pero también las narraciones en distintos formatos, nos ayudan a construir puentes con el pasado más trágico para poder interrogarlo desde el hoy.

A partir de estas reflexiones surgen nuevas preguntas vinculadas a qué representaciones seleccionar para la tarea de la enseñanza: ¿Elegimos imágenes o narraciones que se refieren al horror de manera explícita?; ¿Elegimos imágenes o relatos que representen al horror de manera simbólica?; ¿Optamos por imágenes o textos reales o de ficción? Detrás de estas preguntas subyace un interrogante central de la pedagogía: ¿Qué ponemos a disposición? ¿Para trabajar con quiénes? ¿Con qué propuestas?

4. El problema de la dimensión local

La enseñanza de la memoria y los Derechos Humanos nos convoca a reflexionar sobre el problema de la dimensión local. Es decir: cómo proponer una “pedagogía de la memoria” que tenga en cuenta la construcción colectiva de las memorias locales inscriptas en una memoria nacional en permanente construcción. Podríamos decir que para generar un aprendizaje significativo esta dimensión puede ser clave a partir de las preguntas “¿por qué sucedió en mi localidad?” o “¿por qué no sucedió?”.

En este sentido, es necesario ponderar las historias de las grandes ciudades con las de universos más pequeños pero más próximos a la vida de los estudiantes, lo que puede sentar las bases para una nueva comprensión del pasado que atienda al diferente impacto de acontecimientos y fenómenos de la historia reciente en las diversas geografías del territorio argentino y sus marcas locales. Porque tal como afirma Tzveten Todorov¹² “estamos convencidos que el pasado constituye el fondo de nuestra identidad; de una identidad sin la cual nos sentimos amenazados y paralizados”.

Habilitar esta dimensión implica indagar en qué ocurrió en aquellos puntos del país, donde algunas capas de la memoria parecen no estar presentes y donde queda por investigar qué otras formas del recuerdo se fueron y se van tramando. Por ejemplo: qué espacios que en otros tiempos se usaron para la represión hoy se siguen utilizando para otras funciones; qué recursos de aquel período quedaron arrumbados en archivos o en depósitos institucionales; qué esculturas o monumentos conmemorativos están a disposición para ser analizados de nuevo.

¹² Todorov, T. (1999) **Después del horror, la memoria y el olvido**, El correo de la UNESCO No.12. Vol. 52. París.

No son pocos los casos donde las marcas locales de la memoria son apenas registradas por la población local, ya sea por desconocimiento o por la secuela del olvido que se asumió en el inconciente colectivo.

Muchos sobrevivientes del Holocausto dijeron que no hablaron de sus vivencias durante la 2º guerra mundial hasta pasados muchos años después porque no había quien quisiera escuchar aquello que tenían para contar. Las personas, así como los objetos, hablan de su historia en la medida en que encuentren oídos atentos, abiertos, dispuestos. Es por eso que desde la escuela se puede trabajar en desarrollar la sensibilidad de saber escuchar y de entender lo que se dice con los gestos o los silencios, para descifrar las huellas de ese pasado, en las historias humanas y en las marcas físicas de cada comunidad.

5. El problema de los Derechos Humanos en la actualidad

Una “pedagogía de la memoria” puede proponerse incluir el problema de los Derechos Humanos en la actualidad y esto implica una clara toma de posición en términos de proponerse abordar el pasado en tiempo presente. Como hemos planteado, el siglo XX fue uno de los más virulentos en cuanto a la potencialidad de la violencia y a la dimensión global de la misma, y a la vez es el siglo en el que se reconoce y se crean numerosos instrumentos jurídicos para la difusión y el respeto de los Derechos Humanos.

Como derechos inherentes a todos los seres humanos, se los reconoce por igual para todos los varones y mujeres sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. No podemos renunciar a estos derechos que están interrelacionados, son interdependientes e indivisibles. Una educación en Derechos Humanos integral es imprescindible para la promoción y el respeto de los mismos en nuestra sociedad. De allí surge la necesidad de que los Derechos Humanos se incorporen como objeto de conocimiento en las escuelas. A partir de su integración a la currícula de la educación como fundamento para una vida en democracia y del respeto en la vida cotidiana de las aulas de cada escuela.

En concordancia con los principios fundamentales del derecho internacional, la Argentina viene aplicando políticas acordes a los compromisos asumidos internacionalmente a fin de proteger los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de los individuos o grupos que habitan el suelo argentino. Este es un camino elegido desde el regreso a la democracia, que implicó el juzgamiento de quienes cometieron crímenes de lesa humanidad durante la última dictadura, y que hoy necesita dar un paso más profundizando la formación de las presentes y futuras generaciones en el cumplimiento individual y colectivo del respeto de dichos derechos.

La enseñanza en Derechos Humanos se sostiene, como hemos dicho, en el reconocimiento de que esos Derechos no están dados de una vez y para siempre sino que son producto de las luchas colectivas. El reconocimiento de esta dimensión puede sostener la transmisión de la idea de responsabilidad y participación. Es decir: si los Derechos Humanos existentes surgieron del sacrificio de las luchas de hombres y mujeres, su expansión –la existencia de nuevos derechos- y cumplimiento dependerá de la responsabilidad de cada uno de nosotros en el presente.

En este sentido, la enseñanza en Derechos Humanos, es un aporte fundamental para la construcción de una nación justa, habitada por ciudadanos activos cuya responsabilidad hacia los otros surge, entre otras cosas, al reconocerse como parte de un pasado común que no exige rendirle culto sino reinventarlo en el presente.

IV. Recursos para la enseñanza

En este apartado nos proponemos realizar algunas recomendaciones para la enseñanza enmarcadas en una “pedagogía de la memoria”. Para esto nos centraremos en algunos recursos específicos para el trabajo en memoria y Derechos Humanos, que creemos tienen grandes potencialidades. Por supuesto se trata solo de algunas posibilidades de abordaje y no de un catálogo acabado de recetas. Confiamos en que estas recomendaciones servirán para pensar futuras propuestas adecuadas a distintas realidades y contextos. Nos detendremos específicamente en el trabajo con fuentes, narrativas, testimonios, imágenes y sitios de memoria. La utilización de estos recursos para la enseñanza del pasado reciente nos permiten distintos tipos de trabajo educativo, en función de las condiciones de cada institución se decidirá cuál de estas propuestas es más o menos apropiada. Al mismo tiempo, es posible trabajar en paralelo con las distintas posibilidades que estos recursos ofrecen. El uso de los diferentes recursos no resuelve por sí mismo la situación de enseñanza pero, a partir de su uso, cada docente podrá plantearse objetivos y estrategias para ponerlos en práctica y desarrollar del mejor modo la transmisión de la memoria y los Derechos Humanos.

1. Trabajo con fuentes

Para poder concretar una propuesta que integre el contenido del pasado reciente y su relación con la construcción de los Derechos Humanos en nuestro país, podríamos proponer el trabajo con fuentes.

¿Qué son las fuentes de información? Entendemos por fuentes todos aquellos testimonios del pasado que nos permitan confirmar o desechar las hipótesis que nos planteamos para investigar algún aspecto de ese momento histórico. Las fuentes pueden ser objetos materiales como construcciones, documentos, películas, diarios, fotografías, y testimonios orales o escritos (aunque estos últimos, por su especificidad, tendrán en este documento un tratamiento singular). Estos elementos serán fuentes de información en la medida en que podamos hacerles preguntas acerca de ese pasado desde el interés por la indagación de determinado aspecto. Para ello, necesitamos en primer término plantearnos una hipótesis de trabajo y enmarcar la misma en un espacio y en un tiempo determinado. Con la formulación de hipótesis —es decir, sabiendo qué queremos que los estudiantes busquen—, podemos iniciar la indagación en archivos, bibliotecas, hemerotecas o en la ciudad misma para dar los primeros pasos en el trabajo de investigación.

Una vez planteada la hipótesis de trabajo, podemos hacer una lectura de algunos de los escritos más significativos que existen al respecto, es decir, averiguar qué se ha escrito sobre la misma cuestión que queremos trabajar nosotros. Es entonces el momento de definir qué fuentes vamos a utilizar para poder ampliar algún aspecto de eso que ya existe o encontrar una nueva arista, por ejemplo a través de la consideración de la dimensión local. La búsqueda en periódicos locales, archivos y/o bibliotecas municipales o provinciales, o archivos fotográficos familiares o escolares son algunas de las prácticas de investigación que se pueden proponer como estrategias de trabajo.

Por otro lado, si consideramos a quienes fueron testigos o protagonistas de la época estudiada, ellos mismos son fuentes de información y potenciales archivistas amateurs que podrían aportar otras fuentes como periódicos, fotografías, documentos, cartas, grabaciones de audio, etc. que fueron conservados en el ámbito privado y que, a partir de las reconstrucciones de los estudiantes, pueden atesorarse como elementos de valor y significatividad pública. Una guía adecuadamente elaborada con indicaciones claras y precisas de registro de fuentes de información, permitirá asegurar la autenticidad y conservarlas en el tiempo.

¿Cómo hacer que las fuentes “hablen” acerca del pasado? Necesitamos, básicamente, contextualizarlas recavando información que vaya más allá de la que nos brinda a primera vista el material. Para esto podemos responder una serie de preguntas: ¿De qué año es la fuente? ¿Qué pasaba en la coyuntura local, nacional e internacional? ¿Cómo se produjo esa fuente? ¿Quién es el autor o qué editorial la publicó? ¿Cómo se conservó? ¿Quién la conservó y con qué finalidad y bajo qué riesgos?

2. Trabajo con narraciones

La narración es un recurso muy valioso para comprender lo inexplicable del horror. Narramos para darle un sentido a nuestras vidas. Narramos para configurar en forma de relato los acontecimientos, los sentimientos, la experiencia vivida. Y narramos, también, como forma de legar un pasado a las generaciones venideras.

Una gran cantidad de análisis apoyan la hipótesis de que hablar o escribir acerca de las propias experiencias traumáticas tiene efectos positivos, tanto en la salud física y psíquica individual como en la salud de la vida en común. En las sociedades que deben enfrentar pasados traumáticos, de pérdida y dolor, surge la necesidad de realizar procesos de elaboración del duelo social a través de la recuperación de su memoria colectiva. La narrativa histórica y la palabra, como mecanismo de expresión de esas narrativas de la memoria, son entonces un camino válido para poner a circular en la escena pública relatos al respecto.

En este apartado sugerimos el abordaje desde el recurso de las narraciones escritas. A diferencia de otros discursos, los textos literarios confían tanto en la enunciación como en la representación directa del mundo social. Las estrategias y los tonos que adoptan indican los tópicos de un imaginario colectivo, los ejes de la organización de los deseos y el clima de una época. Además, sugieren cómo una sociedad piensa sus conflictos, juzga las diferencias culturales e interpreta el pasado.

En la escritura literaria se reúne todo aquello que desde otros abordajes no es posible hacer, sobre todo si se trata de ciertos aspectos de la subjetividad o de la puesta en palabras de las paradojas fundantes de todo proceso traumático. La narración permite dar forma a la experiencia del pasado, posibilitando una perspectiva sobre lo ocurrido. En ese sentido, narrativa y memoria van de la mano. Como afirma Blair Trujillo (2002) los proyectos se hacen de memorias y los proyectos son la resonancia de un trayecto. Es decir que la memoria colectiva se ejerce en la medida en que puede ser religada a un pasado concreto, en un campo simbólico determinado, que modela el pasado y lo religa a las experiencias del presente y a las aspiraciones de futuro¹³.

3. Trabajo con imágenes

El trabajo con imágenes es un recurso muy utilizado. Podemos decir que tiene muchas potencialidades para la enseñanza, pero al mismo tiempo, al ser un recurso muy difundido y no meramente propio de la escena escolar nos plantea algunos problemas concretos. Asimismo, implica asumir nuestra responsabilidad docente en términos de qué y cómo ponemos a disposición determinadas imágenes.

Vivimos en una época caracterizada por la omnipresencia de las imágenes que parecen sustituir el mundo de lo real por signos inmatrimales. Esto nos plantea necesariamente el modo en el que pondremos a disposición las imágenes para concentrar la mirada de los estudiantes. La desproporción que existe entre ver y saber es una cuestión que debe atenderse, y para tal fin debemos darnos un tiempo para comprender las imágenes. Didi-Huberman (2003) entiende que hay que actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos¹⁴. Todo esto nos convoca a poner en juego contenidos curriculares pero, al mismo tiempo, a educar en la sensibilidad, un aspecto muchas veces dejado de lado en beneficio del conocimiento intelectual.

El trabajo con imágenes se relaciona directamente con los problemas de representación expuestos en el apartado anterior y aquí nos referimos específicamente a la incorporación de nuevas formas de la transmisión tales como el trabajo con imágenes fotográficas, obras plásticas y films documentales y de ficción, entre otros. En este sentido, las preguntas que se enunciaban como problemas de la representación vuelven a cobrar sentido. Se trata de promover y reflexionar sobre: ¿Cómo “representar lo irrepresentable”? ¿Cómo “enseñar lo inenseñable”? ¿Cómo “imaginar lo inimaginable”? .

¹³ Blair Trujillo, E. *Memoria y Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública* En: Estudios Políticos N° 21. Medellín, julio – diciembre 2002.

¹⁴ Didi – Huberman (2003) *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*, Paidós, Barcelona.

En tanto que se trata de preguntas que, tal como mencionábamos, ponen en evidencia las tensiones que recorren la posibilidad de (re) presentación del pasado en el presente teniendo en cuenta que se trata de acontecimientos que poseen dimensiones difíciles de comprender y que, al mismo tiempo, se caracterizan por el esfuerzo de acercarse a lo ocurrido para hacerlo inteligible.

Aparecen aquí nuevas preguntas: ¿El trabajo con imágenes habilita nuevos vínculos con el pasado? ¿Qué relaciones podemos establecer entre las representaciones de las imágenes y las palabras que pueden acompañarlas, tanto las dichas por nosotros los adultos como los estudiantes? ¿Cuáles son las imágenes que ponemos a disposición? ¿Ante quiénes? ¿Qué objetivos nos proponemos? ¿Es posible representar el horror a través de imágenes? ¿Nos ayudaría a comprenderlo? ¿Es posible comprenderlo? ¿Cuáles son los límites éticos y estéticos de las representaciones en imágenes? ¿Cómo pensar nuestra responsabilidad docente frente a estas definiciones?

A la hora de trabajar con imágenes hay que, además, reflexionar sobre otro aspecto: los vínculos entre imagen, recuerdo y entendimiento¹⁵. Dijimos que se hace imprescindible educar la mirada de los estudiantes porque mirar no es lo mismo que ver y ver no necesariamente implica comprender lo que esa imagen está representando o narrando del pasado. Observar las luces y las sombras, los colores, las figuras, los contrastes y los roles de quienes aparecen en las imágenes son algunos de los tópicos a tener en cuenta a la hora de trabajar con imágenes en el aula.

A diferencia del concepto que deja afuera a quien no lo comparte o no lo entiende, la imagen, al menos en su primera presencia, convoca a todos. El hecho de trabajar con jóvenes nos impulsa a experimentar con el lenguaje audiovisual, el dominante en sus mundos culturales. Pero, lejos de creer en el naturalismo de la imagen, debemos proponernos iniciar un camino en el que las miradas puedan ser trabajadas dotando de narraciones a las imágenes elegidas. A su vez, estas narraciones y la polisemia de la imagen contribuyen a evitar que el relato se repita o “se olvide”.

Por último, es importante pensar qué se hará con las emociones que esas imágenes despierten, y es allí donde el trabajo educativo debe ser más sostenido, teniendo en cuenta que en ese efecto se juegan cuestiones políticas y éticas a ser recuperadas. Debemos estar prevenidos, como afirma Susan Sontag, porque una saturación de imágenes impactantes produce un efecto de anestesia y apatía y ese efecto, no genera distancia, sino que es un sentimiento de frustración y conmoción. Mirar el dolor de los demás no es fácil, y es ahí donde debemos intervenir a través de preguntas éticas y políticas que potencien prácticas para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

¹⁵ Sontag, S. (2003), *Sobre la fotografía*, Alfaguara, Bs. As.

4. Trabajo con testimonios

El testimonio es una pieza central en la construcción de la memoria colectiva. Es, a su vez, una herramienta por demás poderosa para acercarse a determinados temas en el aula, sobre todo a aquellos ligados al pasado más reciente o a aquellos acontecimientos que por su gravedad y especificidad suelen ser difíciles de abordar desde otros recursos, como puede ser el del Holocausto.

En la actualidad debido a los avances tecnológicos del audio, el video y la digitalización, las voces testimoniales son una herramienta más accesible en cuanto a su obtención y su circulación. Sin embargo, éste es un recurso que debe trabajarse con determinadas precauciones y atendiendo a sus complejidades.

Las voces de los testimonios pueden enseñarnos cómo la gente pensó, observó y construyó su mundo y cómo procesó y expresó el entendimiento de su realidad. Estos relatos en primera persona nos introducen al conocimiento de la experiencia individual y colectiva. Pero estos son relatos subjetivos, es decir, que no muestran verdades precisas o reconstrucciones veraces. Sino que están atravesados por sensaciones, pensamientos, subjetividades, experiencias particulares. Es fundamental tener siempre en cuenta esto al trabajar con voces testimoniales: esa voz narra un punto de vista y habla desde un determinado lugar.

De este modo, el valor que puede tener el uso de los testimonios en el aula, no reside en la constatación de los datos que aporta para una reconstrucción que se apegue a los cánones más estrictos de rigidez histórica, sino en la introducción de una subjetividad que permita observar lo que la gente hizo, lo que deseaba hacer, lo que creyeron estar haciendo y lo que, posteriormente, creen que hicieron. Es por esto que los testimonios no son ni se pretenden infalibles, sino que ellos mismos son un producto histórico. En este sentido podemos decir que no hay testimonios “falsos” o “verdaderos” sino testimonios potentes o no para la transmisión de una experiencia histórica.

El filósofo Giorgio Agamben, quien ha estudiado largamente la problemática del testimonio, más específicamente, los referidos a Auschwitz¹⁶, señala que su interés por trabajar con las voces de los testigos radica en poder encontrar lo que ellas no dicen, lo que no pueden y a veces, lo que no quieren decir. Entonces, para trabajar con los testimonios es necesario realizar una separación, tomar distancia de esa voz y poder analizar quién es el que habla, qué dice, por qué lo dice, desde dónde, cuándo y, además, qué no dice y qué calla. Hay que interrogar a las voces testimoniales y compararlas con otras para ponerlas en perspectiva.

¹⁶Agamben, G. (2004), *Hommo Sacer*, Pre-textos, España.

Por otro lado, lo que el testimonio puede decir no es igual en todos los momentos históricos. Por eso algunos testimonios hablan más del momento en que se producen y de las formas sociales disponibles para procesar lo ocurrido, que del pasado mismo. Por ejemplo: lo que los sobrevivientes de la última dictadura militar se animaron a decir en los primeros años de la democracia, cuando el relato dominante era la “teoría de los dos demonios”, no es igual a lo que dijeron años después, cuando, comenzó a revisarse la militancia política de la década del sesenta y setenta. Al momento de trabajar con el testimonio hay que tener en cuenta en qué momento y en qué contexto se produjo el mismo.

Cuando proponemos registrar testimonios orales es necesario ponderar, al menos, los siguientes pasos: concretar una cita –por ejemplo afuera de la escuela o en la propia aula-, establecer previamente si se grabará, se filmará o se tomará nota de la entrevista, asentar los datos básicos del entrevistado y, una vez cumplimentados estos pasos, solicitar al entrevistado que relate sus recuerdos acerca del acontecimiento que se desea conocer. Se recomienda dejar un tiempo para que el entrevistado hable y recién hacia el final realizar preguntas sobre algún aspecto que se quiera ahondar. Se recomienda no interrumpir el relato para que la narración sea lo más fiel posible al recuerdo.

Por último, nos gustaría volver a insistir en que el relato testimonial puede ser muy provechoso para el trabajo en el aula, pero con los reparos que requiere esta herramienta. La más importante, recordar que estas voces en primera persona no pueden ni deben ser utilizadas como discursos neutros, que reemplacen a las explicaciones acerca de lo ocurrido, sino como un recurso más que permita un mejor acercamiento al pasado.

5. Trabajo con sitios de memoria

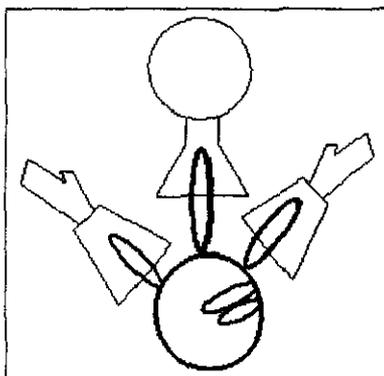
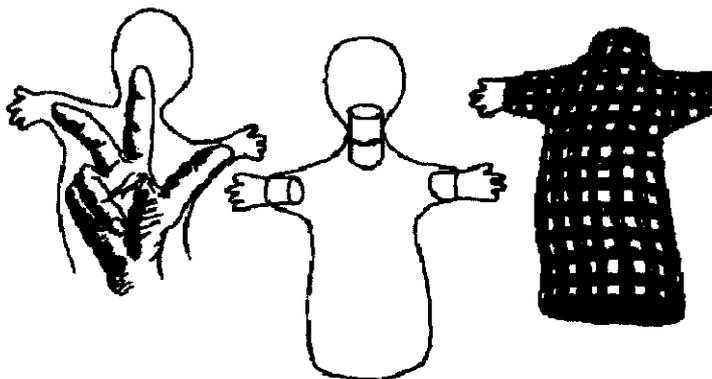
Los llamados “sitios de memoria” pueden ser un recurso muy vigoroso para la transmisión del pasado reciente. Cabe aclarar que los llamados “lugares de memoria” trascienden los sitios y también pueden servirnos para el trabajo educativo. Los “lugares de la memoria” expresan una voluntad colectiva de conmemoración y recuerdo, por ejemplo a través de una fecha, un episodio, un espacio o un objeto importante en relación a un determinado desarrollo histórico.

Fue el historiador francés Pierre Nora (2008) quien acuñó el concepto de “lugares de memoria” para referirse a esos sitios, sucesos u objetos que tienen un alto valor simbólico para una comunidad.

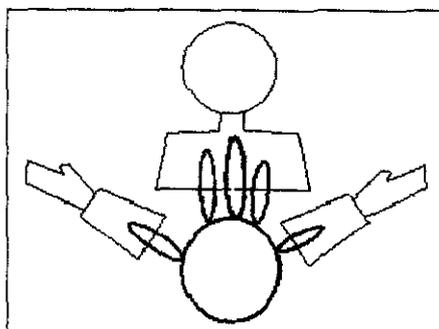
Capacitación Docente "El teatro de Títeres hacia una Pedagogía de la Memoria"

Tipos de títeres y técnicas de manipulación

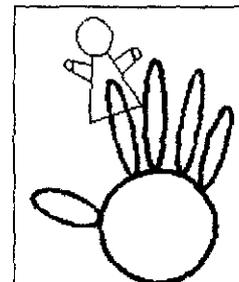
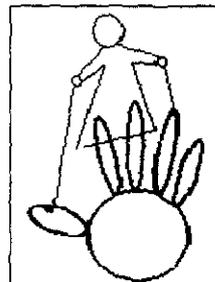
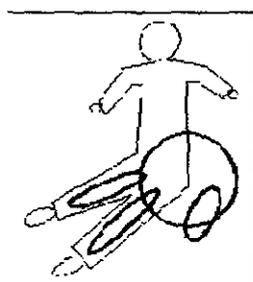
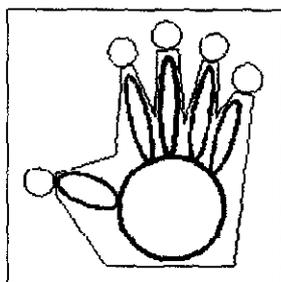
Punch o títere de guante: Con el dedo índice se aguanta la cabeza y los dedos corazón y pulgar las dos manos del títere.



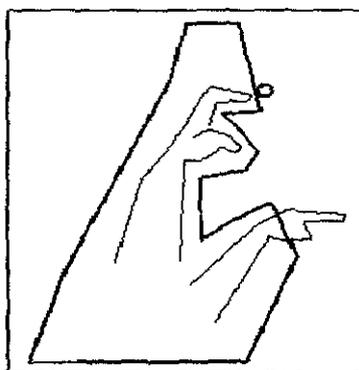
Putxinel·li o títere tradicional catalán: Durante mucho tiempo en Cataluña, se hacía servir una modalidad particular de este títere, la cabeza del cual se aguataba con tres dedos a la vez (índice, corazón, anular). Y los otros dos dedos (meñique y pulgar), servían para mover los brazos del títere. Antiguamente estos títeres eran de madera tallada, como pequeñas esculturas y pesaban mucho.



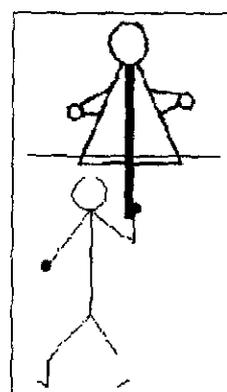
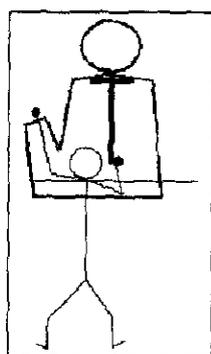
Dedo: Pequeño títere de guante, que se calza en un solo dedo donde el cuerpo tiene un solo movimiento.



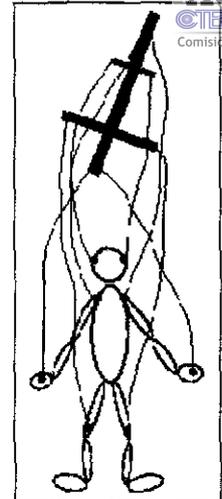
Muppet o Bocón: Es una simplificación del títere de guante, toda la mano está calzada en la cabeza del muñeco, que abre y cierra la boca.



Marota y de varilla: Es un títere manipulado con una sola varilla central. Y la mano del manipulador puede ser la mano del títere. A veces las manos del títere llevan dos varillas.



Titere de Hilo o marioneta: Consiste en un muñeco articulado, que está manipulado por arriba mediante hilos que van a una cruz o mando demadera que sujeta el manipulador en la mano.



Bunraku:

Esta es una técnica japonesa; el muñeco es de una medida de dos tercios del hombre, y manipulado por tres personas: el maestro (20 años de estudios), que manipula la cabeza y la mano derecha, y los ayudantes (10 años de estudios) que manipulan el brazo izquierdo y las piernas. Acompañados por un músico que recita el texto. También hay adaptaciones para un solo manipulador.

El actor titiritero

Introducción

Cualquier viaje al mundo de los títeres, ya sea el de nuestros días, ya el que nos describe la historia, puede ser considerado desde varios puntos de vista. Uno de ellos, el más frecuente, es el de la simple curiosidad, esa especie de actitud turística con que solemos complacernos ante lo extraño o lo raro que nos ofrece la vida. El carácter exótico y pintoresco que presenta el mundo de los títeres muy propicio y tentador para que lo miremos con ojos de turista. Muchos viajeros ilustres de la cultura nos han deleitado en diversas épocas con estas excursiones, no pocos se han apasionado con ellas y más de uno nos ha dejado valiosos testimonios de su experiencia. Sus notas, descripciones y narraciones se han convertido así en provechosos documentos para quienes se dedican a investigar la historia de los títeres. Lamentablemente, lo que ocurre a menudo es que esos materiales sean usados con fines periodísticos, sobre todo como cosa pintoresca, y deglutidos sin masticar por muchos aficionados al arte de los títeres.

Otra actitud, más estricta y crítica, es la de acercarse a esas informaciones y referencias sobre el mundo de los títeres con el propósito de indagar en la esencia y características de esta forma de arte, a fin de extraer conclusiones que nos ayuden a comprenderlo mejor. Semejante aproximación al arte de los títeres encierra, sin embargo, muchos peligros.

Si nos ponemos a investigar ese mundo complicado con ánimo de averiguar qué es el títere, la primera impresión resultará desalentadora. Es tal la variedad de muñecos, tan diversas sus formas, tan numerosos los materiales utilizados para construirlos y las técnicas para moverlos, que el solo intento de agruparlos por algunas características semejantes será trabajo bastante engorroso. Con el agravante de que, una vez descubiertas las pautas aparentemente ideales, se nos aparecerá un títere o un grupo de títeres que no entre en ninguno de los casilleros tan laboriosamente construidos. A esto se debe, sin duda, la existencia de tantas definiciones y clasificaciones no solo confusas, sino contradictorias.

¿Qué es el Títere?

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua define a los títeres como “figurillas de pasta u otra materia, vestidos y adornados que se mueven con alguna cuerda o artificio”. Esta definición ha de ayudarnos a concebir el origen de los títeres, ya que comprende en su género a cualquier material para realizarlo y también todo sistema que permita su movimiento.

El origen de esta palabra viene de muy lejos y es admitido como muy probable que naciera del ti-ti-ti provocado por una lengüeta metálica que caracterizó a los títeres durante siglos.

Según Margareta Niculescu la definición más acertada es: “El títere es una imagen plástica capaz de actuar y representar”. En primer lugar, Margareta nos dice que el títere es una imagen plástica, “imagen” es un vocablo que tiene varias significaciones:

- Es la representación de un objeto en pintura, escultura, etc.
- Indica semejanza.
- Es sinónimo de símbolo y figura.
- Alude a lo que se refleja en un espejo o en la mente.
- También quiere decir metáfora.

Cuando hable de “plástica” es la materia susceptible de ser formada, modelada; por eso se llaman artes plásticas a las que forman su objeto dibujando, pintando, modelando, esculpiendo o tallando en la materia específica de su creación. “Imagen plástica” alude, pues, al títere en su condición de objeto material creado como representación de algo, representación que con frecuencia se consigue a través de una semejanza, llegando en ocasiones a tener el valor de un símbolo y siempre el de una metáfora. Al llamarlo así, la definición no lo limita físicamente, no lo condiciona a características secundarias de dimensión, forma o movimientos. La condición aparece en la segunda parte de la definición, es decir, cuando le pide que sea capaz de actuar y representar. El ámbito natural del títere

es el teatro, sacar al títere del teatro es convertirlo en cualquier otra cosa: figurilla, estatua, artefacto..., en fin, un simple objeto sin vida propia, por más animas que les metamos dentro, ya sea con la mano o con cualquier artificio. Si un títere no demuestra sus aptitudes en el escenario, podrá ser muy hermoso en su forma o ingenioso en su factura, pero nada más. Porque si no es apto para cumplir su función en el lugar y en el tiempo en que le toque actuar, ningún títere puede aspirar a ser un digno sucesor del mitológico Adi Nat, aquel primer muñeco que salió de la boca de Brahma, el creador. De la misma manera, el artista que lo construya o lo mueva, tampoco podrá merecer el nombre de titiritero, que en el Japón significa "apto para dar vida a la madera".

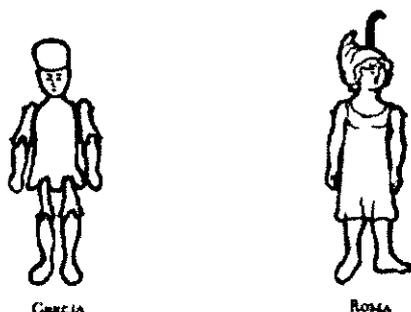
Si analizamos el origen y la evolución del arte de los títeres orientando nuestra búsqueda en ese sentido, veremos que siempre se los ha usado en público, han sido mostrados a los demás, exhibidos ante la gente para que ésta los vea moverse. Es decir, el arte de los títeres siempre se ha manifestado como un espectáculo. Las razones, motivos o finalidades de tal exhibición han sido muchos y diversos: mágicos, religiosos, estéticos, educativos o simplemente lúdicos. Sin embargo, el que acabamos de anotar es un rasgo característico esencial, que lo identifica en el cuadro de la cultura humana, desde sus orígenes, a través de todas las épocas y en todas partes, cualquiera sea la índole del muñeco, sus formas, los procedimientos artísticos o técnicos para realizarlo o moverlo.

El arte de los títeres puede ser religioso o profano, popular o culto; puede utilizar muñecos corpóreos o planos, grandes o pequeños, movidos directamente a mano o por medio de varillas o de hilos; puede ser obra de un solo artista o de un grupo numeroso de artistas o técnicos; puede ser ambulante o estable, presentado al aire libre, en ferias o paseos públicos, o en un local instalado con los más modernos equipos técnicos de su época... sin embargo, siempre asumirá el carácter de una exhibición ofrecida por una persona o un grupo de personas a un público reunido para presenciar la exhibición.

Reseña histórica sobre los títeres y marionetas

Cuando a un hombre se le ocurrió hacer una máscara y cubrirse con ella el rostro, cualquiera fuera el motivo que a eso lo llevó, nació el primer actor y con él el teatro. Aquel hombre que jugaba a ser otro, había dado con la esencia del arte teatral.

De la misma manera cuando la criatura humana tuvo necesidad de crear un ídolo para dar un cuerpo sensible a esa majestad y cuando ese ídolo tuvo movimiento, allí nació el títere.



No solo el nacimiento, sino también el desarrollo del títere es en gran parte semejante y simultáneo al del teatro. Se lo ve como un legítimo y digno hermano menor del arte teatral.

Ya en época de los romanos y aun de los griegos eran conocidos los títeres. Platón compara al hombre con estos muñecos, Aristóteles hace referencia a ellos. A Sócrates le maravillaba la ficción de vida que daban algunos títeres. Los tomaba y con su poderosa mentalidad iniciaba su atrayente exposición en cualquier plaza pública, sus contemporáneos no tardaban en agruparse a su alrededor y escuchaban sus ideas.

En excavaciones realizadas en Egipto se hallaron pequeñas figuras de marfil articuladas cuyo movimiento se realiza a través de varillas, lo que demuestra la existencia de estos personajes mucho antes de la civilización.

En sus comienzos los títeres eran muy rústicos en su construcción. Con el tiempo, se hicieron muñecos completos de madera utilizando alambres o hilos para su movimiento. Se manejaban desde una pasarela colocada en el escenario. Se les dio el nombre de Marionette o Marionetta (de francés

e italiano) a partir del reinado de Carlos IX de Francia. Un italiano llamado Marión y su esposa María las introdujeron en el país vecino.

La primera mención del nombre Marionette que se conoce en Francia, se encuentra en el libro de Sérées de Guillermo Bouchet en el año 1584 y 1608.

Los venecianos atribuyen el origen de la palabra Marionetta a una leyenda según la cual doce parejas jóvenes se fueron de sus hogares para casarse en la iglesia de Santa María de la Salud. De improviso, una banda de piratas desembarco cerca de la iglesia atacando a la multitud y se llevaron a las doncellas aprovechando la confusión. Los jóvenes de Venecia alcanzaron a los piratas y lograron rescatar a sus novias. Desde ese momento se hizo costumbre celebrar el aniversario del hecho con una gran fiesta en la cual se efectuaba el casamiento de doce parejas de jóvenes. Esto ocasionaba tantas ofuscaciones entre los habitantes que decidieron sustituir a las doncellas por muñecas de madera las que fueron llamadas Mariettas o Marionettas.

A principios del siglo XVI utilizaban las marionetas para propagar la moda, las exhibían en la plaza San Marcos, Venecia, vestidas con los últimos modelos llegados de Paris. Esta costumbre decayó debido a que los sacerdotes comenzaron a combatirla hasta lograr desterrarla.

En 1795, Laurent Mourguet, un obrero de sedería de Lyon, instalo un teatro que subsistió bajo su dirección hasta 1815.

El termino Guignol era el nombre de un *canut*, apodo de los obreros tejedores de seda que gozaban de gran popularidad. A partir de esto el nombre Guignol se comenzó a utilizar para denominar el teatro donde aparecen los muñecos, en memoria de Mourguet.

El nombre de Polichinela o Pulchinela, se debe a Paulo Ginella, el primero en presentar títeres en Nápoles, pero fue popularizado por Puccio d'Aniello.

Cada país ha tenido su polichinela bajo diferentes nombres y formas, no distinguiéndose sus bufonadas mas que por el carácter de la nación que representa: Pendj en Persia, Punch en Inglaterra, Pulchinella en Italia, Don Cristóbal en España, Hanswurst y Casperl en Alemania, Juan Klaassen en Australia, Hans Pickelharing en Holanda, Karagueuz en Turquía, Petrouchka en Rusia, Gnafrón y Guignol en Francia y Woltje en Bruselas.

En 1847, George Sand, famosa novelista francesa, asistió en compañía de Víctor Borie como únicos espectadores al estreno de un pequeño teatro que para distracción de ellos mismo construyó su hijo Mauricio y el pintor Eugène Lambert.

La construcción del escenario era muy simple. Una silla cuyo respaldo estaba colocado hacia el espectador, sostenía un gran cartón de dibujo y una cortina para ocultar a las miradas del espectador, los operadores forzosamente arrodillados detrás del mismo eran quienes manipulaban los muñecos inhábilmente dirigidos, sin pretensiones y sin imaginar el porvenir que estaba reservado a ese Guignol de instalación tan precaria, que se llamó Théâtre des Amis.

Ello resultó tal éxito que realizaron un nuevo escenario donde pudieran moverse libremente, allí actuaban más de siete muñecos.

Al año siguiente, 1848, introdujeron nuevos actores y a partir de 1849 se representaban los dramas más terroríficos e impresionantes como *Una tempestad en un corazón de bronce*, *Los aceros de Toledo*, *El fantasma nocturno* y *Roberto el buen ladrón*.

El Théâtre des Amis tuvo su glorificación desde 1854 a 1872. Durante esos años se representaron más de cien obras diferentes y parodias de piezas populares.

A partir de 1872, los familiares y amigos de George Sand se dispersaron y su hijo continuó a cargo del Guignol. En ese momento, Sand sugirió la construcción de un teatro más perfeccionado, se realizaron carriles y otros aparatos que facilitaban la decoración del escenario. Asimismo decidieron agregarle cuerpo a los títeres, ya que hasta ese entontes eran solo manos y cabeza.

Hacia 1880 el Théâtre des Amis fue trasladado al *atelier* de la casa de Mauricio Sand (Imagen de la izquierda). El escenario era muy artístico, tenía un telón formado por una cortina roja. Ya contaban con cuatrocientos muñecos y más de cien obras. Pero cuando Mauricio Sand murió en 1889, todo desapareció con él quedando únicamente un volumen titulado *théâtre des Marionettes*.

En 1861 se inauguró en los jardines de las Tullerías, un Guignol dirigido por Luís Emilio Edmundo Duranty quien anhelaba que las obras estrenadas tuvieran gran trascendencia literaria. Sin embargo, sus buenas intenciones duraron muy poco porque no conseguía atraer al público por el carácter de las obras que representaba.

Lemercier de Neuville creó los *pupazzi* recortando dibujos y pegándolos sobre maderas formando siluetas, para su hijo enfermo. Esto le sugirió la idea de dar una representación en presencia de amigos. Gustavo Doré y Carjat se entusiasmaron con el proyecto y aportaron ayuda con sus ilustraciones.

Luego Lemercier de Nouville decidió crear sus propias siluetas tallándolas en madera y los vistió artísticamente presentándolos en público en 1863. Fue todo un éxito y atrajo no solo al público, sino también a la prensa en general.

En 1875, Thomas Holden estrenó en París un teatro de marionetas que tenían extraordinaria semejanza con los actores humanos pero no embelesaban mayormente.

Enrique Signoret tuvo la idea de crear un teatro para revivir obras de diversas épocas, al mismo tiempo resolvió no recurrir a verdaderos actores sino emplear marionetas. Esta idea se hizo realidad en mayo de 1888 representando las piezas *El guardián vigilante* de Cervantes y *los pájaros* de Aristófanes. El público estaba compuesto por poetas, escritores y artistas ilustres.

A partir de este momento, hasta 1892 se representaron obras de Cervantes, Shakespeare, Muricio Bouchor, Amadeo Pigeon y otros.

Los títeres y marionetas son conocidos en China desde tiempo remoto. Durante el siglo VIII el Guignol estaba en su florecimiento contando con el emperador Hiouen-Tsong. Se presentaban obras acerca de destacados héroes, escenas de la vida diaria, de animales que simulaban hablar y grandes pantomimas. Las marionetas eran similares a las europeas o mecánicas y solían actuar solo los días festivos. Se usaban también los títeres ambulantes.

El Guignol no solo estaba destinado a recrear al pueblo, sino que participaba también en ceremonias oficiales.

El guignol fue llevado desde China a Japón, con el nombre de Bunraku por Menukiya Tyozanburo, renombrado músico del siglo XVI. Tuvo gran aceptación llegando a ser uno de los entretenimientos favoritos del pueblo. Combinaban la manipulación de los títeres con la recitación de baladas dramáticas.

En Japón había dos clases de Guignol. El de muñecos accionados desde arriba con hilos (marionetas) y el de títeres manipulados directamente por los operadores. Pero en 1941 no existía más que una marioneta en Osaka, llamado Bunraku-za.

En España los primeros títeres eran en general manipulados por gente que los utilizaba para disimular su mal vivir. Recorrían los pueblos atrayendo a los lugareños al son de silbatos y campanillas.

Con el tiempo el Guignol fue introducido en las iglesias y monasterios donde estrenaban obras basadas en la Biblia y la vida de los Santos. Luego salieron al pueblo para continuar dando dramas y comedias de carácter religioso hasta que fueron expulsados por representar obras satíricas y divulgar la magia y el sortilegio. Más tarde aparecen nuevamente con gran éxito exhibiéndose en teatros.

España también fue la cuna de Federico García Lorca, poeta y titiritero, quien alternaba sus éxitos desde 1923 con obras como *Misterio de los Reyes Magos*, *Retablillo de Don Cristóbal*, *Amor de Don Perlipin*, etc. Recorría los lugares más apartados para ofrecer obras de Cervantes, Lope de Vega, Juan de la Encina y otros.

En los templos de **Inglaterra** aparecieron los crucifijos y las madonas cuyos ojos y miembros eran móviles y representaban obras basadas en capítulos bíblicos y episodios de la Pasión. Después continuaron con las mismas obras fuera de las iglesias con su cumbre en el siglo XVII cuando fueron abolidos los teatros acusados de ejercer influencia corruptora.

En 1713 Martin Powell utilizaba un Guignol que se llamaba Punch Theatre. Realizaba representaciones de sátiras políticas y baladas populares.

El origen del títere en **Alemania** se debe a la afición y habilidad que tenían los antiguos campesinos para esculpir en madera de tilo de sus bosques. Los primeros aparecían en las catedrales y monasterios. Los guerreros del Hortus deliciarum del siglo XII son las primeras marionetas que se conocen en Alemania y generalmente representaban guerreros. Lo peculiar era que tiraban de los hilos pero desde los laterales.

En el siglo XVIII el Guignol estaba en su apogeo, las representaciones se efectuaban con gran lujo y perfección. La nobleza tenía sus propios teatros destacándose el del castillo Eisenstadt del príncipe Nicolás José de Esterhazy.

En el siglo XIX el títere se había modernizado, es entonces cuando aparece un nuevo sistema de marionetas al que denominaban Teatro de ilusión. Los personajes estaban algo humanizados y tenían la mímica natural puesto que las cabezas eran realmente humanas. Era necesaria muchísima habilidad para dominar estos títeres. Los actores se colocaban en la parte posterior del escenario y sacaban la cabeza por delante de la cortina apoyándose sobre el cuello del muñeco.

Los titiriteros, marionetistas y sombristas alemanes se hallaban hasta hace pocos años agrupados en organizaciones que los ayudaban a resolver sus dificultades por medio de informaciones referentes a la historia y técnica del Guignol y las sombras. Muchos maestros lo han incorporado a las escuelas y ofrecen representaciones al mismo tiempo que enseñan su construcción y la manera de manipularlo.

Checoslovaquia es el país que cuenta con mayor cantidad de teatros de muñecos y donde familias enteras practican el arte del Guignol como una profesión tradicional. Los teatros son notables por el arte de sus producciones y los equipos técnicos que poseen.

En **Rusia** se destacan Lapin, Demmeni, Olga Aristova, Nina Efimova entre otros. Después de Checoslovaquia, Rusia es el país con mayor número de teatros de sombras, marionetas y títeres.

En **Estados Unidos** los títeres fueron usados principalmente por los Indios Hopi. Eran muy hábiles en tallar y pintar muñecos. Usaban títeres en sus ritos como la *Fiesta de las serpientes* y las leyendas del trigo, maíz y otros cereales.

La primera función que se realizó en Nueva York, fue en 1739 pero hasta el siglo XX no se conoce más que la presencia de algunos titiriteros extranjeros.

El resurgimiento se debe a Mauricio Browne, quien estrenó en Chicago en 1915 *Alicia en el país de las maravillas*.

Los Piccoli, nombre del Guignol de Milán, fueron creados por Vitorio Podrecca, quien recorrió el mundo para presentarse en **Europa y América**. Las marionetas de este artista son consideradas las más artísticas y técnicamente perfectas.

En 1898 salieron de Italia los tradicionales marionetistas Bastián de Terranova y su esposa Carolina Ligatti. Instalaron en **Brasil** un teatro con auténticas marionetas sicilianas. Luego de doce años se trasladaron a **Argentina**, inaugurando La Boca con el Guignol San Carlino.

Dentro de la literatura nos encontramos con dos concepciones:

- **La concepción tradicional:** define al títere como un objeto ya desarrollado y solo como tal lo estudia históricamente, su preocupación consiste principalmente en averiguar dónde y cómo aparecieron por primera vez. Tarea difícil, engorrosa y poco fructífera, pues, no se acotan las partidas de nacimiento de los títeres, ni las de defunción. Se ha llegado a la hipótesis de que la cuna de los títeres puede situarse en la India o en Egipto y que su desarrollo posterior se produjo por la difusión de figuras semejantes en dos direcciones: una, por todo el Oriente, donde conservará por

mucho tiempo su carácter de presentación religioso; y la otra, a través de Grecia y Roma, hacia Europa, donde, a partir de la última Edad Media, ya es posible compilar partidas de nacimiento y de función históricamente definidas.

- **La concepción actual:** define al títere por su función, adquirida en un largo proceso de desarrollo social. De acuerdo con esta moderna convicción (basada por lo demás en la práctica de un teatro no convencional, abierto a todas las nuevas experiencias escénicas contemporáneas), cualquier intento de aproximación a los orígenes del arte de los títeres que se conforme con las figuras articuladas que algunas culturas antiguas no han legado, constituye no solo una limitación, sino un error de concepto.

En Argentina

Los más antiguos antecedentes que se encuentran en Argentina se refieren al año 1791 y se vinculan naturalmente con la corriente de teatrillos ambulantes que recorrieron España.

Quien tuvo notable actuación fue un empresario español que llegó en 1831 y levantó un tinglado para hacer títeres en un lugar llamado el "Hueco". Igualmente, recién a fines del siglo XIX se pueden encontrar noticias ciertas sobre otros titiriteros.

En la actualidad quienes luchan por el arte títere son en primer lugar Javier Villafañe, luego Mané Bernardo y Sarah Bianchi. También se debe mencionar a C. Moneo Sans fundador del Museo de Muñecos de la ciudad de La Plata y a los hermanos Héctor y Eduardo Di Mauro.

El actor titiritero

Hay algunos titiriteros que no comparten el criterio de que son actores: son titiriteros y basta. La mayoría de ellos están encuadrados en la "vieja guardia", son manipuladores experimentados que, más que interpretar personajes usan todos los recursos fáciles, conocidos y repetidos hasta el cansancio, pues saben que con eso provocan en el público reacciones ya experimentadas de fácil éxito. Los nuevos profesionales han adoptado formas modernas de montar un espectáculo, nuevas inquietudes artísticas y técnicas están desplazando a los viejos conceptos, y se va camino hacia una renovación total que todos compartimos.

Habitualmente, cuando se imparten cursos a principiantes, o cuando una persona cualquiera toma por primera vez un títere en sus manos, sucede que se apela a lo convencional, o sea:

- Se habla con voz de pito
- Se hacen movimientos descontrolados.
- Se trata de matar a bastonazos al primero que se encuentre.

Para que haya total armonía, el actor debe concertar a tiempo la palabra con los movimientos. Conviene que el actor tenga muy bien estudiado su papel, a fin de no leer mientras manipula al títere. Por cuanto si está obligado a leer, la atención que exige la lectura le resta la necesaria dedicación a la mímica de su muñeco. Eso sin considerar que la lectura quita también la libertad de expresión y entonación, indispensables a la actividad de encarnar adecuadamente a cada personaje.

La dicción ha de ser clara y precisa, pronunciando las palabras lenta y distintamente, sin omitir las consonantes y evitando los sonidos agudos, estridentes, roncacos o guturales, a menos que la obra así lo exija. Cuando se habla muy alto en vez de oírse con más claridad, la voz se hace menos inteligible. Por lo tanto, conviene recordar que la voz debe expandirse a través del escenario y llegar al público.

Los titiriteros deben levantar la cabeza al hablar por cuanto el bastidor del escenario amortigua las palabras. Al contrario, los marionetistas bajan la cabeza, para que la voz no repercuta contra las bambalinas, sino que se dirijan hacia la boca del escenario.

Si es necesario simular que la voz viene de cierta distancia, el actor dobla su brazo libre levantándolo hacia la cara y mantiene la boca cerca del codo. Cuando hable, sus palabras parecerán oírse de lejos. Al levantar su cabeza despaciosamente, la voz semejará acercarse cada vez más. Así mismo, puede utilizarse como bocina un cilindro con fondo de tela, a través del cual la voz sale dando impresión de lejanía.

Cuando en el transcurso de la función el actor representa distintos personajes, debe tener especial cuidado de cambiar su voz, de manera que al emitir el sonido parezcan personas diferentes las que habla. Hay muchas formas de cambiar la voz, la posición de la garganta influye en el tono de la misma. Con el mentón hacia abajo se llega más fácilmente a la tonalidad de la voz grave. Estirando la garganta, con el mentón hacia arriba, se puede imitar la voz femenina o infantil. También puede llegarse a producir voces raras hablando con las fosas nasales obturadas. Igualmente ayuda a cambiar la voz, cortar de golpe, o arrastrar las palabras, o imitar algún dialecto, siempre que el libreto lo permita. La práctica dará la técnica adecuada al cambio de voz y expresión: bondad, nerviosidad, asombro, temblor de ancianidad, alegría, rudeza y demás.

Las voces de los animales pueden producirse mediante la garganta siempre que se posean facultades vocales de imitación. Es común que la persona que se ocupa de estas imitaciones se acompañe con megáfono, para ayudar al eco.

La posición ideal del brazo es la vertical, rozando la oreja del animador, que deberá flexionar sus rodillas, cuando necesite adaptar su propia altura a la del retablo.

Una de las primeras cosas que debe hacer un titiritero es practicar las entradas y salidas del títere, que se hará siempre por los costados de la escena. Es común que los niños, sobre todos llevados por su entusiasmo, entren o salgan desde y hacia abajo. Corresponde entonces explicar que este tipo de aparición solo puede emplearse cuando lo requiera algún personaje de la obra como ser un diablo o una bruja o cuando la acción exige que alguien caiga en un pozo o algo semejante.

No debemos descuidar el ritmo de la representación. Si bien en algunos casos la acción puede requerir determinadas pausas o cierto apuro, en general evitaremos una constante agitación, lo mismo que la ausencia de personajes en escena o silencios indebidos que pueden provocar una lentitud inadecuada para el teatro de títeres.

Respiración

Antes de aprender a hablar o cantar es indispensable aprender a respirar. La educación respiratoria consiste en enseñar al sujeto a respirar: inspiración, pausa, espiración; a disciplinar el aliento, dosificarlo y regularlo. Es un trabajo basado en ejercicios educativos.

La gimnasia respiratoria consiste en desarrollar la capacidad respiratoria, en ampliar el aliento, ejercitar los músculos inspiradores y espiradores, suavizar el juego del aparato respiratorio. Se trata de un trabajo basado en ejercicios deportivos de cultura física. Como para los deportes, el entrenamiento tiene que ser regular, progresivo, metódico y prudente, jamás se debe llegar hasta la fatiga. El método consiste en ejecutar ejercicios de gimnasia respiratoria y espiraciones progresivamente crecientes.

Con respecto al tipo de respiración debe ser de tipo mixto, costo-abdominal. Inicialmente es preferible practicarla en posición decúbito dorsal, tras unos minutos previos de relajación.

La inspiración debe ser nasal, rápida, suave y silenciosa, no demasiado profunda. Es necesario llegar a inspirar hábilmente, sin ruido, cuando se canta o se habla en público; nunca con esfuerzo. La espiración bucal, será lenta, muy controlada por la musculatura intercostal y abdominal. No hay que esperar, para respirar, a que la provisión de aire se haya agotado, pues nunca hay que hallarse falto de aliento.

Es importante comprender que el sonido dependerá de la continuidad y fluidez del soplo espiratorio y no de la cantidad de aire inspirado. Las inspiraciones excesivamente profundas elevan el pecho con bloqueo de las estructuras laringeas, que dificultaran luego la libertad de emisión (respiración clavicular).

Es importante controlar permanentemente la relajación del cuello y de los hombros durante el entrenamiento respiratorio. Como elemento de control, pueden colocarse ambas manos sobre el pecho, el cuello, o mover suavemente la cabeza de derecha a izquierda. Se sugiere que el soplo sea audible y vigoroso, como una prolongada "F". La misma ejercitación debe realizarse sentado, de pie, en marcha.

Algunos titiriteros sostienen que la respiración del títere es la expresión más clara que demuestra la vida de un personaje. Y razón no les falta, en los seres vivos es el signo vital por excelencia.

La respiración en el títere para que se manifieste como una expresión perceptible, debe realizarse en el momento que el personaje no este ejecutando ninguna acción o desplazamiento que opaque este movimiento, a menos que se trate de alguna acción consustancial a la respiración. Como por ejemplo, correr respirando agitadamente. Por lo general, esta, se marca cuando el muñeco se detiene.

Es importante practicar diferentes tipos de respiración: agitada, profunda y espaciada, entrecortada, cansada, suspiros, ronquidos, etc.

Algunos ejercicios practicados por los titiriteros son:

En posición decúbito dorsal: inspirar suavemente por la nariz, sin ruido ni tensión, no demasiado profundo, como aspirando un aroma. Permitir el desplazamiento abdominal, pero evitar el elevamiento del pecho o la tensión de los músculos auxiliares del cuello. La pausa puede alargarse de tres a cinco segundos, sin cerrar la glotis y neutralizando la elasticidad costo-diafragmática solo con la persistente contracción de los músculos intercostales. Soplar por boca lenta y controladamente, como una prolongada "F"; el soplo debe ser parejo (firme), no entrecortado ni tembloroso. Para ello debe ejercerse una presión abdominal constante y pareja.

Practica en posición de sentado: se repite la ejercitación, cuidando evitar tensiones. Durante la ejercitación, el paciente puede realizar movimientos de cabeza, suaves, lentos. Esta simultaneidad de respiración y movimientos es el primer paso hacia la disociación muscular.

Practica de pie: de pie y en marcha. Los movimientos asociados de los brazos a los ejercicios respiratorios pueden tener una doble finalidad: facilitar y estimular el aumento de los diámetros torácicos mediante los movimientos ascendentes de los brazos en inspiración y descendentes en espiración, y como segunda finalidad disociar la respiración de cualquier movimiento, a fin de crear independencia entre la función respiratoria y la dinámica corporal. Con la asociación de movimientos sinérgicos y rítmicos de los miembros (por ejemplo de gimnasia o danza) disminuyen los fenómenos espasmódicos de la musculatura respiratoria y las sinérgicas patológicas de los músculos laríngeos y faríngeos.

Ejercicios de control objetivos del soplo espiratorio: inspirar por la nariz, soplar por una bombilla en un vaso con agua, haciendo burbujas. Comprobar que el aire sea impulsado por la presión abdominal, sin permitir tensiones cervicales. Las burbujas posibilitan el control visual del soplo, tanto en fuerza como en velocidad; deben producirse parejas y sin interrupción.

Otro método simple y objetivo de control consiste en soplar la llama de una vela, que debe permanecer en una misma inclinación durante el soplo.

Control del soplo en articulación: se ejercita el soplo en la posición de cada una de las vocales, pero sin sonido (áfonas). Esta practica es útil para sincronizar la articulación correcta y el soplo espiratorio. Pueden practicarse las vocales pro separado, combinaciones vocálicas, sílabas, palabras y frases.

Otro de los ejercicios comúnmente practicados es tomar aire por la nariz, llevarlo a la parrilla costal y abdomen y soltarlo con una "S" suave o con una "U" sostenida (lo mas largo posible) y empujar desde la panza suavemente.

Sentados en una silla, relajados, emitir una "U" sostenida y luego "UIUI". Tratar de proyectar la voz hacia algún espacio específico del lugar.

Manteniendo la fuerza en el abdomen y no en los hombros y en las piernas, emitir una frase.

Técnica Suzuki:

Pasar por diferentes posiciones y en cada una emitir un texto cualquiera. Mantener la tensión únicamente en el abdomen.

Algunas posiciones son:

Quien sabe respirar no piensa más en ello: el acto respiratorio se ha hecho automático.

La voz

La voz es el medio a través del cual nos comunicamos en la vida diaria y a través del que nos presentamos a nosotros mismos: postura, movimiento, vestido y gestos involuntarios, da una impresión de nuestra personalidad y es también a través del habla que transmitimos nuestro pensamiento y sentimientos precisos, esto incluye la cantidad de vocabulario que tenemos a nuestra disposición y las palabras que seleccionamos; por lo tanto, entre más eficiente e impresionable sea nuestra voz, será más exacta en sus intenciones.

Así, la voz es la más intrincada mezcla de lo que escuchamos, de cómo escuchamos y de cómo inconscientemente escogemos utilizarla en relación a nuestra personalidad y experiencia.

La tendencia a falsear la voz agudizándola hasta la estridencia es muy común y pueden encontrarse antecedentes históricos para la misma. Uno de ellos es una especie de lengüeta de finas láminas de plata que usaban los titiriteros en la Edad Media para desfigurar la voz, poder proyectarla más lejos y hacer varios personajes a la vez. Según la época o costumbres, se han utilizado también: bolitas de plata en la boca; una caña-pito u otros artilugios que tendían al mismo fin, aunque con ellos se perdiera claridad en el texto.

Es conveniente, en un principio, hablar con voz natural, buscando luego matices e inflexiones que den una musicalidad a las palabras. Evitar, sobre todo, la monotonía y la uniformidad características de las conversaciones comunes.

El volumen, o fuerza de la voz, y el saber proyectarla a distancia no es fácil si no se posee naturalmente, por lo que la tendencia es de gritar el texto, con lo que se pierde expresividad y, más que dialogar con el público, se le agrede. Hay que aprender a hablar en público, hay que aprender a leer en voz alta. La mayoría de la gente habla mal, abusa de su órgano vocal y fatiga su voz porque no ha aprendido a servirse de ella. Es indiscutiblemente ventajoso saber pronunciar con exactitud las vocales, articular las consonantes, utilizar de la mejor manera posible las cavidades de resonancia, dar a las palabras su sonido, como así mismo su valor a la frase, adquirir el instinto de la modulación y de los matices, etc.

La técnica vocal no se inventa; hay que aprenderla. En el caso de los titiriteros, la fonoaudióloga le enseñará el funcionamiento de los órganos de la fonación y lo obligará a practicar la gimnasia de los músculos de la laringe, faringe, de la boca y en particular los de la lengua.

La fonética es la ciencia de los sonidos del lenguaje. Se debe explicar al alumno la adaptación neumofonética que se realiza entre la columna de aire espirado, las cuerdas vocales y las cavidades de resonancia, y por consiguiente saber indicar los movimientos de apertura, de oclusión y de cierre que llevan a la formación de las vocales, consonantes, sílabas y palabras. se le explica la posición que debe adoptar para cada fonema antes de ejecutar la emisión de la voz.

Las dos condiciones necesarias para tener una buena conducción vocal son:

- La columna de aire que lleva la voz debe escapar con fuerza y sin encontrar ningún obstáculo.
- El sonido debe amplificarse mediante los resonadores fisiológicos. Todo esto está ligado estrechamente a la respiración correcta. Si el titiritero solo respira con el pecho o el abdomen, no puede almacenar suficiente aire, de manera que se ve forzado a economizarlo y cierra la laringe distorsionando la voz y provocándose con el tiempo desordenes vocales. Mediante una respiración costo-abdominal puede acumular más que suficiente cantidad de aire. Por esto es vital que la columna de aire no encuentre ningún obstáculo.

Se recomiendan los siguientes ejercicios:

- Lectura de diferentes textos en voz alta a ritmo lento y acelerado, modulando y masticando cada sílaba o palabra, y luego repitiendo la lectura sin respirar.
- Hablar en distintos tonos y volúmenes, con un lápiz cruzado en la boca.
- Hablar sin gritar, con supuestas personas que están a diferentes distancias. Primero, a nuestro lado, luego a tres metros, a diez, a veinte, etc., hasta alejarla lo más posible. Luego, alternar un diálogo con alguien a nuestro lado, otra persona a cinco metros y otra a diez por ejemplo.
- Escoger una frase muy simple (por ejemplo "mañana saldrá el sol") y decirla con distintos estados de ánimo: alegre, triste, enojado, dubitativo, eufórico, etc.
- Hacer ejercicios onomatopéyicos acompañados con acciones animadas con diferentes objetos. Por ejemplo jugar con una pelota que se convierte en pluma y luego en barra de hierro.

A estos ejercicios debemos buscarles su faz humorística y divertirnos mientras los hacemos, aunque su finalidad tiene que ser todo lo seria que es la de hacer llegar al público nuestra palabra, con el pensamiento o los sentimientos del personaje-títere que estamos manipulando.

Ejercicios para estimular la actividad expresiva y vocal del titiritero:

- ejercicio de memoria emotiva: el titiritero, sentado, relajado, con ojos cerrados, narra una situación fantaseada por el, permitiendo el acceso a la emoción que aflora de distintas maneras (llanto, congoja, risa o indiferencia) sin realizar movimiento con su cuerpo.

Su atención debe concentrarse en su estado anímico y en su voz.

- Expresión corporal sobre imagen de animales. La imaginación dará pautas de movimientos. Marchando, según la imagen adoptada, el titiritero recita un texto que debe adaptarse al ritmo de la marcha, produciéndose la melodía o modulación espontáneamente.
- Practica de gimnasia, danza o expresión corporal, durante la ejercitación de vocalizaciones, sonidos aislados, texto: se intenta dispersar la atención de tal manera que la voz surja libremente del movimiento.
- Practica de un texto a distintas velocidades: rápido, lento, normal.
- Ejercitación de narración infantil para estimular la modulación expresiva: se lee o narra un texto con interjecciones, variaciones tímbricas, grandes saltos tonales.
- Frases variando la puntuación, las pausas, los acentos, la modulación, con y sin expresión corporal:

- ya me iré de paseo.

¿Ya? Me iré. De paseo.

Ya me iré. De paseo...

¡Ya! ¿me iré de paseo?

Ya... me iré... ¿de paseo?, etc.

- si, vamos ya, ahora mismo. ¿sí? ¿vamos ya? ¿ahora mismo?

Si vamos ya... ¿ahora mismo? ¡Si! ¡Vamos! Ya, ahora mismo

- mañana... será otro día ¿mañana? Será otro día.

Mañana será,...otro día. ¡Mañana! ¡Será otro día!

- Ejercitación de la misma frase con distinta intensidad: natural, susurro, fuerte o gritada. Repetición con dinámica corporal asociada o ajena a la situación.

La actividad actoral exige el entrenamiento de la voz, no solo desarrollando sus mejores cualidades (voz impostada), sino también siendo capaz de reproducir hablas específicas y diferentes tipos de dicción, voces nasalizadas y cambio de tonalidades según el personaje, habla histérica, tartamudeo y todas las posibilidades que pueden darse en la vida real.

En la Escuela de Actores Titiriteros realizan ejercicios con un títere, buscándole una voz adecuada para cada títere y para cada titiritero. Buscan manejar el volumen para que llegue a todo el salón.

Articulación

No ha habido nunca y no habrá nunca y no puede haber artista verdadero si no articula a la perfección. Articular bien es una necesidad absoluta para el que quiere hablar en público. Las combinaciones diversas de las vocales y de las consonantes forman las sílabas. Las sílabas diversamente unidas forman las palabras. Las palabras se unen finalmente formando frases. es por lo tanto necesario estudiar metódicamente la emisión de las vocales, la articulación de las consonantes, la formación de las sílabas y al pronunciación de las palabras. hay que aprender a decir las frases, a hacer las pausas necesarias y corregir lo que es más difícil, las faltas. Es la articulación la que le da a la palabra claridad y nitidez. Si al hablar en público se articula mal, las vocales se comen a las consonantes y el sonido a la palabra. La buena articulación le da al orador la fuerza, la pasión, la energía y la vida. Ahora bien, hay que comprender perfectamente que todo el valor de una palabra reside en las consonantes y no en las vocales, como creen algunos. Hay que tratar de poner de relieve el ardor de la palabra en las consonantes.

Se realizan los ejercicios de gimnasia bucofaringea, para trabajar el velo del paladar, dándole soltura y fortaleciéndolo; ejercitar la lengua, hacerle realizar todos los movimientos requeridos para la emisión de las vocales y, finalmente, como hay que servirse del maxilar inferior y sobre todo de los labios para la articulación y el martilleo de las consonantes.

Los ejercicios de articulación comprenden una serie de palabras y de frases para entrenar al alumno, y así desarrollar la musculatura del velo, de la lengua y de los labios; dar soltura a sus músculos y darle comodidad y facilidad. Gracias a esos ejercicios metódicos y repetidos, la articulación se vuelve precisa, neta, firme y clara.

Lucien Guitry se servía de un lápiz que colocaba entre los dientes a través de la boca y recitaba versos.

La articulación exagerada da reposo al órgano vocal, aumenta el alcance de la voz y permite que se comprendan mejor las sílabas y las palabras.

Un medio ingenioso que todo el mundo puede practicar es intentar que otra persona desde otra habitación logre entender lo que dice empleando el menor ruido posible, hablando en voz muy baja haciendo que la articulación lleve las palabras a los ojos del interlocutor. La articulación persigue entonces un doble fin; cumple la función de aumentar la percepción del sonido y hace que llegue mediante la articulación de tal manera que la voz colocada muy adelante y a flor de labios vuele hasta el fondo de la sala.

Algunos de los ejercicios que habitualmente se utilizan son:

- Práctica áfona (sin sonido) exhalando el aire inspirado:

A: leve relajación de mandíbula.

E: leve sonrisa.

I: mayor extensión de las comisuras labiales.

O: boca en óvalo suave.

U: boca con labios estirados y casi cerrados.

- Práctica áfona de combinaciones de vocales (solo utilizando el soplo):

Insp. aeaeaeaeae

“ eieieieieie mientras se produce la leve presión

“ oaoaoaoa del pujo abdominal

“ aeiaeiaiei

“ aeiouaeiou

- Práctica de las mismas con sonido. Las consonantes deben ejercitarse en sílabas y solo es conveniente especificar su punto de articulación cuando existen vicios de dicción, es decir, cuando la punta de la lengua se ubica en un punto que no corresponde a la producción de un fonema.

La dicción debe ser clara y precisa pero no exagerada, ni en la articulación de la vocal ni en la producción de las consonantes.

La dicción debe dar lugar a la expresividad del texto, que se debe apoyar en el constante fluir ininterrumpido del aire y en sus pausas.

Ejemplos:

- Práctica de sílabas áfonas (sin sonido) combinando todas las vocales:

papapa, pepepe, pipipi, etc. con y sin movimiento

sasasa, sesese, sisisi, etc. corporal de cabezas y

cosacosacosa, etc. brazos

- Práctica sonora de sílabas y palabras en un solo sonido (monodia): monorosarisa

osamiradoresaca

púsolaalvientocorriendo

- Práctica de destrabalenguas a distintas velocidades:

- Áfonos con y sin dinámica corporal

- Con sonido

- Práctica de lectura de frases, rimas y destrabalenguas mordiendo un lápiz (introduciendo una punta a penas un centímetro dentro de la boca):

- Áfona, con lápiz Lento, rápido, normal

- Sonora, con lápiz

- Áfonas, sin lápiz Lento, rápido, normal
- Sonora, sin lápiz

Este tipo de ejercitación es útil en la preparación de cualquier texto que ofrezca alguna dificultad o para dar fluidez a la dicción.

- Lectura rítmica: observando el acento lógico de la frase, con ayuda del pujo abdominal.
- Imitar bostezos y masticación exageradamente
- Recitar una frase frente al espejo modulando exageradamente en voz alta.

El lenguaje de las manos

La pantomima de manos es un género difícil

Pues le exige al titiritero no solo una gran sensibilidad

Y una rica imaginación creador, sino también una técnica

De manipulación sutil. De ahí que el lenguaje

Escénico de las manos trate de utilizar todas las posibilidades

De comunicación que éstas posean, sumándole a su

Natural capacidad expresiva el repertorio de signos que

Habitualmente ejecutamos con las manos en la vida diaria.

Juan Enrique Acuña

Hay muchos tipos de muñecos y cada uno tiene su forma de manejo y sus posibilidades de movimiento.

La principal herramienta de trabajo para poner en movimiento a un muñeco será la mano del manipulador y la primer tarea será conocerla. Alguien sonreirá al leer esto: ¿Conocer la mano? Jaja, si la llevamos puesta desde que nacimos. Si, la llevamos puesta, pero nunca la hemos utilizado ni en un mínimo de sus posibilidades, tanto en movimiento, fuerza, como en expresividad. La mano a pesar de la atrofia a la que está sometida, es, quizás, una de las partes del cuerpo que más responde al sistema nervioso central.

Algunos ejercicios con manos son:

- Mirar atentamente la mano, y, muy despacio mover dedo por dedo, luego mover la muñeca. Los movimientos comienzan a tener un sentido: primero pueden ser suaves y armoniosos, luego cariñosos, sutiles, pasando por distintas motivaciones hasta llegar a la agresividad y violencia, para finalizar suavemente.
- Poner una luz a nuestra espalda y proyectar la sombra de la mano en una pared blanca. Mirar sus movimientos como en el caso anterior, pero esta vez como espectadores.
- Convertir a cada mano en un personaje-títere en oposición (por ejemplo viejo y niño), tratando de darle a cada una un movimiento diferente (usando todos los dedos) y luego estableciendo una relación entre ellas.

Para comenzar en el trabajo de descubrir las manos como instrumentos de expresión y comunicación, es necesario entender y practicar la noción de inmovilidad, para luego entrenarse en la práctica repetida de ejercicios que trabaja las acciones físicas y sus diferentes cualidades, ya que éstas son la base del movimiento expresivo.

Es imposible concebir un movimiento sin estar precedido por un estado de inmovilidad, y posteriormente por otro momento de detención donde el movimiento acaba.

Es en medio de dos inmovilidades donde el movimiento se define y desarrolla su razón de ser.

Es muy común observar en un titiritero una necesidad de moverse en exceso, en la creencia de que solo moviéndose se expresa algo.

La inmovilidad también está cargada de significación.

Stanislavski nos dice que la inmovilidad física es frecuentemente el resultado de la intensidad interna, de manera que existen acciones exteriores e interiores en el trabajo del actor; en un momento dado éste puede no realizar ninguna acción externa, pero interiormente le están sucediendo cambios, acciones internas que van a perfilar y matizar las acciones exteriores siguientes.

En el caso del teatro de muñecos, este fenómeno adquiere un matiz singular, porque el títere no es un ser vivo, no puede vivir una acción interior, entonces esa inmovilidad (no acción exterior) está como puesta, pautada en la línea de acciones del personaje. Es como si el titiritero interpretara al personaje y estableciera una partitura de acciones para ser realizadas por el títere.

Los silencios dan sentido y orden a los sonidos, como si fueran signos de puntuación.

Esta claro que en el trabajo del titiritero al buscar definir la línea de acciones de personaje no lo realiza necesariamente como si fueran dos labores independientes, como actor y como titiritero, sino como un todo orgánico.

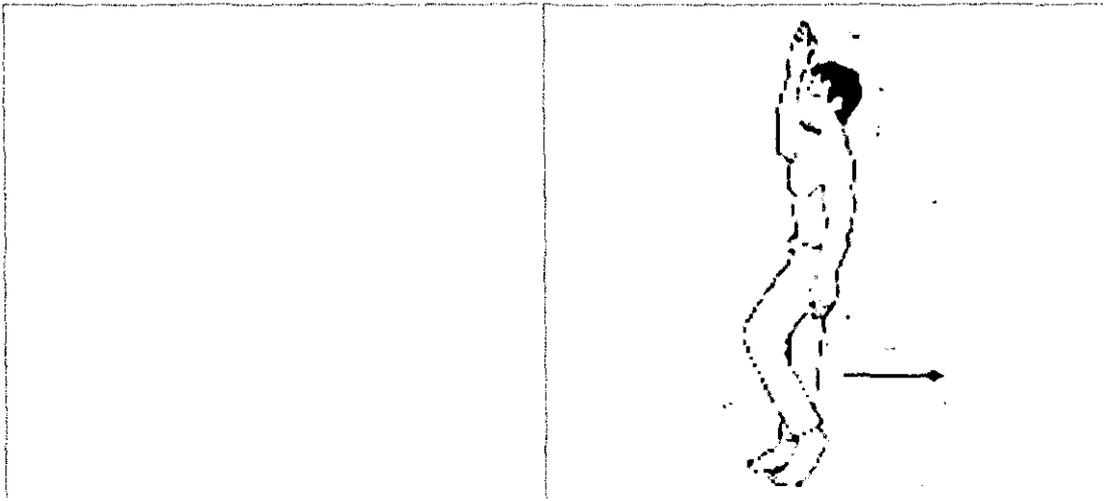
Por eso es necesario exigirle al titiritero una formación actoral.

La manera como el títere demuestra su vida escénica es fundamentalmente a través del movimiento, pero la organización, fuerza y claridad de ese movimiento se la otorga una correcta puntuación de inmovilidades y matices.

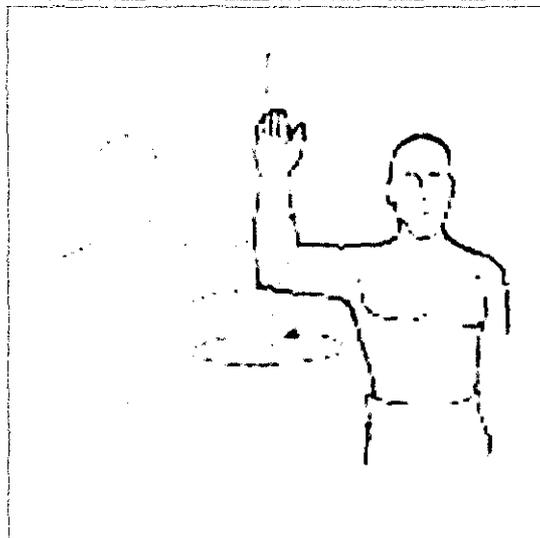
Lo anterior suena como que el trabajo del titiritero está caracterizado por una realización mecánica de diferentes etapas; para nada es así, el creador está permanentemente inmerso en una labor de búsqueda y descubrimiento, es un proceso vivo que arroja avances y retrocesos y solo en su realización nos muestra resultados.

Es importante practicar los ejercicios técnicos, las secuencias de movimientos que comienzan y terminan en breves detenciones.

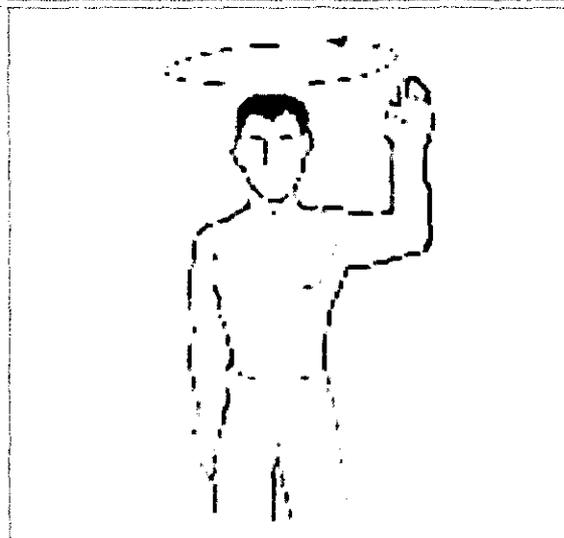
El propósito de los siguientes ejercicios no solo es lograr el control y una manipulación fluida de determinados movimientos específicos con las manos, sino también una participación orgánica de todo el cuerpo. Ocurre que al realizar estos ejercicios de desplazamiento el participante novel está concentrado en el movimiento de manos y brazos, y pierde la conciencia de todo su cuerpo, es cuando observamos un desplazamiento alterado del cuerpo, está tenso, fuera del ritmo general que le pide el movimiento de las manos y brazos. Se requiere de una práctica sistemática y continua de los ejercicios hasta lograr una unidad orgánica.



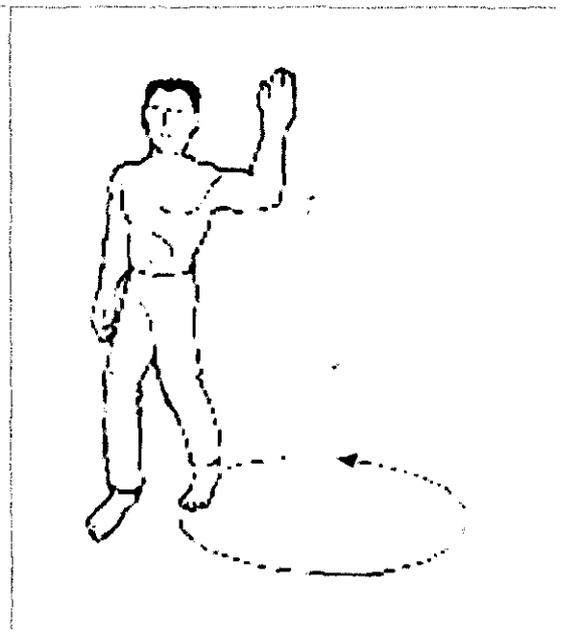
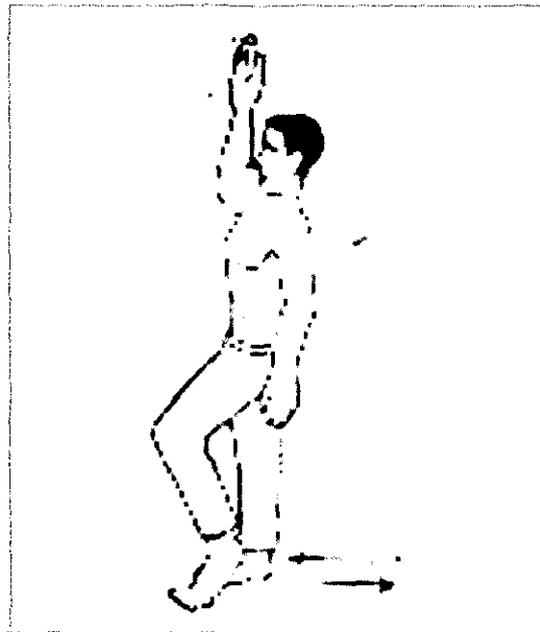
Desplazamiento en línea recta: Avanzar de frente y regresar mirando hacia atrás.

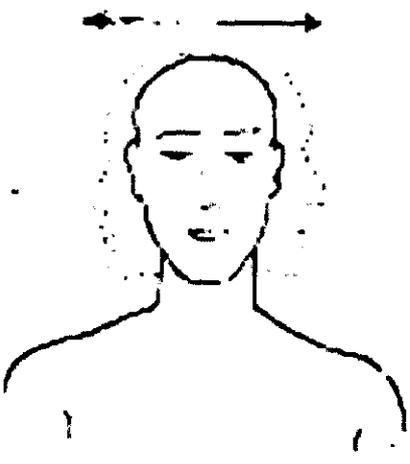
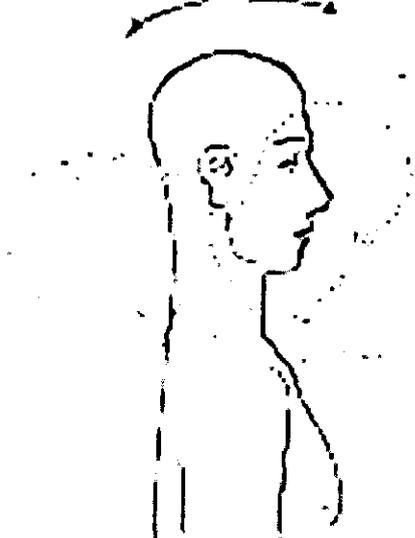
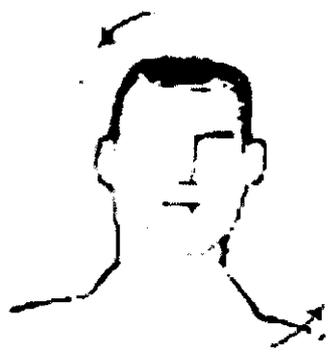
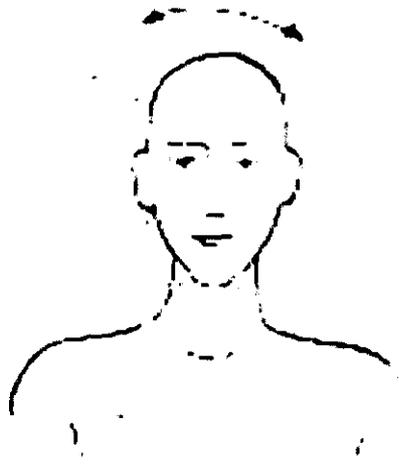


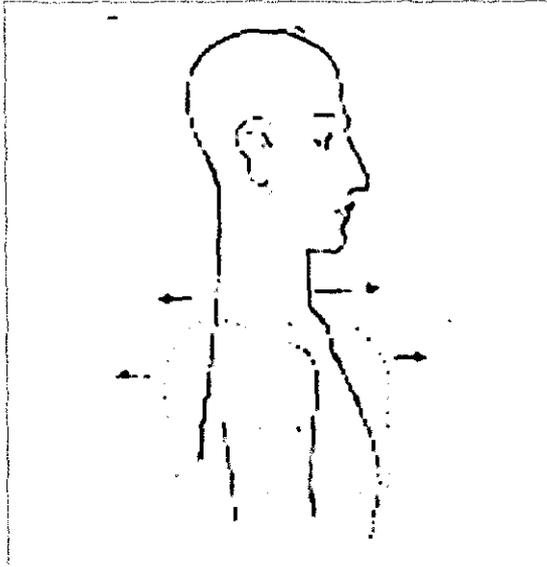
Movimiento circular del cuerpo alrededor del brazo.



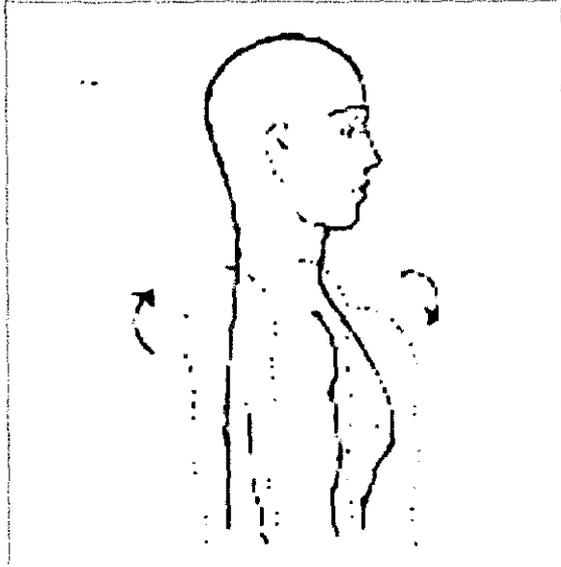
Movimiento del brazo alrededor del cuerpo.



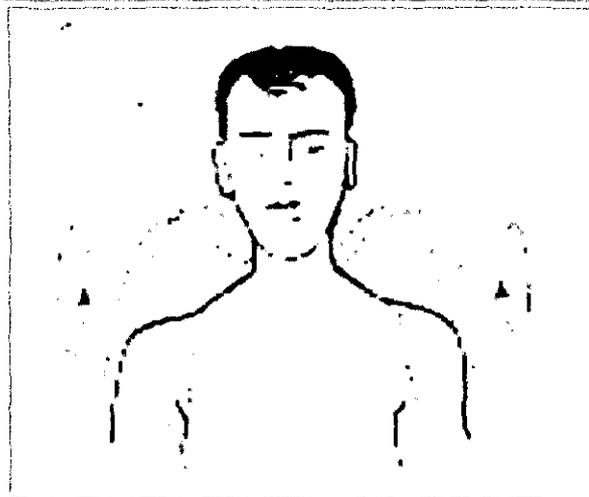
Desplazamiento en línea recta de ida y vuelta.	Desplazamiento en círculo.
	
<p>Girar la cabeza hacia la derecha y luego hacia la izquierda</p>	<p>Inclinar la cabeza hacia adelante y hacia atrás.</p>
	
<p>Rotación de cabeza de izquierda y derecha, repetir en sentido contrario.</p>	<p>Inclinación lateral de la cabeza.</p>



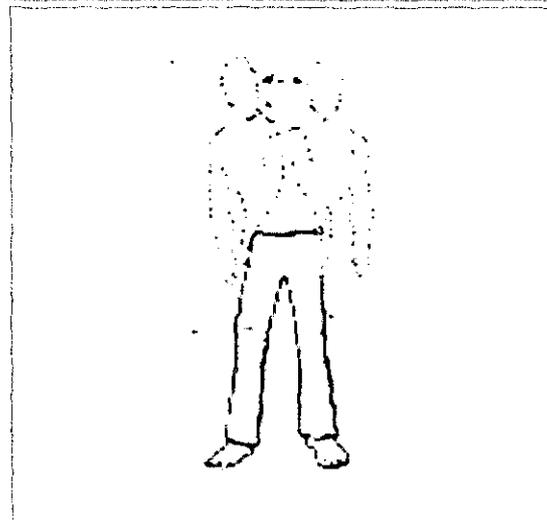
Encoger hombros y después realizar movimientos hacia adelante y hacia atrás.



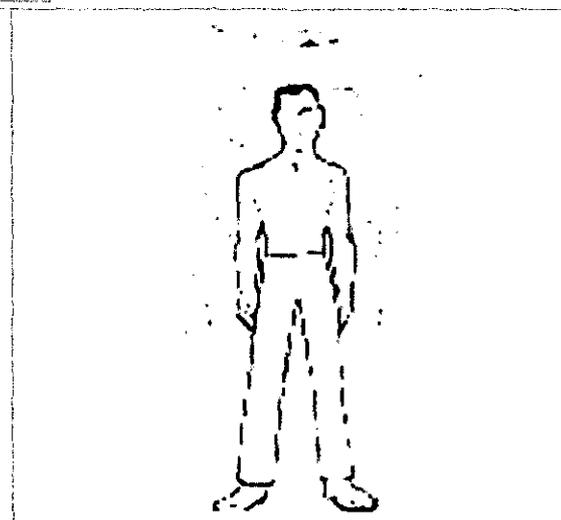
Subir y bajar hombros.



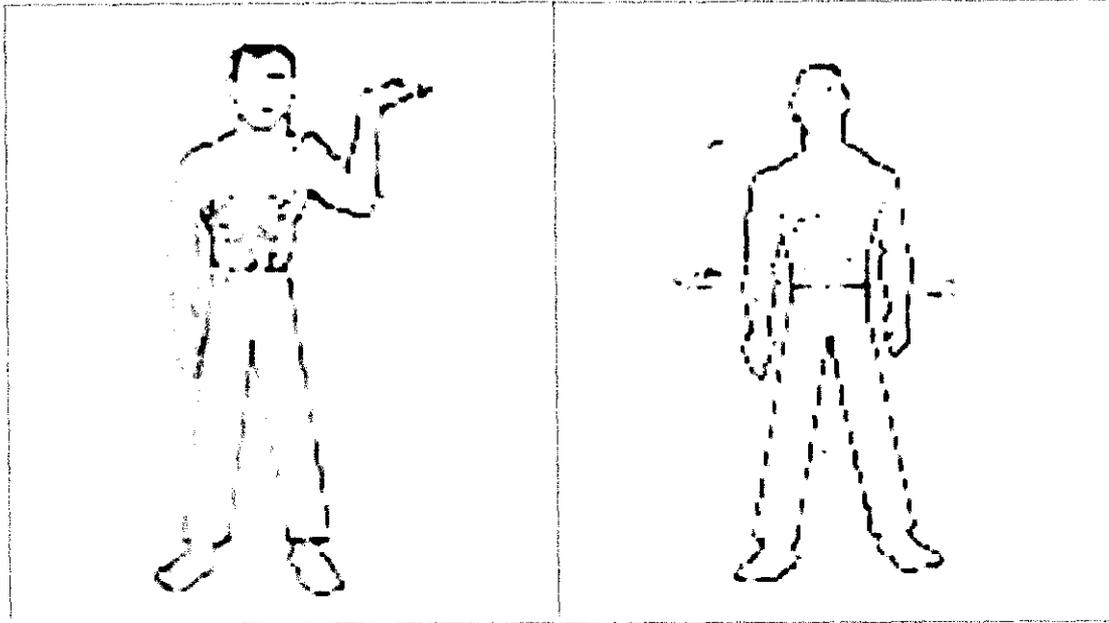
Rotación de hombros hacia adelante, atrás y alternado.



Mover lateralmente la mitad superior del cuerpo.

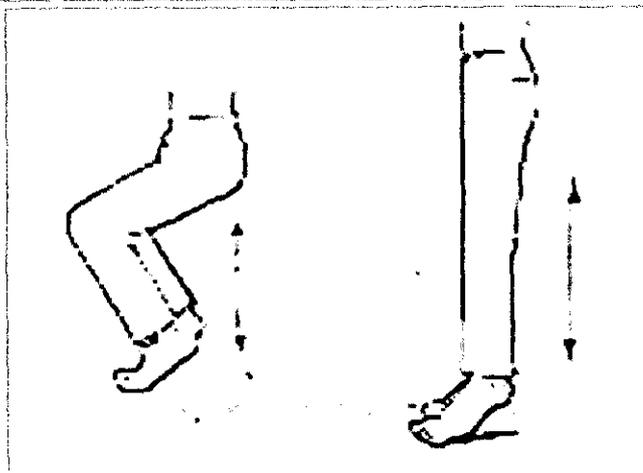


Rotación de la mitad superior del cuerpo.



La bandeja

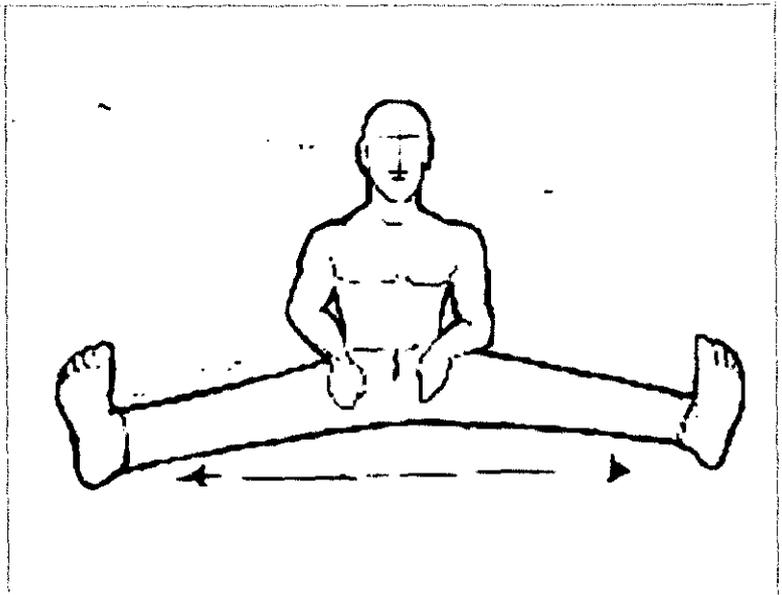
Rotación de la cadera hacia la izquierda y luego hacia la derecha.



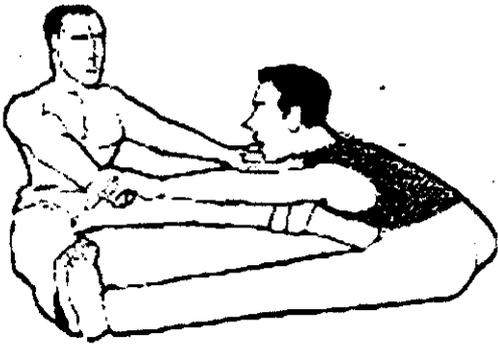
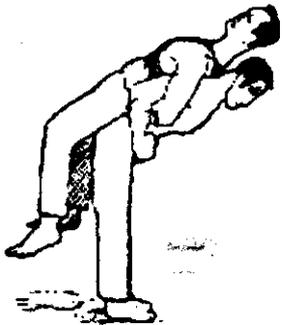
Flexión y tensión de piernas



Exploración y equilibrio en una sola pierna



Sentados en el piso, abrir las piernas al máximo.

(alternando).	
	
Sentados en parejas, encontrados tirar brazos.	Campanas.

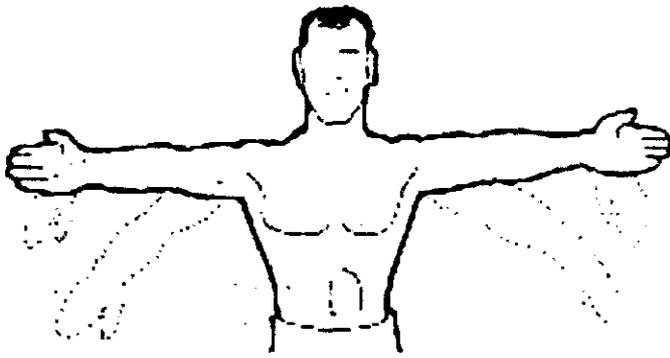
Caminata en cualquier dirección variando ritmos

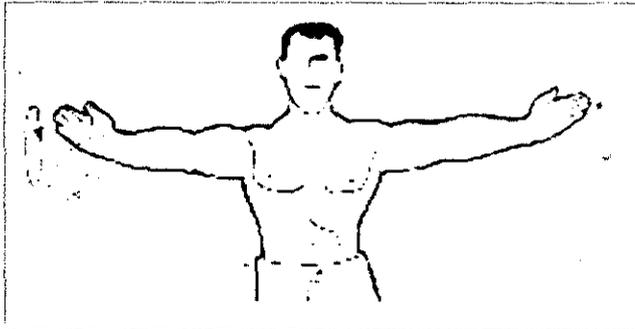
Caminatas en dirección hacia atrás

Disociaciones entre distintas partes del cuerpo

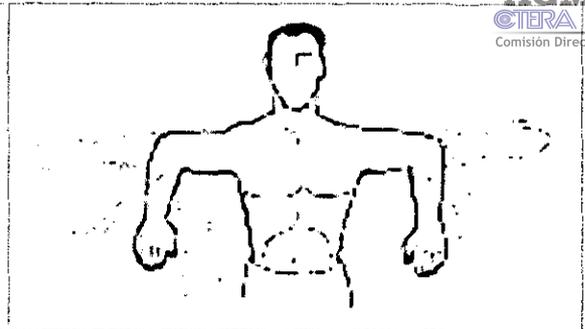
Ejercicios técnicos:

Es evidente que las manos, brazos y el tronco son las partes del cuerpo que titiritero utiliza con mayor frecuencia. Cuando se trata de técnicas que se agrupan en la mecánica que se anima de abajo para arriba; es decir, títeres de guante, varillas, bocones, siluetas, sombras o marottes, requieren del titiritero una considerable resistencia muscular en brazos y antebrazos, de una correcta posición del tronco que no ocasione tensiones innecesarias, piernas levemente flexionadas para una mayor libertad de desplazamiento y una buena flexibilidad general, y por último y de manera especial, un riguroso control de los movimientos que realizan manos y antebrazos. Es muy común en el principiante tensar ciertos músculos de manera innecesaria, provocando un cansancio prematuro o incluso, engarrotamiento muscular.

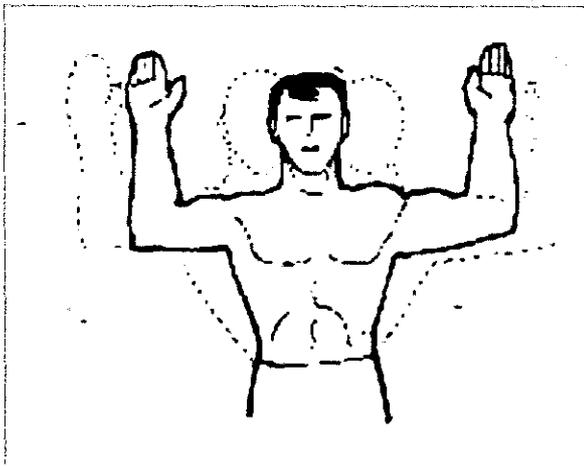
	
Rotación de brazos extendidos, juntos y alternados.	Extensión de brazos lateralmente, manos relajadas, repentinamente tensión en brazo y mano. Relajar lentamente



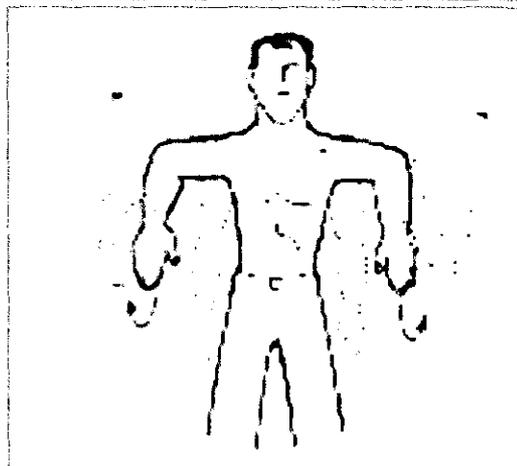
Extensión de brazos lateralmente con rotación de muñecas.



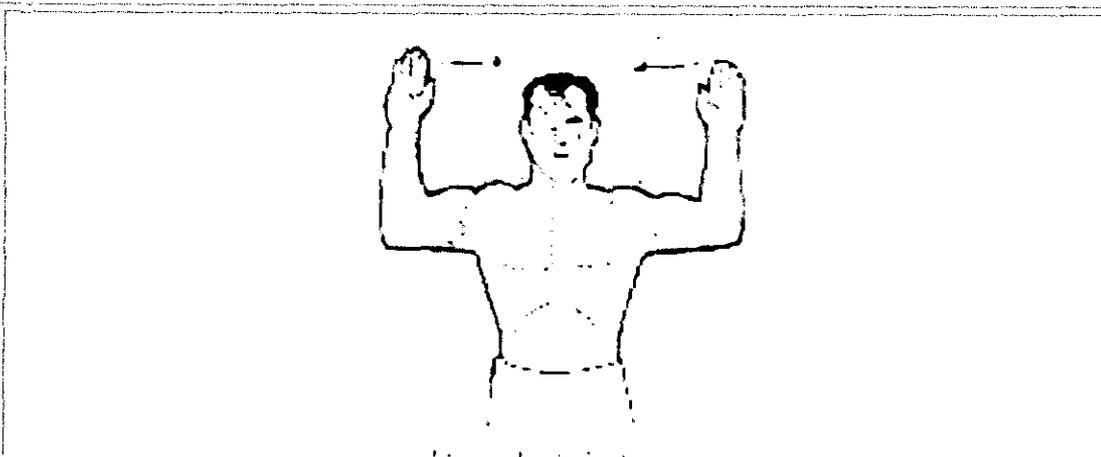
Extensión de brazos lateralmente, manos y brazos relajados, comenzar tensión brazos, antebrazos y manos hasta máxima tensión. Ir relajando poco a poco dedos, manos, muñecas, antebrazos y brazos.



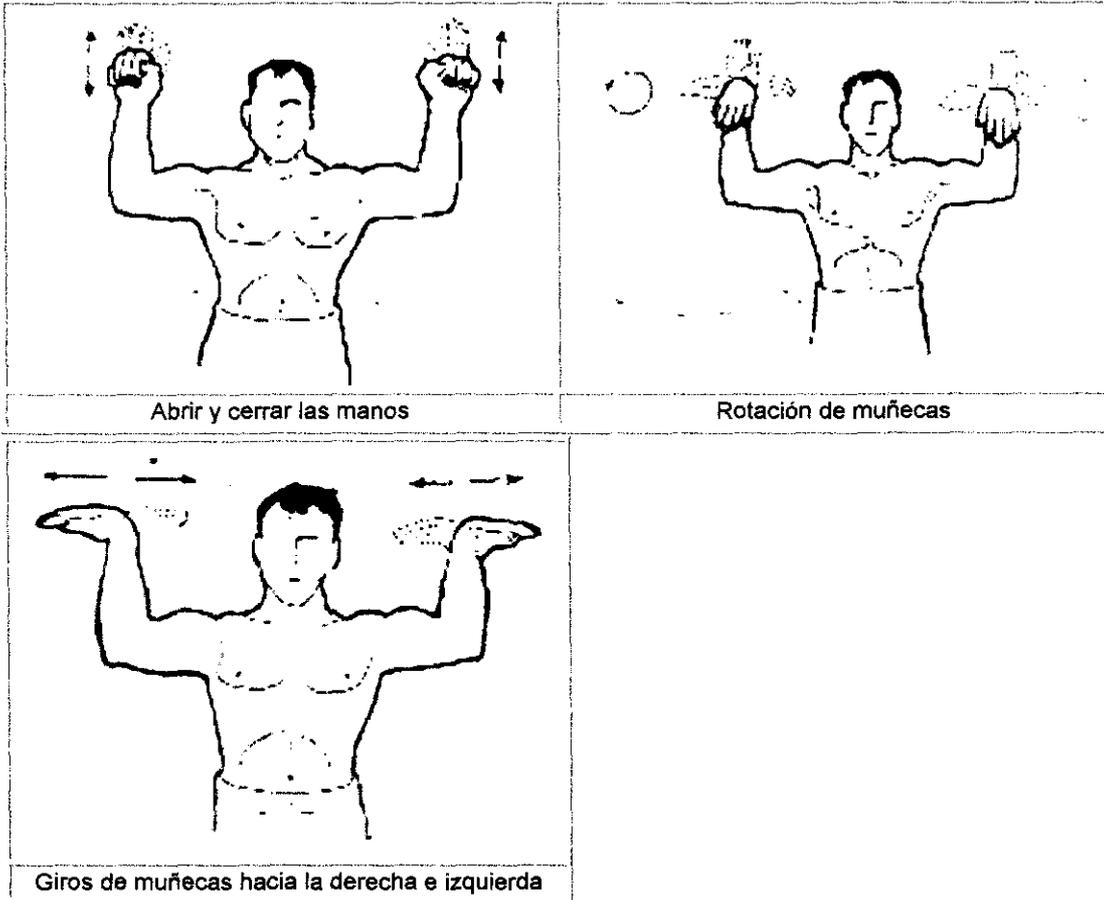
Levantar brazos lateralmente quebrando en el codo hasta 90°, girar tronco hacia la derecha y la izquierda. Esta posición de inicio se mantiene para los demás ejercicios.



Movimiento de dedos (todas las articulaciones de la mano) con brazos caídos, subir brazos hacia delante, abrir brazos en cruz, giro de muñecas, palma hacia arriba y hacia abajo, subir brazos, palmas hacia delante, hacia adentro y hacia atrás, bajar brazos adelante, giro de muñecas, bajar lentamente brazos a posición de descanso, parar el movimiento de dedos.



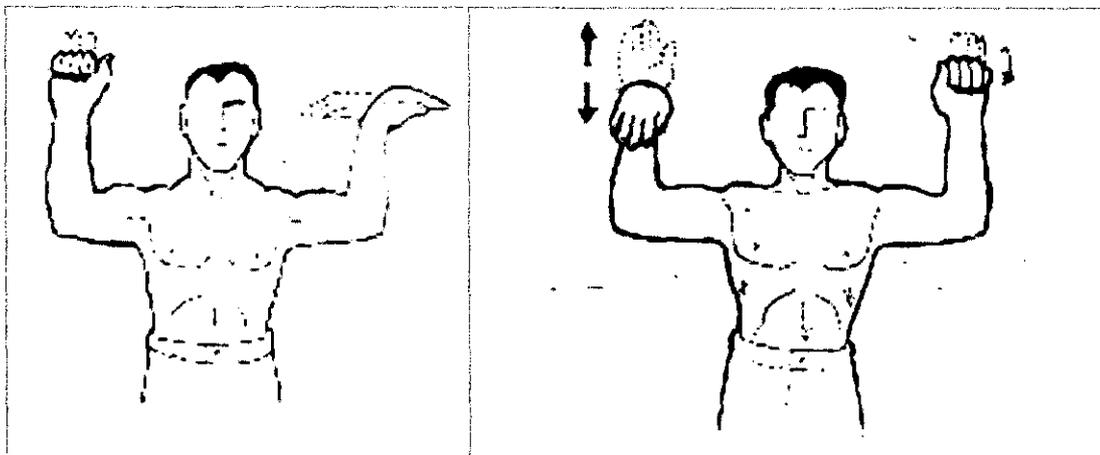
Llevar brazos al frente hasta juntarlos y regresar a la posición de inicio.



Con manos de canto, dedos unidos, palmas enfrentadas, flexionar hacia adentro y hacia fuera.

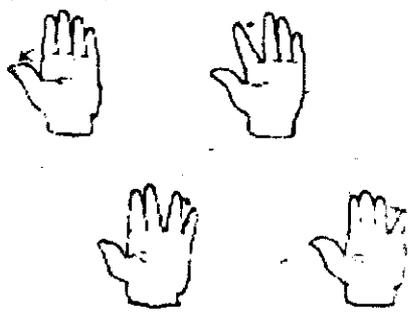
Ejercicios de disociación:

El dominio de la disociación es fundamental en el trabajo del titiritero, ya que en la animación las manos realizan constantemente movimientos diferentes. Las manos tienden a realizar movimientos idénticos o casi idénticos, como si fuera una la imagen de la otra frente al espejo. Si bien en la vida cotidiana realizamos varias acciones con una notable disociación de diferentes partes del cuerpo (como manejar un coche), tenemos poca conciencia de ellos, salvo en el periodo de aprendizaje, no las observamos con detenimiento, sino que las hacemos automáticamente. En el trabajo de entrenamiento uno conduce conscientemente los ejercicios de disociación, en especial en manos y brazos, hasta lograr un dominio completo. Es necesario practicar la actividad muscular gobernada por cada hemisferio cerebral de manera independiente.



<p>El puño de la mano derecha se cierra y se abre, al tiempo que la mano izquierda con la palma abierta gira sobre la muñeca. Repetir a la inversa.</p>	<p>La mano derecha baja y sube, mientras que la izquierda abre y cierra el puño. Luego a la inversa.</p> <p>Disociación: mano derecha relajada, izquierda tensa, se encuentran y se cambia la tensión y relajación hacia una y otra mano.</p> <p>Ídem anterior disociación: de ritmo. Mano derecha, ritmo lento, izquierda rápido. Luego a la inversa. Se proponen diferentes ritmos.</p> <p>Algún participante propone una disociación, los demás imitan.</p>
---	--

Ejercicios para los dedos de la mano:

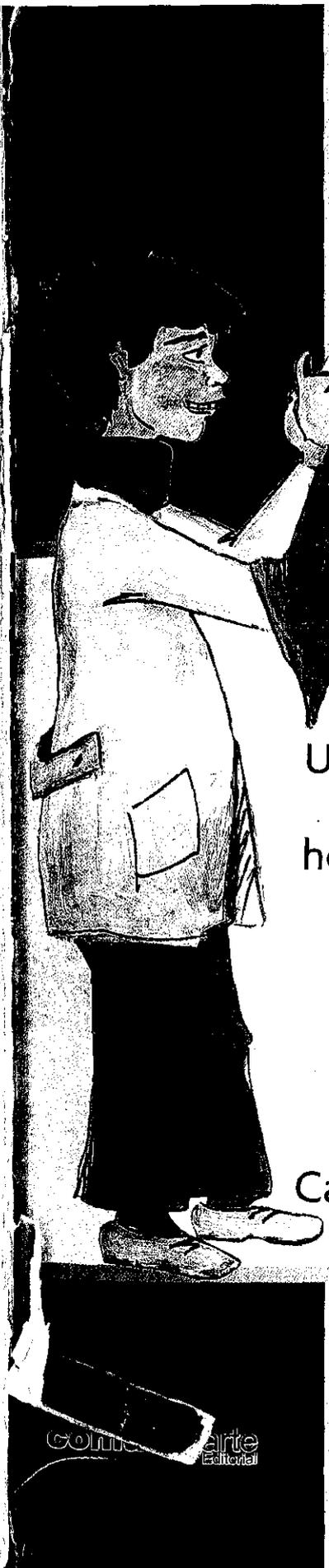
	
<p>Separar de manera sucesiva el dedo grande del resto y moverlo lateralmente repetidas veces, luego continuar con el índice, el medio, el anular y el meñique.</p>	<p>Realizar movimiento de rotación con cada uno de los dedos de las manos.</p>

Postura

El espacio en donde se realiza el espectáculo puede ser muy variado; patios, galerías, salones, la calle, la plaza, etc. Cualquiera de estos sitios puede recibir al titiritero con su retablo y sus muñecos.

El lugar de actuación debe considerar 2 aspectos esenciales: el ocultamiento de los manipuladores y la delimitación del espacio donde van a actuar los títeres y donde se coloca la escenografía. Lo más adecuado sería que el teatro de títeres sea proporcional al tamaño de los manipuladores y de los muñecos, y con sus movimientos. Es necesario que el titiritero se ejercite para que las diferentes posturas que deba adoptar no le produzcan trastornos.

entre telones



Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales

Carlos Szulkin - Bibiana Amado
Teatro de Títeres El Escondite

Compartir arte
Editorial

el escondite
Teatro de Títeres

Extensión
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional
de Córdoba

Centro de Investigaciones Lingüísticas
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional
de Córdoba

"El teatro de títeres hacia una Pedagogía de la Memoria"

Títeres x 2 - AGMER (2012)

APROXIMACIÓN AL TEATRO DE TÍTERES

“Parvati, 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 hacía 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-tí”. Este sonido se-



Asociación Argentina de Titiriteros
Asociación Argentina de Titiriteros

ría el que luego dio origen al término "títere".

Numerosas son las definiciones relacionadas con este arte. Entre ellas, tenemos 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 Alvarez 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 Majzani 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 títere 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 conocer 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 esta en la desproporción. Cuando un títere se mueve 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 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 la 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 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 accesorio de los instrumentos expresivos (máscaras, imágenes, figuras).*
- *Despersonalización del ejecutante, quien, al cubrirse con los instrumentos expresivos, no 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 con 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 significante 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-mimico, 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-

... Ranguin la aborda, ella se resiste a sus galanteos y entonces el lascivo picaro la viola. Después de ella, ocurre lo mismo con la maestra y la discípula buscando a su maestra y corre igual suerte. Lo mismo ocurre con la madre, que entra a escena llamando a gritos a su hija y cae víctima de Ranguin. Después aparece el padre, un viejo Lord de aire respetable, Ranguin 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:

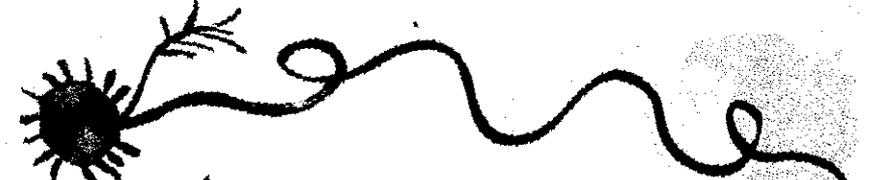
“The cry of the people for the meat “ (El clamor de la gente por la carne) presentado en una gira europea de 1969. Con el argumento bíblico de “la masacre de los inocentes”, esta obra denuncia la matanza de los niños en Vietnam. En sus últimas producciones este teatro repudia la guerra de Bosnia, la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



entretelones



Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales

Carlos Szulkin - Bibiana Amado
Teatro de Títeres El Escondite

comunicarte
Editorial

el escondite
Teatro de Títeres

Extensión
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional
de Córdoba



Centro de Investigaciones Lingüísticas
Facultad de Letras
Universidad Nacional
de Córdoba

"El teatro de títeres hacia una Pedagogía de la Memoria"

Títeres x 2 - AGMER (2012)

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.

La 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

Sí 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)

RASGO	APARECE EN PERSONAJES	APARECE EN MÚSCULOS (FABRICADOS O DIBUJADOS)	PRESENTAN ALGUN PROBLEMA	SABEMOS LO QUE PASA POR MEDIO DE DIÁLOGOS Y ACCIONES	¿PODEMOS HACERLOS?
TEATRO DE TÍTERES	✓				
TEATRO DE ACTORES	✗				
DIBUJOS ANIMADOS	✓				
PELÍCULAS	✗				

■ actividad 4

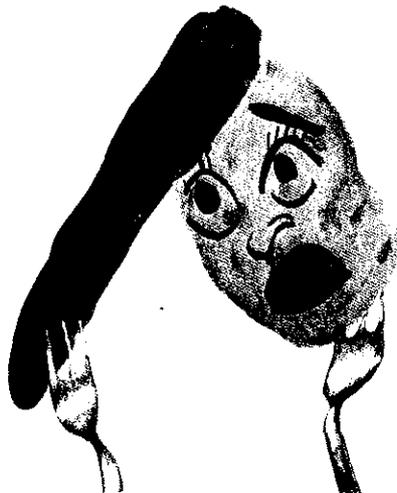
- Construcción provisoria de una definición sobre el teatro de títeres, a partir de los rasgos señalados en la grilla.

■ 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)

como 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 didáctico de las formas narrativas y algunas de sus funciones.

el 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.
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.

¹ En 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	
¿Qué sucedió en esta historia?	Un pajarito llamado Pajarito Remendado estaba en la rama más alta del monte y pasó un aguilucho y lo agarró al pajarito.
¿Para qué el aguilucho atrapó a Pajarito Remendado?	Lo llevó porque lo quería comer.
¿Qué pasó luego?	Los otros pájaros del monte empezaron a gritarle al aguilucho.
¿Por qué los otros pájaros le gritaban al aguilucho?	Porque querían que soltaran al pajarito.
Entonces, ¿qué ocurrió?	Cuando los escuchó el pajarito pensó un plan. Le dijo al aguilucho que les ordenara que se callaran.
¿Cómo logró escapar el pajarito?	El aguilucho abrió la boca para gritarles a los pájaros. Entonces el pajarito se pudo escapar.
¿Cómo se sintió el aguilucho cuando el pajarito se escapó?	El aguilucho quedó muy enojado.
¿Cómo se sintió el pajarito cuando se liberó?	Y Pajarito Remendado terminó con un poco de miedo pero muy contento.



El 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.



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?	Les gritó. Abrió la boca grande.
¿Abrió la boca mucho o poco?	
¿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

Guaderno o carpeta de taller, lapiceras.
Opcativo: 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]

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.

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.

una 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 del genotexto para luego pasarlos al títere.
- Elaborar un guion de títere a partir de un genotexto.

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, decíme, ¿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.

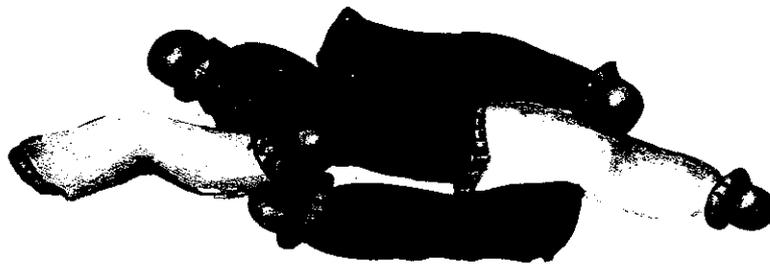
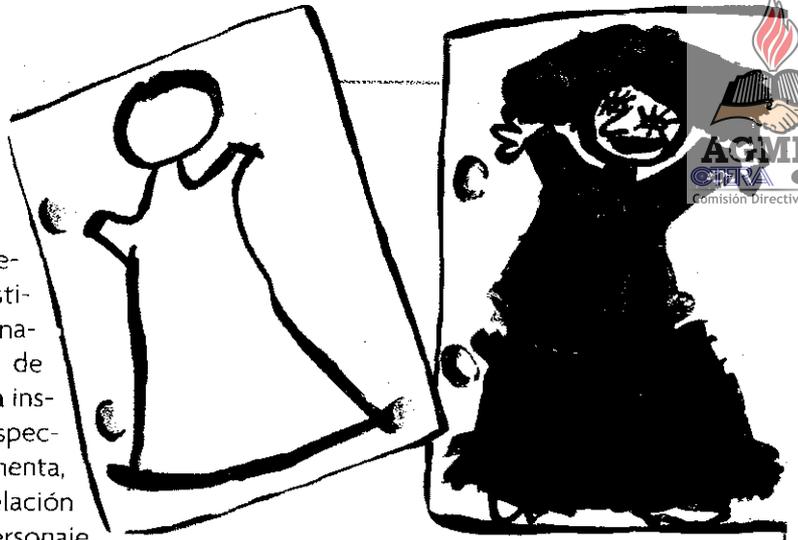
■ actividad 2

- 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 imaginas 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.).

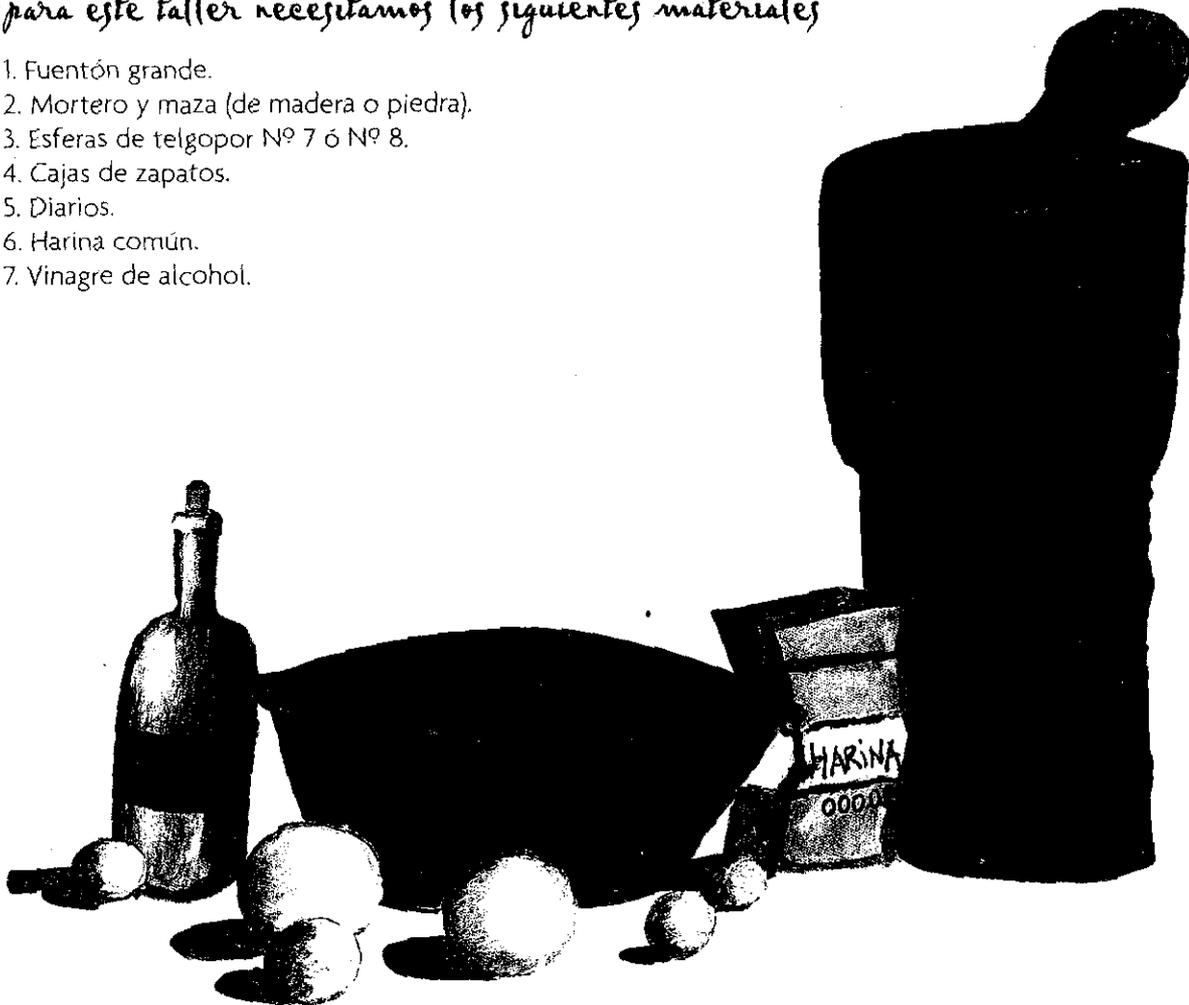
Esta propuesta de TTT está organizada en función de la técnica de títeres de guante. Las razones por

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 N° 7 ó N° 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 la 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

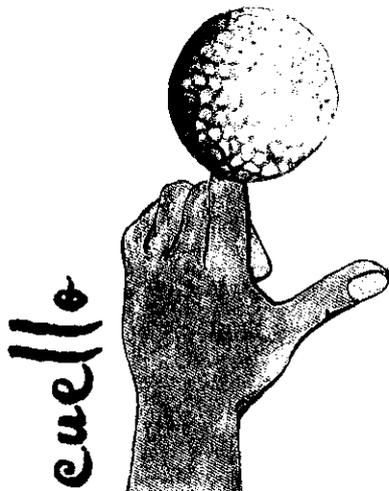
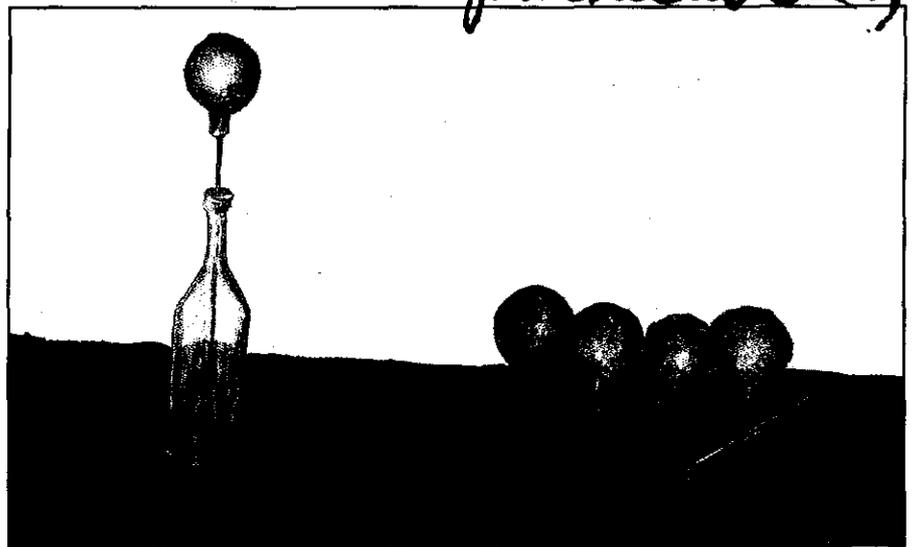
Estos son los materiales que necesitamos:

- Cartón de cajas de zapatos para el canuto del cuello.
- Esfera de telgopor Nº 7 o Nº 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.



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.

taller 4 / fase 1

CARACTERIZACIÓN DEL PERSONAJE

- 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)

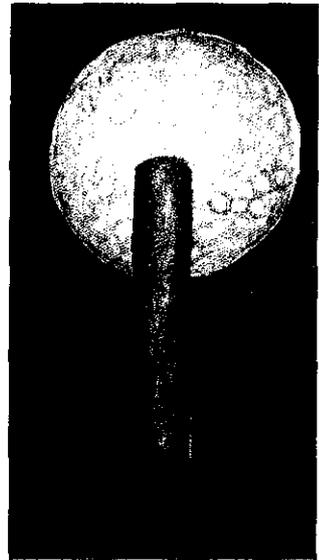
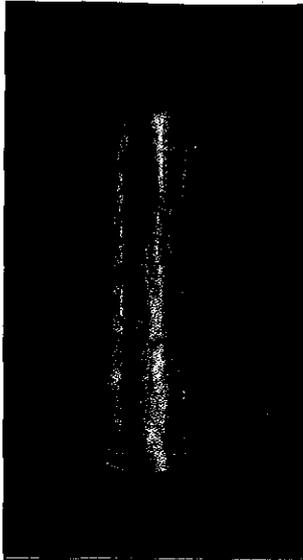
cuadro 1

EDAD DEL PERSONAJE	SEXO	LABIOS	NARIZ	OREJAS	OJOS	CABELLO	MEJILLAS	CEJAS	LÍNEAS DE LA CARA
Niño	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.			
Adolescente	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.
Adulto	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 raballo 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.			

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.

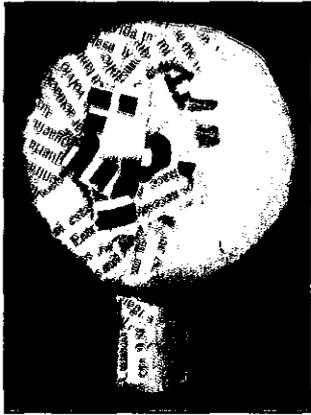
cuello



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



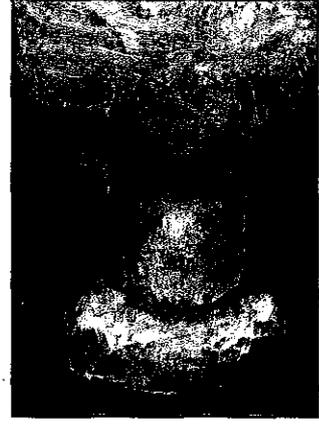
5)

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.



C

uando 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 heladera o cerca de una ventana). Según el clima, el títere se secará en dos o tres días.

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, escarbadientes 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

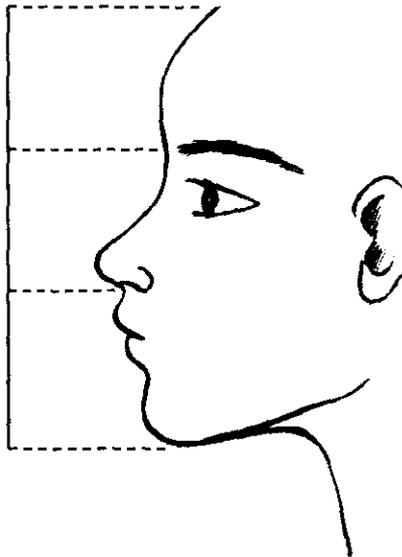
que les modele alguna parte de la cara del personaje ya que este tipo de actividades despierta, en un primer momento, sensaciones de frustración e impotencia por la falta de dominio. Ante esto es preciso tener presente que justamente la masa maché, como otros elementos maleables (plastilina, arcilla),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



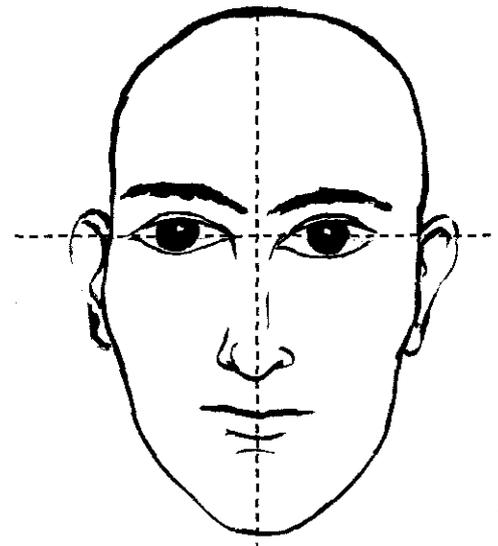
■ actividad 3

- 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.

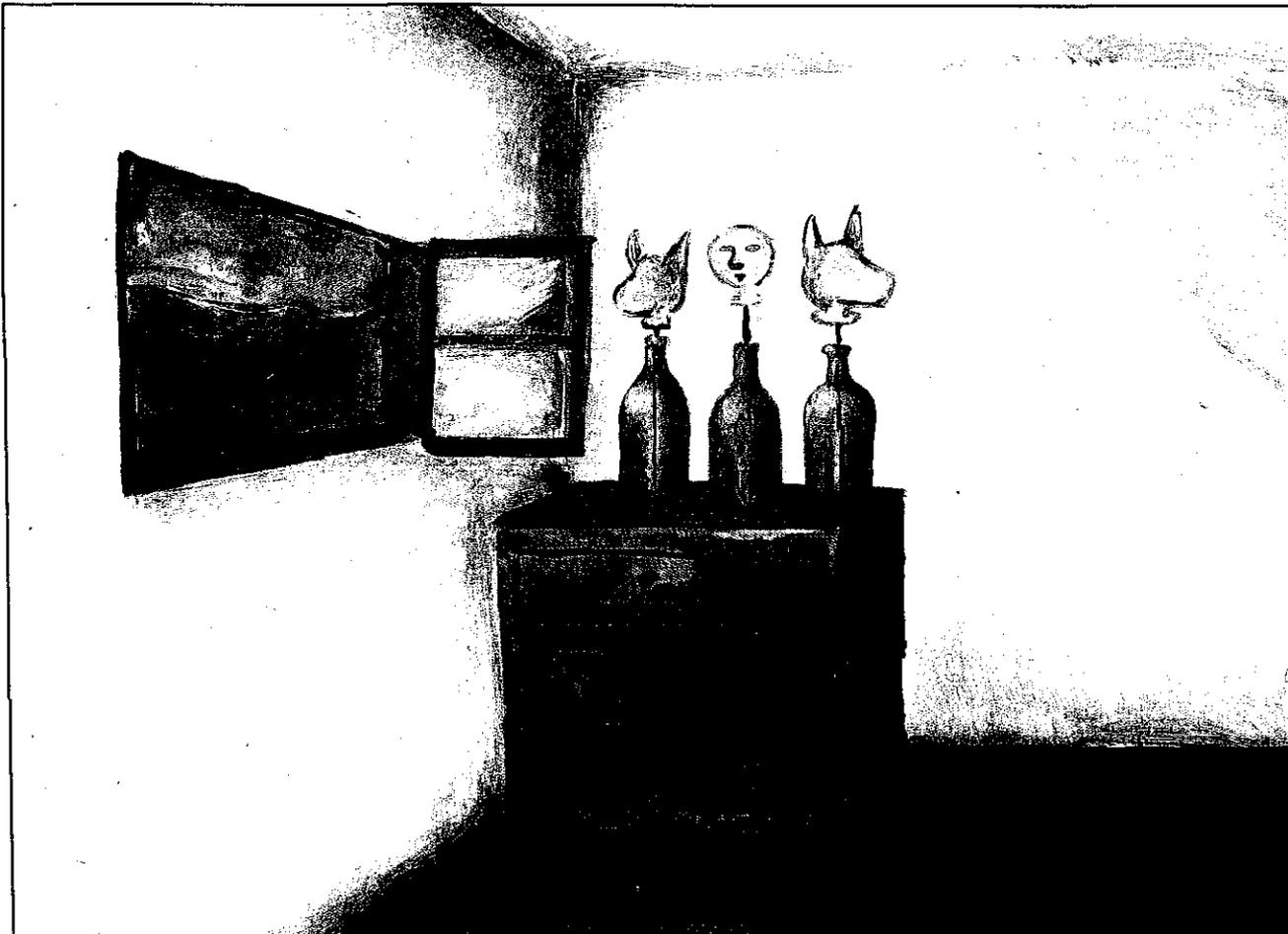
■ Modelado de personajes con formas de animales.

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

- Temperas 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 (aguja, 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

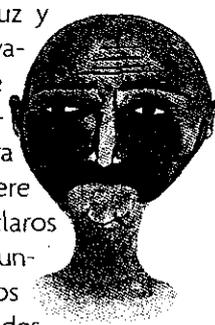


Se logra relacionando entre sí colores no complementarios, colores fríos o colores cálidos. Solo se los usa cuando el personaje tiene una definición tipo en nuestra cultura. Por ejemplo colores donde predominan el azul para personajes solemnes o grises azules para personajes tétricos, como brujas hechiceros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

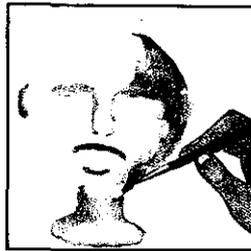
poder trabajar todos los puntos anteriores es útil pintar y luego observar el títere de lejos en repetidas oportunidades.

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

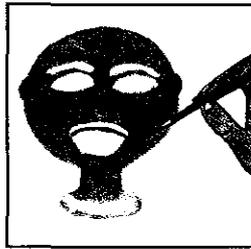
- 1) Pintar toda la cabeza de color blanco u ocre. Luego dejar secar.



- 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 rabillo.



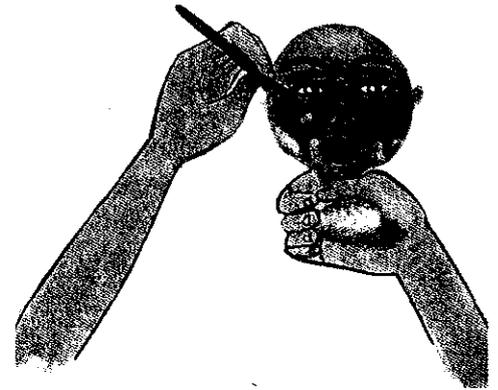
- 3) Pintar los ojos. Aquí se debe poner especial atención, pues la mirada del títere es fundamental para lograr mayor expresividad.



- 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 rulos.

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

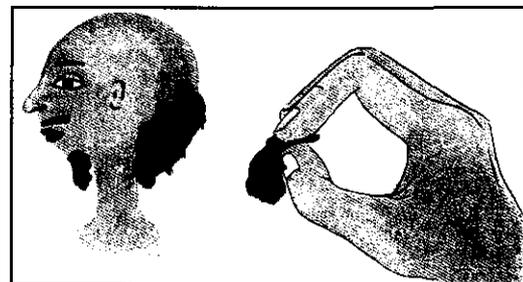


1) *Ablandar el trozo de cuero con que se va a trabajar.*

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

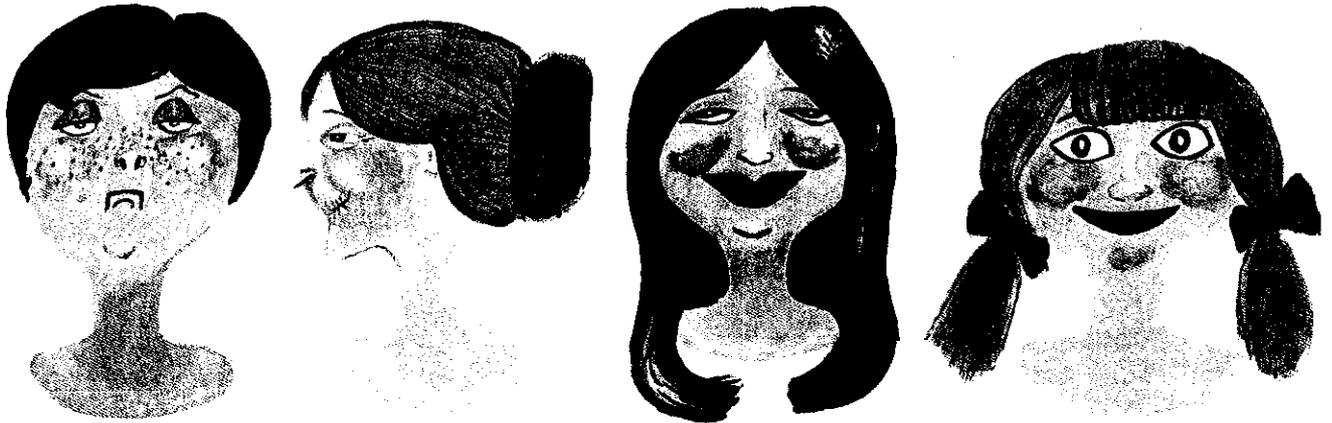
3) *Cortar pequeños pedazos del cuero e ir presentando en las distintas partes (patillas, flequillos, nuca).*

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

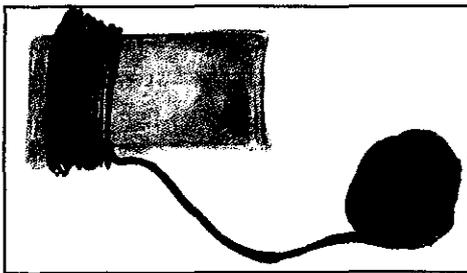
Esta es la modalidad más usada. En primer lugar, recordamos que si se quieren lograr cabellos ondulados habrá que usar lana destejida; si, por el contrario se busca un liso lacio la lana a utilizar tiene que ser de ovillo. Antes que nada se debe tener en claro el largo del cabello, en especial, si luego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



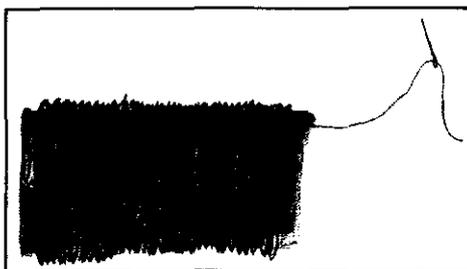
Estas son solo algunas sugerencias para hacer una peluca, de todas maneras queremos recordar que ellas pueden ser hechas con una gran variedad de materiales como estopa, tiras de gomaespuma o tela y cualquier otro elemento que el niño proponga.

■ cómo armar una peluca con lana

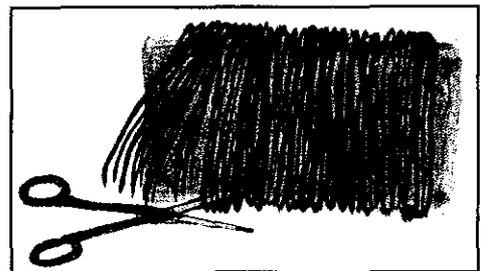
- 1) *Tomamos un trozo de cartón que tenga la altura suficiente como para el largo del cabello. Luego damos varias vueltas con la lana alrededor del cartón.*



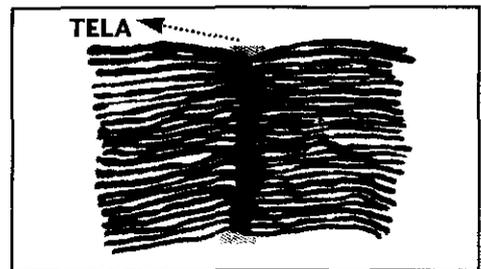
- 2) *Cosemos con un punto cerrado la lana a lo largo de uno de los extremos sin coser el cartón.*



- 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 frmas.

■ 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.



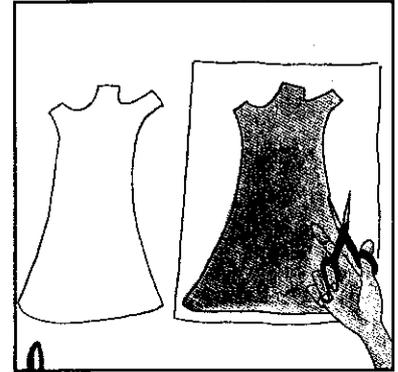
a) Presentar la mano del niño sobre un papel de diario o afiche.



b) Remarcar el contorno



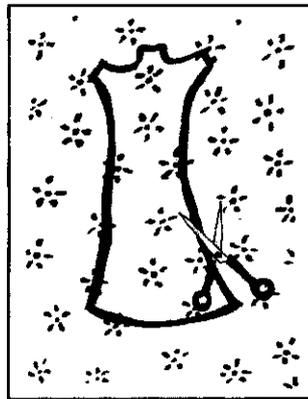
c) Emparejar el molde



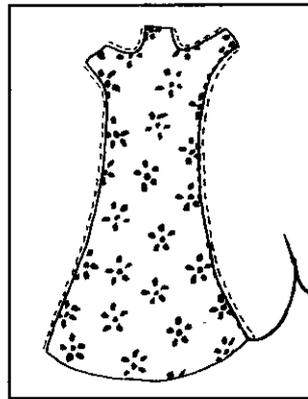
d) Cortar la tela usando el molde. Dejar un borde extra para la costura.

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.

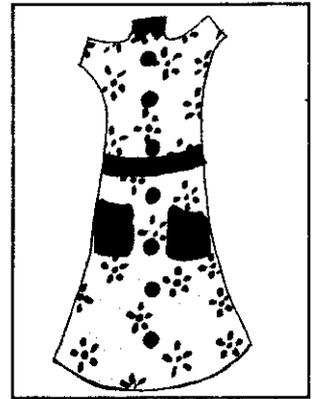
2) Confección de vestuario con niños pequeños. Cortar y coser ambas tapas del camisolín siguiendo la línea que se señala en la figura. Luego agregar detalles para una mejor terminación.



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

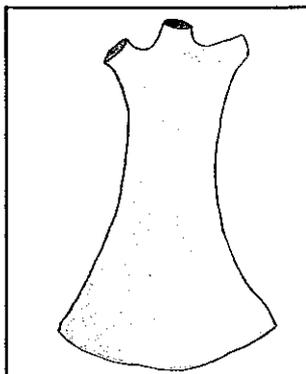


b) Coser tal como se indica en la figura.

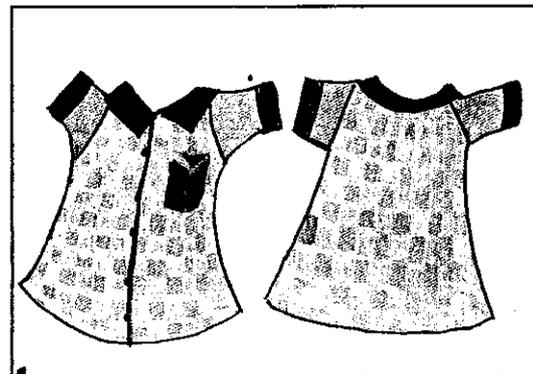


c) Agregar botones, bolsillos, etc.

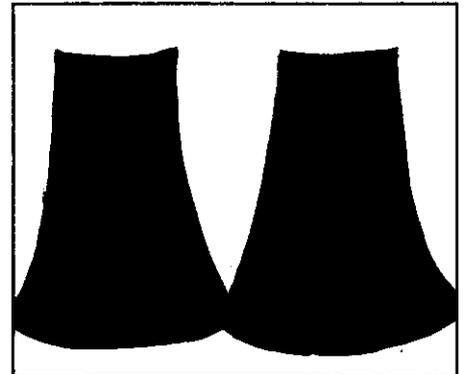
3) Confección de vestuario con niños mayores. Este tipo de vestuario requiere la realización de un camisolín en tela tipo lienzo. Luego sobre este camisolín se incorpora el traje propiamente dicho. El camisolín cumple la función de dar más cuerpo al traje evitando que se note la forma de la mano. Para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



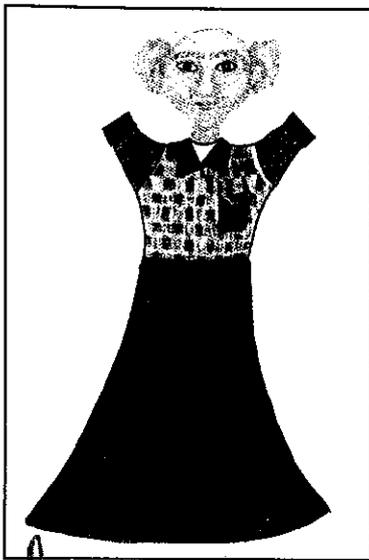
a) Armado de un camisolín con tela tipo lienzo.



b) Cortar dos tapas para una camisa.



c) Cortar dos tapas para un pantalón.



d) Agregar ambas piezas sobre el camisolín.

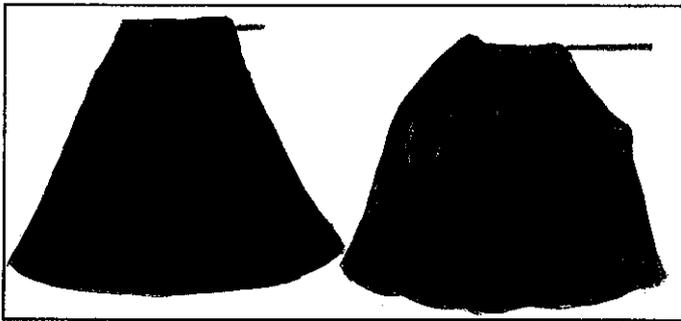
4)

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

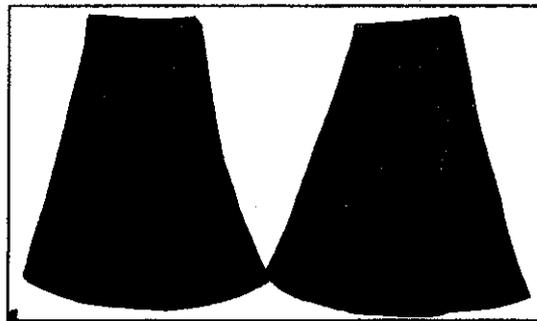


5)

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



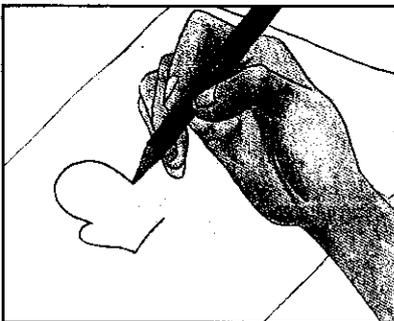
a) Fruncir la tela para dar más volado a una pollera.



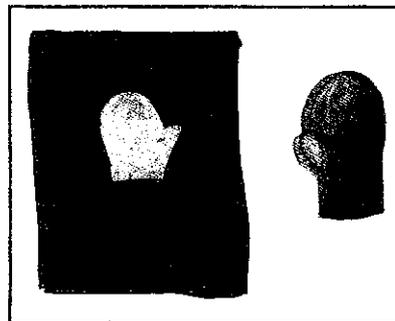
b) Para los trajes de personajes masculinos es conveniente agregar un tablón oscuro en la parte delantera del pantalón.

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

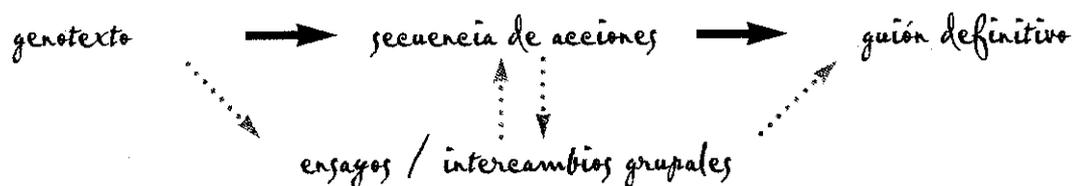
Las acciones que se inician en este taller constituyen el núcleo del proceso pues tienden a la apropiación del uso del títere como objeto dramático. En otras palabras, hasta esta instancia, el títere ha sido considerado en términos de "muñeco"; a partir de esta etapa se vuelve un personaje, que habla 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
<p>Juan y Nelson tienen unas hermosas plantas de lechuga y de otras verduras en su huerta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juan y Nelson miran los plantines de su huerta. 	
<p>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.</p>	<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. 	<p>En la escritura de la secuencia de acciones los alumnos han desarrollado acciones y han precisado el nombre de un personaje.</p>
<p>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.</p>	<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. 	<p>En este segmento han incorporado nuevas acciones.</p>
<p>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.</p>	<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. 	<p>Los niños han desarrollado algunas acciones.</p>
<p>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.</p>	<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 tristonera. 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

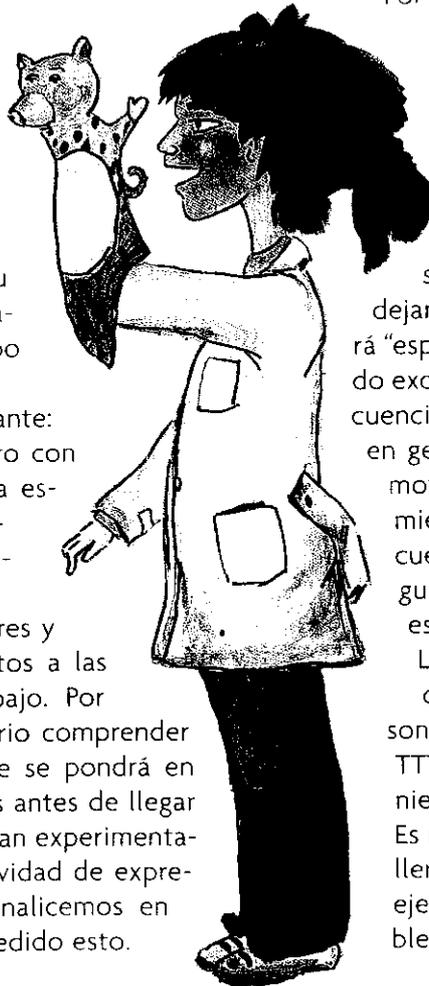
- Grabador, casetes o CD, instrumentos de percusión, silbato.

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 titiritero 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 titiritero 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 caldeamiento:

■ 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.

eada 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 que pueda ser una experiencia.

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. As en los primeros encuentros solo se podrá realizar parcialmente la secuencia del ensayo. Más tarde el grupo podrá avanzar sobre la secuencia.

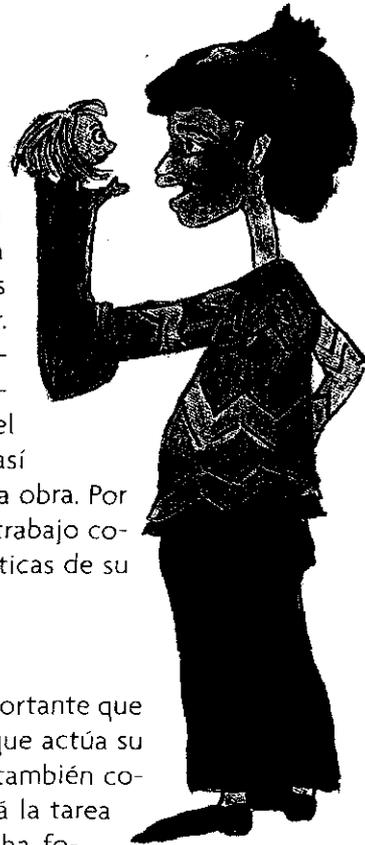
2) estudio del personaje

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.

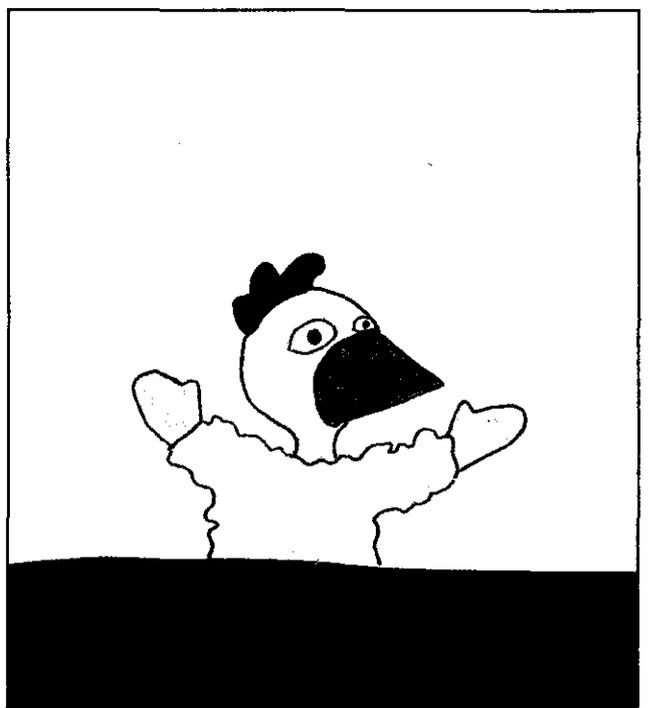
■ verticalidad:

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:

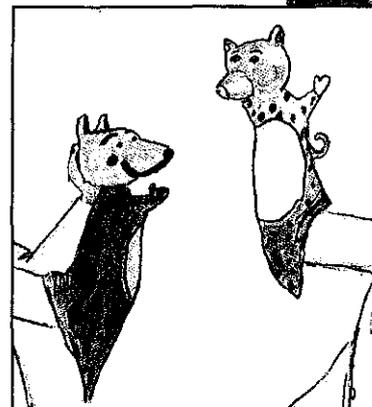
1. Dos títeres representan la situación de un ciego y un lazarillo. El lazarillo acompaña al títere ciego hasta el centro de la escena. Una vez allí el títere lazarillo se retira y deja al títere ciego, quien se queda escuchando el canto de los pájaros.
2. Uno o dos títeres ingresan a escena y se quedan 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

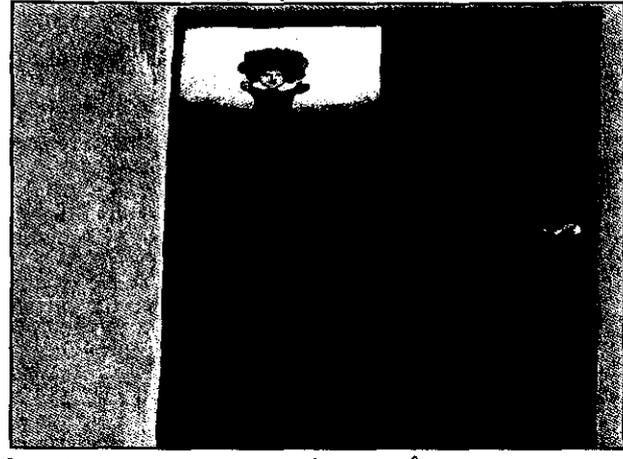
- Antes de avanzar en la profundización de la puesta en escena, es preciso que definamos las características estructurales del retablo:

En primer lugar, el retablo que se vaya a utilizar con la técnica de títeres de guante tendrá que tener las siguientes características:

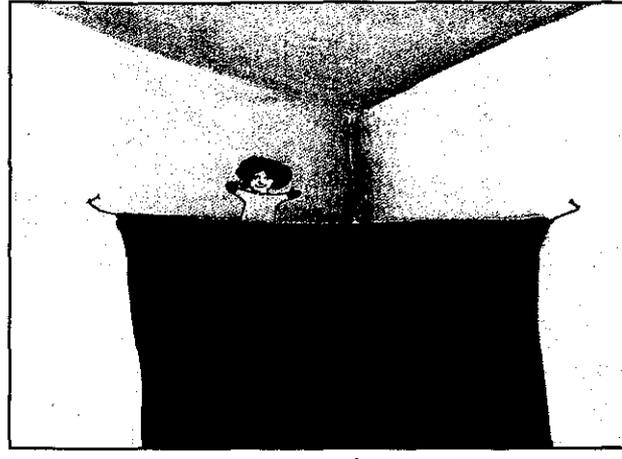
- Cubrir totalmente a los titiriteros, lo que les permitirá trabajar siempre de pie. No aconsejamos retablos donde el titiritero (niño o adulto) actúe sentado o de rodillas, pues esto entorpece la manipulación.
- El material que se utilice para la construcción del retablo siempre será de una textura 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.

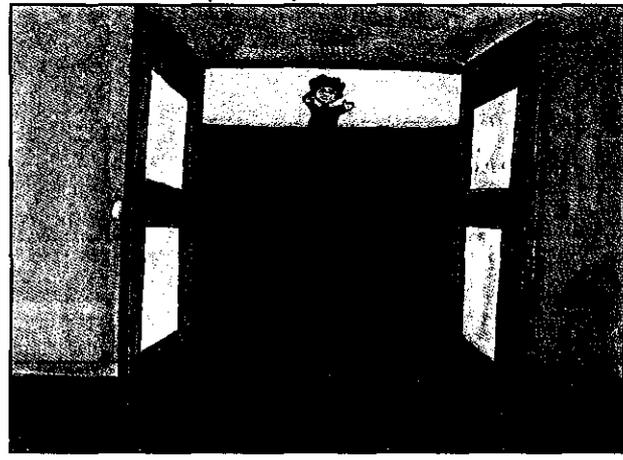
1) Colocar un paño oscuro delante del marco de una puerta simple



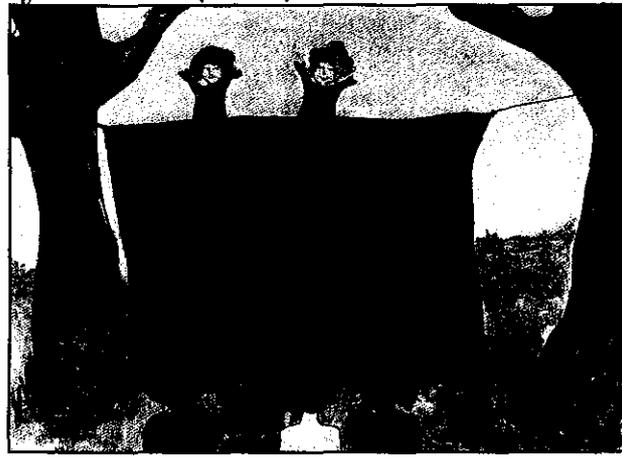
2) utilizar el ángulo de una habitación



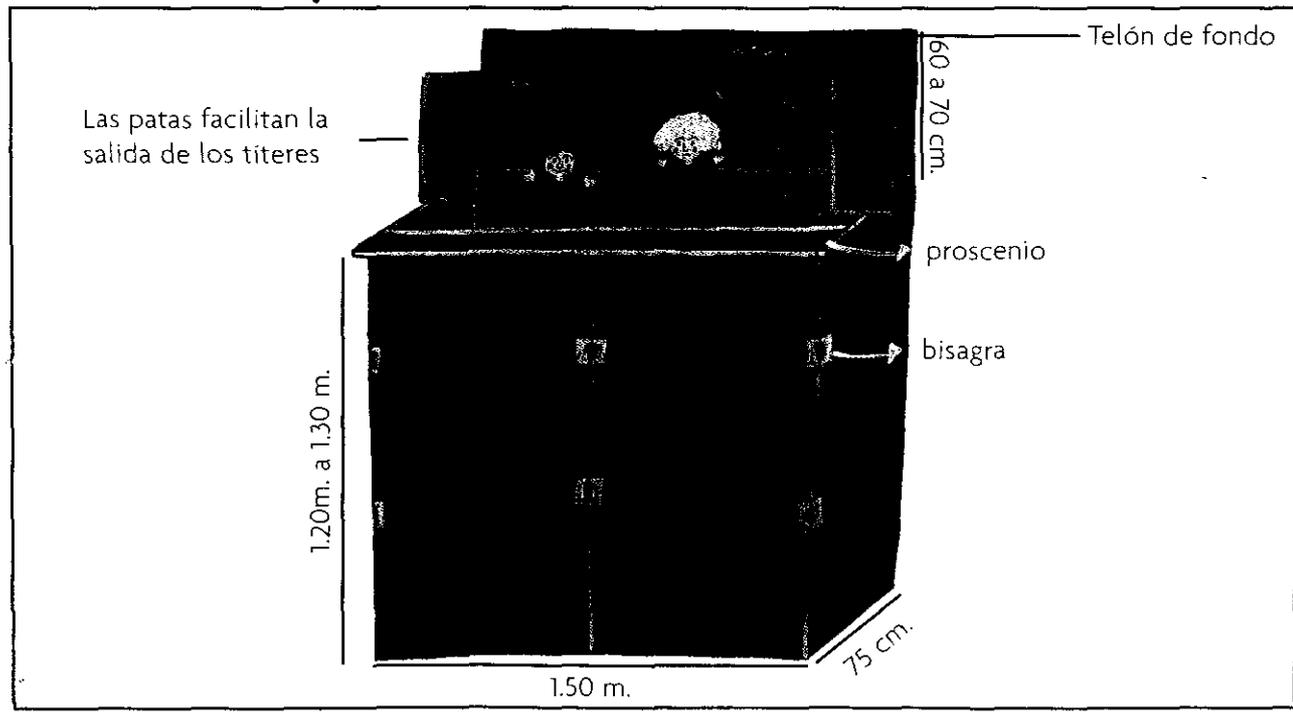
3) utilizar una puerta de dos hojas colocando un paño oscuro

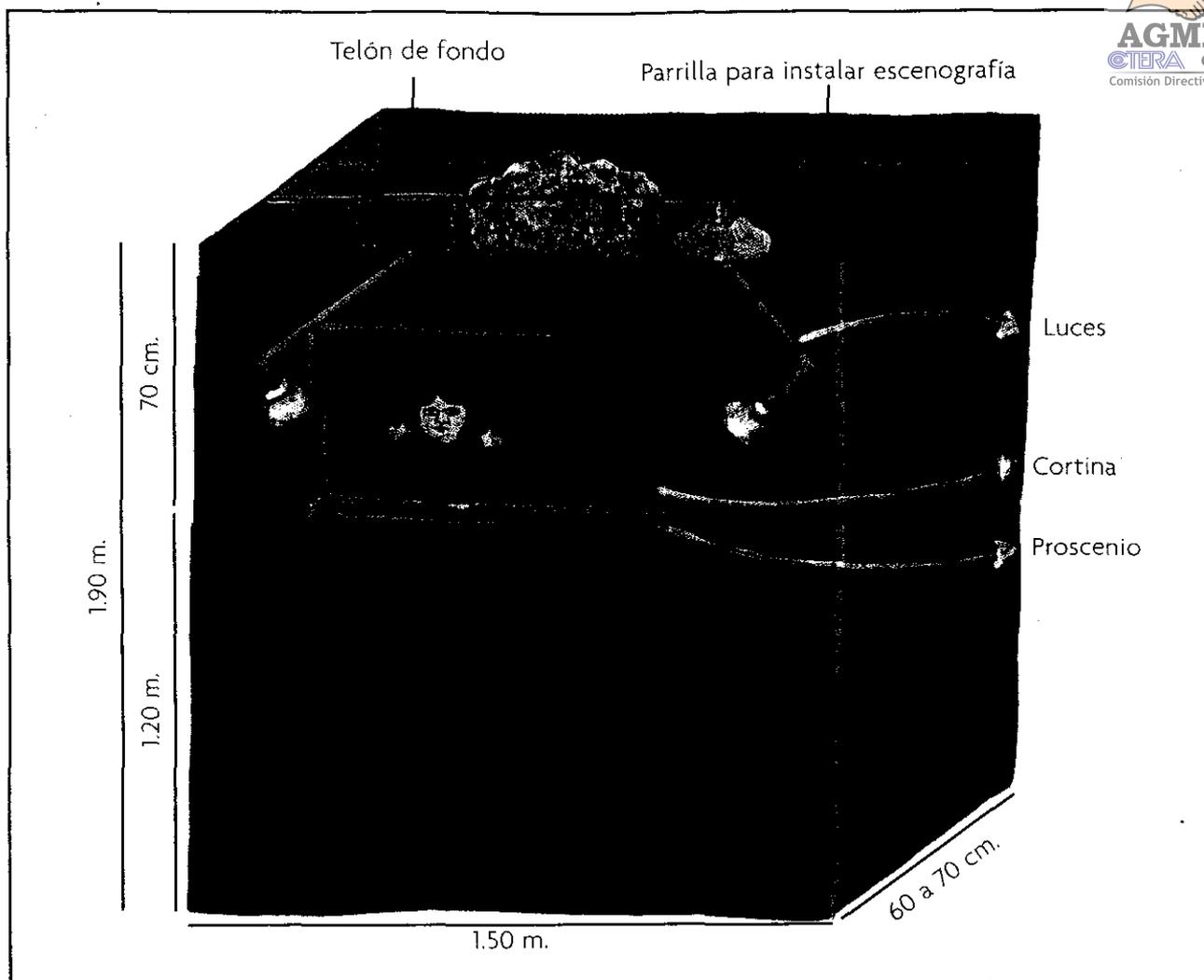


4) colocar una soga entre dos árboles y tender un paño oscuro



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.

Viviana Rogozinski



TÍTERES EN LA ESCUELA

EXPRESIÓN, JUEGO
Y COMUNICACIÓN



Ediciones
NOVEDADES EDUCATIVAS

"El teatro de títeres hacia una Pedagogía de la Memoria"

Títeres x 2 - AGMER (2012)

T
Í
T
E
R
E
S

3

El lenguaje titiritesco

*«Ya no soy más el que avanza enmascarado,
sino el que avanza a cara descubierta,
sé lo que soy y soy otro que es yo mismo,
pero desenmascarado,
es decir justificado existencialmente...»*

Virgilio Piñera

Un agitador que no se agita

Del mismo modo que otras disciplinas artísticas, el teatro de títeres responde a un código, aunque éste se encuentra menos sistematizado que el de la danza, o el del mimo, para nombrar algunos ejemplos.

Si bien este código es amplio, es menester respetarlo y conocerlo para que las improvisaciones sean más interesantes.

El conocimiento del código permite aferrarse a estructuras que posibilitan sentir seguridad en el desarrollo de la interpretación. Si el código es claro, la comunicación será más fluida.

Si bien en la escuela no existe el objetivo de formar titiriteros, se puede trabajar tendiendo al conocimiento cabal del código. Así como la afinación es inherente a la música (aun cuando el objetivo de la escuela no sea formar músicos), una buena orientación acerca de la animación de los títeres también hace al arte titiritesco.

El lenguaje de los títeres se enriquece cuanto más acciones se desarrollan y menos palabras se pronuncian. Esto es porque el títere responde con gran éxito al lenguaje de las acciones, acciones que debe llevar a cabo con sus posibilidades y limitaciones. Los movimientos que los títeres pueden reali-



zar son limitados y particulares. Si se intenta achicar la diferencia entre el títere y el ser humano, tratando de asemejar sus movimientos y su accionar, se pierde fuerza expresiva, ya que, recordemos, es por la diferenciación con el ser humano y no por su semejanza que su personalidad se define, acercándose al código e incrementando la posibilidad expresiva.

El títere, entonces, se define por su accionar.

Suele suceder que las improvisaciones se encuentran plagadas de palabras que roban espacio a la acción. Así aparecen los títeres estáticos desarrollando largos textos, diálogos o monólogos aburridos y eternos (que no siempre son tan interesantes como para mantener atrapado al espectador).

El texto debe acompañar a los movimientos, debe ser su complemento, completando la imagen y no a la inversa.

Una vez escuché una definición muy poética, tan poética como errada: «El títere es una palabra que se agita...» Creo que el títere no es una palabra, y que tampoco se agita. El títere es una emoción, es un sentimiento directo, una metáfora, una imagen que comunica. El títere es un agitador, pero no un agitado.

Agitarse es, necesariamente, lo que el títere debe dejar de hacer. Muchas veces, tanto los aprendices como los titiriteros zarandeamos a los pobres títeres como si estuviéramos haciendo un ejercicio de descarga de energía y perdemos lo mejor que nos ofrece el lenguaje titiritesco. Y es que un pequeño movimiento, un gesto, un suspiro, consiguen una comunicación mayor que 15 movimientos superpuestos e impensados. Cada movimiento debe tener un motivo. Poco a poco, la tarea del docente debe tender a que los aprendices logren comprender este concepto.

Algunos ejemplos para ejercitar



Cada uno es como es

Pasan tres alumnos al retablo con títeres de guante neutros, a los que colocarán un par de ojos y una boca. Cada títere tiene una expresión diferente en el rostro (puede ser uno alegre, uno triste y uno enojado). Se propone que, por turnos:

1. Suspiren.
2. Se acuesten para dormir.
3. Salten 3 veces.

4. Miren para atrás y mascullen algo relativo a una situación imaginaria que acaban de ver.
5. Saluden al público (buscar modos no convencionales de hacerlo).
6. Caminen asumiendo distintas formas particulares.



Atención y concentración

Pasan cuatro alumnos al retablo, con el mismo tipo de títeres que para el ejercicio anterior. Estos títeres sólo tienen ojos. Luego de un golpe de pandero u otro tipo de señal, deberán reaccionar, todos a la vez, cumpliendo la consigna que se les ha dado.

1. Desperezarse.
2. Espiar al público (esconderse y aparecer).
3. Pararse y esperar de frente al público. De vez en cuando, mirar hacia un lado o reacomodar la postura corporal.



Los títeres se dan el lujo de realizar muchas acciones que ni animales ni humanos pueden llevar a cabo. Por eso son títeres. Porque una magia intrínseca al género les permite hacer lo que deseen.

Es por eso que el género en sí mismo no pone límites a la imaginación. El límite lo ponemos nosotros.

Hay que tener algo que contar, para lo cual se están escogiendo títeres u objetos y no máscaras ni bailarines ni actores.

El mensaje que se quiere transmitir es tan importante como la caracterización de los personajes, la búsqueda de la técnica o la selección musical; es más, todos estos elementos forman parte del mensaje que se transmite al expresarse con títeres.

El alma de la cosa

El verdadero experimentador es aquel que explota al máximo la investigación del objeto o títere (recordemos que cualquier objeto en función dramática es un títere), trabaja con él arduamente, no le alcanzan las primeras imágenes que se le aparecen.

Es necesario transitar diversos caminos que permitan un conocimiento más acabado del títere, rompiendo los propios clichés que no permiten dar lugar a nuevos modos de encuentro.

Dar vida a los objetos, animarlos, es la tarea del titiritero. No se trata de una simple manipulación: «este títere sale de aquí, va para allá y se sienta».

Animar es mucho más que una respuesta organizada de movimientos. Animar es colocar un alma en escena, un alma que se desplaza, vestida y materializada en un títere o en un objeto, pero, ante todo, es eso, un alma.

La diferencia entre un objeto que es movido por un manipulador y otro que es animado radica en que el primero es un objeto o un títere que informa, el segundo, en cambio, comunica, establece un diálogo con los sentimientos del público, es causante de un encuentro con otros seres en un lugar común. Es que el teatro de títeres invita a una comunión de los sentidos, invitando al público a ver en donde no hay y a completar los espacios entre lo que es y lo que parecería ser.

Para que un títere, a través del titiritero que le da vida, comunique algo, no necesariamente deberá estar manipulado con conocimientos técnicos. Si bien el dominio de la técnica es importante para que los movimientos, los gestos, etc., sean los más adecuados posibles,

Este arte nació en China y Egipto, aunque luego se desparramó por Asia, Checoslovaquia y otros países de Europa, en los que se cultiva con intenciones siempre perfeccionistas, tanto en cuanto a la dinámica de movimientos de las marionetas como en cuanto a la construcción, vestuarios, iluminación y musicalización de las obras.

- ◆ **Teatro poético** (de la metáfora visual). La tensión dramática es reemplazada por la contraposición de elementos que conducen a la metáfora. Estos espectáculos poseen un ritmo propio y diferente, caracterizado por la sorpresa visual que envuelve al espectador. Este tipo de teatro trata del desenvolvimiento de acciones poéticas. Dentro de esta categoría se encuentran los temas mitológicos, cuentos fantásticos o de gnomos, hadas y gigantes.
- ◆ **Teatro collage.** Es aquel en el cual se puede proceder a la mezcla de diversos textos, antiguos, modernos, propios o de otros autores. Michael Meschke (director del Marionetteatern), teatro de títeres sueco, ha realizado montajes en *collage* y sugiere, por ejemplo, lo interesante que puede resultar la realización de un *collage* reuniendo personajes políticos de diversas partes del mundo de épocas dispares, para encontrarse con un objetivo en común.
- ◆ **Teatro visual.** En este tipo de teatro la literatura pasa a un segundo plano. Se trata de un teatro en el que lo plástico ocupa el primer lugar. La imagen es tan potente que la construcción dramática pierde importancia. Actualmente, este tipo de espectáculos se desarrolla en Europa principalmente. Resulta interesante esta referencia, ya que muchas veces los niños desarrollan sus ideas sin prestar atención a los esquemas dramáticos tradicionales, razón por la cual su trabajo suele ser tratado como carente de esquema dramático y, por lo tanto, desechado o merecedor de una revisión. Mientras la idea desarrollada guarde algún tipo de coherencia, o responda a una intención claramente manifiesta, sus improvisaciones pueden considerarse válidas. Claro que lo visual debe ser tan poderoso que conduzca al espectador por los caminos creados.
- ◆ **Teatro verbal.** Se trata de obras con texto hablado. Generalmente abunda este tipo de obras, ya que resulta más fácil armar obras con texto hablado. La palabra llena cualquier vacío (o eso creemos al utilizarla desmesuradamente). Hasta nos ocultamos detrás de palabras. Algunas obras utilizan la palabra en su justa medida, otras abusan de ella

5

Títeres: ¿un medio o un fin en sí mismos?

Podemos opinar, discutir, plantear versiones diversas de lo que significa el títere para cada uno.

Algunos opinan que el títere cumple con un fin en sí mismo, su sola aparición justifica su presencia y, lo que es más, su existencia.

Este pensamiento se corresponde con la actitud que adoptan muchos docentes al utilizar títeres, no hay un desarrollo de los personajes, no hay un planteamiento que justifique la aparición de un títere o la confección de los muñecos. Por eso las actividades suelen ser poco provechosas y no llegan a tocar el punto crítico e importante que es el de la **expresión**.

Los titiriteros, en cambio, en líneas generales preferimos considerarlo un medio de expresión, un instrumento que no concluye en sí mismo. Su presencia es, en realidad, el comienzo de su existencia. Presencia que se completa con el desarrollo del personaje, sus características, su modo de moverse, etcétera. El títere es un medio para expresar nuestras fantasías, sueños y deseos. El instrumento o herramienta que utilizamos para comunicar.

La guitarra, por ejemplo, es un instrumento en sí mismo, en tanto y en cuanto existe, la puedo ver y tocar. Pero la guitarra comienza realmente a «ser» cuando el ejecutante entra en contacto con ella haciendo música. Y la guitarra seguirá siendo la misma, pero variará según quien sea el ejecutante. Con el títere sucede lo mismo.

Los docentes, históricamente, se inclinan a tomar al títere como un medio para llegar a otro fin, lo utilizan como un canal a través del cual se comunican con sus alumnos, usándolo para presentar una técnica plástica nueva, para facilitar los desplazamientos ordenados. Limitan su

inmenso caudal, no sacan provecho de sus infinitas posibilidades y el títere queda relegado como un «separador» (se lo intercala entre actividades para informar qué actividad sigue), sin mayor participación en la vida del aula.

Quizá esta antigua moda, sobre todo en el Nivel Inicial, de utilizar al títere como un informador del horario escolar se haya implementado porque a alguien le sirvió; tal vez fue más fácil que los chicos atendieran a ese ser diferente que a la maestra que veían todos los días; luego esto se transformó en una tradición, apropiándose del instrumento como un medio para lograr otros fines, generalmente alejados de la expresión artística.

Sin criticar esta forma de utilizar al títere, es importante aclarar que no es la única ni la más interesante.

Sería un objetivo cumplido si, luego de leer estas reflexiones, los docentes decidieran dar nueva participación al títere en la sala de aula, realizar nuevas búsquedas, incluirlos en nuevos proyectos.

Los títeres como medio de expresión dramática. Revalorización del proceso creativo

«Las imágenes internas que los niños poseen se expresan a través del juego con títeres; esas imágenes internas, al ser mediatizadas por el títere, se tornan tridimensionales y móviles, en consecuencia, la fuerza que cobran puede ser mayor que la fuerza de la realidad...»

Ana María Amaral

Los títeres, utilizados como un instrumento que posibilita la libre expresión de los niños, invitan a una búsqueda y a un desafío que no tiene más límites que los del propio creador.

Es cierto que la técnica puede ser de alguna manera una limitación en la tarea, ya que, al elegir una técnica, el títere ganará ciertas posibilidades de expresión y perderá otras; por eso es importante que la técnica esté al servicio de lo que se quiere decir y que obedezca al tipo de movimientos que se esperan del personaje a desarrollar.

Desde esta perspectiva, cada niño, cada individuo en general que se expresa, está mostrando su verdad. Si esta verdad está manipulada por el adulto perderá autenticidad. Por eso, lo ideal es que el alumno sea guiado en la realización de sus títeres, acompañado en el proceso, pero que la estética vaya de su propia mano.

De esta manera, el aprendiz podrá realizar su investigación a lo largo de las improvisaciones y de la construcción de títeres con un bagaje estético-expresivo que le pertenece.

Es necesario que los niños tomen partido en la observación tanto como en la realización de productos estéticos, que les confieran sus características personales, alejándose de estereotipos y aproximándose cada vez más a sí mismos.

La actitud del docente debe ser de tolerancia, ya que no siempre los alumnos construyen los títeres que los adultos queremos ver.

ANÉCDOTAS

En una ocasión, un alumno que tenía absoluto dominio de la representación del rostro humano confeccionó un maravilloso títere, pero al pintar su rostro lo hizo en salvajes pinceladas marrones y negras. Para mí, como adulto, era un producto espantoso, me daba pena ver cómo «desperdiciaba» el títere que venía tan bien, pero el niño lo miraba embelesado, lo hacía con todo su alma, estaba apasionado con su producto. El personaje resultó ser un individuo que había perdido su rostro y no lo podía encontrar. En la historia, armada con posterioridad, su personaje logró coherencia. Si yo hubiese intervenido pidiéndole que colocara ojos, boca, nariz, etc., el personaje no hubiera sido genuino.

Los títeres en los actos escolares

Es muy interesante utilizar títeres dentro de los marcos festivos, sobre todo por el estímulo que produce en los niños investigar vestuarios, música de época, ambientación de escena, etcétera.

Pero... una vez más, la utilización de los títeres con público en una puesta en escena requiere de mucho trabajo previo. Una mala experiencia puede alejar a los chicos del género para siempre.

En un acto escolar, una puesta en escena que no ha sido trabajada lo suficiente suele acabar con el siguiente resultado:

- Nadie ve bien, porque los títeres apenas asoman (los brazos cansados, poco acostumbrados a mantener un títere largo rato en alto, comienzan a caer y con ellos el títere).

- La voz no llega al público, los nervios, el murmullo, el sonido que es absorbido... y todo es distinto que en los ensayos.
- Los niños se olvidan la letra y no saben cómo seguir. La imagen se congela y la maestra entra en crisis.

Si los niños han trabajado suficientemente sobre los personajes y la representación se transforma en un juego de improvisaciones con algunas pautas claras, ya la situación cambia, pueden salir adelante con mayor soltura.

No obstante, no sugerimos utilizar los títeres «para», sino luego de haberlos trabajado durante un tiempo considerable como un objeto de exploración.

Los títeres en campañas escolares

Como ya se mencionó anteriormente, un trabajo con títeres, que haya logrado una síntesis interesante, puede ser un excelente recurso para trabajar con los alumnos de otros cursos, enseñando, compartiendo inquietudes o manifestando una problemática que es competencia de todos.

Es difícil que los alumnos no presten atención al trabajo de otros compañeros si éste está bien llevado y hay una propuesta interesante.

Las posibilidades son variadas, se puede trabajar educación vial, higiene bucal, los cuidados del baño escolar (utilización del agua sin derroche, la higiene de los sanitarios, etc.), la pediculosis y su profilaxis, la higiene de la ciudad, etcétera.

Lo importante es que el mensaje a comunicar esté claro y trabajado creativamente, utilizando la metáfora como camino.

6

Los personajes

*«El personaje es una máscara detrás de la cual se oculta el actor-individuo.
Protegido por ella puede desnudar su alma hasta el detalle más íntimo...»*

Constantin Stanislavski

El descubrimiento de los personajes es una parte muy divertida de la búsqueda. En las improvisaciones, el títere le sugiere al titiritero algunos datos. Es importante que el aprendiz en su búsqueda esté atento, escuchando lo que el títere tiene para decir. De esa doble escucha entre el títere y el titiritero surge la personalidad que fluye como la savia que alimenta y da la vida. En la interacción con el espacio y con otros personajes se va descubriendo la personalidad de este nuevo ser. Su particular forma de relacionarse con los demás, sus gustos, sus debilidades.

Existe un ida y vuelta entre el títere y el titiritero que sólo en la práctica, improvisando, conociendo al personaje en acción, se puede desenmascarar. El titiritero puede pensar exhaustivamente las características de su títere, pero, al jugarse la escena, el personaje cobra vida propia; su alma de títere, entonces, se manifiesta y sorprende al titiritero haciendo o diciendo cosas que parecería que nacen del mismo títere. El titiritero asombrado puede preguntarse: *¿cómo se me ocurrió eso?* (aunque en realidad no se le ocurrió a él). Y es que el títere, cuando está vivo, está vivo. No es sencillo de comprender. Hay que experimentarlo.

No en vano el títere es considerado un elemento sagrado por tantos pueblos del mundo.

A veces se intenta construir un personaje partiendo de la confección del muñeco, sin definir previamente el carácter de ese personaje, pero no siempre se logran buenos resultados, a veces no se le encuentra la personalidad

al títere. Esto tiene que ver con que no se ha trabajado previamente sobre la construcción psicológica del personaje, la definición de su manera de ser, resolviendo los rasgos de personalidad, la forma de actuar, la ideología, los *tics*, etcétera.

El personaje debe ser considerado un paradigma de lo que representa, su personalidad se define por la exageración caricaturesca de algún rasgo distintivo que se desea mostrar de él (un bigote que se mueve ocultando una boca que no quiere hablar, unos ojos enormes para mirar mucho, unas manos gigantes que quieren tocar todo lo que encuentran, etc.) y esto no siempre se tiene en cuenta cuando se comienza por la construcción de los títeres.

La síntesis en la forma es un punto a favor para que la lectura de los rasgos sea más efectiva. Títeres sobrecargados muchas veces transmiten menos que otros más sencillos, con apenas unos rasgos que los caracterizan. No obstante, hablar de síntesis no significa referirnos solamente a la síntesis plástica, sino también a la síntesis en los movimientos, en la palabra.

Los *rasgos externos*, el *ritmo* y el *movimiento*, son parte constitutiva del nuevo personaje.

Para poder armar personajes interesantes, complejos, aparte de los datos que el títere aporta, de los movimientos espontáneos o provocados que surjan en las improvisaciones, hay que ser un estudioso de las posibilidades que el cuerpo del títere ofrece, qué movimientos se puede permitir y cuáles otros le «quedan mal» o directamente son imposibles de llevar a la práctica.

Observar lo que la naturaleza pone a nuestro alcance, mirar a los animales, a los ancianos, a los bebés, estudiar el comportamiento de diversos grupos, analizar los movimientos del cuerpo, son tareas que pueden enriquecer la improvisación.

Ejercicios



Jugando a personificar

◆ Personificar a una abuela o abuelo, después de haber observado a los propios o a otros abuelos (en la plaza jugando a las bochas se obtiene un panorama amplio, en el supermercado, en los bancos, en la puerta de las casas, etc.).

1. Elegir una actividad que a los abuelos les agrada particularmente.
2. Observarlos desarrollándola.

3. Memorizar cada movimiento, cada gesto, cada palabra y cada onomatopeya que pronuncian.
4. Proceder al juego paralelo en el cual todos los aprendices trabajan sobre el rol del abuelo, los personajes abuelos desarrollan su propia actividad, con un ritmo y una energía particulares. Una vez que los personajes estén afianzados, dar la consigna para que se produzcan encuentros e interacciones. Jugar la personificación con el propio cuerpo.
5. Reproducir con títere de guante neutro la investigación realizada con el propio cuerpo. Algunos rasgos de la personificación se pueden trasladar al títere, otros no; reemplazarlos buscando su similar.
6. Trabajar en parejas. Un alumno muestra al otro el personaje que logró, primero en su propio cuerpo y luego en el cuerpo del títere. Su compañero puede sugerir el agregado de gestos o movimientos corporales que en el pasaje del propio cuerpo al cuerpo del títere se han perdido.
7. Pasar al frente en grupos de tres niños y mostrar un encuentro improvisado entre los diferentes abuelos en un sitio preestablecido (la cola del banco, la plaza, paseando, etc.). Puede ser con el propio cuerpo o con el títere.



Construcción de roles

- ◆ Separar a los alumnos en tres grandes grupos.
1. A cada grupo le tocará un rol diferente.
 2. Posibilitar el intercambio de opiniones dentro de cada grupo (para ser más prácticos, pueden armarse subgrupos con la misma consigna). Charlar sobre cómo se conforma el personaje, detallándolo al máximo.
 3. Realizar desplazamientos con el propio cuerpo, tal como lo haría el personaje. Cada niño puede elegir dos únicos sonidos onomatopéyicos o palabras para incorporar y repetirlos en diversos momentos del accionar del personaje. Luego, realizar las acciones con el títere, desplazándose a gusto por el espacio total o permaneciendo sentados y focalizando los pequeños movimientos del títere.

4. Pasar de tres en tres alumnos al retablo y personificar con títeres neutros los tres roles analizados: primero desarrollar el personaje en forma paralela, luego descubriéndose entre los personajes y, finalmente, interactuando. Sólo pueden pronunciar los dos sonidos escogidos. Los personajes que pasan a improvisar desenvuelven roles diferentes (por ejemplo: un borracho, una nena y un monstruo). La intención es la de poner a la vista las diferentes formas en que un mismo rol puede ser llevado a la escena, originando diversos personajes (y, obviamente, diversas situaciones).
5. Repetir el ejercicio realizando variaciones en el ritmo (pasar de rápido a cámara lenta, de lento a semi-rápido, etc.).



Síntesis en la caracterización

- ◆ Cada alumno elige un rasgo y lo exagera. Ese rasgo lo torna único y diferente de todos los demás. Por ejemplo: el ceño fruncido, un brazo encogido, los ojos entrecerrados, el caminar chueco, muecas con la cara, etcétera.
1. Pasan tres alumnos al frente y cantan una canción breve, sin perder la caracterización adoptada.
 2. Construir personajes títeres con la misma consigna, utilizando materiales a disposición (agregar, a títeres neutros, con sus cabezas forradas de *plush*, detalles como narices, anteojos, barbas, ojos, etc., contruidos y preparados de antemano con terminaciones de velcro que permitan confeccionar rápidamente los personajes deseados). Pasar al retablo y realizar una acción sencilla con el personaje, por ejemplo: esperar a alguien, casi sin moverse; reconocer el espacio físico, mirándolo casi sin moverse del lugar, como para que nadie se dé cuenta, etcétera.

Presencia

La presencia del personaje, en este caso títere, también es un punto importante a tener en cuenta.

Muchas veces, los aprendices hacen aparecer a sus títeres porque el docente les pide que pasen a hacerlo o porque intentan respetar la consigna, pero... no les «sale» nada. Si bien es importante respetar la timi-

dez o el desagrado que algunos alumnos pueden sentir al pasar al relato con «nada que decir», el docente puede colaborar guiando para que cuando un personaje aparezca en escena su sola presencia física no justifique su existencia (o, en el peor de los casos, su inexistencia). No es lo mismo que un personaje esté o que no esté. Cada titiritero debe ser consciente y buscar características que otorguen personalidad a sus personajes, para que «sean» irremplazables. Comenzando por el momento en el que el títere realiza su primera aparición, ya sea en el contexto de una improvisación, en un juego solitario, o en una puesta en escena. Esta primera aparición requiere de unos segundos en los que se entabla una relación del títere con el espacio, del titiritero con el títere, o del público, si lo hubiera, con el títere. Un primer momento que podríamos llamar de «registro», en el cual el títere aparece y no necesariamente tiene que comenzar a «hacer alguna actividad»; hay que dar un tiempo corto, pero necesario, para que ese personaje sea visualizado por el otro, un momento en el que el mismo títere «registra» que ahora está en un nuevo espacio, un instante para posibilitar la conexión, salir del anonimato, del mundo de lo inanimado y transformarse en animado. Recién ahí se puede comenzar a mover, a relacionar con su entorno, a hacer y a decir. Asumir una forma de presentarlo que le sea propia y que lo torne inconfundible. Puede ser único por que tiene una particular forma de caminar, por la forma en que respira, por un tic nervioso, por la postura corporal, etcétera.

El aprendiz debe intentar tener en claro por qué aparece su personaje en escena y por qué se retira. Y éste es otro momento importante. Muchas veces se asiste a trabajos de improvisación muy bien planteados, pero en el momento del cierre, cuando el juego termina, los títeres no finalizan su acción con el cuidado necesario, y con un remate de estas características se pierde la credibilidad de toda la escena. Recién luego de haber terminado el último títere de realizar la última acción en escena (o en juego solitario o en el ejercicio que sea), será el momento en el que se podrá dar por finalizado el trabajo, el titiritero retirará al títere de escena y realizará su propio cierre, «quitándole» al títere el alma que le había prestado.

Como se mencionó al hablar del personaje en general, la savia de vida corre entre el títere y el titiritero, y a veces corre a pesar del titiritero. Es decir, cuando un niño se muestra tímido o no sabe qué hacer con su títere, lo interesante sería que ésa fuera la «información genética» que le transfiera a su personaje, un ser tímido que se enrosca sobre sí mismo, que se esconde, que estando presente intenta no ser visto, procurando desaparecer.

ANECDOTIAS

Fui a una escuela a dar un taller para docentes. No todas estaban felices, porque el taller les significaba tres horas extras que no se les pagarían, y no se les había dado la posibilidad de negarse a hacerlo.

No negué la realidad. Jugamos con algunos personajes desgastados, aburridos e impedidos de protestar. El trabajo fue muy rico. Luego de varios «tira y aflojes», el cuerpo de las docentes disconformes pudo prestarse con entrega al servicio de su títere, permitiéndose la posibilidad de aceptar lo irremediable, expresando genuinamente sus sentimientos. Los títeres pudieron haber estado en escena sin la voluntad de las titiriteras, cumpliendo, ocupando lugar y nada más. Ese estado de desgano, de enojo, lo volcaron en los títeres, la presencia de esos títeres fue absoluta. No sólo estaban en escena, sino que tenían un cuerpo que lograba proyectarse casi con más fuerza que el de muchos otros títeres.

Ejercicios de búsqueda de la presencia



Búsqueda libre

- ◆ Todos los alumnos con títere neutro. Hacer caminar al títere por encima del brazo libre del titiritero mientras se escucha una música. Cuando la música se detiene, el títere se congela. Mira a otros títeres, se encuentra con la mirada del otro, se saludan. Sigue la música. Stop. Saludarse de otro modo, con un movimiento corporal, sin usar palabras. Sigue la música. Realizar una acción concreta (saltar, reír, bailar, tejer, planchar, etc.). Cuando la música se detiene, congelar la imagen y observar a los títeres de los demás. Agregar otras consignas.



Juego de la vergüenza

- ◆ Cada chico tiene un títere que vacila en aparecer. Buscar lugares entre los que el títere puede jugar a esconderse, utilizar objetos que sirvan como retablo (un sombrero, un pañuelo, un paraguas, un bolsillo, una mochila, un zapato, etc.).
- ◆ La consigna de la docente lleva a que los títeres se animen a aparecer cada vez un poco más. Agotar las posibilidades de escondite en el espacio seleccionado.
- ◆ Encuentros con otros títeres con apariciones y desapariciones (juego de escondidas).



Realizar movimientos contradictorios

- ◆ Transformar los personajes transitando por caminos opuestos; si se trata de personajes muy positivos convertirlos en negativos y viceversa. Si se trata de un personaje muy dinámico, convertirlo en pasivo. El hecho de producir imágenes contradictorias ayuda a que éstas se mantengan vivas, sorprendiendo constantemente por la propuesta incesante. Este ejercicio puede jugarse en forma paralela, individualmente, en parejas, en el espacio total o en retablo, como una consigna que se lanza para que trabajen con sus propios tiempos o marcando con un pandero o de otra forma los cambios contradictorios.



Movimientos de oposición

- ◆ Se trata de oponerse al movimiento que se desea realizar. (Si el títere quiere caminar, me opongo y ofrezco una pequeña resistencia.) Esto no significa que el títere no logre su objetivo, sino que, simplemente, cada movimiento que intenta realizar va acompañado por pequeñas oposiciones que le dan mayor fuerza al movimiento realizado. Se puede practicar también con el propio cuerpo, sintiendo cómo una fuerza contraria a la dirección de nuestro movimiento opone su resistencia, pero al final es vencida y la acción del cuerpo se concreta.

Biografía

Los personajes que aparecen en las obras o en las improvisaciones tienen (se supone) una vida, una existencia previa a la que transcurre a la vista de los espectadores.

Armar la historia completa de los personajes puede ayudar a componerlos. En una ronda, luego de alguna improvisación, los chicos pueden contar la historia de sus personajes. Puede prepararse de antemano o bien inventarla en ese mismo momento. Muchas veces resulta enriquecedor armar la historia del personaje mientras se la va contando. La improvisación aporta datos para el armado y el niño agrega condimentos con su imaginación. Las preguntas realizadas por los compañeros acerca de la vida del personaje pueden orientar y enmarcar la conformación del mismo.

Hay preguntas que ayudan a caracterizar al personaje y a encuadrar su existencia dentro de un marco:

- ¿Dónde vive?
- ¿Con quién vive?
- ¿Qué cosas le gusta comer?
- ¿Tiene hobbies?
- ¿Escucha música, cuál?
- ¿Cuál es su actividad cotidiana?
- ¿Qué cosas lo ponen de muy buen humor?
- ¿Qué le desagrada profundamente?
- ¿Qué sueños tiene?
- ¿A qué le tiene miedo?, etcétera.

Aspecto físico

El aspecto físico de los personajes que se transitan puede ser transformado tantas veces como sea necesario hasta lograr el deseado. Los titiriteros, cuando construimos nuestros títeres, por lo general no nos conformamos con el primer personaje que aparece y, aunque a veces esto sucede, no es lo más habitual; solemos hacer rodar varias cabezas hasta que una nos parece la perfecta, la irremplazable.

En el caso de los titiriteros que encargan la construcción de sus muñecos a realizadores plásticos, muchas veces sucede que lo solicitado coincide con el deseo del titiritero y otras veces no se corresponde con lo deseado;

pero siempre necesariamente hay que acostumbrarse al nuevo personaje buceando en su personalidad, intentando descubrir cada una de las posibilidades que ofrece.

Estas posibilidades se encuentran condicionadas por el tipo de material con el que los títeres están contruidos: si son suaves o rugosos, blandos o duros, livianos o pesados, etcétera.

Muchas veces se pone énfasis en la construcción del títere y se descuida la búsqueda interpretativa del personaje, parecería que es más fácil concentrar los esfuerzos en la estética que en la animación y en la búsqueda del carácter del títere tal como se presenta.

Por un lado, entonces, la búsqueda estética es importante y debe ser respetada, pero no debería imponerse. Si un alumno siempre se detiene demasiado en el aspecto visual del títere y descuida la búsqueda interpretativa, corresponde al docente colaborar aportando datos que le permitan al alumno encontrar en el títere rasgos interesantes que sólo aparecen en la animación a través de la improvisación y el juego.



Sugerencias

Si partimos del trabajo con títeres neutros, las caracterizaciones se pueden llevar a cabo de modo paulatino en la medida de las necesidades.

1. Si las cabezas utilizadas son de telgopor forrado en *plush*, se pueden utilizar accesorios de fácil aplicación como pelucas, narices y ojos adheribles con velcro, que se colocará en la parte posterior del accesorio (utilizando la tira de velcro con pinches, ya que el *plush* cumple la función de la tira suave). Así resulta sencillo probar tantos rostros como sea necesario, hasta lograr el personaje deseado.
2. Antifaces con ojos. Sobre un trozo de tela se colocan ojos de diversos materiales como botones, tapitas, bolitas, etc., con expresiones diversas, se coloca un elástico y se obtiene un antifaz con ojos. Se pueden guardar en una caja y utilizarlos cuando sea necesario. Es necesario que los antifaces sean de tamaños diversos para que puedan ser utilizados tanto sobre un envase plástico como en la mano o en la cabeza de una bochita pequeña.

Hábitat

Para lograr personajes más acabados, una de las características a analizar, que lleva directamente a considerar el espacio escénico en el cual se van a mover los personajes, es el hábitat en el que se desenvuelven.

Todos nos movemos y nos comportamos de modo diferente según las posibilidades que nos ofrece el medio físico en el que nos encontramos. No es la misma nuestra actitud corporal si estamos en una caverna que si estamos en una oficina.

Cuando se piensa un personaje, hay que pensar también el contexto en el cual se desenvuelve, colocando al personaje en disponibilidad con ese espacio.

El hábitat (y no el espacio escénico) es como la pequeña burbuja dentro de la cual el personaje se desenvuelve con comodidad cotidianamente. Esa pequeña isla luego será trasladada al espacio escénico mayor, en el cual se integrará al resto de los personajes, adaptándose a las necesidades y a la puesta común, pero con una historia de vida y una particular forma de relacionarse con el espacio que le son propias, que tienen que ver con su hábitat natural.



Adaptación a diferentes hábitats

Caminar libremente por el espacio, al toque de pandero u otro instrumento congelar la imagen, luego retomar el desplazamiento imaginando que se está encerrado en una jaula del zoológico, investigarla y recorrerla, congelar la imagen y situarse en un desierto árabe con tiendas típicas, situarse en un castillo, continuar con otras sugerencias.

Este ejercicio consta de varios momentos:

1. Armar la sala previamente con los alumnos, colocando elementos que puedan ser utilizados como «ambientes alternativos» (un arde de mimbre, una silla, una construcción con varias sillas, una mesa, un laberinto armado con medias de nylon unidas, una manta en el piso, etc.).
2. Una vez armado el espacio, cada alumno elegirá uno de los sectores preparados (hábitat). Los transitarán en forma paralela (un máximo de dos alumnos por sector), investigándolo y dimensionándolo a partir de la imaginación. A la señal del docente, cambiar de hábitat y explorar otro espacio. Repetir algunas veces.
3. Incorporar al personaje todo lo vivenciado en el espacio elegido o en los espacios transcurridos y llevarlo «puesto» para descargarlo durante la improvisación en un retablo sencillo: La carga de los espacios transitados se torna bagaje, pasa a ser experiencia vivida e incorporada por el personaje.

El hábitat se diferencia del espacio escénico en que el espacio escénico pertenece al aquí y ahora en el cual se desenvuelven los personajes, es un espacio común a todos. El hábitat es parte de la historia personal de cada personaje, su relación cotidiana con el entorno, es un paso intermedio en la construcción del personaje que le permite al alumno conocerlo más.

La mirada

Los ojos del títere conforman una de las partes más expresivas del cuerpo. Se puede hacer una prueba despojando a un títere de boca, orejas, peluca, vestuario. Todos esos elementos enriquecen la caracterización del persona-

je, pero, si desaparecen los ojos, puede llegar a desaparecer el títere. Hay una manera en la cual los ojos pueden desaparecer pero el títere aún logra permanecer presente, y es manteniendo la mirada aun cuando no haya ojos. Entonces, corrijo, es la mirada lo que permite al títere una comunicación con los otros; con otros personajes, con el espacio, con los espectadores, con el titiritero.

Trabajar sobre la dirección de la mirada es muy importante, es fundamental. La mirada del títere, para proyectarse, requiere que se la ubique no en los ojos en sí sino en la punta de la nariz del títere. Éste es el verdadero puntero que indica hacia dónde miran los ojos.

Ejercicios



¡A mirarse a los ojos!

Dividir al grupo en parejas. Dibujar, con marcador grueso, un par de ojos en la parte superior de la mano y, cerrando el puño, enfrentarse con el títere mano del compañero y seguirse con la mirada.



Recorridos con la mirada

Tres aprendices pasan con sus títeres neutros a los que han colocado ojos con corchos, botones, perlas, etc.; primero ubican a los títeres sobre el retablo para que miren (los compañeros harán marcaciones del estilo «subí ó bajá la mirada», ya que para el titiritero es fundamental que alguien desde afuera le indique marcaciones, porque desde atrás del títere se pierden algunas nociones). El ejercicio consiste en seguir con la mirada una pelota que manipulará otro aprendiz desde el otro lado del retablo (o sea a la vista de los espectadores). La pelota salta, pica y se desplaza de un lado a otro, puede variarse la velocidad de la acción, moviendo la pelota primero muy lentamente y luego más rápido. Devolución de los compañeros.



Probando miradas diferentes

La ubicación de los ojos dentro de la cara sugiere diversos estados de ánimo o denota diversos personajes, según se encuentren muy juntos o muy separados, ubicados en la parte superior o inferior de la cara, si están inclinados hacia abajo, etcétera. Dan así la imagen de un niño o de un adulto, de un anciano, de una persona triste, enojada, sorprendida, etc., dependiendo también de cómo se posicionen las cejas. Investigar con ojos y con cejas intercambiables y probar los personajes posibles. También se pueden probar las posibilidades de las diversas miradas, dibujándolas, para luego escoger la más indicada. Los personajes acompañan la mirada con una determinada postura corporal, así una mirada triste difícilmente esté acompañada por un cuerpo avasallante y una mirada soñadora responderá a una actitud más despistada.



Dime cómo miras y te diré qué cuerpo tienes

Se trata de un juego con máscara. Pasa un alumno y se le coloca una máscara que él no ve. Dicha máscara consiste en una cartulina sencilla que tiene ojos, cejas y boca, y que se sujeta con un elástico como una careta de carnaval. El aprendiz deberá colocar su cuerpo a disposición y los compañeros de uno en uno por vez irán dando una orden concreta para lograr cambios corporales que se adecuen al rostro que porta la máscara. Así, para una máscara de amargado, se sugerirá, por ejemplo:

- inclinar los hombros hacia delante;
- agachar la cabeza;
- abrir levemente las piernas;
- colocar los pies en posición cerrada;
- cerrar los puños de las manos;
- apoyar las manos sobre los muslos, etcétera.

Cuando los alumnos consideran que el personaje quedó conformado, se acaba el ejercicio completando con la apreciación que da el participante enmascarado (diciendo qué personaje él cree que representa).

La voz del personaje

La mejor forma de que el titiritero, o el aprendiz, puedan proyectar la voz a través del títere es habiendo trabajado con la respiración y con la propia voz, de manera que, a la hora de colocar una voz al personaje, no haya que improvisar sobre un elemento desconocido.

La voz es una extensión de nuestro propio cuerpo, debe llegar a los espectadores, tocarlos, acariciarlos o golpearlos, como si fuera un brazo o un pie. Por lo tanto, trabajar sobre el conocimiento de ella es una tarea por demás interesante. Reconocer los matices, los tonos, hasta dónde llegan nuestros agudos y nuestros graves, las posibles voces con las que contamos y que ni siquiera conocemos. Aquí, a modo de ejemplo, hay algunos ejercicios que serán muy útiles y necesarios para que se reconozca a la propia voz como una herramienta con todos sus tonos y colores. De esta manera, el aprendiz contará con otro elemento a su favor a la hora de ponerlo todo en el alma del títere.

Ejercicios a viva voz

Antes de comenzar con los ejercicios, vamos a poner la voz y la boca a disposición, para eso nada mejor que algunos ejercicios de calentamiento:

1. Hacer de cuenta que se está mascando chicle exageradamente, sutilmente, de un modo normal, etcétera.
2. Producir el sonido SSSSHHHHHH.
3. Sacar y meter la lengua repitiendo las letras BRDB.
4. Repetir el sonido BRRRRR con la boca cerrada, apretando los dientes con diversas intensidades, con los labios abiertos, haciendo pucheros, etcétera.
5. Ídem con los sonidos rr, v, s, m.



Inventando idiomas

La voz puede ir hacia fuera o hacia adentro, proyectándose fuerte o suavemente.

Pasar en grupos de seis aprendices. Caminar por el espacio murmurando para sí en un idioma inventado, acompañar el murmullo con una actitud corporal adecuada. Cuando el docente da una señal, pararse en un espacio, proyectar la voz enviándola hacia fuera suavemente, acompañar con actitud corporal, desplazarse sin perder lo conseguido. Luego proyectar la voz enviándola hacia adentro y con mayor fuerza, colo-



Los políglotas

Realizar este ejercicio con todos los alumnos a la vez, luego en pequeños grupos que pasan al frente (para aprender viendo y escuchando de los demás). Decir un texto siguiendo la imagen que se tiene de diversos idiomas. El docente va guiando en qué idioma deberán decir el texto. Así se va modificando la expresión del rostro, la postura corporal, los tonos de voz, etcétera.

(Dado que las bases fonológicas difieren en las diversas comunidades lingüísticas, los fonemas se emiten de diversas formas, colocando la lengua en tal o cual zona palatina, dando un valor diferente a la R, trayendo la boca hacia delante para pronunciar, colocando los labios hacia adentro, etcétera.)



Imitando animales

Imitar el sonido que emite un animal (por ejemplo: la oveja, el gato, el gallo, la vaca). Luego, decir un texto dando a las palabras el ritmo y la forma vocal que adoptarían esos animales para decir lo mismo. Ídem con otros animales.



«Contate algo»

Contar un pequeño suceso al público con lengua inventada. Intentar hacerlo de manera que los demás lo comprendan.

Desterrando los estereotipos

Puede suceder que los personajes elegidos para realizar las improvisaciones no respondan a una búsqueda personal, sino a un estereotipo de características universales inherentes al rol.

Para que los alumnos puedan explorar a fondo a sus personajes, quitándose las formas de interpretación que no son propias y que responden a estereotipos, lo más importante es bucear en la personalidad del



Diferentes formas de ser

Armar escenas en las que los roles de los personajes se mantengan estables durante tres improvisaciones y lo que varíe sea el temperamento del personaje.

1. Una guardia del hospital (paciente, su padre, médico, enfermero).
2. Inconvenientes en la escuela (el alumno, la directora, la docente).

Las escenas pueden jugarse paralelamente y luego mostrarse algunas al resto de los compañeros para analizar las diferencias y las similitudes entre los personajes diversos representados por un mismo alumno. Durante el análisis se tendrá en cuenta si el alumno repite la forma de caracterizar sus personajes o si no lo hace, por ejemplo, si todos los personajes son muy acelerados o muy lentos, si son muy charlatanes o si hablan poco, si se desplazan por el espacio total o si permanecen estáticos en escena, si saltan o vuelan, etcétera.

Otra forma de estereotipia que se puede intentar combatir, es la reiterada forma antropomórfica que suelen asumir los personajes, tanto títeres como objetos, alejándolos de posibles lecturas poéticas más profundas y metafóricas. Casi siempre se crean personajes asociando su imagen con la figura humana. Así, propuestas que podrían ser interesantes pierden valor al representar a los objetos con forma o apariencia humana, quitándoles carácter expresivo. Por ejemplo, si un aprendiz decide representar la luna con una medialuna de grasa, la magia del objeto, la metáfora, se transforma al colocársele ojos y boca, características que humanizan a la luna y eliminan otras posibilidades de expresión que podrían aparecer si se dejara que el material se expresara por sus propias características.

8

La problemática del argumento

«La creación de algo nuevo no se realiza con el intelecto sino con el instinto de juego que actúa por necesidad interna. La mente creativa juega con el objeto que ama...»

Carl Jung

El proceso de experimentación con títeres ha comenzado. El punto de partida ya está lejos, el primer juego, sencillo, libre, las improvisaciones, se sucedieron poco a poco, la construcción de títeres, los retablos alternativos...

La experiencia ya dice que se puede preparar una obra.

Y la búsqueda comienza una vez más.

Se puede pensar en un argumento propio o bien se pueden realizar montajes de obras ya existentes, escritas y probadas.

Los prejuicios acerca de la necesidad de historias de autor sobre las cuales trabajar no hacen más que obstaculizar la tarea. La necesidad de argumentos preexistentes, para que los aprendices puedan poner en escena «algo digno», pertenece más al universo del docente que al de los aprendices; que tienen en su acervo y que han descubierto, a través del juego, historias para contar, imágenes que transmitir, metáforas y sensaciones para compartir.

Los argumentos con los que se cuenta para realizar puestas de teatro de títeres son relativamente pocos, algunos escritos con conocimiento del género, por dramaturgos conocedores de los títeres o por titiriteros-poetas; otros escritos por autores con buenas ideas y mejores intenciones, pero con desconocimiento del género, sin oficio, por lo cual las obras resultan difí-

les de ser llevadas a la práctica con títeres porque tienen mucho texto o porque no se justifica que la realicen títeres en lugar de actores. De cualquier manera cabe una pregunta: ¿de quién es el problema del repertorio?

Parecería que del docente.

Los alumnos no tienen dificultades para lanzarse en la aventura de improvisar, jugar con títeres y crear historias. Somos los adultos los que creemos que, sin un marco preestablecido que contenga la actividad, ésta se tornará difícil de llevar a cabo. Sin embargo, algunas experiencias demuestran lo contrario.

El reproducir argumentos puede ser interesante cuando se los utiliza como una base sobre la cual recrear, adaptándolos según las propias necesidades.

El punto es cómo propiciar actividades para estimular el pensar argumentos, dando la posibilidad a los alumnos de trabajar sobre universos caóticos, pero no por ello imposibles de ordenarse productivamente.

El repertorio: limitado, pero no limitante

El repertorio que existe para la puesta en escena de obras de títeres se limita a unos pocos autores que han desarrollado un estilo y una dramaturgia que en general encaja perfectamente con algunos principios que el género exige.

Entre los autores más representativos se encuentran, en la Argentina, Javier Villafañe, Roberto Espina, Gabriel Güaira Castilla, César López Ocon, Horacio Tignanelli, Kique Sánchez Vera, Otto Freitas, Carlos Martínez, entre otros.

Sus obras conforman el repertorio serio con el cual contamos. Este repertorio es limitado en cuanto a que las obras expresamente escritas para ser representadas con títeres, sólidas en cuanto a su estructura y a su dinámica, son pocas.

Varios otros autores han escrito obras para títeres, pero muchas revisten poca seriedad, ya sea por su temática, por su estructura o por desconocimiento del género por parte del autor.

La mayoría de los grupos de teatro de títeres, en la búsqueda de nuevo repertorio, se lanzan a escribir sus ideas, a jugar con los títeres u otros elementos, dándoles vida a los objetos más disparatados con resultados variados, interesantes, denotando una búsqueda original en cuanto a tema y a estética.

Si esta misma búsqueda se lleva adelante con los alumnos, los procesos pueden ser sumamente creativos.

Los niños cuentan a su favor con la frescura de la inocencia. Darles la oportunidad de desarrollar sus ideas dramáticas no es darles más de lo que pueden abarcar; por el contrario, es confiar en ellos para desarrollar ideas creativas e intentar llevarlas a la práctica.

Las limitaciones del repertorio no sirven como excusa para acotar la actividad titiritesca con los alumnos, ni con los grandes ni con los pequeños.

No es necesario contar con una obra escrita por un autor para comenzar la tarea y mucho menos para cerrar un ciclo.

Una vez más, la representación de la obra de títeres es un devenir del juego exploratorio.

La posibilidad de improvisar guiones y trabajar sobre ideas originales de los alumnos siempre será una tarea más enriquecedora que trabajar sobre las ideas ajenas, pertenecientes a otra realidad, a otros intereses, a menos que el objetivo de la actividad sea la puesta en escena de una obra de autor (lo cual es completamente válido). Aunque no hay que perder de vista que cuando se representan textos casi siempre pierden la fuerza genuina y se transforman, deformando la esencia que el autor propuso al escribirla. Para que la obra a desarrollar se comprenda más profundamente, sería oportuno analizar varias obras del mismo autor, investigarlo, conocerlo, resignificar el contenido de la obra y recién entonces realizar una nueva puesta.

La dramaturgia

«La imaginación no sólo es la facultad de formar imágenes, sino de transformarlas en una movilidad constante.»

Gastón Bachelard

¿Qué es la dramaturgia? Según el maestro dramaturgo Mauricio Kartún, dramaturgia es la acción que producimos sobre una imagen, una idea o historia, para que en ella **pase algo**. Para que **accione**, sacándola de cualquier riesgo estático, tornándola dinámica.¹

La dramaturgia, dice el autor, es una composición armónica de diversos elementos, entre los cuales se encuentra la palabra, la música, la luz, los colores, las texturas; todos son elementos constitutivos de la dramaturgia.

Es importante realizar esta aclaración para reconocer el valor relativo a la palabra dentro del universo de la dramaturgia, y así evitar el riesgo al que nos exponemos cada vez que la utilizamos.

La palabra puede llegar a *literalizar* la obra a costa de quitarle protagonismo a los otros componentes dramáticos, como por ejemplo las imágenes, materia prima de las metáforas (elemento esencial en el teatro, y aun más en el de títeres). En el caso del teatro de objetos (aquel en el cual no se utilizan títeres sino elementos sacados de la red conceptual, es decir, descontextualizados), la imagen se coloca en el nivel del texto.

Sus formas son símbolos dramatizados.²

El teatro de formas animadas sustituye la comunicación verbal y la comunicación de imágenes estáticas por formas en movimiento.

La creación de una dramaturgia para títeres debe ser un ida y vuelta constante, del texto a la materia y viceversa.

Dice Ana María Amaral que la esencia de la dramaturgia para títeres no debe basarse en acciones ni en palabras, sino que debe apoyarse más en gestos y en momentos de no acción, seguidos de movimiento tras las pausas y los silencios.³

La materia se ocupa de «dar letra» a la imagen sin necesidad de literalizarla, de tornarla obvia. (Si un personaje llega a escena todo lastimado, no necesita decir «me lastimé».)

Si la búsqueda parte de la exploración de la materia, se llega a lugares inimaginables; si en cambio se parte de ideas, se corre el riesgo de caer en lugares comunes, estereotipados.

El dramaturgo trabaja con una imagen libre de prejuicios, que no responde a la formalidad ni respeta códigos preestablecidos.

Para poder pensar en imágenes es necesario romper la lógica, traspasar la «red conceptual» que nos enmarca y nos esquematiza, que no nos permite crear.

«Se trata de olvidar la realidad para volver a encontrarla, destruirla para reconstruirla de un modo más verdadero...»⁴

Imaginar, por ejemplo, un lápiz de cuatro puntas que, sobre un mismo papel, escribe algo diferente con cada punta.

Lógica versus imaginación

Durante los períodos de la infancia, pubertad y adolescencia, la imaginación no tiene límites, la red conceptual no influye demasiado a la hora de plantearse un argumento. (De ahí que el problema de los argumentos pertenezca más a la preocupación de los adultos que a la de los niños.) Al niño no le importa si el producto de su imaginación es socialmente aceptado o no lo

Si el clímax carece de fuerza, la progresión será débil y confusa porque no hay meta que conduzca el conflicto hacia una solución.

Es importante que las acciones que llevan a determinado clímax sean indagadas, aun más allá de los límites de la obra; es la única manera de lograr verosimilitud en los personajes, en las escenas.

Cuando se habla de acción, es importante diferenciarla de actividad, mientras la acción implica un movimiento dramático dentro de la obra, la actividad denota un mero movimiento que no necesariamente connota un significado.

Es más, la acción puede ser sostenida con un mínimo de actividad física por parte del personaje. Lo esencial de la actividad es su calidad, puede ser apenas perceptible o muy exagerada; la expresividad con que se manifieste es lo que realmente vale.

Algunos autores concuerdan en la importancia radical que tiene el conocer el final de la obra, aun antes que conocer su desarrollo, los movimientos y diálogos finales, a los cuales sugieren utilizar como impulsores que permiten ir de atrás para adelante, llegando al comienzo de la obra, momento en el cual el camino desandado se vuelve a andar y la obra vuelve sobre sus talones para recorrerse entonces de adelante para atrás. Esta sugerencia es válida cuando el clímax de la obra es comprendido como idea principal, como generador.⁶

Concepción de la obra o de las improvisaciones

Tanto una obra de creación grupal o individual como su boceto, la improvisación, deben contar con cierta estructura dramática que los sostenga.

A dicha estructura se puede arribar desde diversos puntos de partida (como ya se ha mencionado). Analizaremos algunos posibles:

1. La imagen como punto de partida

Recién es posible el pensar escribir argumentos luego de haber percibido lo que se desea escribir. Si bien el autor acepta la posibilidad de que una idea pueda ser el puntapié inicial, no es el pensamiento el que guiará la obra sino la imaginación alimentada por los sentidos. Por lo tanto, la idea deberá salir de su sitio y penetrar en el campo de la imaginación. La materia, los objetos sobre los que el titiritero experimenta, deben devenir en metáfora. El titiritero, como un alquimista, transforma objetos en imágenes poéticas, dotándolas de un significado particular.

viviendo, con el propio cuerpo, al personaje que están encarnando de modo más acabado posible. Una vez desarmada la figura, los participantes de cada grupo charlarán sobre los personajes encarnados a través de las posturas. Luego de la ponencia de cada uno se armará la historia, se combinarán las sensaciones de los personajes y se hilvanará el argumento posible. Es necesario anotarlos para no perder los detalles.

La pintura como punto de partida

Al mirar un cuadro se disfrutan los colores, las formas, la textura, se busca o no comprenderlo intelectualmente, encontrar algún tipo de identificación con lo que la pintura expresa, algunas estremecen, otras resultan aburridas.

A partir de una pintura se puede jugar a imaginar una historia, extensa o muy breve, imaginando un instante de movimiento que transforma a la obra en un objeto animado.

Hay diversos caminos que se pueden andar; éstos son algunos, la imaginación creadora permitirá al docente inventar otros.

Utilizar una pintura de autor como punto de partida de la improvisación. Pueden utilizarse pinturas naturalistas, cubistas, expresionistas, etcétera. Cada estilo ofrece un mundo distinto a indagar.

Este ejercicio, además de agudizar la observación, lleva a un análisis fantástico que los alumnos deberán llevar a cabo. La pintura elegida puede ser utilizada como un punto de partida, como un punto de llegada o como el meollo de la historia. A modo de ejemplo:

- En "La habitación de Van Gogh en Arles" se pueden observar las características espaciales, el orden del lugar, los objetos pertenecientes al sujeto que la habita y, a partir de allí, armar la historia, en este caso, por ausencia del personaje. Observar detenidamente la pintura y sin prejuicios comenzar a lanzar imágenes: La casa esta vacía, la cama está hecha, hace tres días que nadie duerme allí. Las flores se secaron y el florero despide mal olor. La gente del barrio comenta sobre la desaparición del hombre, no saben si salió o si está encerrado... Éstas son algunas imágenes posibles, asociadas, que dan pie al desarrollo de una historia.

Así la observación se profundiza, cuanto más miro la pintura, más detalles me hablan de la situación.

- Si, en cambio, tomamos una pintura en la que los personajes están caracterizados dentro de un espacio, que a la vez pertenece a determinado tiempo histórico; puede suceder que se literalice la imagen, es decir, que se intente descifrar el texto que supuestamente el autor quiso plasmar en la obra, o que se re-interprete la imagen a gusto de los aprendices.

Tadeus Kantor que, entre otras actividades que desarrolló, fue un pintor y gran director de escena, decía, refiriéndose a la pintura como elemento generador, que lo importante es despojar a los personajes que la componen de las funciones supuestas que desempeñan en el cuadro, olvidando la realidad a la que pertenecen... *«La representación no es el objetivo del espectáculo o del cuadro, es uno de sus materiales. El referente es convocado sólo para ser, en contra de todo mimetismo, desrealizado...»*

- El titiritero argentino radicado en Francia, Horacio Peralta, parte de una pintura de Goya denominada «Dos viejos comiendo sopa», para construir «La vieja», personaje que formaba parte de un espectáculo de marionetas, pero que logró sobrevivirlo y actualmente lo acompaña, ya que su personalidad se ha desarrollado de tal modo que no la puede abandonar. El escultor Gerard Guyón ha sido quien tridimensionó esa maravillosa viejita.

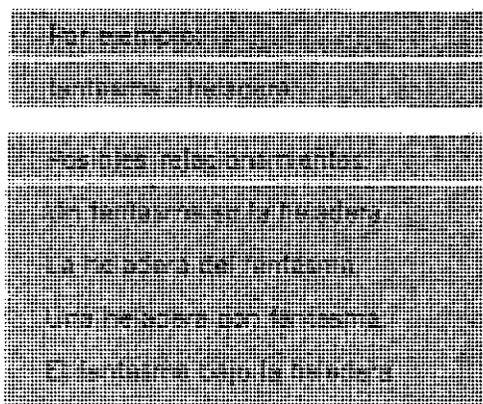


La vieja del «Butulud theater» (Francia).

El binomio fantástico

Del mismo estilo que la bisociación de Kostler, el binomio fantástico del que habla Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía* puede ser utilizado para incentivar el desarrollo de una improvisación, cuna del argumento. «Una palabra sola actúa -dice Rodari-, cuando encuentra otra que la provoca y la obliga a salir de su camino habitual y a descubrir su capacidad de crear nuevos significados.»⁸ Y agrega un comentario sobre el libro *Los orígenes del pensamiento en el niño*, de Henry Wallon: «Este autor afirma que el pensamiento se forma por parejas. La idea de blando surge simultáneamente a la idea de duro. El elemento fundamental del pensamiento es una estructura binaria, no cada uno de los términos que la componen. La pareja, el par, son anteriores al elemento aislado».

La propuesta consiste en que los alumnos anoten en un papel un sustantivo cualquiera, se eligen al azar dos de las palabras que los alumnos han escrito y se las vincula con una preposición.



Las situaciones que se pueden generar a partir de estas imágenes son interesantes y abren un mundo de posibles situaciones dramáticas para poner en práctica.

Si el tema sobre el que se desea trabajar la creación de argumentos está preestablecido, se puede limitar el universo de las palabras a poner en juego. Lo cierto es que las situaciones seguramente tendrán una dosis de absurdo que las caracterizará, tornándolas únicas y originales.

2. La historia preestablecida como punto de partida

En el momento de asumir el rol de dramaturgo, el aprendiz deberá hacer referencia al mundo de lo conocido o bien explorar los nuevos horizontes sobre los que desea andar.

Construir la obra sobre la que se va a trabajar, intentando no dramatizar relatos, situaciones históricas, biografías de personajes importantes, etcétera.

La técnica dramática en ningún momento se refiere a la estructuración de una historia preexistente.

El teatro antiguo sí utilizaba al dramaturgo para ordenar y concatenar acciones dentro de las historias existentes. Pero esa tarea limita al creador y lo coloca en el lugar de ordenador mecánico de diálogos y acontecimientos. El papel del dramaturgo es el de analizar el material, remodelarlo, adaptarlo a sus intereses y necesidades y construir libremente los acontecimientos para colocarlos en su ruta de expresión y, así, poder decir.

Shakespeare, por ejemplo, utilizaba historias y fábulas como punto de partida para construir sus obras teatrales, pero sobre ellas construía libremente, imprimiendo creatividad a la tarea. Una vez más, las historias fueron consideradas como una *imagen inicial*.

El ejercicio de escribir argumentos

El dramaturgo cubano de teatro infantil Freddy Artilés plantea una progresión de ejercicios que permiten, al escritor, ejercitar el pensar en términos de acciones, como premisa fundamental para el teatro de títeres.

1. Esbozar en forma narrativa una acción sencilla y clara en la que existan los tres momentos que requiere la acción dramática: presentación, nudo y desenlace. Deberá realizarse en tiempo presente. El conflicto debe ser desarrollado atentamente para que el relato no sea una simple enunciación de acciones físicas y debe prestarse atención a que el desenlace se presente como punto de máximo desequilibrio, del cual no hay retorno.
2. Desarrollar un diálogo de acciones (en tiempo presente) entre dos personajes que se encuentran, discuten por algún motivo y, finalmente, uno golpea al otro. Justificar por qué lo golpea.
3. Tres personajes se encuentran en un sitio. Cada uno con un objetivo de acción que desea imponer a los otros dos. Uno de ellos triunfa. (A través de las acciones de los personajes se comprenden sus objetivos.) Justificar el triunfo. Es importante definir el carácter de los personajes, las cualidades que los hacen únicos y diferentes de los demás. Si los personajes dialogan con palabras, éstas deberán ser pensadas de manera que a los otros personajes les resulten importantes, que sean contundentes y que en ellas haya síntesis.

4. Tres personajes llegan a un sitio en el cual se les presenta un obstáculo. Se ponen de acuerdo para vencerlo. Lo logran o no. (Cuidar que el texto acompañe a las acciones dramáticas.)
5. En un sitio determinado se reúnen cuatro personajes para acometer un hecho. Mediante las acciones y el diálogo debe saberse:
 - A. ¿Quién es el líder del grupo?
 - B. ¿Quién tiene miedo?
 - C. ¿Quién quiere ocupar el puesto del líder?
 - D. ¿Quién está en desacuerdo con el plan?
 - E. El final está determinado por la tendencia que triunfe.
6. Tres o más personajes están en un peligro (¿cuál?). Luchan para salir de él. Cada uno puede hablar las veces que quiera, pero emitiendo siempre una misma palabra, sonido o frase. Mediante este diálogo y la acción, debe deducirse quiénes son los personajes y cuál es su postura ante la acción. Al final pueden salir del peligro o fracasar.

NOTAS

1. Kartun, M., «Poética y dramaturgia de la cosa», *Revista Fardón* N° 15, Buenos Aires, 2000.
2. Houdart, D., *Marionnettes* N° 11, 1986.
3. Amara! Maral, A. M., *Teatro de formas animadas*, San Pablo, Universidade de Sao Paulo, 1991.
4. Eruli, B., «Rupturas de escala», revista *Puck* N° 4, Institut International de la Marionnette, Charleville Mezieres, 1991.
5. Lawson, J. H., *Teoría y técnica de la escritura de obras teatrales*, Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, 1995.
6. Lawson, J. H., ob. citada.
7. Baker, Elizabeth. Citada por J. H. Lawson.
8. Rodari, G., *Gramática de la fantasía*, Cataluña, Reforma de la escuela, 1985.

TALLER DE TÍTERES



ROSITA ESCALADA SALVO



"El teatro de títeres hacia una Pedagogía de la Memoria"

Títeres x 2 - AGMER

AIQUE

AIQUE

“Respetable público...”

Cuando con telón o sin telón el anunciador pronuncia esas dos palabras, comienza la magia de una forma del lenguaje que, evidentemente, nada o poco tiene que ver con otras expresiones del arte dramático.

¿Cuáles son las posibilidades y cuáles las limitaciones del *habla* de los títeres?

Aparentemente, los muñecos reproducen en sus expresiones y en sus movimientos al ser humano (aunque muy frecuentemente también personalizan a otros seres animados e inanimados), pero en cuanto comenzamos a analizar la psicogénesis de su lenguaje, nos encontramos con que —paradójicamente— con su enorme poder de síntesis, abarca un universo de sensaciones, emociones y comunicación.

Y lo que no estaría bien visto o permitido, excepto en el código familiar y cotidiano, es aceptado sin críticas cuando el monigote comienza a decir “*Respetable público...*”

Pero, ¿quién es el “respetable público”? Para Javier Villafañe es sinónimo de “damas, caballeros y niños”; para Lorca “señores y señoras” o bien “hombres y mujeres”; para el chileno Roberto Espina “apreciadísimos espectadores”. Es decir, quienquiera que sea el que se interese por el espectáculo de muñecos; eso sí, la frase indica un gran respeto por el público, sin distinción de clases.

Sabido es que la producción dramática específica para títeres es muy limitada; que siempre son las mismas obritas las que recorren plazas y salas pueblerinas, con categoría de clásicos del arte de los muñecos: *Juancito* y *María*, *Chímpete-Chámpata*, *El fantasma*; y que aquellas escritas para escolares, con su moralina, la mayoría de las veces no perduran y ni siquiera llegan a entusiasmar a los niños.

11 Henryk Jurkowsky: *Consideraciones sobre el teatro de títeres*, Bilbao, Centro de Documentación de Títeres, 1990.

¿Dónde reside la dificultad de escribir para títeres? Según Otto Freitag, en que *no nos dedicamos* suficientemente a descubrir la esencia de este arte, ya que escribir con un lenguaje de muñecos es hacerlos mover en su mundo convencional y único. Y señala también que deberíamos aprender algo de los niños, de su síntesis, de su suelta fabulación.

Pero veamos, entonces, y sin que éste sea un análisis exhaustivo, cuáles son las características del lenguaje títeril.

Figuras del lenguaje

- **Exclamaciones:** Prácticamente no hay obrita de títeres que no abunde en interjecciones y frases exclamativas.

“¡Ay, ay, ay! ¡Auxilio, que me muerdo!”
(*Sopa de Piedras*, J. E. Acuña.)

“¡Follón! ¡Malandrín! ¡Canalla!
¡Enamorando chiquillas!”
(*El astrólogo y la niña*, J. Villafañe.)

- **Repeticiones:** Como en ninguna otra manifestación dramática, la repetición parece ser un legado de los antiguos romances españoles, más si se tiene en cuenta el octosílabo, expresión poética popular también propia de las obras de títeres.

“Andando me voy, andando,
andando por los caminos.”
(*Fausto*, J. Villafañe.)

“¡Señor Sabio! ¡Señor Sabio!
Se me ha perdido otra rima.”
(*id.*)

- **Antítesis:** La acción dramática del títere se mueve esencialmente con antítesis; pasa de la alegría a la pena, del grito al susurro; aparece y desaparece; características que también se reflejan en el lenguaje.

“Breve soñar por la noche
largo esperar con el día.”
(*id.*)

- **Paralelismo:** Es también una figura propia del romance:

“Cuando un ojo se te duerma
el otro quede de guarda.”
(*La guardia del General*, J. V.)

- **Juegos de palabras:** Tal vez lo que más seduce y encanta al público infantil.

“¿Quién puede vencer al Diablo
y a los guardias que vigilan?
¿Y a este Brujo embrujador,
señor de las brujerías?”
(*El caballero de la mano de fuego*, J. V.)

- **El sinsentido:** Quizá dentro de la misma figura del juego de palabras, sólo que éstas carecerán de un significado preciso; tendrán aquél que les dé el espectador.

Comisario: —¿Qué quiere decir *Chámpata*?
Narigón: —¡*Chímpete!*
Comisario: —¿Y qué quiere decir *Chímpete*?
Narigón: —¡*Chámpata!*
(*El pícaro burlado*, J. V.)

- **Fórmulas de iniciación o de finalización:** Casi como el “*había una vez*”, el género títeril tiene, en algunos autores, ciertas fórmulas ya esperadas por el público. Como el “*niños, niñitos y niñotes*” o “*chauchito, chauchote*”, de Héctor Di Mauro. Y, dentro de estas construcciones, los prólogos y los epílogos:

“Y así mi vida, señores
es una hermosa aventura.
Si parezco caradura
por burlarme de los malos,

piensen que es justo dar palos
al que siembra desventura.”

(*Sopa de piedras*, J. E. Acuña.)

“¡La función ha terminado!
¡Seguiremos caminando
divirtiéndolo y alegrando
a los niños de otro lado!”

(*Cuento del Afilador*, Leónidas Barletta.)

- **Fórmulas de conjuro:** También es usual encontrar fórmulas convocantes, a la usanza de los cuentos de brujas.

“¡Aristotelín! ¡Aristotelán!
¡Tirulirulín! ¡Tirulirulán!”
(*Fausto*, J. V.)

- **EstrIBILLOS:** A veces, un estribillo da el carácter de la obra.

“No gastes tantos lamentos
que nadie te escucha, niña.”
(*El caballero de la mano de fuego*, J. V.)

- **Refranes:** Así como nuestro *Martín Fierro*, de tanto recitarse en fogones, generó refranes que luego se desprendieron del contexto general, bien podría decirse que con algunas obras —especialmente con las de Javier Villafañe— pasa lo mismo, aunque tal vez su ámbito se reduzca al mundo del teatro de títeres. Véase, por ejemplo:

“La que se pierde en amores
las fargas lenguas estira.”
(*Una pieza con moraleja*, J. V.)

“Por un amor que se muere
hay otro amor que vigila.”
(*Fausto*, J. V.)

“La manta que a dos cobija
a cuatro no quita el frío.”

(*Una pieza con moraleja*, J. V.)

- **La exageración:** A veces premeditada, otras accidental como la que relata el célebre titiritero ruso Serguei Obratsov quien, al presentar su número del *Consejero Titular* se encontró con que le faltaba la botellita y debió reemplazarla por una de litro y cuarto, desproporcionada con respecto al muñeco, pero que causó hilaridad y aplausos. La exageración es una antítesis necesaria para crear el mundo mágico.

Juancito: —¿Tenía cola?
María: —Sí, una cola larga, larga.
Juancito: —¿Tenía cuernos?
María: —Sí, Juancito, tenía cuernos.
Juancito: —¿Cuántos cuernos tenía el diablo?
María: —Veinticuatro, Juancito.
Juancito: —¡Ay, María! ¡Qué diablo más exagerado!”
(*La calle de los fantasmas*, J. V.)

- **Deformaciones del lenguaje:** Como decíamos anteriormente, al títere todo le está permitido, no sólo inventar palabras sino hasta deformarlas:

“Fantasma (al marido): Countas las gotas da agua
toudas las goutas caídas,
y al río lo cruzas tras veces
tras veces dorilla a orilla.”
(*El Fantasma*, J. V.)

“Zoquete: —Buen día, pollito... ¿viste? Ya salió el sol.
Pollito: —Tí, mi papá lo ito talí.
Zoquete: —Je, je, je. No, pollito, el sol sale solo, y
además calienta gratis; por eso le dicen el ponchito de
los pobres.
Pollito: —Tí, pero a ete ponchito lo ito talí mi papá.”
(*Padre hay uno solo*, C. Martínez.)

- **Rimas. Lenguaje rimado:** Ya dijimos que el octosílabo tiene preferencia como molde, sobre todo en las obras de Javier Villafañe. Lorca utiliza en algunos casos el hexasílabo; pero aun cuando no esté escrita en verso, hay una tendencia a jugar con la rima.

Octosílabo: "Estas palabras me dijo
la noche de la partida:
—Voy a la guerra, mi alma,
quizá no vuelva con vida."
(Una pieza con moraleja, J. V.)

Hexasílabo: "Le darás el pie
cuando esté contigo.
Si me das dinero,
hará lo que digo."
(Retablillo de Don Cristóbal, F. G. Lorca.)

Frases rimadas:
"Zoquete (enojadísimo): ¡Quedó como nuestra
amistad, partida por la mitad! ¡Adiós, Susana, pata
e' lana!"
(La media flor —versión libre—, C. Martínez.)

- **Moralejas:** En algunos casos, moraleja; en otros, moralina; ambas aceptadas sin discusión —excepto en el caso de obras pseudodidácticas—, porque las obras de títeres no sólo entretienen; también alertan a viudas, casadas, maridos, niños desobedientes y adultos petulantes.

"Vengan niños, vengan mozas
vengan casadas discretas,
que las obras que verán
son obras con moraleja".

(J. V.)

"En casa del soltero no hay fantasmas".
(El fantasma, J. V.)

"Zoquete (al público): A muchos grandes les pasan
estas cosas por no saber escuchar a los chicos."
(El baño de Zoquete, C. M.)

Lenguaje mudo y gestual

Sin duda es el gran complemento, más bien, el verdadero "lenguaje" del títere. De ahí, tal vez, su enorme poder de síntesis y de comunicación; allí donde no llegan las palabras, llega el gesto, la "mirada", la intención del muñeco. Bien puede una obra desarrollarse totalmente sin palabras, y con tal extraordinario efecto sobre el público, que éste guardará un silencio absoluto concentrado en los movimientos del fanteoche.

Son clásicas y muy conocidas las obritas *El pozo en la calle* y *El policía y el ladrón*, y en la revista *Títeres* N° 16, 1991, encontramos una Antología muda con las características de que el texto sólo registra los movimientos que deberá realizar el títere; tal el caso de *El domador*, de Martín Roo y de *El perro y el árbol* de Marcelo Gorosito.

Adaptación y versión libre

Un capítulo aparte merece el tema de la adaptación de obras clásicas para el arte de muñecos y el de la versión libre. Sólo diremos que, con respecto a la adaptación, el gran riesgo es no respetar el espíritu que el autor le ha dado en la forma original. No obstante hay bellísimas creaciones, como *La Bella y la Bestia*, de Ariel Bufano.

Cuando se trabaja con niños o adolescentes en Talleres de Títeres, es común improvisar, jugar sobre una poesía, un cuento, una canción; el lenguaje es inasible justamente por tratarse de improvisaciones y el resultado final por lo general dista mucho de la idea primigenia.

En síntesis, "el objetivo de la adaptación es conservar el contenido de la obra, no falsearlo. La versión permite otras libertades, puede significar que las ideas de un autor sean el impulso para una obra prácticamente distinta y nueva." (Meschke, op. cit.)

Características de los personajes

Para finalizar, detengámonos en las características de los nombres de los personajes.

Rara vez en el mundo de los títeres, éstos tienen denomina-

ción propia. Cuando se trata de obras clásicas asumen papeles estereotipados, prototipos como el Diablo y el Fantasma, el Ladrón y el Policía, el Marido y la Mujer, el Viejo y la Niña, el Tío y la Sobrina. O bien se designan por su oficio o características: el Mago y el Payaso; el Vecino y la Vecina; Zapatero, Peluquero, Cocinero; Rey, Reina; Lobo, Zorro, etcétera.

En el caso de Juancito y María, estos nombres vienen a representar, desde muy antiguo, al hombre y a la mujer de pueblo.

Muy pocos títeres individualizados han pasado a la fama: *Toribio* de Mané Bernardo; *Maese Trotamundos*, de Javier Villafañe; *Perurimá*, de Acuña y, quizá con el tiempo, *Zoquete*, de Carlos Martínez.

Aún queda mucho por decir del lenguaje de los títeres, ya que no se ha abordado esa simbiosis que se da entre títeritero y muñeco.

Por ello, los conceptos de Otto Freitag vuelven a parecernos los más válidos:

"Ya dijimos que la acción juega un rol fundamental en los títeres. La palabra la acompaña como una lámpara, alumbrándole el camino. Podrán en algún momento excederse las palabras, pero será para impulsarlos nuevamente en acción. En eso 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.

En el lenguaje de los títeres debemos abandonar todo lo accesorio, constreñirnos a la síntesis de su máscara y movimiento, evitando, es claro, caer en la telegrafía. No. No es fácil escribir para muñecos. Es decir, expresar ideas y sentimientos con ciertas palabras solamente, valiéndose de determinadas situaciones que encuadren en la naturaleza del títere y que den por resultado una obra de arte.

Sorprenden las obritas escritas por los niños, por la facilidad que tienen para expresar el lenguaje de los títeres y también para ubicar los personajes en la libertad de su mecanismo teatral. En realidad, ellos no ponen más de lo que atesora su cabeza. Pero para el

teatro de muñecos, para comprenderlo y expresar su mundo elemental, esto es precisamente lo que necesitamos."¹²



Estos libros son para:

- Los valientes que leen solos.
- Para los curiosos que recién empiezan, pero saben pedir ayuda.
- Para los pininos que no distinguen la O de un huevito, pero pueden pedir que se los cuenten.
- Para los chicos que quieren libros "todos llenos de letras", como los de los grandes.

ISBN 950-581-514-X
9 789505 815142

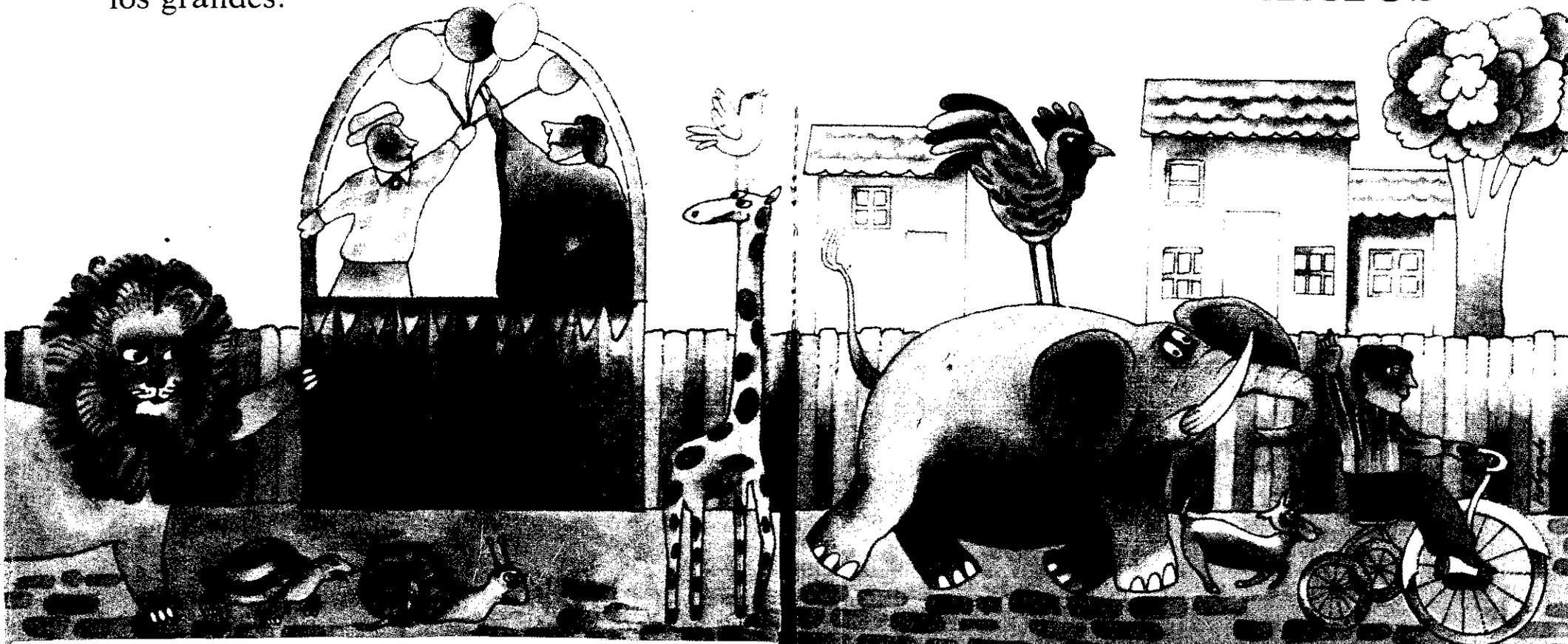


Libros
del malabarista

Javier
Villafañe



Cuentos y títeres



"El teatro de títeres hacia una Pedagogía de la Memoria"

Títeres x 2 - AGMER (2012)

Ediciones Colihue



El Panadero y el Diablo

Personajes:

**Anunciador,
Panadero,
Diablo**

Una calle con árboles.

Anunciador: *(Saludando)* –Público, respetable público. Damas, Caballeros y niños. Por aquí *(señala hacia la izquierda)* pasará cantando el señor **Panadero**. Y por aquí *(señala hacia la derecha)* aparecerá el **Diablo, el Diablo de las tres colas**. Y todo ocurrirá aquí, *(señala los árboles)* en esta calle, bajo la sombra de estos árboles frondosos. A ver y a escuchar atentamente, público, respetable público. Damas,

caballeros y niños. (*Saluda y retrocede hasta desaparecer*).

Panadero: (*Entra cantando por la izquierda*)

–Sin caballo y sin sombrero panadero, ¿a dónde vas?

Voy a la panadería

porque tengo que amasar un pan a cada vecino

ni uno menos, ni uno más.

Diablo: (*Aparece sorpresivamente por la derecha*) –¿A dónde vas, Panadero?

Panadero: (*Asombrado*) –A trabajar.

Diablo: –A hacer pan, ¿no es cierto?

Panadero: –Sí.

Diablo: –¿Y para quién es el pan?

Panadero: –Para los vecinos.

Diablo: –No. Todo el pan será para mí. Y si no me obedeces te hago desaparecer o te escondo de-

trás de ti mismo o debajo de tu sombra. Desde hoy todo el pan será para mí.

Panadero: –¿Y para qué quiere tanto pan?

Diablo: –Ayer regresaron mis sobrinos de un maravilloso país con rascacielos. Fueron becados y ya terminaron los estudios.

Panadero: –¿Y qué estudiaron?

Diablo: –Se doctoraron en torturas. Algunas torturas son deliciosamente espeluznantes. Escuchando a mis sobrinos se me ponían los cuernos de punta. (*Pausa*) Y ya tienen trabajo.

Panadero: –¿En dónde?

Diablo: –En varios países. Y les pagan con nuestra moneda, en dólares. ¡Basta! Estoy hablando demasiado. Quiero el pan. Todo el pan para mí. ¿De acuerdo?

Panadero: –No, señor Diablo.

Diablo: –No. Señor Diablo, no. Excelentísimo Señor Diablo.

Panadero: –Sí. Excelentísimo Señor Diablo.

Diablo: –¿Me das el pan, Panadero, todo el pan?

Panadero: –No, Excelentísimo Señor Diablo. No.

Diablo: –Entonces te desaparezo. Digo: ¡A la una! Digo: ¡A las dos! Y cuando diga: ¡A las tres! No serás nada. Has desaparecido. ¿Me das el pan, todo el pan?

Panadero: –No. Excelentísimo Señor Diablo. No.

Diablo: (*Acercándose al Panadero y bajando la voz*) –No quiero hacerme desaparecer porque si desapareces, ¿quién hace el pan? Mis sobrinos te necesitan. Tienes que ser razonable. Panadero, ¿me das el pan?

Panadero: –No. Excelentísimo

Señor Diablo, no.

Diablo: –Basta. Se acabó mi paciencia. Te desaparezco.

Panadero: –No.

Diablo: –Sí. (*Amenazante*) ¡A la una! ¡A las dos! Y...

Panadero: (*Interrumpiéndolo*) –Excelentísimo Señor Diablo.

Diablo: –Me das el pan, ¿no es cierto?

Panadero: –No.

Diablo: –Sí.

Panadero: –No.

Diablo: Sí.

Panadero: –No.

Diablo: –¡Se acabó! ¡A la una! ¡A las dos! ¡Y a las...

(*El Panadero se lanza sobre el Diablo y lo castiga. El Diablo retrocede y huye perseguido por el Panadero. Salen por la izquierda y aparecen por la derecha. El Panadero va detrás del Diablo castigándolo.*)

*En una de las vueltas desaparece el **Panadero** y el **Diablo** continúa dando vueltas.)*

Diablo: *(Deteniéndose)* –Se fue. *(Pausa)* El Panadero no sabe que soy el Diablo de las tres colas y puedo ahorcarlo con cualquiera de mis colas. *(Ríe)* Tengo una cola azul, azul como el cielo cuando el cielo es azul y es la cola de los días lunes, miércoles y viernes. Tengo otra cola más larga y de color verde, verde como la esperanza, verde como la lechuga y es la cola de los martes, jueves y sábados. Y otra cola más larga, larguísima, infinitamente larga y roja, roja como la sangre, roja como el fuego. Y es la cola de los domingos y los días de fiesta. Con cualquiera de las tres colas puedo enlazarlo y colgarlo de un árbol. *(Mira hacia la izquierda)* Por allí viene el Panadero. Voy a bus-

car la cola azul, la cola de los lunes, miércoles y viernes.

*(El **Diablo** sale por la derecha. El **Panadero** entra por la izquierda. El **Diablo** regresa con una cola azul en las manos. Intenta repetidas veces castigar al **Panadero** con la cola. El **Panadero** esquiva los golpes y consigue quitarle la cola. El **Diablo** sale por la derecha. El **Panadero** cuelga la cola en la rama de un árbol. Aparece el **Diablo** con una cola más larga, de color verde. Se repite el juego de la escena anterior. Sale el **Diablo** y el **Panadero** cuelga la cola en el mismo árbol. Vuelve el **Diablo** con una cola roja y muy larga. El **Panadero** lo sorprende y le quita la cola. El **Diablo** retrocede. El **Panadero** cuelga la cola junto con las otras.)*

Diablo: *(Suplicando)* –Panadero, Excelentísimo Señor Panadero.

¡Mis colas! Por favor, devuélvame las colas. La cola de los lunes, miércoles y viernes, la cola de los martes, jueves y sábados y la cola de los domingos y los días de fiesta.

Panadero: *(Dirigiéndose al público)* –¡Pobre Diablo! Vamos a devolverle las colas. Además. ¿Qué es un diablo sin cola?

Diablo: –Es cierto. Un diablo sin cola no es nada ni nadie.

Panadero: *(Devolviendo las colas)* –Lléveselas.

Diablo: *(Abrazando las colas)* –Gracias. Excelentísimo Señor Panadero. Gracias. *(Retrocediendo desaparece)*

Panadero: *(Caminando)* –Sin caballo y sin dinero panadero, ¿a dónde vas?

(El Diablo se asoma por detrás del Panadero. Imita el sonido de un ruidoso cuesco y se oculta entre los árboles.)

Panadero: *(Mira hacia atrás y sigue caminando)*

–Sin caballo y sin...

(El Diablo vuelve a asomarse y repite el ruidoso sonido de un cuesco.)

Panadero: *(Mira hacia atrás y sigue caminando)*

–Sin caballo y...

(El Diablo insiste en su juego. El Panadero da una vuelta y atrapa al Diablo.)

Panadero: *(Sacudiendo al Diablo)* –¡A la una! ¡A las dos! y ¡A las tres! *(Arroja al Diablo por la derecha y sigue caminando)*

–Sin caballo y sin dinero panadero, ¿a dónde vas?

Voy a la panadería porque tengo que amasar un pan a cada vecino ni uno menos, ni uno más.

Telón

Estos libros son para:

- Los valientes que leen solos.
- Los curiosos que recién empiezan, pero saben pedir ayuda.
- Los pininos que no distinguen la O de un huevito, pero pueden pedir que se los cuenten.
- Los chicos que quieren libros "todos llenos de letras", como los de los grandes.



Libros
del malabarista

Horacio
Tignanelli



AGMER
CTERA CTA
Comisión Directiva Central

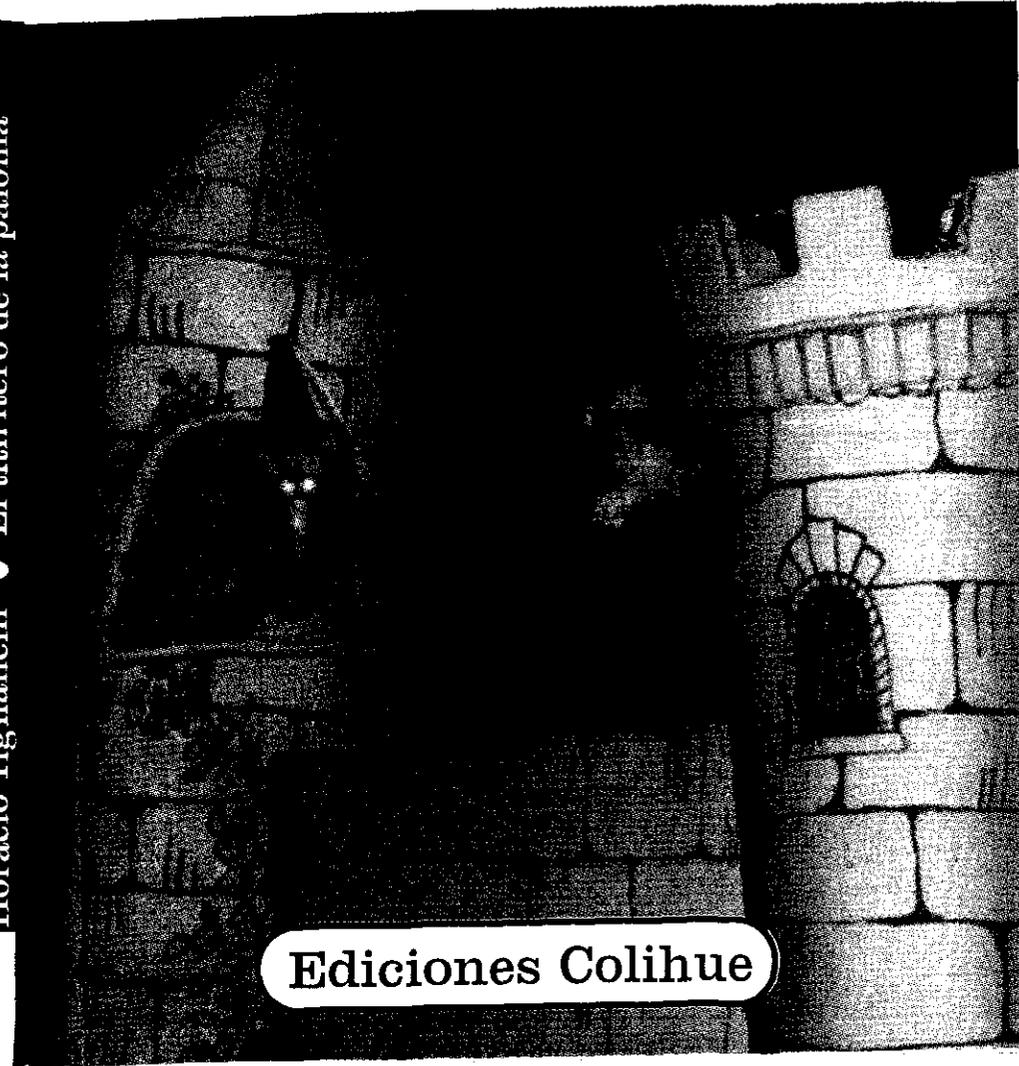
El titiritero de la paloma



Horacio Tignanelli • El titiritero de la paloma

"El teatro de títeres hacia una Pedagogía de la Memoria"

Títeres x 2 - AGMER



Ediciones Colihue

l-
u
l-
l-
e
l-
.



¿Me regalás una flor?

A Silvia García

(Abelardo entra, busca un diario y comienza a leerlo en voz alta. Sólo le interesan los avisos clasificados de compra y venta; hace comentarios y silba. Por detrás, tímidamente, aparece Mariquita, con visible intención de interrumpirlo.)

Mariquita.— Abelardo...

Abelardo *(sin dejar el diario).*—

Vendo un chorizo, poco uso, hola Mariquita, compro inodoro, mucho uso, ¿qué decís?

Mariquita.— Abelardo...

Abelardo.— ¿Qué, Mariquita?
¿No ves que leo el diario?
Mariquita.— Abelardo...
Abelardo.— ¡Qué, Mariquita!
Mariquita.— ¿Vos, me querés?
Abelardo (*deja el diario*).— Pregunta difícil. Sí, te quiero.
Mariquita.— ¿Me querés mucho?
Abelardo.— ¡Muchísimo! ¡Mucho, mucho, mucho!
Mariquita.— Entonces... ¿te puedo pedir algo?
Abelardo.— Lo que quieras, Mariquita, lo que quieras.
Mariquita.— ¿Me regalás una flor?
Abelardo (*luego de un profundo silencio*).— ¿Una flor?
Mariquita (*romántica*).— Sí, una flor.
Abelardo (*pensativo*).— ¿Una flor?

Mariquita (*entusiasmada*).— Sí, sí, una flor, una flor.
Abelardo (*saliendo de escena*).— Una flor, ahora, una flor, acá, una flor, en este momento, una flor, con esta situación, una flor, una flor, quiere una flor... (*Entra trayendo una flor de pétalos grandes y azules.*) Tomá Mariquita, esta flor es para vos.
Mariquita (*sostiene la flor en sus manos*).— Es hermosa, Abelardo. ¡Qué linda idea tuviste!
Abelardo.— ¿Te gusta?
Mariquita.— ¡Muchísimo! ¡Voy a mostrársela a todo el mundo!
Abelardo.— ¡Esperá! Se te va a secar en la mano. ¡Dame! (*Le*

saca la flor y sale de escena. Vuelve trayendo la flor dentro de un florero horrible.) Así está mejor: la pobre flor no sufre de sed.

Mariquita.— Pero Abelardo, yo quería...

Abelardo.— Claro, entiendo, lo sé. Le falta algo... *(Sale y regresa con una regadera. Se la da a Mariquita.)* Tomá. Acá tenés agua. Quedate al lado del florero: en cuanto se queda sin agua, le ponés. Si no, la bella flor se seca, se pudre y se muere. ¿Vos no querés eso, no es cierto?

Mariquita.— No, claro, yo quería...

Abelardo.— Claro, entiendo, lo sé. Hay que pensar... *(Sale y regresa trayendo una mace-*

ta. Saca la flor del florero y la coloca en la maceta.) Así está mejor. En la maceta la flor está más cómoda. Y si la cuidás mucho le van a salir raíces y después crecerá una planta con muchas flores hermosas como ésta.

Mariquita.— Claro, pero yo sólo quería...

Abelardo.— Claro, entiendo, lo sé. ¡Hay que regarla! ¡Dale! ¡Animate, ponele agua! *(Mariquita la riega, pero es interrumpida por Abelardo, que de un tirón le saca la regadera y rezonga.)* ¡No, no, no! ¡Así no! Despacio, Mariquita, despacio. Poca agua. La tierra tiene que estar húmeda. No tenés que inundar la maceta, exagerada.

Mariquita.— Bueno, Abelardo, pero yo sólo quería...

Abelardo.— Claro, entiendo, lo sé. Ahora vuelvo. (*Sale y regresa trayendo un frasquito marrón.*) Tomá, acá tenés.

Mariquita.— ¿Qué es eso, Abelardo?

Abelardo.— Veneno, un veneno poderosísimo que mata todo lo que se mueve.

Mariquita.— ¿Para qué lo quiero? ¡Me asusta!

Abelardo.— ¡No te muevas tanto! Si el veneno se da cuenta... ¡zas, te liquida!

Mariquita.— ¿Pero para qué lo quiero?

Abelardo.— Para ponerle a las hojitas de la flor. De esa manera, si una hormiga quiere venir... ¡zas! el veneno la re-

vienta. Si quiere venir un gusano... ¡zas! el veneno lo estropea. Si viene una mariposa... ¡zas! el veneno la hace pelota...

Mariquita.— Pero Abelardo, no te parece que...

Abelardo.— Claro, entiendo, comprendo. (*Sale y regresa con un palo y una soga. Clava el palo en la maceta.*) Bien, bien, bien. Ahora vamos a atar la flor bien fuerte a este palito y le hacemos un nudo marinero.

Mariquita.— Pero Abelardo, yo creo que...

Abelardo.— De esta manera, Mariquita, la plantita crecerá derecha, derecha. Nada de torcerse. Y dale, ponle agua. (*Mariquita toma la re-*

gadera.) ¡Despacio! Acordate del veneno. ¡No mojés la sogá!

Mariquita.— Abelardo, me parece que estás...

Abelardo.— Claro, entiendo, entiendo. ¡Cómo pude olvidarme! *(Sale y regresa trayendo una maceta con una planta con flores.)* Le ponemos esta planta para que la flor no se sienta sola y pueda conversar con una amiguita... ¿No sabías que las plantas sienten?

Mariquita.— ¡Pero Abelardo!

Abelardo.— ¡No te muevas! ¡El veneno! Ponle a la amiguita y también regala... ¡Despacio!

(Sale y trae otra maceta; la coloca al otro lado de la flor.)

Luego vuelve a salir y trae más macetas, hasta llenar casi todo el espacio con plantas de flores multicolores, todas prolijamente atadas a un palito con una sogá y anudadas con grandes nudos. Mariquita riega y coloca veneno en cada una, con mucho cuidado y tratando de detener las salidas y entradas de Abelardo.)

Mariquita.— Pero Abelardo, por favor...

Abelardo.— Claro, entiendo, tenés razón... *(Sale y entra con un ovillo de alambre de púas. Lo desenrolla y envuelve todas las macetas. Mariquita trata de detenerlo.)* Bien, bien, bien. Así ningún animal se acercará a las ma-

cetas; si lo hace, se lastimará y morirá porque he envenenado las púas de este alambre; si hace falta lo voy a electrificar.

(Mariquita trata de decir algo pero Abelardo sale y regresa con una bolsa.)

Mariquita.— ¡Qué olor! ¿Qué es eso, Abelardo?

Abelardo.— Abono para plantas hermosas: una mezcla especial de bosta, caca de pingüino, caca de camello y caca de gato siamés. ¡Tomá! ¡Ponele a las plantitas! ¡Despacio! Acordate del veneno.

(Mariquita trata de detenerlo y se niega agarrar la bolsa. Abelardo se la arroja, bañán-

dola en abono. Al verla sucia, la moja con la regadera.)

Mariquita.— Abelardo, por favor, tengo que decirte que...

Abelardo.— Claro, entiendo, comprendo. *(Intenta salir. Mariquita trata de impedirselo agarrándolo de la cintura, pero es arrastrada por el piso por Abelardo en su salida; al regresar trae un enanito de jardín de horribles colores y un espantapájaros de macabro aspecto. Mariquita se asusta y grita.)* Este enanito es para que tengamos suerte con las plantas. Bien, bien. Y aquí ponemos este bonito espantapájaros, cosa de que ningún pájaro se acerque a tu flor. *(Mariquita*

trata de decirle algo pero Abelardo sólo ordena.) ¡Cuidado! ¡No te muevas tanto! El veneno, Mariquita, el veneno. Regá las macetas, querida, desparramá el abono, rápido, mi amor, que no se sequen las plantas, ¡cuidado el alambre de púas!, no te pinchés que es mortal.

Mariquita.— ¡Pero Abelardo, escuchame una cosa...!

Abelardo.— Claro, te entiendo perfectamente, cariño... *(Sale y regresa trayendo un perro guardián de aspecto feroz, que ladra sonoramente. El perro intimida a la pareja, la cual termina agazapada en un rincón entre las macetas, el enano y el espantapájaros.)*

Mariquita.— Abelardo, por

favor. ¿Te puedo preguntar algo?

Abelardo.— Claro, Mariquita.

Mariquita.— Decíme: ¿vos me querés mucho?

Abelardo.— Mucho, Mariquita, muchísimo. ¿Ves? *(Señala todos los objetos.)* ¿Ves cuánto te quiero? ¡Un montonazo!

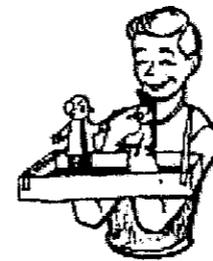
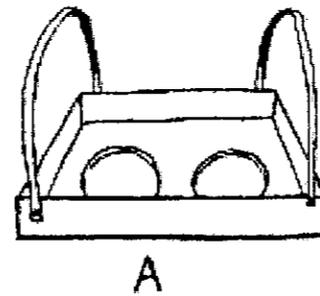
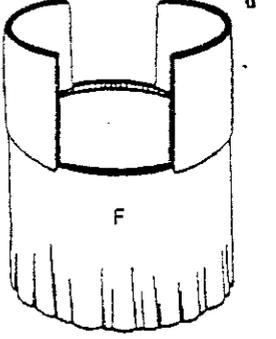
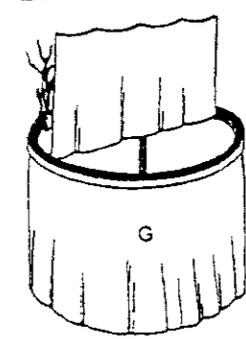
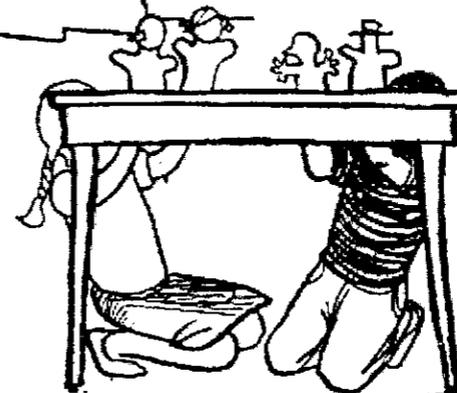
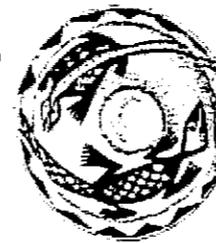
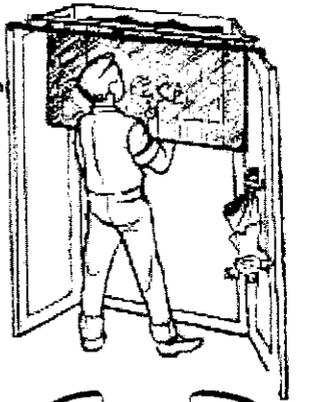
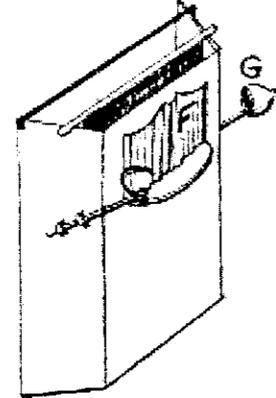
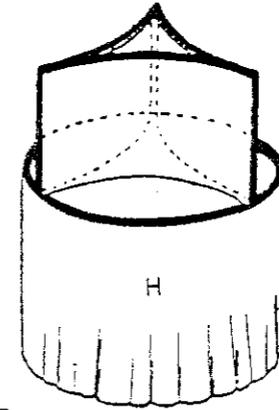
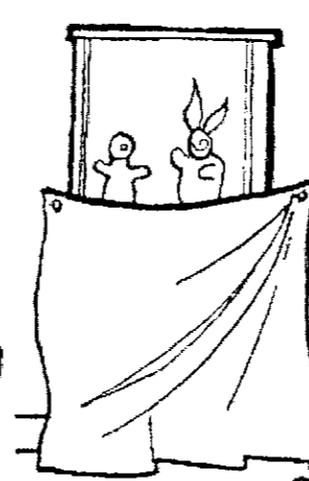
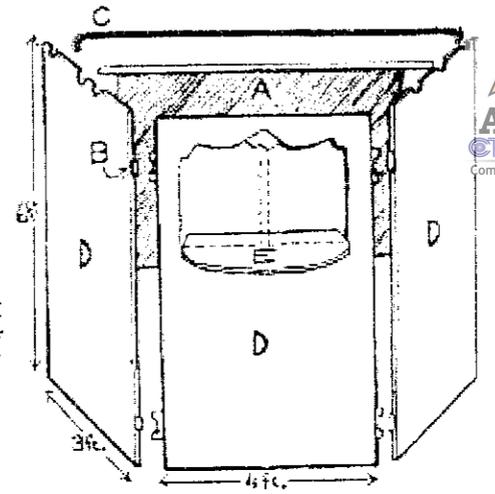
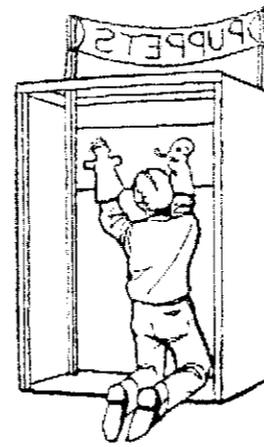
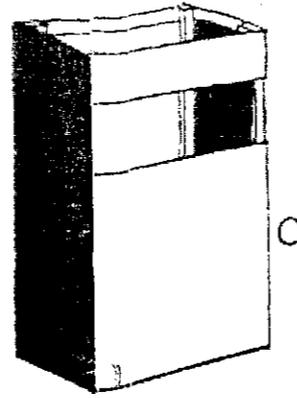
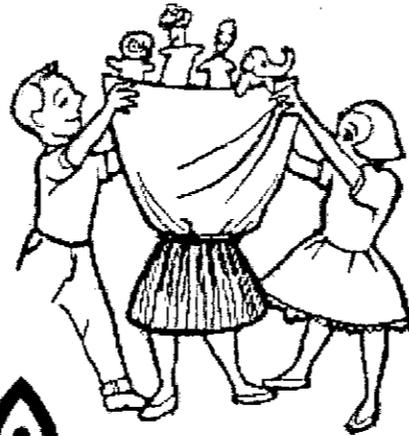
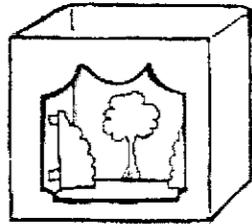
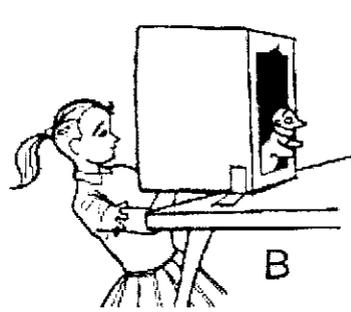
Mariquita.— Entonces, Abelardo, ¿te puedo pedir algo?

Abelardo.— Lo que quieras, Mariquita, lo que quieras.

Mariquita.— Entonces: ¿me regalás una flor?

(El perro los expulsa de la escena y ladra al público mientras cae abruptamente el telón.)

NOTAS DEL TALLER RETABLOSIMPLES



Pablo Sáez
TROVA FANTOCHE
Teatro de Títeres
Funciones y talleres
4777 - 1130
1556307156

COMPANIA de TITERES
SUEÑOS Y FANTASIAS
de Lucas Goye
Funciones especiales para
escuelas
Talleres de manipulación
para docentes
Tel.: 4661-4178
titeresgoye@yahoo.com.ar

CENTRO CULTURAL
Espectáculos
Ludoteca
Parque de juegos
Salón de exposiciones
LA CASA DE LOS TITEREROS
bienteevo@relay.escape.com.ar

RUTA 14
B° San Sebastián
(a 150 m rotonda
Altas Cumbres)
Mina Clavero
CÓRDOBA
Tel.: (0351) 470533
15611030

NOTAS DEL TALLER



Pablo Sáez
TROVA FANTOCHE
Teatro de títeres
Funciones y talleres
4777 - 1130
1556307156


loseskaparates@yahoo.com.ar
Tel.: 4661-4178
titeresgoye@yahoo.com.ar

Taller de Títeres de U.P.A.K.
Calle 49 N°731- LA PLATA (1900)
Director: Filadelfio González Romero

**Los Títeres del Beto Di Cesare
siempre junto a Fardom**

NOTAS DEL TALLER



Pablo Sáez
TROVA FANTOCHE
Teatro de Títeres
Funciones y talleres
4777 - 1130
1556307156

losespacios
losespacios@yahoo.com.ar
Tel.: 4661-4178
titeresgoye@yahoo.com.ar

TALLER DE ACTUACIÓN CON TÍTERES
de formación profesional: docente a cargo: RAFAEL CURCI. PRIMER NIVEL (Destinado a estudiantes, docentes, títeres, artistas en general y gente afín)
CENTRO CULTURAL ESPACIOS Witcomb 2623.
Villa Ballester 4767 4213/ 4849 1257
www.ccespacios.com.ar ccespacios@sinectis.com.ar