

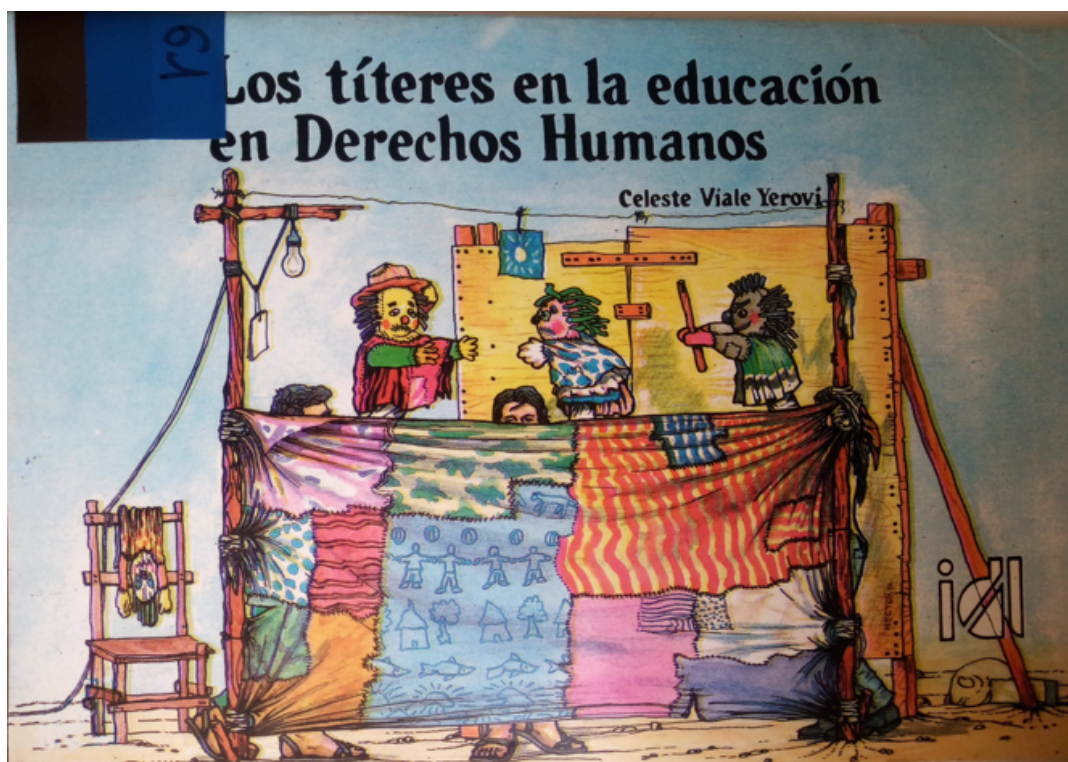
## Un recorrido a las formas animadas en la educación escolar y talleres: la mirada de las investigadoras

**Carmen Luz Maturana**

Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago, Chile)

**Andrea Gaete Pessaj**

Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago, Chile)



**Figura 1** - Portada del libro *Los títeres en la educación en Derechos Humanos*, de Celeste Viale.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/2595034702232020022>

**Resumen:** El artículo busca aportar al conocimiento del rol de las mujeres que han establecido nexos entre el teatro de animación, la educación escolar y la educación no formal. Para esto, se analiza el corpus disponible en el *Centre de Recherche et de Documentation*, del *Institut International de la Marionnette en Charleville-Mézières*, obtenido en febrero de 2020. Los criterios de selección consideran la investigación realizada durante el siglo XX a la fecha, y cuya autoría sea de mujeres. Se trata de una muestra acotada, qué duda cabe. Sin embargo, permite definir cuál es el material bibliográfico disponible en uno de los centros de documentación más importantes del mundo sobre el teatro de formas animadas durante el período señalado.

**Palabras clave:** Teatro de formas animadas. Educación escolar. Educación no formal. Autoras.

**A tour of animated forms in school education and workshops:  
the gaze of female researchers**

**Abstract:** This article aims to provide information to enrich the knowledge of the role of women who have established links in animation theater, school education and non-formal education. For this purpose, an analysis is carried out based on a corpus available at the *Centre de Recherche et de Documentation* of the *Institut International de la Marionnette in Charleville-Mézières* (*The Research Centre at the International Puppet Institute in Charleville-Mézières*) collected in February 2020. The selection criteria include research performed during the 20<sup>th</sup> Century to the present and conducted by female researchers. A limited sample was obtained, however, it makes possible to specify the bibliographic material available in one of the most important documentation centers of puppet features theater in the world.

**Keywords:** Puppet theater. School education. Non-formal education. Female authors.

## Introducción

El término multimodalidad (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) refleja la relación que se establece entre dos o más sistemas semióticos o lenguajes para la creación del significado. En concordancia con los postulados de Voloshinov (1986), la multimodalidad observa los signos sociales que se instancian en base a algún material, ya que los significados de la actividad semiótica social se cristalizan en la materialidad de los recursos. Así, al establecer vínculos entre las publicaciones realizadas por mujeres durante el siglo XX a la fecha, disponibles en el *Centre de Recherche et de Documentation del Institut International de la Marionnette*, es posible obtener una perspectiva diacrónica para relacionar el teatro de formas animadas (AMARAL, 1991) y la educación. Los criterios de selección, sin duda parcelados, permiten el acceso a material escrito en inglés, francés y castellano. Vale la pena señalar que no se detectó en el catálogo de la biblioteca bibliografía en portugués que relacionara el teatro de formas animadas y la educación de niños y jóvenes. Por otra parte, existe un importante corpus disponible en otras lenguas, principalmente eslavas y germánicas, que no se incluye en este estudio por limitaciones de acceso al idioma.

Los títeres, marionetas y máscaras combinan en su ejecución múltiples lenguajes semióticos para la creación del significado, tales como el color, los gestos, la oralidad y la escritura, entre otros. Por lo anterior, estas disciplinas artísticas pueden ser abordadas desde múltiples miradas y abordajes. Uno de ellos es observar el nexo entre el teatro de formas animadas y la educación infantil y juvenil, pero también en la educación no formal. Por lo tanto, en este estudio no se aborda el tema en la educación terciaria ni profesional.

El marco general que sustenta este artículo es una investigación realizada en Charleville que buscó detectar material bibliográfico que vinculara el teatro y la educación, pero sin diferenciación de género por parte de los autores o autoras. A partir de dicho corpus inicial, compuesto por 55 obras, se extrajo la muestra analizada en este artículo: 10 textos escritos por mujeres que refieren al vínculo entre las formas animadas y la educación durante el siglo XX y XXI. Así, la muestra analizada busca aportar al tema desde una mirada diacrónica.

Sin duda, la voz discursiva de la mujer está presente en el tratamiento del tema en otras bibliografías. Futuras investigaciones deberán ampliar la mirada que se aporta en este estudio, a partir de la consideración de otras lenguas y otras fuentes bibliográficas disponibles en el mundo.

### Marco teórico

El estudio se basa en los postulados de Voloshinov (1986), que plantea que la ideología social se manifiesta globalmente en el exterior, en el material y, ante todo, en el material verbal. Las significaciones construidas en la actividad colectiva se cristalizan en la materialidad de los recursos, ya que cualquier producto ideológico refleja y refracta otra realidad más allá de sí mismo. Es decir, posee una significación y aparece como signo. A todo signo puede aplicársele criterios de una valoración ideológica y, por eso, el área de la ideología coincide con la de los signos, plantea. Para Voloshinov (1986), la palabra es el fenómeno ideológico por excelencia, ya que es un medio relevante para la comunicación social. Desde este sustento epistemológico, se busca presentar las posturas que han asumido las autoras para abordar el tema.

Antes de comenzar el análisis específico, es importante hacer referencia a algunos aspectos terminológicos y señalar que una *marioneta* es entendida en Latinoamérica, en general, como un personaje escénico manipulado por hilos. Sin embargo, en inglés el sustantivo *puppet* es determinado por el adjetivo que lo precisa, por lo que no refiere exclusivamente a una sola técnica. En palabras de Helena Korošec (2002, p. 14), el término *puppet* define al mediador que permite la comunicación con la audiencia. En francés, *marionnette* también designa cualquier tipo de personaje escénico animado, independientemente de su manipulación.

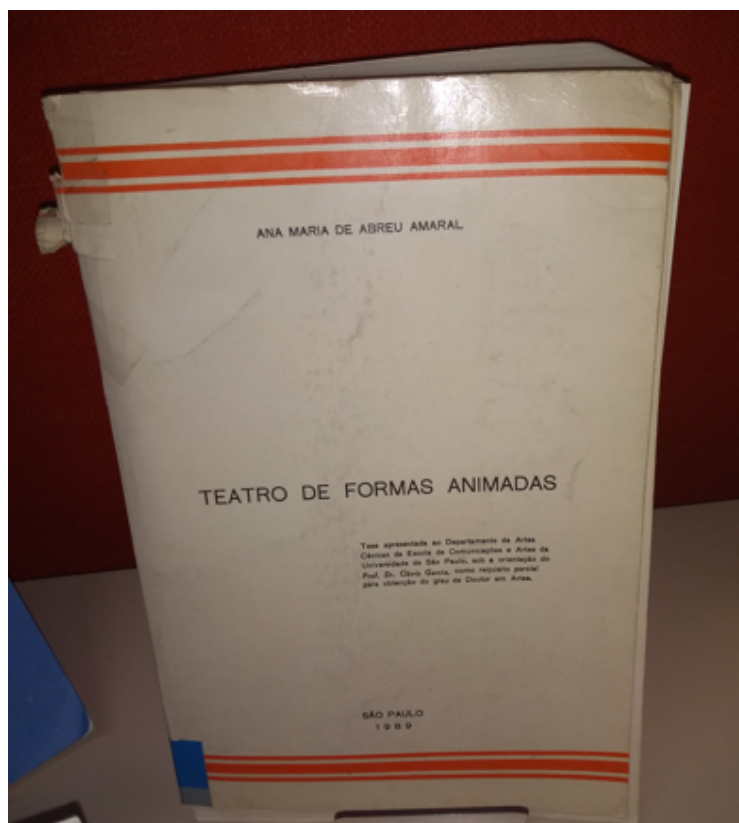
Agnès Pierron (2009) define la palabra *marionnette* como un personaje de madera que es movilizado por la mano. A partir de esa definición inicial, especifica los diferentes tipos de marionetas, como la marioneta de guante, la de hilos o la de varillas. Sitúa su aparición en Europa en el siglo XV. En base al texto de Gautier (1904), deriva etimológicamente la palabra en francés del nombre *Marie*, debido a que la representación de la natividad era a menudo

representada en las fiestas mediante figuras móviles. Ya sea en lugares religiosos o públicos, la devoción mariana de las pequeñas capillas católicas francesas apelaba al misterio y al impacto producido por la imagen, por lo cual se convirtió en el tipo representativo del género del cual su nombre derivó.

La investigación de Ana Maria Amaral (1991) es relevante desde varias perspectivas, sin duda. No obstante, el énfasis en esta oportunidad se centra en el aporte terminológico, que nos permite unificar bajo un solo término la definición del elemento escénico esencial para la animación, y que permita conjugar las palabras títere, marioneta, muñeco, por nombrar las más usadas, bajo un solo concepto: *el teatro de formas animadas*:

Tanto o ator se transfere ao personagem (no caso de bonecos e máscaras) e se recolhe, quer sumindo no negro da cena, quer se escondendo atrás de um anteparo, ou ainda visível, contracena com bonecos ou máscaras; como também (como é o caso do teatro de objetos) o ator não se transfere, é visível e permanece a ele mesmo – neste caso, é um *montreur*, um contador de histórias, alguém que ilustra uma idéia com objetos e imagens. (AMARAL, 1991, p. 242)

Por lo tanto, la denominación de teatro de formas animadas será utilizada en este estudio como un término que permite incluir las diferentes representaciones materiales de los títeres y marionetas. Vale la pena mencionar que su tesis doctoral (1989) está ubicada de una manera destacada en la entrada del centro de investigación, como se puede observar en la siguiente fotografía:



**Figura 2** - Tesis doctoral de Ana María Amaral en el *Centre de Recherche et de Documentation* del *Institut International de la Marionnette*.

### **Marco metodológico**

El objetivo general del estudio es comprender cuál es la voz discursiva que se configura en la bibliografía al relacionar el teatro de formas animadas y la educación durante el siglo XX a la fecha. El análisis considera las 10 obras de autoría exclusivamente femenina disponibles en el *Centre de Recherche et de Documentation* del *Institut International de la Marionnette*, y que relacionan el teatro de formas animadas y la educación infantil, juvenil y, en menor medida, de adultos, desde 1926 hasta 2018. Si bien hay investigaciones realizadas por equipos conformados por hombres y mujeres, en este análisis solo se observan las autorías de mujeres. En efecto, la muestra analizada surge de ese corpus mayor, compuesto por 55 textos de distintos autores y autoras. La Tabla 1 permite observar la distribución de fechas de las publicaciones que abordan el tema propuesto, desde una perspectiva de investigación general, no abordada en este artículo, y una específica, realizada exclusivamente por mujeres y que se abordará en el análisis.

	1920- 1929	1930- 1939	1940- 1949	1950- 1959	1960- 1969	1970- 1979	1980- 1989	1990- 1999	2000- 2009	2010- 2019	TOTAL
Bibliografía general	1	1	6	2	3	6	7	13	10	6	<b>55</b>
Bibliografía de autoras	1		1			3		2	2	1	<b>10</b>

**Tabla 1** - Distribución de fechas de las publicaciones que abordan el tema del teatro de formas animadas y la educación de niños y jóvenes.

La selección de la muestra bibliográfica específica que se analiza en este estudio contempla dos autoras latinoamericanas (BERNARDO, 1972; VIALE, 1990). Sin embargo, la primera de esas publicaciones fue realizada en España. El resto es material en inglés (BATCHELDER, 1947; ASTELL-BURT, 2002; EXNER, 2005) y, principalmente, en francés (GIRARDOT, 1926; HAJKOVA, 1973; GILLES, 1977; DEBOUNY, 1991; MADEJ, 2018). La Tabla 2 muestra la bibliografía de las autoras analizadas, pero bajo la consideración del país de publicación.

Año	Francia	Reino Unido	Estados Unidos	España	Perú	Total
1926	x					1
1947		x				1
1972				x		1
1973	x					1
1977	x					1
1990					x	1
1991	x					1
2002		x				1
2005			x			1
2012	x					1
Total	5	2	1	1	1	10

**Tabla 2** - Bibliografía analizada según el país de publicación.

La unidad de análisis se configura inicialmente a partir del estudio inicial del libro completo. Posteriormente, se seleccionan los fragmentos discursivos que abordan el objetivo general propuesto en el estudio. Las fases del estudio son (1) trabajo de campo y recopilación del corpus general, (2) selección de la muestra y (3) análisis de la muestra.

### Análisis

A continuación, se observarán con más detalle los textos que surgen de las dos autoras latinoamericanas que aparecen en la muestra y que hacen referencia al trabajo en el sistema prescolar (Figura 3) y en la acción en el tema de los Derechos Humanos desde una perspectiva de educación no formal en la comunidad (Figura 1). Posteriormente, se realiza un recorrido cronológico que permite observar distintas miradas al tema de las formas animadas y la educación. Si bien la propuesta inicial analizada, de 1926, parte de la necesidad de educar en base a un rol moralizante, el análisis progresivo en el tiempo da cuenta de una metodología de trabajo activo, según los objetivos que cada educador y educadora busque desarrollar en el trabajo.

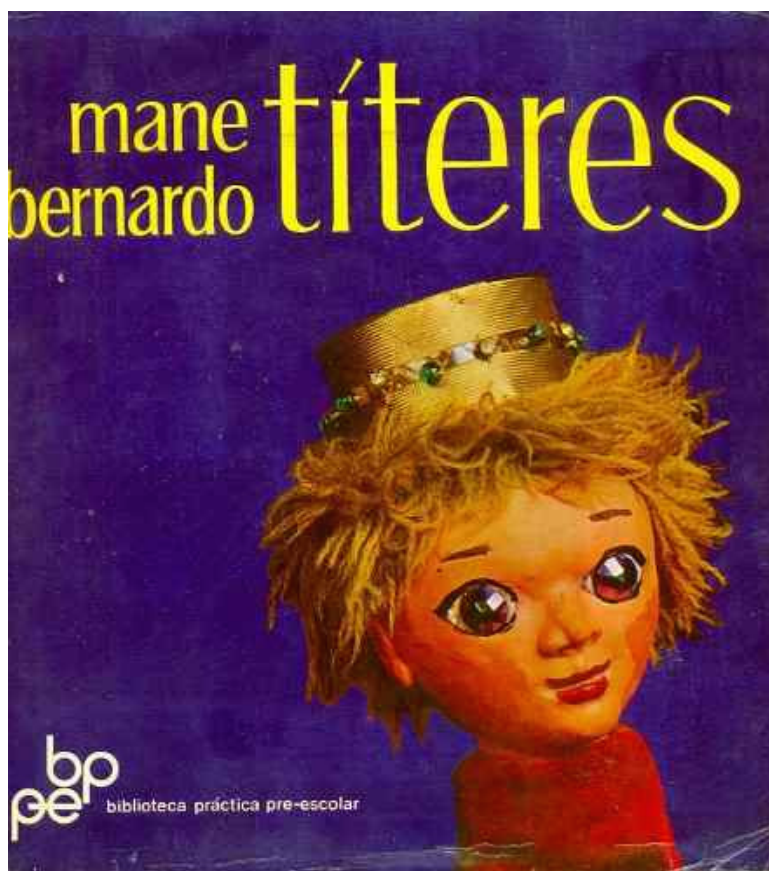


Figura 3 - Portada del libro Títeres, de Mane Bernardo.

**Mane Bernardo** (1972), en su rol de mujer de teatro, titiritera y profesora, asume una postura que se nutre de la formación teatral para proporcionar elementos didácticos frente al trabajo pedagógico con niños en el sistema



preescolar. Desde su perspectiva, la parte literaria en el teatro es la expresión dramática por excelencia, ya que el resultado objetivo de ella será la representación. La técnica teatral, en cuanto a la manera de poder llevar una acción en vínculo con el diálogo oral, es un desafío para quienes no tengan una práctica literaria o presenten inseguridad respecto de qué crearán, plantea la autora. Asimismo, Bernardo propone diferenciar la narración de cuentos, de la escenificación como tal:

El narrador de cuentos para niños es alguien que extrae de un relato expectativas que deben estar presentes en todos los momentos de esa narración. Si ese relato se lo lleva a escena, el problema que se presenta es diferente, porque en ese caso, ese relato será objetivado en una realidad que debe estar conectada íntimamente con el mundo de la acción dramática (1972, p. 133).

La autora establece el nexo entre la libertad de la creación y el trabajo teatral en la escuela, ya que el “teatro admite todo, todo, entiéndase bien, si está resuelto de una manera teatral” (1972, p. 133). Lo que no admite el títere es suplantar el rol docente, ya que esto solo debilitaría las fuerzas de comunicación expresiva y directa con los niños, y limitaría las posibilidades creativas. Respecto del repertorio en el sistema preescolar, considera que es el más difícil de encontrar. Para esto, propone fabricar un repertorio propio que se nutra de juegos, como denomina al conjunto de obras, bailes, cantos o rondas, y que permita la participación simultánea de docentes, personajes y niños. Respecto del tiempo de duración de estos juegos teatrales, este debería ser breve: cinco minutos para los participantes de 3 años y algunos minutos más para los de 5 años. Además, aconseja la utilización de algunos tipos de personajes, como los animales para los más chicos y la aparición de temáticas más abstractas para quienes finalizan el preescolar.

Es enfática en señalar que la interpretación se aborda desde la lectura, no desde la memorización. A partir de ese principio, es posible conjugar los tres elementos esenciales para el trabajo con formas animadas en el sistema escolar: el físico, la voz y el movimiento. “Desagregados, no lograrán integrarse jamás, será un lindo muñeco, con una voz que no le corresponde y movimientos falsos” (p. 135). La clave para ella es la unidad de los tres factores previos. Respecto

de la voz y la dicción requerida, no pretende descartar la evolución de las lenguas ni la legitimidad de las distintas variedades del español. Además, acepta que su postura puede ser ampliamente discutible, pero plantea la necesidad docente de articular adecuadamente fonemas y sílabas.

La segunda propuesta latinoamericana es de **Celeste Viale** (1990), quien incorpora los títeres en la educación en derechos humanos, en el marco de talleres realizados por el área de educación del Instituto de Defensa Legal del Perú. Su postura es que el trabajo con títeres para educar en Derechos Humanos permite desnaturalizar las situaciones de violencia, reflexionar sobre ellas, tomar conciencia de sus causas e impedir que estas se reproduzcan. Dicha premisa le permite desarrollar una metodología que da cabida a la expresión de vivencias, a la subjetividad y a la experiencia individual, la que de ninguna manera se reduce solo a la educación formal con niños o adolescentes.

Al ser las formas animadas una posibilidad no realista de presentación de la realidad, permiten un distanciamiento entre el sujeto y la acción presentada, plantea la autora. A su vez, permiten abordar la creación colectiva para desarrollar escenas difíciles por su temática. Su propuesta supone una participación interactiva con el público, ya sea en base a preguntas o a partir de las reflexiones que propongan, porque se busca la toma de decisiones y puntos de vista frente a lo que se observa. No se trata solo de genera un discurso, sino que una acción escénica donde las personas puedan sentirse identificadas.

La metodología se inicia con la elaboración de un títere en forma individual, tal cual lo imagina su creador o creadora. Luego viene la elaboración de un guion que favorezca el proceso de producción colectiva, la integración del grupo y la desinhibición personal. Asimismo, esta metodología permite que los temas surjan de los participantes. De esta forma, se propicia que la propia comunidad identifique un problema en relación con los Derechos Humanos y que se quiere lograr al respecto en términos colectivos. También se abordan aspectos específicos de la producción, tales como dónde y cuándo se mostrará el trabajo. Luego, se desagregan los aspectos del problema central definido por el colectivo, y se identifican las situaciones y personajes. A partir de dicha etapa se realiza la estructura dramática, en la cual los hechos se desarrollan en forma consecutiva con una estructura narrativa simple y que considera tres fases: la

introducción, la presentación del problema con conflictos claros y un desenlace que puede quedar abierto, lo que favorece la discusión posterior con la audiencia.

Respecto de la experiencia realizada en 1990 durante el Taller Nacional de Formación de Promotores, los participantes pudieron descubrir que tenían habilidades y destrezas no imaginadas, que se rompía con la formalidad y que se daba pase a la libertad, la fantasía y el humor, lo cual reafirmaba sus capacidades creativas. Luego, con la creación de libretos y presentaciones, el grupo superó la idea de asociar al trabajo sólo a la infancia, ya que les permitió hablar de sus propios problemas, frustraciones y anhelos. Algunos de los temas tratados fueron, por ejemplo, la desinformación de la comunidad sobre las enfermedades, en particular por el agua contaminada por basuras, el abuso policial y las desapariciones forzadas de personas. A modo de ejemplo, en el texto publicado por Viale se incorpora un breve guion de creación colectiva de los participantes de San Juan de Lurigancho, uno de los distritos de la provincia de Lima, Perú. Doña Panchita presencia la detención policial y posterior desaparición de su vecino. Acompaña a su vecina Dominga en la incansable búsqueda y, finalmente, la obra hace alusión explícita a los detenidos desaparecidos. Doña Panchita interpela al público:

Así señoras y señores es la situación que existe en nuestro país donde hay miles de desaparecidos. Es para volverse loco. Pero en medio de las tinieblas...¿se han dado cuenta de que Dominga ha ido a todas partes acompañada? Nunca faltan los que quieren ayudar. Esta es la única luz, la única fuerza. Ahora les pregunto a todos ustedes: ¿qué hacemos? (VIALE, 1989).

Una vez expuesta la síntesis de los dos textos de autoras latinoamericanas, se inicia a continuación el recorrido bibliográfico desde una perspectiva diacrónica, desde 1926 hasta 2018. **Girardot** aparece como una autora que no presenta un nombre propio, y solo se identifica como Madame (1926). Aborda el trabajo con marionetas (*marionnettes*) dentro del contexto educativo, ya sea en el patio o en la sala de clases. Menciona que se pueden reunir niños y niñas de diferentes edades. Si los más pequeños no entendieran el contenido, no importaría, ya que la actuación es lo que captaría su interés, con

una representación a la semana como máximo, porque así se convierte en una recompensa esperada por los niños. En las escuelas con varios cursos, propone que las educadoras (*maîtresses*) puedan alternarse en el teatro y aprender una o dos escenas. Esto simplifica la tarea y posibilita que las maestras aporten su ingenio y sus propias aptitudes particulares.

Luego en la clase, aconseja pedirles a los estudiantes la realización de un resumen de lo que vieron y su apreciación de los personajes, para ver qué tanto comprendieron y cómo lo juzgan. Este es un punto relevante de su propuesta, y que supedita la obra a la concepción educativa del período. Propone para esto, dentro de las posibilidades temáticas, representar la obra *Pimienta y Tabaco*, de su autoría, y aporta indicaciones sobre su montaje. La docente debe enunciar de qué se trata la obra: *Pierrete* es una niña muy tierna, pero por desgracia un poco aturdida. No escucha bien las recomendaciones de su madre y hace los encargos al revés. Es bastante desagradable por eso, y causa enojo a sus padres, que se ven en la obligación de castigarla. La obra por escenificar, escrita en por la misma autora, da cuenta de una visión moralizadora y que valida el uso de la violencia para la formación infantil. En efecto, la protagonista es tan distraída que le compra pimienta a su papá para la pipa, y tabaco a su mamá para condimentar la sopa. Por lo tanto, la castigan con azotes para que aprenda, ya que ser tan distraída no tiene ninguna gracia y puede ser muy peligroso para el futuro, plantea en síntesis la obra como una moraleja. Si bien el rol moralizante se vislumbra en otros textos analizados, este es el único donde se hace referencia a la violencia como método de enseñanza.

**Marjorie Batchelder** (1947) plantea la necesidad de que el docente conozca distintos tipos de técnicas y estilos. Asimismo, el trabajo debe trascender la construcción hacia la actuación de los personajes. De esta manera, por medio de un liderazgo en el trabajo, es posible tener experiencias exitosas y que no dificulten o frustren la participación del grupo. De lo contrario, se podría entender el trabajo con el único fin de la producción de una obra. Al no saber cómo hacerlo, debido a falta de los conocimientos necesario por parte del docente y de los escolares, se fracasa en el intento, porque se supedita la expresión al resultado de una producción que debe mostrarse a otros.

Su propuesta es utilizar títeres de mano y varilla. Para ello, se inspira en el trabajo con formas animadas de la artista rusa Nina Efinova (1877-1948). La propuesta es aplicar la metodología de trabajo en grupos recreativos, terapia ocupacional, teatros comunitarios y en el sistema escolar. La intención es estimular el interés por las posibilidades dramáticas del teatro de muñecos. Se ejemplifica cómo trabajar, a partir de una experiencia en una escuela secundaria norteamericana, y se aborda el dilema que se produce muchas veces en situaciones de trabajo escénico escolar, donde el estándar de producción de la obra escénica puede contraponerse a los principios educacionales. Así, por ejemplo, se logran los objetivos educacionales, pero se fracasa para la producción de un proyecto estándar para hacer una presentación ante el público.

Frente a esta situación, la profesora Vivian Michael narra su experiencia en el mismo texto, a partir de la implementación de la propuesta en una escuela secundaria. La docente resalta el interés de los estudiantes por trabajar con este tipo de objeto escénico plano y con movilidad a partir de varillas. Las experiencias previas con marionetas de hilo habían sido frustrantes para el grupo, por las dificultades en la ejecución. A partir del cambio de técnica, surgió en los participantes la improvisación, un aspecto relevante porque antes no se había logrado. Después de la experiencia, se diseñaron dos programas de trabajo: el primero era un programa especial de clases, cuyo énfasis estuvo en el desarrollo artístico; el segundo invitaba libremente a los alumnos a participar y se les proveía de materiales adecuados para la fabricación, sin un foco en la escenificación. Los resultados fueron exitosos, porque no se sacrificó el ámbito pedagógico, los alumnos aprendieron sobre el arte dramático y, lo más importante, lo pasaron bien.

La improvisación permitió que se reunieran distintas asignaturas, como historia, literatura y folclor, y que se desarrollaran en relación con las situaciones locales escogidas por el grupo. Finalmente, el texto provee algunos consejos en el trabajo escolar, tales como el privilegiar las acciones en vez de largos discursos, tener en cuenta la naturaleza satírica de las formas animadas para explotarlas, usar música (si es posible creada especialmente) y evitar la imitación del teatro de actores, de los *cartoons*, y del trabajo de otros titiriteros. En síntesis, el trabajo con formas animadas es una experiencia creativa y esa es su función

más importante, plantea el texto. Además, se resalta el hecho de que no existe una técnica superior a otra, ya que uno de los grandes valores de los títeres es, justamente, la gran variedad de técnicas y estilos. Si el docente tiene conocimiento de ellas, podrá elegir la más adecuada, según el contexto en el que se esté trabajando.

**Vierka Hajkova** (1973) plantea que el teatro de marionetas es un medio que posibilita la educación ética y estética, así como la adquisición de conocimientos en forma integrada. Da cuenta de una experiencia que sistematiza su propuesta pedagógica en diferentes contextos educativos. Así, propone desarrollar la curiosidad, la atención y el pensamiento lógico, en nexos con la literatura y el lenguaje, dentro de una atmósfera de trabajo jovial. En su metodología, plantea una gradualidad en el trabajo en base al rango etario de los participantes. Por ejemplo, recomienda que los niños del jardín infantil incorporen los muñecos a partir de la manipulación a la vista, y luego detrás de un telón. Inicialmente, deberían realizar pequeñas acciones para, finalmente, desarrollar un pequeño argumento dramático. Según sea la edad, las actividades deberían avanzar a una mayor sofisticación y a la búsqueda de nuevas exigencias creativas.

Desde otra mirada, el teatro de marionetas en el aula aporta también en la formación ética del estudiante, propone Hajkova. Se trata de un aprendizaje progresivo, en el cual cada participante sea cada vez más activo, a partir del desarrollo de hábitos de trabajo y disciplina. Así, pueden desarrollarse colectivamente, trabajando en grupo de acuerdo con los propios intereses y habilidades para el logro de un objetivo. En efecto, el aprendizaje surge cuando los niños asumen un rol activo y crean espectáculos para otros, por ejemplo, para los más pequeños. A su vez, la creación común promueve la independencia y la expresión libre del grupo, el que debería ser supervisado de forma discreta por el educador. Otro aspecto importante de su propuesta es la formación estética, ya que las formas animadas son un reflejo de la vida. Al ser un trabajo que involucra una síntesis de diferentes artes, como la música y la puesta en escena en general, se genera un acercamiento que influye en el desarrollo de la apreciación del arte dramático.

La formación emocional de los niños, en cuanto creadores y espectadores, es resaltada en la propuesta, ya que con la risa también es posible aprender. Estas experiencias permiten mejores resultados que una exposición tradicional, porque crean un acceso al conocimiento de una forma placentera. Como la vida del niño se expresa de manera importante a través de la diversión, el trabajo con títeres y marionetas ofrece una distracción y un medio por el cual, además, se puede acceder al conocimiento. El aporte al desarrollo de los seres humanos en la infancia surge porque la escenificación por medio de muñecos otorga la capacidad de transformar, reflexionar, y llevar a la realización pensamientos e intenciones. En síntesis, permite la expresión intelectual y emocional, ya que la posibilidad de representar un personaje y ser alguien diferente implica un aprendizaje importante. A su vez, en relación con las presentaciones, la acción escénica permite muchas veces un acercamiento a los conflictos de la vida de una forma más acotada y de más fácil comprensión, plantea la autora.

**Annie Gilles** (1977) aborda la necesidad de renovar las prácticas de aprendizaje de la lectura y en su propuesta las formas animadas son incluidas. En efecto, la repetición de lo que se lee para lograr la expresión y la comprensión tiene un sentido relevante, en cuanto se usará luego en una representación. Si bien habrá participantes con mayores dificultades en la habilidad lectora, al asumir un rol en el trabajo se les estará valorando también en su participación. Esa confianza adquirida les servirá como punto de partida para el momento de la lectura. Es necesario que haya una experiencia placentera asociada, sin duda. La predilección de los niños por el teatro de formas animadas permite suponer que una lectura asociada a ellas suscitará placer por su relación con estos objetos tan particulares.

El texto resume dos experiencias, una con educadoras y el otro con estudiantes. En el primer caso, se abordan distintas posibilidades de realizar las lecturas, así como la creación y la animación de personajes, con el objetivo de decidir cuáles técnicas podrían ser usadas de maneras más efectiva según el grupo etario al que se destina la actividad. La posibilidad de varias lecturas y la repetición permiten intercambiar diálogos y relatos; aparece también la necesidad de preparar previamente el texto, para que así pueda ser entendido

por el público, no solamente en relación a la dicción, sino que en la expresividad requerida para mantener la atención del público. A las educadoras la propuesta les pareció posible de aplicar con los niños más grandes, pero muy difícil con los más pequeños.

A partir de este planteamiento, surgió la necesidad de hacer una experiencia con los niños más pequeños. Para hacerlo, se trabajó en conjunto con las educadoras en la preparación del material. Luego de seleccionar un texto, se planificó la experiencia en 4 sesiones, para que los profesores pudieran incluir, además, contenidos de gramática. Se escogió un cuento folclórico de la tradición hindú, por sus posibilidades para una puesta en escena simple. Una vez que los niños leyeron la narración, que no presentaba el final, debieron remarcar todos los verbos vinculados a desplazamientos que pudieran detectar. La ausencia de un final narrativo se planteó como una posibilidad de creación de los propios estudiantes.

En la práctica, hubo niños que terminaron de leer antes y que comentaban que faltaba el final. Los que leían más lento querían saber si entendían lo que estaba pasando narrativamente, lo cual daba cuenta de una lectura reflexiva e inteligente. Luego de eso, se les comentó que podrían inventar su propio final. Una vez que se dividieron en grupos, comenzaron a inventar un final colectivo que implicó nuevas lecturas, comentarios orales en el grupo y reflexiones con las docentes respecto de ciertas dudas que surgían en la actividad. Espontáneamente, surgió la necesidad de anotar y sintetizar las reflexiones a modo de síntesis, sin que se impusiera como una condición.

Se trabajó con teatro de sombras, y se le mostró al grupo los principios básicos de la proyección y de la construcción. Los espectadores aplaudieron cada presentación y aunque conocían la historia, estaba la expectativa del final que cada grupo haría. Cada uno leyó en forma silenciosa (motivado por la curiosidad) el final real del cuento original y se comparó con el propio final creado por su grupo. Además, entre otras posibilidades, el montaje de un espectáculo les hizo descubrir la estructura de una historia y la existencia de elementos con una jerarquía, es decir, elementos secundarios y otros indispensables. Asimismo, se vincularon las habilidades de escritura y lectura de una manera funcional, es decir, con un foco hacia el lenguaje en uso y no descontextualizado.



**Aline Debouny** (1991), por su parte, plantea que la implementación de las realizaciones de marionetas y de representaciones teatrales en el contexto del aula tiene múltiples beneficios. Para los estudiantes es una actividad lúdica, donde intervienen muchas disciplinas y habilidades asociadas. Mediante los trabajos manuales se desarrolla la capacidad de observación, la creatividad y la imaginación. También hay un aspecto ligado a la ciencia, que se relaciona con el desarrollo de capacidades perceptivas en base a los sentidos. Asimismo, se involucran habilidades vinculadas a la historia, porque el trabajo ayuda a comprender el concepto de cronología y sucesión de hechos, y a la geografía, porque se ocupa del aspecto espacial. El vínculo con la educación musical es evidente, puesto que entrena el oído, la voz y el sentido del ritmo. También se vincula el trabajo a las matemáticas y a la geometría, ya que mediante la construcción de muñecos se debe aplicar análisis de figuras y formas espaciales.

Además, el teatro de formas animadas contribuye a la adquisición de la lengua materna, ya que siempre otorga el deseo de expresión y la verbalización de los pensamientos. Junto con transmitir el gusto por la lectura, crea un interés para escuchar a otros y comprender mensajes variados. Desde la perspectiva semántica, permite enriquecer el vocabulario y, sintácticamente, organizar el lenguaje a través de una exposición lineal y precisa en relación con los mensajes que se busca transmitir. Otro aspecto relevante para la autora es el desarrollo en ámbito social. Por un lado, le ayudará a los niños a tener más confianza. A su vez, les permitirá expresar confusiones en relación con el límite, a veces difuso, entre la realidad y la ficción.

Para el educador, independientemente de su ámbito pedagógico, hay una serie de ventajas con el trabajo con formas animadas. Puede haber una mejor comprensión del mundo infantil, ya que el juego permite observar sentimientos, pensamientos, miedos, angustias y deseos. Además, provoca quiebres en el rol del docente, ya que permite mostrarse frente a los estudiantes de una forma diferente: como un mago o un narrador de historias, por ejemplo. Estas acciones refuerzan los vínculos en la sala de clases y ayudan a que el rol docente se comprenda a partir de la diversión. De esta forma, involucra el desarrollo de la propia creatividad e imaginación, permitiendo explorar recursos para el desarrollo profesional. Asimismo, revela talentos artísticos o el descubrimiento

de facetas que posiblemente puedan haber estado latentes en el rol pedagógico, pero sin haber sido canalizados. En definitiva, permite diversificar los aprendizajes por medio de la integración de aspectos cognitivos, físicos, sociales y emocionales, que no siempre han sido considerados como un valor integrado en el sistema educativo. Desde la perspectiva de la autora, la experiencia de guiar cuidadosamente el trabajo de los niños en actividades vinculadas al teatro de figuras animadas les permitirá desarrollar un entrenamiento del cuerpo, la voz y de su propia interioridad, y sobre todo entregar placer, con lo cual hay posibilidades de aprendizaje desde la diversión.

**Caroline Astell-Burt** (2002) aborda el arte de los títeres en vínculo con la educación y la terapia clínica. Desde esa experiencia, da cuenta de la utilización de títeres en el trabajo con niños que presenten trastornos de lenguaje complejos. Su premisa es que el lenguaje no debe ser comprendido solo a partir de la dimensión oral, exclusivamente, sino que bajo una dimensión más semiótica, es decir, como una posibilidad de generar significados. En efecto, su indagación busca responder a ¿cómo los títeres pueden ayudar a los niños a comunicar? Bajo esa pregunta de indagación, postula que el deseo de hacer que algo aparentemente inerte cobre vida ante nuestros propios ojos está profundamente incrustado en la humanidad, más allá de cualquier patología. En definitiva, en base a la descripción de distintas experiencias con niños con serios trastornos de lenguaje, la autora argumenta respecto de cómo el trabajo con formas animada no está condicionado al dominio de la oralidad, sino que al desarrollo de la imaginación en todos los seres humanos.

**Carol Exner** (2005) propone su texto como una guía para bibliotecarios y profesores en base al tema de los títeres, y donde la exageración de ciertos rasgos puede ser un elemento para establecer un carácter. Desde la perspectiva educativa, todos los tipos de figuras animadas pueden ser usados en las diferentes actividades preescolares, ya sea para la enseñanza como para la diversión. Una forma sencilla y básica es tener un títere como una especie de compañía permanente, que tiene su rincón especial. La autora lo plantea como una especie de asistente, que ayude a romper las rutinas diarias en distintos momentos. En efecto, el rincón de títeres en la sala puede ser útil en varios sentidos, ya que proporciona la posibilidad de jugar e improvisar.

La fabricación de muñecos es una maravillosa oportunidad que permite abordar varias áreas del currículum, según la autora, así como también desarrollar la imaginación y la expresión. En cuanto al currículum, pueden servir para reconocimientos de letras y números, matemáticas elementales y reconocimientos de colores. También, mediante figuras planas que podrán decorar, pintar, vestir, abotonar y arreglar, se les posibilita a los niños el desarrollo de actividades vinculadas a su propia independencia. El títere también puede asistir en la enseñanza de los sentimientos, cuando invitan a que se hable sobre sentimientos y estados de ánimo, por ejemplo. En cuanto al lenguaje artístico, se puede empezar a trabajar con pequeños cuentos e improvisaciones. Incluso, los niños que todavía no leen ni escriben pueden dictar su historia o participar de una creación grupal. Luego, esta se convertirá en una historia para ser escenificada por medio de los personajes, los escenarios y los accesorios. Cada uno lo hará de acuerdo con su interés y sus propias habilidades. Se resalta una vez más el vínculo con el desarrollo del lenguaje, la historia, la cultura y el folclor.

Finalmente, el último texto que se revisa es el de **Janine Madej** (2018), que propone un *dossier* de actividades teatrales y juegos de expresión destinado a educadores, animadores culturales y profesionales de la actuación. Se presentan distintas dinámicas, tanto grupales como individuales, que engloban distintos aspectos del desarrollo de un proyecto teatral, desde la preparación vocal y corporal, la lectura de textos y el trabajo con la emoción, hasta la creación colectiva. Mediante actividades planteadas como juego, que pueden practicarse en diferentes contextos culturales y educacionales, el texto se enfoca en el desarrollo de la expresión escénica para superar las propias inhibiciones.

La preparación corporal, la conciencia de la respiración y la relajación son elementos indispensables para una buena preparación física y mental. No obstante, se plantea que deben ser abordadas desde un punto de partida lúdico, no técnico. Por ejemplo, la expresión oral se puede practicar a partir de retahílas y juegos de repetición, que ayuden a mantener la atención y la participación del conjunto, como también a hablar en un momento determinado, sin inhibiciones. Otro medio en el desarrollo de la oralidad es la invención de historias colectivamente, lo cual incentiva al grupo a estar atento para seguir el hilo de la

narración. Los juegos sonoros invitan a la risa y al descubrimiento de distintos medios de expresión para inventar e imitar sonidos, así como jugar con las armonías en forma individual o colectiva. Todos estos medios son divertidos, posibilitan el esparcimiento y enriquecimiento del ser humano, despiertan los sentidos, canalizan la energía y desarrollan la imaginación.

### Conclusiones

Los resultados muestran que se trata de investigaciones realizada siempre bajo una autoría individual. Llama la atención que las autoras estudiadas asuman una voz solitaria y no en equipos con otras investigadoras, sobre todo si se considera que el rol de la mujer en la educación escolar ha sido siempre mayoritario. Asimismo, las experiencias que se presentan a lo largo de la bibliografía revisada parten de experiencias reales, que han sido consideradas exitosas por las autoras y que las motiva a explicarlas para que puedan ser replicadas. No es un trabajo teórico, sino que práctico. Lo anterior no excluye *a priori* la teorización. Sin embargo, esta siempre está al servicio de la acción, que es lo que se busca socializar en los textos. Tal como plantea Mane Bernardo, “no voy a hacer aquí un tratado de teatro porque eso es parte de otros ensayos míos” (1972, p. 133).

Dentro de los temas más relevantes que se pueden observar en las propuestas presentadas, aparecen el acercamiento lúdico al conocimiento y la democratización de este. Se desarrollan así distintas posturas respecto del rol de las formas animadas en la escuela, pero que dan cuenta de una visión adulta y marcada ideológicamente según las distintas épocas. Inicialmente, el trabajo con formas animadas tiene un énfasis moralizante, que avanza durante el siglo XX hacia el vínculo con la libertad de expresión, los derechos humanos, la integración grupal y la autodisciplina. No obstante, todos los textos abordan la diversión en el trabajo como un elemento básico. El vínculo hacia el desarrollo del lenguaje se observa en todos los documentos analizados. Sin embargo, gradualmente se incorpora una mirada más interdisciplinar. De esta forma, si bien se observa un posicionamiento relevante respecto del nexo de las formas animadas con el lenguaje y la expresión oral, también se vinculan con otros ámbitos del currículum.

Finalmente, se establece un vínculo hacia un aprendizaje integral, en el que confluyen diversos conocimientos, la creatividad, la capacidad de análisis, la observación y la imaginación. Desde la perspectiva de quienes hemos realizado este análisis, consideramos que el material revisado aporta insumos relevantes para la elaboración de un marco teórico que ayude a sustentar programas de formación de profesores con una perspectiva diacrónica, que permita la incorporación del teatro de formas animadas a los objetivos de aprendizaje actuales, pero sin perder de vista cómo ha evolucionado en el tiempo. Este implicaría un conocimiento acabado de diferentes técnicas y estilo, para comprender la real dimensión cultural del trabajo.

Las experiencias en los talleres que se han observado en el artículo son distintas y variadas. Se debe nutrir esta mirada con la revisión de otras experiencias actuales, hasta llegar a las formas de expresión donde el o la docente pueda ejercer efectivamente una guía y un liderazgo que apunte a una metodología de trabajo activo. Desde esa perspectiva, el artículo otorga una mirada respecto al conjunto de ideas fundamentales que han caracterizado las posturas de las investigadoras para vincular el teatro de animación y la enseñanza no universitaria para, a partir de ellas, elaborar las propias conexiones con las demandas que nos exige hoy la educación.

## Referencias

- AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas: Máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.
- ASTELL-BURT, Caroline. *I am the story: the Art of Puppetry in Education and Therapy*. Londres: Souvenir Press, 2001.
- BATCHELDER, Marjorie. *Hand-and-rod puppets: a new adventure in the art of puppetry*. Estados Unidos: Ohio State College Publication, 1947.
- BERNARDO, Mane. *Títeres*. Zaragoza: Editorial Latina, 1972.
- DEBOUNY, Aline. *Quand les marionnettes se font maîtresses*. Francia: Laboratoire d'anthropologie sociale, 1991.
- EXNER, Carol. *Practical Puppetry A - Z: A Guide for Librarians and Teachers*. Jefferson (Estados Unidos): Mc Farland & Company, 2005.

- GAUTHIER, Theophile. *Souvenirs de Theatre, D'Art Et de Critique*. Francia: Charpentier, 1904.
- GILLES, Annie. *La marionnette dans la pédagogie*. Francia: Centre National de Documentation Pédagogique, 1977.
- GIRARDOT, Madame. *Théâtre et marionnettes pour les petits*. Francia: Fernand Nathan, 1926.
- HAJKOVA, Vierka. *La marionnette artistique et éducative*. La Ferté-Macé: Gallier, 1973.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Londres, Nueva York: Routledge, 2006.
- KOROŠEC, Helena. Non-verbal communication and puppets. En: KROFLIN, Livija; MAJARON. Edi. *The Puppet – What a Miracle!* Francia: UNIMA, 2002.
- MADEJ, Janine. *160 activités théâtre et jeux d'expression*. Revigny: Le journal de l'Animation, 2018.
- PIERRON, Agnès, *Dictionnaire de la langue du théâtre*. Paris: Le Robert, 2009.
- VOLOSHINOV, Valentín Nikoláievich. *Marxism and the Philosophy of Language*. Harvard: Harvard University Press, 1986.
- VIALE, Celeste. *Los títeres en la educación en derechos humanos*. Lima: Instituto de defensa legal, 1990.