



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS:

¿POR QUÉ UN TALLER DE TÍTERES PARA NIÑOS?

Narración y análisis crítico de dos experiencias de talleres de títeres para niños dentro y fuera del espacio escolar.

AUTORA: Prof. Virginia Henry

DIRECTOR: Dr. Luis Ferreira

FECHA: 22 de agosto de 2016

Resumen

Esta tesis se basa en la narración y reflexión crítica de la experiencia docente de la autora en dos espacios educativos atravesados por un denominador común: la coordinación y realización de talleres de títeres para niños. El primero, durante el año 2005, como militante de la Organización Barrial Juanito Laguna que realizaba actividades destinadas a niños en Villa Argüello, un barrio del Partido de Berisso, Provincia de Buenos Aires, en vinculación con una organización piquetera. El segundo, en 2006, como parte del equipo de orientación escolar de una escuela pública, también de Berisso. El punto de partida al inicio de ambas experiencias fue: *¿por qué realizar un taller de títeres para niños?* La hipótesis que la respondía era: *mostrar las piezas teatrales creadas por los mismos niños promovería en ellos una auto-imagen positiva, demostrando a su entorno social más cercano aquello que son capaces de crear.*

La tesis identificará los principales problemas de esa hipótesis demostrando que propuestas educativas que interpelan la creatividad de los niños van más allá de ese fin, constituyéndose en una oportunidad para que los niños expresen y transformen su orden simbólico, crecientemente impregnado por los medios masivos de comunicación. La tesis plantea también la necesidad de analizar en qué medida los docentes, incluyéndose la autora, están atravesados por dos factores: la biografía escolar del propio docente y la cultura mediática, ambos con incidencia en la tarea pedagógica.

Palabras-clave:

experiencia educativa, taller de títeres, medios de comunicación, arte y educación, biografía escolar, movimientos sociales

Abstract

This thesis is based on the narrative and critical reflection of its author's experience as a teacher in two educational spaces which shared a common activity: the coordination and implementation of puppet workshops for children. The first was in 2005, as a militant in the Juanito Laguna neighborhood organization, with the aim of performing activities for children of Villa Argüello, Berisso party, Province of Buenos Aires, in connection with a "piquetero" organization (a type of social movement among popular classes in Argentina). The second was in 2006, forming part of a public school's counseling team, also in Berisso party. At the beginning of both experiences the guiding question was: *why making a puppet workshop for children?* The answer to this question was, initially, the following hypothesis: *theater plays, created by the children themselves, would promote in them a positive self-image, showing to their closest social environment all that they are able to create.*

The thesis will identify the main problems of that hypothesis, arguing that educational proposals that promote the creativity of children goes beyond this aim, becoming an opportunity for them to express and transform their symbolic order, in spite of being increasingly permeated by mass media culture. It will also sustain the need for analyzing the extent to which teachers, including the author, are crossed by two factors: their own school biography and the media culture, both factors with real impacts on the educational task.

Keywords:

educational experience, puppet workshops, mass media, art and education, scholar biography, popular social movements

Dedicatorias y Agradecimientos

Esta tesis está dedicada a los niños y niñas de Berisso y de La Boca que tanto me han enseñado.

Agradezco especialmente:

Al director de esta tesis, Dr. Luis Ferreira por su dedicación y paciencia y por los aportes sustanciales a la misma.

A Hugo por todo su amor y acompañamiento a lo largos de estos años y por su mirada que siempre trae luz.

A Cristina por Pichón-Riviére, por su amor y por lo puedo de vida y salud.

A mis compañeros y compañeras de la Comunidad Argentina Americana por ser red de contención y afecto.

A mis compañeras de Trabajo Corporal, Cecilia, Ludmila, Ana Laura, Vanesa y las observadoras Natalia y Cristina Alejandra, por impulsar el movimiento siempre “arriba y adelante” como conceptualizó Cristina.

A mis compañeros y compañeras de La Plata, a todos y todas pero especialmente a Belén y a los “Juanitos” Antulio, José, Juan Martín, Yanil, Rocío, Manuela, Lucía, Mercedes y Nicolasa por toda la solidaridad y el aguante durante mis años de estudiante en aquella ciudad. También a Florencia, Clarisa, Vanesa, Luciana y Sandra.

A mis abuelos Juan y Olga, “Caito” y “Chaba” por la máquina de coser y por las historias de “Hormiga Negra”.

A María Rosa y Eduardo por los títeres.

A Sandy y Darwin, valiosos acompañantes en todo el proceso de elaboración de esta tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES HISTÓRICOS. Los vínculos entre los títeres y la educación: rastreando sus orígenes	19
1.1 Títeres y las “propuestas alternativas en educación”	19
1.2 Docentes/titiriteros y florecimiento de teatrillos infantiles en la historia de la educación argentina.....	24
CAPÍTULO 2: DONDE TRANSCURREN LAS ESCENAS: Villa Argüello, la Biblioteca Popular Juanito Laguna y el Club. La entrada de Berisso y la <i>Escuela 6</i>	34
2.1 El barrio Villa Argüello y la Organización Barrial Juanito Laguna.	34
2.2 La entrada de Berisso y la <i>Escuela 6</i>	46
CAPÍTULO 3: EL TALLER DE TÍTERES DE LA BIBLIOTECA POPULAR JUANITO LAGUNA.....	50
3.1 El taller de títeres de la Biblioteca Popular Juanito Laguna.....	50
3.2 Dramaturgia y texto teatral: La metodología de trabajo y nuevamente mi experiencia como alumna	56
3.3 La primera presentación del grupo en La Plata.....	60
CAPÍTULO 4: TALLERES DE TÍTERES Y TALLER DE MINI HIP-HOP	65
4.1 El episodio de Brian y los orígenes del taller de tercer grado de la Escuela 6 de Berisso	65
4.2 El desarrollo del taller	68
4.3 ¿Por qué el taller de <i>mini hip-hop</i> en una tesis sobre talleres de títeres?	78
4.4 Los orígenes y el desarrollo del taller de mini hip-hop.....	79
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE EMERGENTES	81
5.1 El concepto de emergente	81
5.2 Identificación y análisis de emergentes.....	82
5.2.1. Primer emergente: El <i>bardo</i> en el taller de <i>mini hip-hop</i> y el <i>mal comportamiento</i> en la escuela	83
5.2.2. Segundo emergente: Los personajes tomados de los medios masivos de comunicación.	92
5.2.3. Tercer emergente: La tarea mediadora de los talleres	106
5.3 Objetos intermediadores y funciones mediadoras.....	111
CONCLUSIÓN	115
BIBLIOGRAFÍA.....	119
ANEXO	i

INTRODUCCIÓN

Esta tesis se basa en la narración de mi experiencia como docente en dos espacios educativos diferentes: uno, durante el año 2005, constituyó mi primer contacto con la tarea de enseñar aún siendo alumna de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y militante en la Organización Barrial Juanito Laguna, la cual realizaba sus actividades destinadas a niños en Villa Argüello, partido de Berisso, Provincia de Buenos Aires. Este espacio estaba en relación directa con la organización piquetera Movimiento de Trabajadores Desocupados (Ex-Aníbal Verón) y paulatinamente se fue definiendo como espacio educativo “alternativo” al sistema escolar. El otro espacio fue mi primer contacto con la docencia en una escuela primaria pública, específicamente desde el equipo de orientación escolar (“*gabinete*”), también en Berisso y hacia mediados del 2006, a poco de haber obtenido mi título de profesora. Ambas experiencias estuvieron atravesadas por un denominador común: un taller de títeres para niños coordinado por mí.

La pregunta que guiaba esta tesis en una primera formulación era una pregunta que podría denominar netamente pedagógica: *¿por qué realizar un taller de títeres para niños?* Desde mi escasa experiencia como docente tenía una hipótesis que la respondía: *la gran significancia que tendría para los niños construir los títeres y poder mostrarlos a familiares y vecinos actuando en piezas teatrales creadas por ellos mismos.* Según mi hipótesis, esto *promovería en los niños una auto-imagen positiva, demostrando a su entorno más cercano aquello que son capaces de crear.*

Tal como lo trabajaré en el desarrollo de esta tesis, mi hipótesis inicial adolecía de varios problemas: En primer lugar, ligaba auto-imagen positiva exclusivamente a la mirada externa de familiares, vecinos, etc. a quienes se mostraría un “producto” del taller. En segundo término, esta hipótesis hacía que en lugar de vivenciar el proceso pedagógico en su “aquí y ahora” – al decir de Enrique Pichón-Rivière, fundador de la psicología social en Argentina, autor a cuyos conceptos recurriré a lo largo de toda esta tesis – se trabajara para una muestra futura. Es decir, el sentido del taller estaba en trabajar “para otros” y “para un futuro”, perdiendo sentido el “para mí” y el para “aquí y ahora”. De este modo, la hipótesis inicial no podía ver aquello que se generaba con los niños *creando*, en el *desarrollo* de los talleres. Se perdía la dimensión del “hombre en situación” – para el caso “niños y docentes en situación” – concepto al que Pichón-Rivière define como “un objeto de conocimiento, en una tarea que reintegre lo fragmentado por un pensamiento disociante que oscurece las relaciones

entre sujeto, naturaleza y sociedad” (Pichón-Rivière, 2003: 205). En este sentido, mi hipótesis era fragmentaria en tanto que no consideraba el proceso creador en su completud. Sólo tenía en cuenta la muestra de lo creado hacia el afuera que, si bien es parte importante no puede subordinar al proceso de creación previo.

Como lo detallaré en secciones subsiguientes, el señalamiento sobre los beneficios pedagógicos de proponerle a los niños trabajar con títeres no es nuevo. Muchos titiriteros y docentes/titiriteros se han dedicado a este tema. Por el momento, podríamos reunir a estos trabajos en dos grandes grupos. Por un lado, existen varios reconocidos titiriteros (Signorelli, 1963; Bernardo, 1972, 1976; González Badial, 1981; Villena, 1995; Rogozinski, 2001; Santa Cruz y García Labandal, 2008) que, desde la década de 1960 a la actualidad, abordan las potencialidades pedagógicas y las cualidades positivas que genera en los niños la creación de títeres y de piezas dramáticas con ellos, así como de los beneficios de ser espectadores de obras de este género. Sin embargo, no describen el desarrollo completo de experiencias concretas por las cuales se llegaría a la conclusión de los beneficios (de índole múltiple) de realizar teatro de títeres con niños. A ellos me referiré más en detalle en el apartado “Títeres, psicología y pedagogía”. La mayoría de esas obras están destinadas a docentes y reúnen una serie de “recomendaciones” para la organización de talleres con títeres. Las más actuales proponen secuencias didácticas que incluyen títeres en la enseñanza, su articulación con contenidos curriculares y la relación con temáticas como educación para la salud y resiliencia. Una lectura de estos materiales permite inferir que estas secuencias y propuestas didácticas se basan en experiencias concretas, pero éstas no son explicitadas o quedan en anécdotas que sirven a los fines de justificar alguna recomendación.

Por otro lado, aunque en menor medida, he hallado relatos de experiencias de docentes/titiriteros casi desconocidos que, sin tener el reconocimiento social en general ni académico en particular respecto a los anteriormente mencionados, realizaron talleres de títeres con niños (Madueño y Albertella, 1943; Sánchez Rego, 1943, 1957; Bagalio, 1959 [1^a de. 1944] y 1949). Sobre ellos me referiré más detalladamente en el apartado del Capítulo 1 “Docentes/titiriteros y florecimiento de teatrillos infantiles en la historia de la educación argentina”. Estos trabajos datan de las décadas de 1940 y 1950 en las que existió en nuestro país un importante movimiento de inclusión de los títeres en la escuela. Publicados tanto en libros como en revistas de educación, su autoría pertenece a docentes/titiriteros que relatan sus propias experiencias en talleres de títeres y compañías de teatro infantil, la mayoría desarrolladas en la ciudad porteña y en localidades de la Provincia de Buenos Aires. Aquí cada docente relata su experiencia en escuelas específicas y con grupos de niños concretos. En

la mayoría de los casos, se compilan las creaciones dramáticas de los niños, textos literarios producto del trabajo con los docentes/titiriteros. Además, se caracterizan por referenciar otras experiencias del mismo tipo lo cual me permitió ir rastreando y conociendo sus trabajos y publicaciones. El caso más abarcativo es el de María del Carmen Sánchez Rego quien – como detallaré más adelante – realiza un inventario de todos los retablos infantiles existentes en la ciudad bonaerense de Bahía Blanca por los años 1940.

Algunos de estos trabajos también se dedican a brindar sugerencias a docentes sobre cómo desarrollar un taller de títeres, sugerencias cuyo origen es la experiencia concreta de quien la escribe. Podría afirmar que, si bien el relato de la experiencia de estos docentes tiene más peso y presencia en este segundo grupo de trabajo, sus narraciones estaban puestas al servicio de brindar recomendaciones a colegas docentes sobre cómo realizar un taller de títeres con niños además de mencionar los beneficios que esto tendría en el desarrollo psicológico, creativo y moral de los mismos. Una aventurada interpretación me permitiría afirmar que esto se debió a que en momentos fundacionales de la relación entre títeres y escuela – momentos en que, como veremos más adelante, estas experiencias se reducían a propuestas “alternativas” dentro del sistema educativo – era necesario como estrategia de difusión y promoción del uso de títere en las aulas poner el acento en la “recomendación pedagógico-didáctica”. En suma, podría decir que la diferencia entre ambos grupos de trabajos reside en la importancia y presencia que tiene el relato de experiencias concretas en escuelas y grupos de niños específicos y el mayor o menor reconocimiento de quienes escriben los libros. El primer grupo prioriza la teorización pedagógico-psicológica y artística del trabajo con títeres, mientras que el segundo, la narración de experiencias pedagógicas. Ambos están destinados a docentes y proponen estrategias, recomendaciones, secuencias didácticas – según la denominación de la época – para incluir a los muñecos legendarios entre las actividades escolares.

Una mención especial merece Javier Villafañe que, si bien por su nivel de reconocimiento social y por ser titiritero corresponde al primer grupo, no lo es por período histórico. Su libro de 1944, llamado *Los niños y los títeres*, me fue de suma utilidad para reunir datos sobre los teatros de títeres infantiles presentes en Argentina, a la vez que me brindó información valiosísima para entender cuestiones relativas a la relación entre títeres y escuela. Sobre el importante papel cumplido por el titiritero Javier Villafañe me extenderé en el Capítulo 1.

Ambos grupos de trabajos me han aportado tanto conceptos como experiencias de referencia para realizar una lectura de mi propia práctica. Especialmente los escritos por

docentes/ titiriteros quienes desde su propio trabajo han vislumbrado, pero sin profundizar en ello, algunas “tensiones” y problemáticas presentes cuando se realizan prácticas como las de talleres de títeres con niños en escuelas. Me refiero específicamente a las tensiones entre títeres y pedagogía, y entre títeres y medios masivos de comunicación. La influencia de los medios masivos de comunicación en las creaciones infantiles, una de las temáticas que abordaré en esta tesis, ha sido mencionada por algunos de estos docentes/titiriteros pero no conceptualizada en profundidad, y creo que merece ser pensada desde nuestros parámetros y realidades actuales.

En síntesis, hasta el momento no he hallado bibliografía que, contemplando nuestras realidades del siglo XXI, relate, reflexione y conceptualice una experiencia concreta de enseñanza de teatro de títeres desde su inicio a su cierre y que indague sobre aquello que sucede en los niños cuando experimentan y crean en un taller de títeres.

Ahora bien, la pregunta por aquello que le sucede a los niños cuando hacen títeres en la escuela me llevó indefectiblemente a preguntarme aquello que me sucedía a mí como docente, haciendo que, en una búsqueda reflexiva por comprender mis decisiones y acciones pedagógicas, tuviera que volver necesariamente a mi biografía escolar y a mis vivencias de alumna en diferentes niveles del sistema educativo. Si tal como lo plantean Pichón-Rivière (2006) y Paulo Freire (1997) no existe la enseñanza sin el aprendizaje, “...ya que enseñar y el aprender constituyen una unidad, que deben darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios” (Pichón-Rivière, 2006: 209), no podía comprender lo sucedido en el taller con los niños sin comprenderme a mí misma en mis decisiones. Por este motivo, esta tesis estará atravesada por un análisis crítico de muchas de mis intervenciones y los supuestos que la sustentaban. Metodológicamente estará basada en la inscripción escrita – grafía – de esa experiencia, su análisis e interpretación, es decir, recurriré a una modalidad de narración etnográfica y auto-biográfica reflexivas.

Como hipótesis de partida de la tesis propongo en primer lugar, que propuestas educativas que interpelan la creatividad de los niños constituyen potencialmente una oportunidad (y una necesidad) para que los niños expresen, y en alguna medida transformen/realicen algún movimiento en su orden simbólico el cual, entrado el siglo XXI, está siendo fuertemente impregnado por los medios masivos de comunicación. La segunda, concierne a que el trabajo reflexivo de los docentes sobre sus propias prácticas es condición necesaria para promover en los alumnos esa transformación/movimiento en el orden simbólico. Esta reflexión la creo necesaria en al menos dos sentidos: por un lado, en relación

a la influencia que la propia biografía escolar tiene en las decisiones pedagógico-didáctica de los docentes y, por otro, en relación a pensar en qué medida los docentes estamos impregnados por la industria mediática masiva y cuánto influye ésta en nuestro quehacer áulico. En otros términos, la tesis concierne a que el orden y las jerarquías sociales de lo identitario y de lo simbólico, traídos tanto por los alumnos como por los docentes desde sus entornos cotidianos y extra escolares, se ponen directamente en juego cuando se realizan experiencias educativas que interpelan la creatividad.

Títeres, psicología y pedagogía

En su reseña sobre la corriente de la Educación por el Arte en América Latina y especialmente en Argentina, Marta Calvo (1998) destaca varias personalidades que, desde diversos ámbitos y disciplinas, han realizado aportes para pensar la importancia del arte en la vida en general y por tanto, en la educación en particular. Aportes fundamentales en este sentido ha realizado la corriente de Educación por el Arte. Este término fue acuñado por Herbert Read (1893-1968), poeta, filósofo, crítico del arte y de militancia anarquista en su libro homónimo escrito en 1943. En él expone su postura sobre la importancia de las artes como parte del proceso pedagógico entendiendo a la actividad estética como un proceso formativo que ejerce su influencia tanto sobre la psicología individual como la organización social. Recordemos que el movimiento de la Educación por el Arte surge en las primeras décadas del siglo XX. Por estos años se crea en Alemania la escuela Bauhaus que concibe la idea de que todo ser humano puede expresarse estéticamente y que el arte debe integrarse a la vida como medio transformador (Calvo, 1998; Loyola, 2008).

Desde su posición libertaria, Read le atribuye determinadas finalidades a la educación en general y, en función de ésta, a la educación estética en particular ¿Cuál es la finalidad de la educación para Read?:

“En verdad respondemos la pregunta cuando elegimos una concepción libertaria de la democracia. La finalidad de la educación, entonces, sólo puede ser desarrollar, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo. Como resultado de las infinitas permutaciones de la herencia, el individuo será inevitablemente único, y esta singularidad, por ser algo que no posee ningún otro individuo, será de valor para la comunidad. (...) Pero la singularidad carece de valor práctico en el aislamiento. Una de las lecciones más ciertas de la psicología moderna y de las experiencias históricas recientes es que la educación debe ser no sólo proceso de individualización, sino también de integración, o sea de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social. Desde

este punto de vista, el individuo será «bueno» en la medida en que realice su individualidad dentro de la comunidad. Su toque de color contribuye, por poco que sea, a la belleza del paisaje; su nota es un elemento necesario, aunque no percibido, en la armonía universal.” (Read, 1986: 30-31)

Si bien en capítulos siguientes, retomaremos en detalle qué funciones debe cumplir para Read la educación estética, a quien él distingue de la educación artística, puedo adelantar que la “educación de la sensibilidad estética” tiene para este autor y al igual que la educación en general, una función en la configuración de la identidad individual de las personas y de ajuste del individuo a la sociedad. Según Read, el arte es comunicación que, con un componente de imaginación creadora (es decir, de actividad por parte del niño), se torna en mediador entre el entorno social o mundo exterior y el mundo interno del niño. Recordemos que Read veía al arte como parte integrante fundamental y necesaria del proceso educativo.

Esto afirma Read respecto a la educación de la sensibilidad estética:

“Debe comprenderse desde el comienzo que lo que tengo presente no es simplemente la «educación artística» como tal, que debería denominarse más apropiadamente educación visual o plástica: la teoría que enunciaré abarca todos los modos de expresión individual, literaria y poética (verbal) no menos que musical o auditiva, y forma un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación estética, la educación de esos sentidos los cuales se basan la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano. Sólo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada. Sin semejante integración, no sólo tenemos los tipos psicológicamente desequilibrados familiares al psiquiatra, sino – y esto es más desastroso desde el punto de vista del bien general –, esos sistemas arbitrarios de pensamiento, de origen dogmático o racionalista, que a pesar de los hechos naturales tratan de imponer sobre el mundo de vida orgánica un patrón lógico o intelectual.” (Read, 1986 32-33)

En síntesis y según lo expone Marta Calvo (1998), la educación estética tendrá para Read los siguientes alcances:

1. La conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación.
2. La coordinación de los diversos modos de percepción y sensación entre sí y en relación con el ambiente.
3. La expresión del sentimiento en forma comunicable.
4. La expresión de forma comunicable de los modos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes.” (Calvo, 1998: 287)

Otro de los autores destacados por Marta Calvo, es el mencionado Dr. Enrique Pichón-Rivière, cuyos conceptos son centrales para las reflexiones y análisis realizados en esta tesis. Para este autor, el arte tiene una función terapéutica además de considerarlo una forma de conocimiento. Como él mismo lo afirma en forma de pregunta: “Pero acaso, ¿no es también función del arte conocer, indagar la realidad?” (Pichón-Rivière cit. en Zito Lema, 1988: 126). Para aproximarnos un poco más a su concepción de arte, veamos cómo define Pichón-Rivière a una obra de arte:

“Parto de entender que un objeto de arte es aquel que nos crea la vivencia de lo estético, la vivencia de lo maravilloso, con ese sentimiento subyugante de angustia, de temor a lo siniestro y a la muerte. Y que, por ello mismo, sirve para recrear la vida.” (Pichón-Rivière cit. en Zito Lema, 1988: 128)

Para el fundador de la psicología social en Argentina: “...sólo la obra de arte es capaz de producir esa vivencia de lo maravilloso, que fundamenta el sentido de lo «bello»” (Pichón-Rivière cit. en Zito Lema, 1988: 129). Es necesario aclarar que para él, esta propiedad del arte de convertirse en un “hacer creativo” era compartido por otras actividades como lo son el deporte y la ciencia.

Quizá por su común origen en el psicoanálisis, la postura de Pichón-Rivière, gran difusor de esta corriente en Argentina, tiene tantos puntos de coincidencia con la de Donald Winnicott, autor que retomaremos también en el desarrollo de esta tesis. Winnicott ubica a las experiencias artísticas y creadoras junto con el juego en una zona intermedia de experiencia que llamó “tercera zona” o “zona potencial”, que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad. Según Winnicott, esta zona,

“... no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora.” (Winnicott, 1982: 22)

A esta zona también pertenece lo que Winnicott llamó “objetos transicionales” (la manta que los niños succionan para dormirse, el oso de peluche o muñecos que abrazan). También en esta zona se ubican los rituales y el juego; se trata en definitiva de “La ubicación de la experiencia cultural”:

“El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). Lo mismo puede decirse acerca del juego. La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego.” (Winnicott, 1982: 88)

Ya desde el campo del Teatro de Títeres y su enseñanza, varios titiriteros y pedagogos argentinos de todas las épocas han considerado al títere un recurso expresivo por excelencia que brinda múltiples posibilidades a los niños. El títere ha sido conceptualizado como un elemento para “abrir canales de comunicación” (Rogozinski, 2001), un “artefacto cultural”, un “mediador (...), la herramienta que permite las apropiaciones simbólicas...” (Santa Cruz y García Labandal, 2008: 17). Según varios especialistas (Finkel, 1980; Bernardo, 1962; Signorelli, 1963; Santa Cruz y García Labandal, 2008; Rogozinski, 2001) el títere posee enorme potencia simbólica, la que al entrar en contacto con los niños genera “... sentimientos de confianza y familiaridad, no tanto por lo que los muñecos son, sino por lo que *los niños ponen en ellos*” (Santa Cruz y García Labandal, 2008: 16) (las cursivas son mías).

En un artículo del año 1960 titulado “Títeres: realidad del ensueño poético”, extraído del *Monitor de la Educación Común*, órgano de difusión del Consejo Nacional de Educación, la titiritera y educadora Mané Bernardo, expresa una serie de razones de índole pedagógicas en las que asocia positivamente niños y títeres, tanto sea el niño espectador como productor de espectáculos de títeres. Del mismo modo, elabora una serie de pautas para crear una “buena” pieza de teatro de títeres para niños. Afirma Mané Bernardo que “Aunque el títere no fue creado en especial para el niño, éste se siente atraído hacia él de una manera subyugante” (Bernardo, 1960: 50). ¿Cuál es para Bernardo una de las principales características de un espectáculo de títeres para niños? Tal como lo dice el título del artículo, son los recursos poéticos: “De manera que un espectáculo debe dar material poético imaginativo al niño que su vez servirá de estímulo para que esto sea devuelto y acrecentado con todo lo que el niño *posee dentro de sí* y ponerlo en el *mundo real*” (Bernardo, 1960: 50; cursivas de la autora).

Por estos motivos el títere se constituye en un *objeto intermediario* entre el niño y su entorno. Esta concepción de títere en tanto objeto intermediario es compartida por varios titiriteros (Villena, 1995; Santa Cruz y García Labandal, 2008). Elena Santa Cruz y Livia García Labandal (2008) retoman a la titiritera y escritora de literatura infantil Berta Finkel (1980) para señalar la posibilidad que brindan los títeres a los niños al permitirles proyectarse e identificarse con ellos. Las tres autoras coinciden en que a través del títere los niños tienen la oportunidad de:

“... «situarse en un plano entre lo lúdico y lo real», porque el niño puede identificarse con ese objeto lúdico y crear con él escenas imaginarias, pero también puede proyectar y atribuirle vivencias imaginarias que no podría aceptar en sí mismo. (...) Por lo tanto, el títere en sí mismo es un muñeco que, al cobrar vida en manos del titiritero, se transforma en un personaje teatral y es, a su vez, por su utilización, un objeto intermediario.” (Santa Cruz y García Labandal, 2008: 16)

El concepto de objeto intermediario (OI) viene del campo del psicodrama, fue acuñado por el psiquiatra Jaime Rojas-Bermúdez, quien en la década de 1960 se encontraba trabajando en el Hospital J. T. Borda de Buenos Aires con pacientes psicóticos agudos. Con el propósito de establecer una comunicación con sus pacientes – comunicación interrumpida por su propia patología – el doctor Rojas-Bermúdez comenzó a utilizar técnicas psicodramáticas con títeres a los que luego agregó máscaras y telas. Rápidamente el concepto fue aceptado y se difundió por la comunidad de psicodramatistas (Rojas-Bermúdez, 1997) logrando muy buena recepción. De lo anterior se deduce que para que se requiera de un tercer elemento que medie entre las dos personas debe haber situaciones preexistentes que impidan la comunicación entre ellas o beneficios que se deriven de esta mediación. Por este motivo y de acuerdo a la función que cumple, Rojas-Bermúdez (1997) define al **objeto intermediario (OI)** como aquel que “... por sus características particulares, al ser instrumentado en un contexto adecuado, permite restablecer la comunicación interrumpida” (Rojas-Bermúdez, 1997: 161).

Como no pretendo en este trabajo analizar el títere en tanto elemento usado en el psicodrama ni es esta una tesis de esa área, me atreveré a hacer un uso amplio del concepto de objeto intermediario ya que este me permite pensar acerca de la diversidad de vínculos, situaciones, personas y espacios presentes en las narraciones que presentaré en esta tesis. Si bien es cierto que el títere puede ser en el trabajo concreto un objeto intermediario entre varios aspectos de un niño, entre los niños, entre los docentes y los niños para nombrar algunas de las tantas posibilidades, no lo tomaré sólo en ese sentido. Aprovecharé la riqueza de este concepto ampliando su significado y entendiendo al títere como objeto intermediario que permite comunicar aspectos, situaciones, espacios, experiencias hasta antes no comunicados o con lazos dañados o deteriorados que necesitan ser reconstituidos.

Es decir, el concepto de títere como objeto intermediario me permite establecer vínculos y conexiones en dos sentidos. En el primero, entiendo a los títeres como objetos intermediarios en la comunicación del mundo externo y el mundo interno de los niños, concepción enriquecida con las posturas de Herbert Read y Donald Winnicott. En un segundo

sentido, entiendo a los títeres como objetos intermediarios en la comunicación y posterior integración de tres de mis experiencias formativas relacionadas a los títeres que contribuyeron a la configuración de mi identidad docente: mi experiencia de alumna en tercer grado de la escuela primaria, la experiencia en la asignatura “Teatro” como estudiante del colegio secundario y el taller de títeres ya en mi formación docente posterior.

¿Por qué incluir mi experiencia docente y mi biografía escolar? Narratividad y educación

En el transcurso de la escritura de esta tesis se iba volviendo necesario, a la vez que respondía el porqué de un taller de títeres, traer mi experiencia no sólo docente sino también aquellas vivenciadas siendo alumna. Como lo mencioné anteriormente, fue entonces que comprendí que los títeres no sólo eran un objeto intermediario para los niños, sino también para mí al permitirme articular mi experiencia docente con ellos con mi tránsito por la escuela y otros espacios formativos no escolares.

Como la gran parte de lo narrado en esta tesis parte de mi *experiencia docente*, mucho de lo desarrollado aquí estará teñido del análisis reflexivo y crítico de mi accionar y de los supuestos que guiaron ese accionar. Del mismo modo, en varios momentos de la narración recorro a episodios que considero significativos de mi experiencia escolar en tanto alumna, es decir, a mi *biografía escolar*, para explicar y rastrear el origen de muchas de mis decisiones pedagógicas aceptando, de este modo, el carácter formativo de la experiencia escolar. Esto es en el sentido ya no de los contenidos curriculares transmitidos, sino en el de aquellos *aprendizajes implícitos* (Quiroga, 2009) o *enseñanzas implícitas* (Jackson, 1999) que, para quienes somos docentes, se traducen en elecciones de metodologías de enseñanzas y formas de actuar y dirigirse a los alumnos que han sido aprendidas en nuestro rol de educandos de la institución escolar. Como afirma Andrea Alliaud “... los sujetos individuales se van haciendo maestros en el transcurso de un proceso de formación de largo plazo, cuyo origen puede remontarse a la experiencia escolar que han tenido como alumnos” (Alliaud, 2002: 43).

Desde la corriente de investigación de las biografías escolares en el campo de la formación docente en la que se inscribe Alliaud, se considera que:

“El pasaje por los distintos niveles escolares tiene, para quienes se dedican a enseñar, un alto componente formativo. La biografía escolar suele reconocerse como la primera fase de la formación profesional: «La formación inicial es en realidad un segundo proceso, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumnos».” (Gimeno Sacristán, 1992, cit. en Alliaud, 2002: 39)

Si bien mi tesis no se inscribe estrictamente en esta corriente ni en la de la narratividad y educación, sí comparto con ellas el postulado que propone indagar críticamente en la propia experiencia escolar de los docentes para hallar las claves que justifican las decisiones pedagógicas que tomamos. En mi tesis esto surgió como una necesidad del propio trabajo reflexivo al revisar el fundamento de muchas de mis decisiones pedagógica-didácticas que tenía naturalizadas. Esta tarea de desnaturalización me llevó a comprender que muchas de mis acciones docentes de aquel entonces tenían sus fundamentos en mi biografía escolar, es decir, en experiencias previas vividas en tanto alumna del sistema educativo por lo que se me volvió necesario volver a rescatarlas.

¿Por qué entonces una tesis que parta de mi experiencia docente? Y ¿por qué recurrir a mi biografía escolar para comprenderla en parte? Tal como lo entienden varios autores (Jackson, 1999; Bolívar, 2002; Conelly y Clandinin, 1995; Cerveró Ferrer, 1995) y, entre ellos, Alliaud:

“... en la elaboración biográfica, el pasado se hace presente no como retorno, sino más bien como reconstrucción. La vuelta a lo vivido no sólo implicará la selección de hechos o experiencias, sino también su reinterpretación. Trabajar sobre las significaciones construidas a lo largo de la propia historia escolar puede aportar conocimientos sobre nuestra concepción y práctica educativa; claves, modelos y estructuras que han caracterizado nuestro pensamiento y acción; lo cual, a su vez, puede contribuir a reorientar las acciones presentes y futuras.” (Alliaud, 2002: 44)

En otras palabras, pretendo encontrar en mi experiencia docente en relación con mi biografía escolar, las claves que abran mis prácticas de enseñanza, en el caso de esta tesis, de enseñanza del teatro de títeres. Por tal motivo, esto estará en imbricado diálogo con aquello que les sucede a los niños en el taller de títeres. Es decir, un eje de esta tesis estará puesto en aquellos temas que emergen y son posibles de ser transformados cuando los niños crean, temas que son del orden de lo identitario y lo simbólico en los cuales – y en los tiempos que corren – los medios masivos de comunicación tienen una preponderante influencia manifiesta. En relación con este eje se encuentra otro pilar fundamental: el análisis crítico de mis intervenciones docentes, lo que requerirá que recurra a mi biografía escolar para reflexionarla. Del mismo modo, planteo que el estudio de la influencia que los medios de comunicación ejercen en las creaciones infantiles no es posible de ser realizado sin el análisis de la medida en la que los docentes estamos atravesados por la cultura mediática y su incidencia en nuestra

tarea pedagógica. En suma, mi propósito es argumentar la necesidad de una posición comparable a la del antropólogo y filósofo argentino Rodolfo Kusch cuando advierte que “... en vez de ir del pensamiento a la realidad, hacer al revés, penetrar la realidad y luego inferir de ahí qué es lo que voy a hacer” (Kusch, 2012: 17).

Expuestos mis lineamientos metodológicos, objetivos y ejes principales, esta tesis está organizada en cinco capítulos y la conclusión como una reflexión abierta. En el Capítulo 1, presento los antecedentes históricos de la utilización de títeres en la educación argentina y la producción bibliográfica al respecto, mostrando la importancia que le ha sido dada así como las limitaciones que presenta la producción bibliográfica al respecto de las preguntas de esta tesis. Del mismo modo, planteo cómo algunos titiriteros y docentes/titiriteros expresaron en la década de 1940 – años en los cuales ingresan los títeres a la escuela – algunas tensiones y problemáticas que son también hoy vivenciadas de este modo, más de setenta años después.

En el Capítulo 2, presento los espacios y los actores que intervienen en las dos experiencias a ser analizadas en esta tesis: Villa Argüello, la Biblioteca Popular Juanito Laguna y el club del barrio. Además describiré aquí la entrada al Berisso donde se ubica la Escuela N° 6 y la escuela propiamente dicha. Relato, además, cómo comenzó mi interés por los títeres.

En el Capítulo 3 narro la experiencia que llevé adelante en el taller de títeres realizado en la Biblioteca Popular Juanito Laguna. Allí, relato el proceso de construcción plástica de los títeres y la elaboración dramática de las historias por parte de los niños. También analizo algunas de mis decisiones pedagógicas a la luz de mi biografía escolar y mi relación con la disciplina del teatro de títeres en tanto alumna en diversos niveles del sistema educativo.

En el Capítulo 4, narro mi experiencia en el taller de títeres de tercer grado de la Escuela N° 6 de Berisso. Al igual que para el taller de Villa Argüello, incorporo tanto el relato sobre la etapa plástica del taller como la escritura del texto dramático. También, producto de mi pregunta inicial sobre por qué un taller de títeres para niños, me veo atraída por el taller de hip-hop que se realizaba en el club del barrio Villa Argüello. A este taller, también llevado a cabo por la Organización Barrial Juanito Laguna, asistieron los niños que habían ayudado a despertar mi interés por los títeres aunque nunca formaron parte del taller que coordiné allí. La observación y cierta participación en este taller de hip-hip me sirvió a modo de contraste para entender aquello que sucedía con los niños y los títeres pero también me amplió la mirada hacia los niños y las experiencias creativas en general.

En el Capítulo 5, analizo los “emergentes” que surgen de las tres experiencias narradas en los capítulos anteriores. Se trata de ir reconstruyendo la trama de aquellos elementos en

común (o no) que van apareciendo en las narraciones de experiencias. Para el análisis de las situaciones presentaré y utilizaré conceptos desarrollados por Pichón-Rivière – emergentes, portavoz y crisis – y otros de Michel de Certeau (1996) – escamoteos, jugarretas, ardidés – en relación a los maneras de hacer y emplear en el consumo de medios masivos así como en relaciones asimétricas de poder como las que ocurren entre docente y alumnos.

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES HISTÓRICOS. Los vínculos entre los títeres y la educación: rastreando sus orígenes

¿Cuándo comenzaron a incluirse los títeres en las aulas? La asociación entre títeres y educación ya tiene historia en nuestro país. Un posible origen, lo encuentro en lo que Adriana Puiggrós (1990) ha denominado “propuestas alternativas en educación”.

1.1 Títeres y las “propuestas alternativas en educación”

Según la historiadora de la educación Adriana Puiggrós, las “alternativas pedagógicas” son “... aquellos eventos en los cuales se encuentran elementos disidentes o alternativos del SIPCE. La disidencia y/o la propuesta de una nueva normalidad es el elemento en común” (Puiggrós, 1990: 20). SIPCE es la sigla de “Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal” que define al modelo educativo dominante latinoamericano al cual Puiggrós le atribuye las siguientes características: hegemonía del estado y subsidiariedad privada, laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del estado, escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico liberal, no participativo, ritualizado, autoritario y discriminatorio de los sectores populares (evidenciado a través de la expulsión, la repetición, la no admisión, el desgranamiento y la marginación de los sujetos sociales que pertenecen a los sectores subordinados u oprimidos de la sociedad).

Ahora bien, alternativas pedagógicas ha habido desde los orígenes mismos del sistema educativo argentino. ¿En qué momento histórico ubico el surgimiento de estos vínculos entre títeres y educación, artes y escuelas? Lo ubico en el período de las tres presidencias radicales ocurridas en las tres primeras décadas del siglo XX. Según Puiggrós (1990) es en este momento en que surgen alternativas pedagógicas que disienten del discurso “oligárquico-normalizador” que se habría implantado en el sistema de instrucción público argentino de la mano de Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación. ¿Cuáles fueron estas alternativas? Puiggrós destaca tres posiciones: la “orgánica”, la “transgresora” y la “radicalizada”. En las tres identifico un movimiento de inclusión en la escuela de actividades y contenidos artísticos.

La primera posición que define Puiggrós es la que denomina “orgánica”:¹ Dentro de esta, aunque también con elementos de la posición “transgresora”, destaca a Horacio Ratier a quien califica como un “verdadero militante de la escuela democrática ubicado durante casi cincuenta años en el corazón del sistema escolar argentino” (Puiggrós, 1992: 61). Habiendo estudiado en la Escuela Normal de Santo Tomé, Provincia de Corrientes, de la que se graduó en 1917, Ratier supo desempeñarse como maestro de la escuela de personal único Machadiño y, al año siguiente, como director de la escuela de Puerto Azara, ambas en la Provincia de Misiones. De 1930 a 1950 fue Inspector de Territorios Nacionales. Según Puiggrós,

“[Ratier] Articuló su pertenencia orgánica a la estructura escolar con la promoción del cooperativismo, la creación de aldeas para indígenas, con las lecturas intensas de los pedagogos activistas y la inclinación al socialismo sin dejar cierto espiritualismo patriótico.” (Puiggrós, 1992: 61)

El dato que para esta tesis nos interesa es que “Fue un innovador de fama entre los maestros, que recorría las escuelas silbando y portando los títeres que había conocido desde que abrió las puertas de las escuelas del sur a Javier Villafañe” (Puiggrós, 1992: 61; las cursivas son mías).

La segunda posición es la que Puiggrós denomina “transgresora”.² Allí ubica, entre otros pedagogos y docentes, al inspector y maestro rural Luis Iglesias, a las hermanas Letizia y Olga Cossetti y a Luz Vieyras Méndez. De la mano de las prácticas renovadoras de las hermanas Cossettini aparecen nuevamente los títeres del titiritero y poeta Javier Villafañe con quien Olga Cossettini cultivó una gran amistad. En la experiencia innovadora de las Cossettini que se desarrolló desde 1935 a 1950 en la Escuela Dr. Gabriel Carrasco de la Ciudad de

1 Según Puiggrós (1992) las posiciones “orgánicas” adecuan los postulados del movimiento de la Escuela Nueva al discurso normalizador, modificándolo pero limitando los principios escolanovistas (centralidad del niño, pragmatismo vs. verbalismo, actividades que promovieran la experimentación, autonomía del docente, etc.) al encerrarlo en cuestiones didácticas. Desde el punto de vista político asumen posturas de crítica frente al gobierno radical y defienden al gobierno golpista de Uriburu. Dentro de esta posición Puiggrós coloca a conocidos inspectores y directores de colegios nacionales como Hugo Calzetti, José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano.

2 Las posiciones “transgresoras” comenzaron según Puiggrós en la provincia de Santa Fe a partir de la década del 30. estas posiciones tuvieron varias dificultades con la burocracia del sistema escolar “...tanto por las alteraciones curriculares que provocaban como por las posiciones políticas de avanzada y la militancia sindical de muchos de estos docentes.” (Puiggrós, 1992: 61-62) Además, “[e]stas posiciones modificaron la práctica escolar, propugnaron vínculos educacionales más horizontales, lucharon contra la burocratización del sistema educativo e impulsaron múltiples formas de solidaridad social.” (Puiggrós, 1992: 61) Además de Luis Iglesias y Olga Cossettini, Puiggrós ubica aquí a Armanda Arias, Bernardina y Dolores Dabat, Rosa Ziperovich y Celia Ortiz de Montoya quienes sostuvieron posiciones políticas comunistas, socialistas, democrático progresistas o liberales y apoyaron las reivindicaciones sindicales docentes. También se ubican aquí al radical Antonio Sobral y a Saúl Taborda a quien considera el primer exponente del pensamiento nacionalista popular. Un interesante artículo sobre Luis Iglesias y su experiencia en la escuela rural unitaria es el de Ana Padawer (1997).

Rosario, provincia de Santa Fe, las actividades artísticas eran parte de la jornada diaria de los niños: coro de pájaros, funciones teatrales, jornadas de divulgación cultural organizadas por los mismos niños. (Pelanda, 2009) Según el testimonio de un maestro visitante de la escuela, los niños realizaban allí diversas funciones de títeres:

“En la escuela hay un Teatro de Títeres, ‘Javier Villafañe’ se llama, en homenaje al artista y al amigo que orientó los primeros pasos de los titiriteros. Y allí estaba él aquella mañana, presenciando con nosotros, el ensayo de una función con que iban a despedir a la Directora. Alumnos de sexto grado mueven los muñecos maravillosos.

La escenografía, primorosamente pintada con colores bellos y brillantes, es renovada de acuerdo a las escenas. Eran tres estampas de ‘Platero’ con música de Debussy. Un ‘Platero’ pequeño como el de Juan Ramón, y como aquél redondo, peludo, suave... moviéndose, dando saltitos, en medio de un coro de muñecos hermosos y vistosamente vestidos, bullangueros y felices en las tres estampas...” (Pelanda, 2009)

Lo mismo nos dice el propio Javier Villafañe sobre los espectáculos que los niños realizaban en esta escuela:

“La escuela Gabriel Carrasco, de Rosario, tiene su teatro de títeres. (...)”³

Leticia Cossettini, hermana de Olga, ha realizado con los títeres una labor prodigiosa. Sus alumnos representan, junto con obras escritas por ellos, escenas del Martín Fierro; El Gitano y el Oso, del ballet Petrouchka, de Stravinsky; tres poemas de Platero y Yo, de Juan Ramón Jiménez, los dos primeros con música de Debussy y el tercero con música de campanillas, un capítulo del Quijote: El Retablo de Maese Pedro, con música Fonográfica del Siglo de Oro; escenificación de cuentos y leyendas de nuestro folklore, y de romances del cancionero popular español.” (Villafañe, 1944: 18)

Villafañe cita palabras de la propia Letizia Cossettini:

“«Incorporamos a nuestro plan educativo – escribe Leticia Cossettini – este método de expresión tan altamente subyugante. (...) Surgen actores, escenógrafos, modeladores. Los niños tímidos, aquellos que nunca pudieron hacer su presentación en un tablado, encuentran aquí, con un muñeco en las manos, la voz de su propia alma.» (Villafañe, 1944: 18)

³ En una nota al pie de página, Villafañe afirma que el maestro uruguayo Jesualdo, a quien Puiggrós ubica en las posiciones “radicalizadas”, visitó la Escuela Carrasco y vio cómo los niños preparaban las piezas de teatro de títeres. El titiritero transcribe las siguientes palabras de Jesualdo Sosa, extraídas de “Del Mito Primitivo a la Sinfonía Tonta” (editado en **Anales de Instrucción Primaria**, 1943, Montevideo) al respecto: “Hemos visto en una excelente escuela argentina preparar una serie de piezas, cuentos, romances, con un sentido un poco más profundo que una simple caricatura: me refiero a la escuela de las hermanas Cossettini, de Rosario de Santa Fe.

Es decir, según Olga y Letizia Cossettini, las más destacadas exponentes de la escuela nueva en nuestro país, los títeres eran uno de los mejores recursos para desarrollar la libre expresión en los niños. Por este motivo, los habían incluido a sus escuelas como una actividad predilecta. Además se realizaba con estos teatros una gran labor social, al llevar a los niños y sus títeres a visitar escuelas y pueblos de la provincia de Santa Fe:

“En un camión viajan con su tablado los titiriteros y músicos, alumnos de la Escuela Gabriel Carrasco, de Rosario, para hacer representaciones en ciudades y pueblos cercanos.

«El camión, los titiriteros y los músicos, vamos por las calles – escribe Leticia Cossettini – y a la voz de ¡Títeres! ¡Títeres! Los chicos van naciendo de todas las casas como un semillero maravilloso. Echan a correr como atraídos por encantamiento, y el grupo crece, y los grandes llegan.» (Cossettini, cit. en Villafañe, 1944: 28)

También Luz Vieyra Méndez ha tenido una interesante labor educativa con títeres tanto en Paraná como en Córdoba. Sobre esto Javier Villafañe relata lo siguiente:

“En el Jardín de Infantes de Paraná, que dirige Luz Vieyra Méndez, se inauguró recientemente el teatro de títeres Perico. Los titiriteros son alumnos de 5, 6 y 7 años de edad, y ex alumnos que recién están cursando los grados primarios.

Debutaron con un pequeño tablado, construido por ellos mismos. Más tarde, el Taller de Titiriteros de Córdoba, obsequió al Jardín de Infantes con un teatro de títeres, decorado con niños cordobeses.

«En realidad – escribe Luz Vieyra Méndez – todos nuestros niños son titiriteros. Conocen de memoria las piezas que interpretan los compañeros, y podríamos sustituirlos sin inconvenientes en cualquier momento. Forman los coros que acompañan en algunas obras, y son pocos los que no han improvisado en sus casas la titerería – en último caso – despanzurrando muñecos».

Utilizan la música para todas las obras. Figuran en el repertorio: La Danza de la Muñeca, del ballet La Boîte à Joux, de Debussy; Le Petit âne blanc, de Jacques Ibert; la suite A Prole do Bebe, de Vila – Lobos, arreglo de Ana María de Paoli; un spiritual negro: On a Hill, de Lola Gibson Deaton; fragmentos de Tchaikowsky, Falla, Albéniz y varios motivos tomados del folklore de los niños: Yo tenía una gallina, coro cocó, Ranita y Minero, Los Barqueros, Doñana, etc. Y una Rapsodia Simphonica, sobre canciones populares infantiles, recogidas por el poeta y compositor argentino Daniel Devoto.” (Villafañe, 1944: 19-20)

Y en la ciudad de Córdoba, Luz Vieyra Méndez:

Yo mismo pensaba ofrecerles escenas de Martín Fierro que me parecen extraordinarias para su escenificación”. (Villafañe, 1944: 18, nota al pie de página).

“...acompaña al Teatro La Sirenita, que sale a representar El asnillo blanco, o Negro, negro como el carbón, o algún viejo romance anónimo, y que siempre se despide cantando:

Las cosas que aquí contamos

Son cosas de maravilla,

Perdonad los muchos yerros

Y aplaudid la valentía.” (Villafañe, 1944: 28)

La tercera posición construida por Puiggrós es la corriente “radicalizada”. Allí ubica, junto al uruguayo Jesualdo, a Florencia Fossatti, Aníbal Ponce y Delia Etcheverry, al titiritero Javier Villafañe a quien considera un “...incansable caminante de las escuelas argentinas” (Puiggrós, 1992: 63). La educadora Marta Calvo nos cuenta sobre él:

“Javier Villafañe, poeta, titiritero, educador, recorría desde 1933 nuestro país a pie, a lomo de burro o en carreta, llevando consigo sus muñecos y su retablo. Contaba historias a los chicos de los más lejanos rincones. Conversaba con ellos y les pedía luego que dibujaran. Estos dibujos lo acompañaban y él exponía en cada lugar que visitaba, llevando así el mensaje de los niños de cada pueblo adonde iba.” (Calvo, 1998: 292)

En su propio libro *Los niños y los títeres*, del año 1944, Villafañe publica una conferencia dictada en el Teatro Nacional de Comedia el día 6 de octubre de 1941. Allí se muestra optimista por la gran cantidad de teatro de títeres organizados por niños en las escuelas de todo el país:

“En los patios de nuestras escuelas ríen hoy con los títeres millares de niños.

Desde el año 1935; en distintos medios de locomoción – carreta, carro, camión, canoa – llevamos por los caminos y los ríos el pequeño tablado de La Andariega.

La mayor parte de las funciones las realizábamos al aire libre, en las plazas, en las calles y en los desembarcaderos de los puertos.

Invariablemente nos deteníamos en las escuelas que hallábamos a nuestro paso, y después de la representación enseñábamos a los niños el viejo y sencillo arte de los títeres.

En muy pocos años se multiplicaron los titiriteros y se desparramaron rápidamente por los cuatro puntos cardinales del país.

Hoy podemos contar numerosos teatros de títeres construidos por niños, que representan sus propias obras, con muñecos modelados, pintados y vestidos por ellos mismos. Y está cercano el día en que no hallaremos una sola escuela en todo el territorio, done falte un tabladillo con sus muñecos.” (Villafañe, 1944: 11-12)

Vemos entonces que los títeres han entrado a las escuelas argentinas a partir de la década de 1930 por la puerta de las pedagogías alternativas en todas las vertientes señaladas por Puiggrós. Vemos también que el gran difusor de esta propuesta fue el titiritero Javier Villafañe quien no sólo visitaba escuelas con su retablo sino que también colaboraba en la formación de compañías infantiles de teatros de títeres en las que los niños realizaban sus propios muñecos y representaciones. Un arte callejero como el teatro de títeres ingresa a la escuela de la mano de Javier Villafañe, pero no lo hace en cualquier escuela sino en aquellas ocupadas de favorecer la creatividad y la “libertad de expresión” en los niños o, como lo afirma la propia Cossettini, haciendo que los pequeños titiriteros “con un muñeco en las manos, [encuentren] la voz de su propia alma”. Esta amistad entre pedagogías alternativas y títeres fructificó hasta hacer florecer teatrillos en diversas escuelas. Como veremos en el apartado siguiente, durante las décadas de 1930 a 1950 se amplió el movimiento de inclusión de los títeres en la escuela y algunos docentes/titiriteros casi anónimos relataron sus experiencias en libros y revistas. Lo que comenzó siendo una herramienta de libertad de expresión, creatividad y construcción de la propia voz infantil corre el peligro de transformarse en “estrategia didáctica”. Algunos docentes y titiriteros identificaron este movimiento y, como lo explicaré en la sección siguiente, alertaron sobre ello.

1.2 Docentes/titiriteros y florecimiento de teatrillos infantiles en la historia de la educación argentina

Como parte importante de ese florecimiento de los títeres en la escuela, puedo mencionar dos hechos que lo demuestran. En primer lugar, encuentro la proliferación en todo el país de teatrillos de títeres organizados por los propios niños y, en segundo lugar, la creciente producción bibliográfica sobre el tema en la década de 1940, tanto en lo que respecta a libros como a revistas de educación.

Respecto al primer punto, el florecimiento de teatros de títeres infantiles en las escuelas, María de Carmen Sánchez Rego, autora de otro de los primeros libros dedicados a la enseñanza del teatro de títeres en la escuela, es una de las docentes/titiriteras que más datos aporta. Sánchez Rego fue titiritera, profesora de literatura y docente del nivel primario en la ciudad bonaerense de Bahía Blanca. Su libro *El espíritu creador del niño y un teatro de títeres en la escuela primaria* del año 1943 (editado por “Librería y editorial La Facultad”, Ciudad de Buenos Aires), relata y conceptualiza sus experiencias en la creación de compañías de títeres infantiles mientras se desempeñaba como docente en escuelas primarias de Bahía

Blanca.⁴ Al año siguiente se editó por primera vez otro de sus libros *Farsas para los títeres del teatro infantil*. En estos trabajos expone obras de títeres para niños en un acto y otras adaptaciones de cuentos a piezas teatrales, y describe su experiencia en la escuela 5 de Bahía Blanca.

En *El espíritu creador del niño y un teatro de títeres en la escuela primaria*, Sánchez Rego (1943) expone un cuadro en el que detalla información sobre “retablillos bahienses que funcionan en escuelas”, en instituciones y “particulares de niños”. Es de suponer que la mayoría de los retablos⁵ eran compañías infantiles. La autora detalla para cada uno de ellos la fecha de su creación, el nombre de la escuela, su ubicación en la ciudad, el nombre del teatro y el de la compañía. Sólo en las escuelas, funcionaron entre los años 1939 y 1944 veinticuatro retablos. A ellos hay que sumar dos perteneciente a otras instituciones no escolares (“Pinocho” fundado en 1940 en la Asociación de Maestros de la Escuela Normal y “Alitas” fundado en 1944 perteneciente al Patronato de Menores “Hogar del niño”) y tres más particulares gestionados por niños creados desde el año 1942 a 1944 sucesivamente (“Buscarini Tamburi”, “Maese Retablete” y “Polichinela”). De estos tres últimos, los dos primeros eran de marionetas, el resto de guignol. Es decir, en un lapso de cinco años se fundaron un total de treinta retablos, lo que nos permite suponer la intensa actividad titiritera de la ciudad y la estrecha y fluida conexión que por aquellos años había entre los títeres y la escuela.

En el libro *Los niños y los títeres*, Javier Villafañe (1944) completa el relevamiento de teatrillos de títeres organizados por niños entre las décadas de 1930 y de 1940 aportando más datos a los de Sánchez Rego, sobre todo de otras provincias argentinas. Destaca – además de las ya relatadas experiencias de las hermanas Cossettini, Luz Vieyras Méndez, Sánchez Rego – el taller de Manualidades Amadeo Autcher, que dirige el grabador Mauricio Lasansky en la ciudad de Córdoba desde el año 1940 y en el que funciona una escuela para titiriteros. Allí, después de las horas de clase, concurren centenares de niños a aprender este arte. Construyen teatros; modelan, visten y pintan títeres, y hacen las escenografías para las obras que ellos mismos escriben y representan. Según Villafañe, en cuatro años estos niños ya había construido más de cien teatros y cinco mil títeres. Destaca también la labor de uno de sus propios teatros, “El Gallo Pinto”, el que concurría “...frecuentemente a escuelas, asilos,

⁴ Sobre ella dice Javier Villafañe: “En Bahía Blanca, teatros de títeres movidos por niños realizan funciones periódicas en escuelas y bibliotecas. La compañía de uno de estos teatros, el de la escuela número 5, que dirige María del Carmen Sánchez Rego, la forman 34 escolares: 4 carpinteros, 6 modeladores, 6 escenógrafos, 5 modistas, 5 autores de obras y 8 titiriteros” (Villafañe, 1944: 17).

internados, y después de la función, instruía a los maestros y a los niños en los misterios de la titerería” (1944: 24). Según cuenta Villafañe, con esta misma compañía pero ahora desde el Instituto Nacional de Estudios de Teatro, “... mil doscientos maestros de la Capital y del interior asistieron a los cursos sobre teatro de títeres que dictábamos en el mismo Instituto, y que ilustraron los teatros de La Mojarrita y el Caballito Volador, de las escuelas N° 4, C. E. N° 5, y República de Méjico” (Villafañe, 1944: 24).

En el interior del país, Villafañe destaca las experiencias de las Misiones Pedagógicas, organizadas en 1942 por el Consejo de Educación de Córdoba, que junto con una exposición de arte, conferencias y conciertos, llevaban un teatro de títeres dirigido por un grupo de niños del Taller de Manualidades Amadeo Autcher. En el Chaco, la arqueóloga Ana Biró de Stern y su esposo, el ingeniero Emilio Stern, formaron un teatro con alumnos de las escuelas primarias de Resistencia, “Los Títeres de Doña Ana”, y hacían funciones en la misma ciudad y fuera de ella. En Santa Fe, además del teatro de la escuela de las hermanas Cossettini, “Salen con un extenso repertorio y una muestra de acuarelas de alumnos del pintor Juan Sol, los títeres de Adriana, de Santa Fe, «Que manejan y hacen hablar los niños de la Escuela N° 884, que dirige Clorinda P. de Gudiño Kramer», como anuncian los programas que reparten” (Villafañe, 1944: 28).

En lo que respecta al segundo punto, la creciente producción bibliográfica sobre el tema títeres y educación en la década de 1940, tanto los libros como los artículos hallados se caracterizan por haber sido escritos por docentes que han utilizado títeres en sus aulas y, como resultado de su propia experiencia, propusieron la organización de teatros de títeres en las escuelas primarias brindando herramientas metodológicas (pedagógico-didácticas y artísticas) para todas sus etapas (desde la construcción de los muñecos, pasando por la redacción del texto dramático hasta la presentación de la pieza teatral). Aquí agregaremos al ya mencionado libro de Javier Villafañe, el artículo en la Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires de dos docentes platenses, María Luiza Madueño y Margarita Albertella, y un libro sobre la temática de Alfredo Bagalio.

Como información llamativa de esta naciente producción bibliográfica en libros y revistas pedagógicas y como ya lo he adelantado en la sección anterior, encuentro la preocupación de muchos docentes/titiriteros de la extinción de los títeres tanto en la calle – su espacio legendario – como en la escuela, ahora su nuevo refugio. En la calle, y como lo mencionaré seguidamente, la amenaza es colocada por Bagalio en los medios de

5 Se denomina retablo a la estructura de madera o caños de metal recubierta con tela o madera, detrás de la cual se ubican el o los titiriteros para manipular los títeres u objetos dramáticos.

comunicación (radio, diarios, etc.). En lo que respecta al ámbito de la escuela, tanto Bagalio como Villafañe y las docentes platenses temen que la naciente amistad entre títeres y pedagogías alternativas, entre títeres y creatividad infantil, se vea interrumpida, por la mano disciplinadora de la pedagogía, la enseñanza y el currículo escolar. Veamos algunos de sus párrafos donde exponen el tema.

El artículo de las docentes María Luiza Madueño y Margarita Albertella que hallé en la *Revista de Educación* de la Direcciones General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires, es uno de los artículos más antiguos referidos al tema títeres y educación y data del año 1943.⁶ Aparecen en la sección “Realización y práctica” caracterizada por reunir y proponer experiencia pedagógicas relatadas por los mismos docentes. El artículo se titula “El teatro de títeres en la escuela primaria” y es de mayo-junio de 1943. Las autoras se presentan docentes de la escuela 1 de La Plata, donde desde julio de 1941 hasta la fecha del artículo se desarrolló el primer teatro de títeres organizado por niños en el distrito. Afirman que: “Desde enero de 1942 hasta la fecha contribuimos a la formación de 14 teatros, esparcidos en el territorio de la República, en la siguiente forma: Provincia de Buenos Aires, 6; Provincia de Santa Fe, 6; Provincia de Entre Ríos, 1; Provincia de Tucumán, 1” (Madueño y Albertella, 1943: 47).

Varios son los datos importantes en relación a esta tesis que las autoras plantean. El primero tiene que ver con la influencia que los medios masivos de comunicación tenían en los niños de la década de 1940 en la que ellas escribían y se desempeñaban como docentes. Según ellas relatan – y aunque no analizan este dato, sólo lo exponen – al realizar el retablo para los títeres los niños decidieron llamarlo “Pinocho”. Así relatan el hecho que queda en lo anecdótico:

“Uno de los niños llevó al aula una hoja de la revista «El gorrión» con el dibujo de «Pinocho» de Walt Disney. Se consiguieron otros dibujos de Pinocho del libro de Collodi, pero todos estuvieron de acuerdo en que fuera el primero, el motivo que llevara el teatro en su frente acompañado de la palabra «Pinocho» y como era muy reducido tuvieron que ampliarlo.” (Madueño y Albertella, 1943: 37)

Esta pequeña anécdota pone de manifiesto que ya en aquellos años los medios masivos de comunicación ejercían influencia en las creaciones infantiles. Veamos que de varios dibujos del personaje creado por Carlo Collodi eleigieron quedarse con el difundido por al

⁶ Otro artículo sobre el tema en la misma revista tiene como autora a la docente Laura Isabel Barneda de la Escuela N° 4 de La Plata (Barneda, 1943).

empresa estadounidense de producción cinematográfica y de dibujos animados para niños, Walt Disney.

Un segundo aspecto importante planteado por estas autoras es la tensión existente entre pedagogía y títeres, ¿cómo enseñar con títeres sin subyugar la creatividad infantil a los propósitos del docente y al programa escolar?:

“Nada pensamos enseñar con nuestro teatro de títeres. Para nosotros es sólo un medio, un camino eficaz de que dispone la escuela primaria para llegar al alma de los niños y hacer vibrar las fibras exquisitas de su sensibilidad, satisfacer su sed inagotable de emoción, de ternura y de belleza.

¿Qué hacemos muchos maestros para desarrollar la personalidad del niño? Nada. Sólo lo queremos a la imagen y semejanza nuestra, imponiéndole nuestra manera de pensar y sentir, muy distinta por cierto a la suya, deformando su obra, impidiéndole ser lo que él desea, anulando su personalidad.

Cuando un niño puede actuar libremente, tiene iniciativa propia, es creador, da salida a los nobles impulsos de su corazón. Hemos visto a nuestros niños libres y aspiramos las fragancias de su alma; los hallamos más naturales, espontáneos, sensibles y sinceros.

El teatro infantil brinda la oportunidad de despertar en el alma de los niños, los valores que encierra y armonizando el mundo real con el de la fantasía, contribuye a prepara una humanidad mejor y feliz.” (Madueño y Albertella, 1943: 32)

Esta misma preocupación es compartida por Alfredo Bagalio en el libro *El teatro de títeres en la escuela: organización, experiencia escolar, ocho farsas teatrales, historia*, cuya primera edición es de Kapelusz del año 1944. Alfredo Bagalio es además el autor del primer artículo sobre títeres del *Monitor de la Educación Común*, publicación periódica de difusión orgánica al Consejo Nacional de Educación. El artículo se titula “Teatro de títeres. Pulchinela (de los ascendientes y del nombre)” y data de abril de 1949. Como el título lo menciona, el artículo explica el origen del nombre del llamado “títere de guante”, “de puño” o “de mano” conocido como Maccus, Puchinela o guignol,⁷ nombre que recibió este tipo de títere en Italia. Bagalio firma el artículo como docente de la Escuela N^o 23 del Consejo Escolar 20^o de la Ciudad de Buenos Aires. El titiritero Jorge González Badial reconoce a Bagalio como un educador que “... rompiendo lanzas con su educación por medio de títeres, efectuó una

7 La denominación “guignol” se obtiene de un personaje popular protagonistas de las obras creadas originalmente por los titiriteros italianos del siglo XVIII en su paso por Lyon (Francia). Según Jorge González Badial (1981), Laurent Mourquet comenzó a presentar obras que interesaron mucho a los habitantes de los pueblos y ciudades que recorría. Sus personajes obtuvieron fama trascendiendo Francia y haciéndose tan conocidos que “guignol” – protagonista junto con “Gnafron” de las obras del títere lionés – se transformó en sinónimo de títere de guante.

proficua labor, debiéndose a su experiencia libros como *El Títere en la escuela* y *El Títere en casa*” (Badial, 1981: 49; cursivas pertenecen al autor).

En el libro *Títeres en la escuela*, Bagalio relata su experiencia en los primeros años de la década de 1940 con el teatro de títeres “Trapisonda”, del que participaban niños de cuarto, quinto y sexto grado de la entonces escuela N° 10 Consejo escolar 20, del barrio Nueva Chicago, “... ubicado en las inmediaciones del Matadero Municipal y poblado por obreros”, al decir del mismo Bagalio. A partir de esta experiencia, Bagalio escribe su libro lleno de sugerencias a colegas sobre cómo organizar un teatro de títeres: desde la elección de los alumnos que participan, pasando por la confección de los títeres y la creación de las piezas teatrales hasta la presentación de estas piezas. Comparte, además, seis piezas teatrales creadas por los propios niños de la compañía “Trapisodia”.

En este libro, el docente y titiritero Bagalio da una explicación a la masiva llegada de los títeres a la escuela y, al igual que las maestras platenses Madueño y Albertella, pone de manifiesto que esta llegada no está exenta de tensiones entre pedagogía y títeres. Así realiza Bagalio su caracterización sobre las relaciones del momento entre títeres y escuela:

“Tiempo de títeres y de titiriteros es el que actualmente vive nuestra escuela primaria.

El noble y legendario arte de los títeres, al que anima el soplo de lo eterno, ha hecho una pausa en su rodar con el carromato para entrar en la escuela.

Este decir no significa que nunca más soltará las maromas para perder así el signo secular que lo hizo trotamundos.

Ausente casi en la carretera, presente en la escuela, son los niños, los titiriteros que ahora enarbolan la oriflama multicolor.

Y así ligado el teatro de títeres a la vida escolar – desde el patio hasta el aula – se brinda para cumplir la triple función de recrear, educar e instruir.

Recrea irrefutablemente. Es fuente inagotable de alegría; es en la escuela, el Gran Castillo del País de la Fantasía, y es desde el diminuto escenario de donde se tendrá la magia milagrosa... Con los minúsculos actores en acción, la escoba, la alfombra y la varita mágica, la leyenda, el cuento y la fábula se presentarán vivientes, plenos de gracia y ensueño, alegría y color.” (Bagalio, 1959: 5)

Bagalio explica esta entrada de los títeres a la escuela como recurso del propio arte ante su extinción y le atribuye a los medios de comunicación de la época la responsabilidad por este fenómeno. La escuela se transforma, entonces, en una especie de trinchera del arte titiritesco, en su batalla por la supervivencia como género ante la inminente invasión de los medios de comunicación social en las calles, las que antaño eran terreno propio de los títeres:

“La historia del teatro de títeres nos permite comprender la importante función que desempeñó durante mucho tiempo, en su tránsito por calles de villas y ciudades, por las que anduvo siempre tomado de la mano del pueblo.

Pero en este siglo, el periodismo, el libro, la cinematografía y la radiotelefonía lo desalojan de sus viejos lugares y se eclipsan de la vida callejera, a pesar de su popularidad. Mas no son vencidos; modifican su repertorio; visten nuevos trajes: abandonan la mar sin olas de la carretera... Ahora son otros los titiriteros que trepan al arcoiris, y desde la curva de los siete colores se lanzan a realizar un nuevo programa, en la escuela, entrando a formar parte de su material didáctico y constituyendo un elemento recreativo por excelencia.” (Bagalio, 1959: 45)

Ahora bien, como ya lo expuse, Bagalio le atribuye una triple función a los títeres en la escuela: recrear, educar e instruir. Sin embargo, el autor da una serie de alertas sobre cómo incorporar los títeres en la escuela sin que la pedagogía se “fagocite” las características distintivas de este arte. Según Bagalio:

“Agregado y esencial, recatado, recóndito – valor intrínseco – irá el contenido educativo a actuar sobre los sentimientos estéticos y morales. ¿Cuándo y cómo? No es necesario explicarlo.

Y en fin, el descubrimiento no es nuestro, el campo didáctico ofrece posibilidades que se vislumbrarán a través de algunas de las páginas de este modesto trabajo (...)

Pero para que cumpla tales funciones es necesario que no se le desvirtúe en su formación. No será el maestro quien lo preparará, ni lo realizarán los niños dejados a su libre albedrío. Uno y otro separados lo llevarán irremediablemente al malogro. Simplemente la libertad creadora infantil dirigida, será la que proporcionará los frutos más sazonados y, con la jerarquía así lograda, cumplirá su cometido (sin «mezclar berzas con capachos» como diría Sancho, y si olvidarnos de que no hay obra humana perfecta)

Y en el linde de estas palabras expresamos nuestros propósitos: difundir el teatro de títeres; que éste resulte un libro útil a los colegas, y en tocando a la advertencia -que propósitos y advertencias son prólogo-, no se improvise nada con tan admirable instrumento escolar, y entonces, en buena hora, nuestra escuela primaria vivirá tiempo de títeres y titiriteros.” (Bagalio, 1959: 6)

Ya hacia el final de su relato y luego de explicar cómo articuló las actividades titiritesca que realizaron los niños con los contenidos del currículo, el autor agrega:

“Para terminar. Volvamos a su prístino aspecto: función moral, artística y recreativa, hemos dicho. Sostenemos que la labor de este teatro debe estar totalmente en manos de los niños, y

que el maestro sólo será el hilo conductor. Ahora bien, por razones de ética profesional, por el respecto y la consideración que la infancia debe merecer al docente, este teatro entraña una seria responsabilidad. Entendiéndoselo así, siempre se ha de ofrecer la mejor representación titiritesca posible, y en ninguna circunstancia y por ningún pretexto, un espectáculo improvisado.

Y si algún día se lo emplea en la enseñanza, deberá utilizárselo de un solo modo, en una sola forma: enseñará deleitando.” (Bagalio, 1959: 54)

Bagalio advierte a los docentes sobre el “mal” uso de los títeres en la escuela. Alerta sobre la posibilidad de dos tendencias opuestas: el espontaneísmo y la improvisación y la extrema planificación pedagógica, el sometimiento de los títeres a la pedagogía y al currículo escolar y la invasión de la libertad de expresión de los niños por parte de los docentes.

En su libro *Los niños y los títeres*, publicado en 1944, Javier Villafañe también manifiesta esta preocupación por el uso que se le daría a los títeres en las escuelas. Tal parece ser la preocupación, que este libro comienza con un epígrafe del historiador José Luis Lanuzza que dice:

“Es cierto que los títeres en las escuelas corren peligro de volverse didácticos, de querer enseñar las lecciones y de perder la imaginación. Tal vez haya la necesidad de recomendar de cuando en cuando, que si un títere se pone demasiado serio y quiere dar lecciones de matemática, otro le conteste que dos y dos son siete.” (Lanuzza, J. L. cit. Villafañe, 1944)

Fiel a su posición “radicalizada” que retoma influencias y concepciones anarquistas, Villafañe afirma más adelante:

“Se quiere que cada escuela tenga su teatro de títeres. El maestro debe dejar que el niño realice, en la más absoluta libertad, el modelado de los muñecos, las obras, el vestuario y la escenografía. (...)

Yo no sé qué secreta comunicación, qué instantáneo entendimiento hay entre el títere y el niño, que al tomarlo éste en sus manos por primera vez y asomarlo por la boca del escenario, lo maneja con la soltura de un viejo conocedor del oficio.

El títere – imaginación, belleza, sueño de sueños – debe moverse en un mundo de magia y maravilla.

Es un arte tan puro, este antiguo arte de los títeres, que sólo puede vivir en las manos del niño o del poeta.

Sería lamentable que el maestro equivocara la verdadera misión del teatro de títeres en la escuela, queriendo utilizar a los muñecos para colaborar en la enseñanza. ¡Pobres de los

títeres, entonces! Llenos de pedagogía, los veríamos morir irremediablemente, convertidos en la dolorosa pesadilla del niño.” (Villafañe, 1944: 20)

Con la información recabada hasta el momento, podría re-afirmar lo mencionado anteriormente: tanto el ingreso como el florecimiento de los títeres en la escuela, se produjo hacia finales de la década de 1930 y tuvo un creciente desarrollo hacia la siguiente década en la que se iniciaron en todo el país experiencias de treatros de títeres que tenían como realizadores, dramaturgos y actores a los propios niños. Podría afirmar también que fue Javier Villafañe quien con su teatro “La Andariega” allanó el camino para que los títeres ingresaran a las escuelas y parece haberlo realizado por la puerta que las propuestas alternativas de aquellos años abrieron. Sin embargo, tanto en Madueño y Albertella como en Bagalio y Villafañe puedo ver la preocupación por la pérdida de libertad en los niños al crear títeres dentro de los marcos institucionales y curriculares de la escuela. Si como afirma Bagalio, la escuela es el refugio de los títeres ante la amenaza de extinción que significan los medios de comunicación de masas, el refugio escolar tiene también sus peligros. Para estos titiriteros y docentes/titiriteros la principal amenaza es el sometimiento de la libertad creadora de los niños ante la planificación curricular.

En síntesis, pareciera que en el mundo de los títeres que los medios de comunicación y la pedagogía sean vistos como amenaza, tiene su historia. Y como lo detallaré más adelante en el capítulo 5 como uno de los emergentes de mis experiencias, esta lectura sigue teniendo actualidad, sólo que ahora asociada a la influencia que los medios de comunicación tienen en las creaciones de los niños. Según esta postura – en esta tesis representada por el titiritero Eduardo con quien comencé mi formación en el campo de los títeres – los personajes televisivos de películas y dibujos animados impregnan las creaciones infantiles y les imposibilitan a los niños realizar personajes de “su propia creación”. Por este motivo, parecería que los docentes no debiéramos permitir que los niños realicen títeres de dibujos

8 Las titiriteras Sarah Bianchi y Mané Bernardo fueron muy importantes en este sentido pero en las décadas posteriores. Además de su actividad como titiriteras visitando escuelas con sus piezas teatrales, ambas han ejercido una labor pedagógica de formación de docentes en esta disciplina. En sus libros de amplia difusión entre las décadas del 60 y 80 además de difundir el género, daban a los docentes del nivel de educación inicial y primario amplias herramientas metodológicas y conceptuales – tanto pedagógicas como teatrales – para iniciar talleres de títeres en sus aulas así como para crear espectáculos teatrales para niños. Ambas titiriteras fueron las fundadoras en 1983 del Museo Argentino del Títere (San Telmo, Buenos Aires), que – tal como su nombre lo indica – además de conservar muñecos de todo el mundo y todas las épocas, realiza aún hoy talleres de formación en teatro de títeres para docentes, titiriteros y público interesado en general. Entre los libros de Mané Bernardo se encuentran **Títeres y niños** (Bernardo, 1962) que tuvo al menos tres ediciones, la última hallada fue de 1976, **Títere: magia del teatro** (Bernardo, 1963), **Títeres: educación** (Bernardo, 1970), **Títeres** (Bernardo, 1972), **Teatro: creación y técnica del espectáculo infantil** (1977), **Títeres para jardineras** (Bernardo, 1987).

animados o personajes mediáticos. Así, Eduardo me dice: “No dejes que los niños hagan a Bob esponja, tiene que ser un personaje de sus propia creación”. Es parte de esta tesis poner en reflexión dicha postura, pero sobre esto me referiré más adelante.

CAPÍTULO 2: DONDE TRANSCURREN LAS ESCENAS: Villa Argüello, la Biblioteca Popular Juanito Laguna y el Club. La entrada de Berisso y la Escuela 6.

2.1 El barrio Villa Argüello y la Organización Barrial Juanito Laguna.

Villa Argüello es un barrio que administrativamente pertenece al partido de Berisso, Provincia de Buenos Aires, aunque su casi continuidad con La Plata, ciudad capital de la Provincia de Buenos Aires de quien sólo la separa la avenida 122 y su proximidad al bosque y al campus universitario, podrían indicar su pertenencia al partido de la ciudad capital bonaerense. Por este motivo, se lo suele ubicar en la denominada *zona franja*.



Hacia el año 2003, la composición social de este barrio estaba lejos de ser homogénea. Se podría trazar una línea divisoria que ocuparía aproximadamente la manzana que delimitan las calles 62 y 64 por un lado y la 128 y 126 por el otro. Esta línea dividiría el barrio en dos zonas de diferente composición social. La zona que va de 126 a la avenida 122 y de 64 a la avenida 60 estaba habitada por personas pertenecientes a la clase media (comerciantes, profesionales, empleados y estudiantes de las cercanas facultades de Ciencias Naturales y Museo, Veterinaria, Agronomía y Medicina y de la Universidad Tecnológica Nacional). Desde la calle 128 en adelante y desde 64 a 66 (calle Nápoles en el mapa adjunto) encontramos la segunda zona en la que se podría dividir Villa Argüello, denominada por los

vecinos de ambos lados como *el fondo*.⁹ Esta segunda zona parecía ir empobreciéndose – considerando la precariedad de las viviendas – a partir de de las calles 128 y 64 y en sentido opuesto a la avenida 122.

De acuerdo a un relevamiento (no publicado) realizado en 2003 por la organización, la zona del *fondo* se encontraba habitada por familias cuyos integrantes eran en su mayoría desocupados o realizaban actividades laborales en el sistema informal de la economía (“changas” y “cartoneo”). Muchos eran beneficiarios de programas de asistencia estatal y planes de empleo (Plan Jefas y Jefes de Hogar, canasta de productos comestibles, entre otras). Muchos otros eran inmigrantes provenientes de países limítrofes: una gran mayoría de peruanos y en menor medida, bolivianos y paraguayos. A medida que nos alejábamos de *la 122* también iba aumentando la precariedad de las viviendas, muchas de ellas montadas sobre tierras fiscales *tomadas* aún sin parcelar.

La Organización Barrial Juanito Laguna – nombre en referencia al personaje creado por el pintor argentino Antonio Berni – comenzó a realizar actividades en este barrio en el año 2001. En aquel entonces estaba formada por jóvenes estudiantes universitarios independientes de organizaciones políticas, sociales o religiosas y autoconvocados – muchos vecinos del barrio y, en su mayoría, estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata – con el objetivo de hacer militancia social o *trabajo barrial*, tarea que comenzó con actividades educativas con niños.

Tal como lo cuenta uno de los integrantes fundadores de la organización, el grupo inicial de *Juanito*:

“Era un núcleo primario que estaba integrado en su totalidad por estudiantes de la universidad. Si de algo no estaba dotado era de homogeneidad política, ni siquiera lo constituía un bagaje común de definiciones, ya que la discusión política o la síntesis en la jerga adquirida con posterioridad, no era la virtud. Siempre estuvo muy presente cierto «practicismo» en el trajinar del grupo. Practicismo en el sentido de valorar «el hacer» por sobre la rosca política para lograr acuerdos teóricos.” (Documento interno, julio del 2008)

Al comenzar el trabajo en Villa Argüello como organización social, Juanito Laguna se contacta con el Club Villa Arguello donde la única actividad destinada a niños era el entrenamiento en fútbol. En este club la primera actividad emprendida por la organización – la cual no contaba con subvención alguna – fue un *apoyo escolar* (o *el apoyo* como los niños lo llamaban) y una *copa de leche* para niños y niñas que se llevaba a cabo los días sábados por

⁹ Las palabras con *cursiva* son términos locales.

la tarde. El *apoyo escolar* consistía en brindarles a los niños actividades de ejercitación y refuerzo de las tareas escolares a la vez que se les ofrecía una merienda.

Es necesario aclarar que las actividades de *apoyo escolar* no eran frecuentes sólo en Villa Argüello. En varios períodos de nuestra historia y en muchos de los barrios que rodean los grandes centros urbanos de nuestro país, esta fue y es una de las primeras actividades con las que diversas organizaciones sociales se acercan a los barrios. Así lo afirma Laura Santillán (2011) quien, desde un reciente estudio etnográfico en el conurbano bonaerense, analiza el entramado de relaciones y prácticas pedagógicas que diferentes actores sociales, tanto desde dentro como desde fuera de la escuela, tejen alrededor de la educación y el cuidado de los niños. Según afirma Santillán:

”Estas experiencias se destacan además porque fueron levantadas a través del accionar de distintos actores de la sociedad civil, todos ellos con inscripciones políticas e ideológicas muy heterogéneas entre sí. Me refiero a estudiantes universitarios, militantes políticos, voluntarios de la Iglesia Católica y evangélica, en la mayoría de los casos ingresaron a los barrios en coincidencia con el retorno a la democracia, o bien en momentos de conflictividad social, tales como fueron los períodos de hiperinflación a fines de la década del ochenta y la crisis que se agudiza en nuestro país en los años 2000.” (Santillán, 2011: 67)

Volviendo al barrio Villa Argüello y las actividades de la Organización Juanito Laguna, en ellas participaban niños que en su gran mayoría provenían del *fondo* del barrio, es decir de la zona de más pobreza. Casi todos asistían a la Escuela Primaria Básica N° 8 o *escuela 8* como ellos mismo la llamaban; escuela primaria con jornada escolar simple (turno mañana o tarde) por lo que a contra turno los niños concurrían al Centro Educativo Complementario N° 503. Como el mismo nombre lo indica, los Centros Educativos Complementarios (en Villa Argüello llamado por los niños y sus familias *centro de día*) tienen la principal función de complementar la acción de la escuela, brindando a los niños y niñas hasta los 16 años apoyo en sus actividades escolares, almuerzo y merienda dependiendo del turno. Generalmente se encuentran ubicados en barrios de sectores sociales desfavorecidos. Son instituciones dependientes de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires y de la rama recientemente denominada de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Hacia el año 2003 el grupo de jóvenes militantes de la organización barrial empezó a discutir políticamente sus objetivos. Se estaba debatiendo la articulación o no de actividades con la organización piquetera Movimiento de Trabajadores de Desocupados (MTD) –

denominada en aquel entonces – Anibal Verón. Este movimiento había instalado ese mismo año un comedor (el Comedor Villa Argüello I) en un terreno perteneciente a la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Plata y en la misma manzana en la que se ubicaba el club.

Hacia finales del 2003, *el apoyo* aún funcionaba en el Club Villa Arguello hasta que ciertas diferencias políticas hicieron que el grupo dejara de realizar sus actividades en estas instalaciones. La principal diferencia radicaba en que la Organización Barrial Juanito Laguna se definía como una agrupación independiente de partidos políticos, mientras que muchos de los miembros de la comisión del club pertenecían a la estructura del Partido Justicialista y querían ligar al club con este partido, ligazón que no era aceptada por los miembros de la organización barrial. Esto culminó con la expulsión del grupo por parte de la comisión directiva del club.

Para comprender esto y antes de continuar, es necesario aclarar que muchas de las organizaciones que llegaron a los barrios aledaños a los grandes centros urbanos a realizar actividades a partir de la década del 90, se habían formado independientemente de partidos políticos o estructuras partidarias tradicionales que estaban siendo cuestionadas por la ciudadanía en general al igual que “los políticos” y “la política”. Este era el caso, aunque por distintos motivos, tanto de la Organización Barrial Juanito Laguna como del MTD. Tengamos en cuenta que la profundización de la desigualdad social a partir de la implementación de políticas neoliberales que termina con el estallido social de diciembre del 2001 es el origen a su vez de formas de lucha por la igualdad. De acuerdo a Virginia Manzano (2006), el movimiento piquetero se transformó en aquel entonces en uno de los protagonistas más activo de estas luchas a través del bloqueo o corte de ruta o *piquete* como modalidad de protesta frente a la falta de empleo. Como lo señala Manzano:

“Desde la mitad de la década de 1990 se generaron dos procesos de manera simultánea que configuraron a los bloqueos de rutas como una forma de lucha por la igualdad. Por un lado, agrupamientos políticos, sociales y sindicales promovieron propuestas de acción para abarcar tanto el ámbito de la producción como el «territorial» para de ese modo lograr la representación de aquellos grupos que se encontraban en situación de desempleo o de precarización laboral. (...) Por otro lado, la experiencia de la desocupación halló una referencia identitaria en la categoría «piquetero», que se configuró inicialmente en los cortes de ruta que durante el mes de junio de 1996 bloquearon los accesos a las ciudades petroleras de Cutral – C6 y Plaza Huincul en la provincia de Neuquén (sur de la Argentina)” (Manzano, 2006: 226)

Sin embargo, más allá de una matriz y un origen común dentro, de la categoría de movimiento de desocupados entran, por un lado, “...organizaciones con diversas filiaciones políticas e ideológicas que procuran obtener la adhesión de una misma base social compuesta por personas en situación de desocupación o de precariedad laboral (Manzano, 2006: 227). Y por otro lado, existieron dentro de organizaciones autodenominadas piqueteras diferencias en torno a qué se entiende por la igualdad:

“Para algunas organizaciones se trata de alcanzar los niveles de vida que caracterizaron a la Argentina en épocas previas a la implementación de políticas neoliberales; para otras, la igualdad será posible con la transformación del sistema capitalista; dentro de esta gran propuesta, algunos grupos sostienen la lucha insurreccional para la toma del poder del Estado, mientras que otros sostienen la construcción cotidiana de «contrapoder»” (Manzano, 2006: 227).

Dentro de este último agrupamiento se encontraba el MTD (ex Aníbal Verón) y lo que hoy es el Frente Popular Darío Santillán que nuclea, además de organizaciones piqueteras, a agrupaciones estudiantiles, centros culturales, organizaciones territoriales, trabajadores organizados e intelectuales.

Cabe señalar que entre los miembros de la organización de desocupados y militantes de otras organizaciones, se denominaba proyectos productivos a proyectos de trabajo cooperativo que eran financiados por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Las organizaciones diseñaban un proyecto con posibilidades de trabajo sustentable y el ministerio financiaba la compra de maquinarias, viáticos y capacitaciones. Los participantes cobraban, a su vez, un plan social, como el Plan Jefas y Jefes de Hogar, también denominado “Plan Trabajar”. Entre los proyectos productivos que se realizaban en los distintos barrios de Berisso se encontraban proyectos de huerta, panadería, pizzería, carpintería y talleres de costura.

Según diversos trabajos sociológicos sobre el movimiento piquetero, resulta necesario ubicar el desarrollo de estos proyectos productivos y la gestión de los planes sociales dentro de los vínculos que estos movimientos han tenido con el estado. Algunos de estos trabajos (Svampa y Pereyra: 2003; Manzano: 2006) señalan que la administración y petición frente al estado de estos recursos económicos eran parte estructurante de la experiencia o identidad piquetera ya que su “trabajo territorial” se fundaba en la instalación de la demanda de planes sociales. Según Svampa y Pereyra, este paso de los “*planes*” a los “*proyectos productivos*” sucedió a partir de 1999,

“...una vez que las organizaciones lograron el control directo de los planes sociales, [y] la contraprestación exigida (4 horas diarias de trabajo), se orientó entonces al trabajo comunitario en los barrios. [...] En el interior del país, la distribución masiva de planes permitió hacer frente a situaciones de desprotección total. Sin embargo, en varios casos los planes fueron recibidos como salarios y la obligación de desarrollar una contraprestación laboral fue rápidamente asumida. Así, se produjeron situaciones paradójicas, pues las propias organizaciones fueron creando los marcos necesarios para poder llevar adelante los proyectos, dando origen a verdaderas experiencias de autogestión. [...]

El punto importante aquí es que en la realización de esos proyectos y, en el límite, en la experiencia de la autogestión, varias organizaciones apuntaron a encontrar un sustituto del trabajo asalariado. Ese sustituto les abrió la posibilidad de volver a pensarse como trabajadores y, por ende, reencontrar la dignidad. Por otro lado, también en muchos casos el desarrollo de esos proyectos específicamente de huertas comunitarias y panaderías hizo posible (re)construir mini economías de subsistencia que permitieron hacer frente a las situaciones de hambre. Por último, el desarrollo de tareas de servicios, la limpieza de espacios públicos y, en algunos casos, de refacción de edificios produjo otra percepción y legitimación de las organizaciones en el seno de sus comunidades.” (Svampa y Pereyra, 2003: 13)

Cuando a comienzos del año 2004 me integré al grupo de militantes de la Organización Barrial Juanito Laguna, el grupo se encontraba atravesando por dos procesos. En primer lugar, estaba buscando un lugar físico en el que realizar sus actividades. Hubo un primer intento frustrado de construir una biblioteca en la parte delantera de la casa de la familia de Alicia quien se había sumado a varias actividades de la organización además de que sus hijos asistían al apoyo escolar en el club. Esta construcción finalmente no pudo concretarse porque el terreno que habitaba la familia era propenso a inundarse además de ser un espacio *tomado* por la familia para construir su hogar, por lo que los impedimentos legales se sumaban a las desventajas físicas del espacio.

En segundo lugar y mientras transcurría el año 2004, comenzamos a concretar las relaciones con los vecinos que formaban parte del MTD. El MTD ya tenía en Villa Arguello tres comedores además del próximo al Club, uno en la calle 126 entre 66 y 67 (Comedor Villa Arguello II) y otro en 64 entre 129 y 130 (Comedor El Buen Vecino). Una vez establecido el contacto con el MTD, comenzamos a realizar el *apoyo escolar* pero, esta vez, en el comedor “El buen vecino”. Mientras esto sucedía, todo estaba listo para emprender la construcción de la añorada biblioteca justo al lado del comedor “Villa Arguello I” en el terreno perteneciente a la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Plata. La biblioteca se construyó

a base de maderas compradas con dinero obtenido de rifas, donaciones y chapas cedidas por la Municipalidad de Berisso. Ya a mediados del 2004, el apoyo escolar de los días sábados se realizaba en las instalaciones del local del MTD, “Villa Argüello I” mientras se llevaban a cabo las tareas de construcción de la biblioteca que se extendió desde finales del año 2004 hasta mediados del 2005.

Este contacto con el MTD, hizo que aquella heterogeneidad originaria de la agrupación se fuera transformando en un horizonte ideológico común que culminó con el ingreso de *Juanito* al Frente Popular Darío Santillán. Sobre esto me referiré en el siguiente apartado.

Algunas aclaraciones en torno a la definición político-pedagógica de la Organización Barrial Juanito Laguna

Culminado el 2005, el *apoyo* se transformaba en *taller infantil*. Después de algunas jornadas de debate y reflexión, habíamos decidido como organización transformar la condición de complementariedad de la escuela característica del apoyo escolar, en actividades que requirieran la creatividad de los niños (actividades plásticas, música, teatro y juegos). Desde la organización hacíamos un fuerte cuestionamiento a lo que llamábamos la “lógica escolar” de actividades que caracterizábamos como rígidas, rutinarias y sin sentido para los niños. Veíamos que nuestras actividades de apoyo escolar estaban siguiendo también esa lógica al limitarnos a realizar con los niños sólo la tarea escolar. Si tomamos los datos que aporta Laura Santillán en su trabajo etnográfico sobre centros de apoyo escolar del conurbano bonaerense, vemos que esta discusión no era privativa de nuestra organización. De acuerdo a Santillán:

“En tanto *práctica social* – y no como artefacto o fenómeno cultural aislado – la realización de los *deberes escolares* condensa un conjunto de interacciones, relaciones sociales y modos de intervención. Si nos detenemos en las maneras de trabajar de quienes están en el proceso mismo de *hacerse maestros*, los voluntarios y los docentes de los espacios comunitarios abren una serie de disputas a los sentidos que la escuela otorga a lo escolar y a la figura del alumno.

En los últimos años, los espacios que de educación complementaria que trabajan en los barrios de la conurbación fueron proponiéndose no restringir su intervención a “*completar la tarea que solicita la escuela*”. Esto no quita que el motor que desencadena que un niño ingrese a un centro de apoyo escolar sea, la mayoría de las veces, cumplir con el requisito de la tarea para el hogar.” (Santillán, 2011: 75; las cursivas son de la autora)

Más adelante esta misma autora afirma:

“La construcción de sentidos sobre la «educación» y la «escolarización» en las iniciativas de apoyo escolar comprende una configuración siempre diversa, de *hacerse maestro*. En buena medida, esta construcción tiene como fundamento «diferenciarse» de la escuela común, cuestión que no está exenta de reflexiones y paradojas.” (Santillán, 2011: 81; las cursivas son de la autora)

Esta decisión de *Juanito* de diferenciarse de la escuela, se basaba en cuestionamientos ideológicos y pedagógicos que la organización comenzaba a realizarle a “lo escolar”. Tal como lo define Puiggrós en las palabras que retomé en la Introducción, la organización barrial asociaba “lo escolar” con aquellas características que la autora describe para el SIPCE, y a la vez se asumía como “alternativa” educativa identificándose con las experiencias llevadas a cabo en otros momentos históricos de nuestro país como fueron las iniciativas educativas anarquistas de principios del siglo XX. A diferencia de la complementariedad escolar que caracterizaba a los socialistas, los anarquistas se planteaban generar sus propios espacios educativos desidentificándose con la escuela a la que consideraban autoritaria y nacionalista. Si bien, la posibilidad de *Juanito* de desarrollar sus propias escuelas vino más tarde de la mano de un bachillerato popular, la decisión de aquel momento había sido abandonar el *apoyo* tal como se lo venía realizando (los niños haciendo los deberes o tareas escolares).

Según lo cuenta una de las integrantes de la organización, Nicolasa Álvarez, en un trabajo de su autoría, el cambio de *apoyo a taller infantil* fue definido por la organización como una transformación que implicó:

“...desprendernos de lo que en ese momento entendíamos se trataba de una práctica asistencialista como era el apoyo escolar. De la misma práctica porque veíamos que a los pibes no les copaba la idea de ir un sábado a la tarde, cuadernito bajo el brazo, a continuar haciendo las 28 divisiones de dos cifras y escribiendo los 20 renglones con la letra A en manuscrita con «la pancita» bien hecha, que no habían alcanzado a hacer en clase. Y ahí las preguntas de qué hacer y cómo interpelarlos, y también de cómo y por qué trabajar con chicos. Una de las primeras respuestas era que nos parecía importante, fundamental, que los chicos aprendieran a leer y escribir, a sumar y restar... pero a partir de actividades que tuvieran algún sentido para ellos, que fueran divertidas y que tuvieran que ver con su cotidianidad (búsqueda que seguimos recorriendo). De ahí los juegos con dados gigantes y números pintados en las paredes de la biblio, las cartas con chicos de otros barrios y lugares,

los preparativos del primer cumpleaños de la biblioteca con invitaciones, canciones, regalitos hechos por todos” (Álvarez, 2008)

Entonces, al apoyo escolar ahora devenido en taller infantil de los días sábados, a cargo de casi todos los miembros de la organización barrial, se sumaban durante la semana las siguientes actividades: un taller de literatura infantil para niños (coordinado por mí, Constanza y Yanil), un taller de cerámica también destinado a niños (coordinado por Yanil) y un taller de guitarra para adolescentes (coordinado por Antulio). Como la biblioteca no se había terminado de construir estos talleres se realizaban en el espacio físico perteneciente al MTD, lindante a la futura biblioteca y al aire libre aprovechando el gran descampado que rodeaba a las dos construcciones.

La idea de la organización barrial era transformar a la biblioteca en un espacio cultural para los niños, sus familias y demás vecinos del barrio. Como lo mencioné anteriormente, los niños que asistían al taller vivían en el fondo de Villa Argüello. Algunos de ellos, sobre todos los que más tarde se incorporarían al taller infantil, eran hijos o familiares de militantes del MTD. Era el caso de Junior quien era hijo de Luz (participante activa del movimiento) y de Ariel y Nicole, hermanos de Silvia, joven militante de la organización de desocupados.

Cuando culminó el mes de junio del 2005 la biblioteca ya había terminado de construirse y poseía una importante colección de libros. En su totalidad habían sido donados: una parte, recolectados en una campaña que organizamos en el barrio y, fuera de éste, entre nuestros conocidos; pero la mayor cantidad fueron donados por la Biblioteca Municipal de La Plata.

Sobre cómo comenzó mi interés por los títeres: la inauguración de la Biblioteca Popular Juanito Laguna

Hacia mediados del año 2005 como integrante de la Organización Barrial Juanito Laguna me encontraba pensando cuáles serían las actividades que se desarrollarían en la biblioteca por nacer. El sábado 2 de julio de ese mismo año se realizó la inauguración de la Biblioteca Popular Juanito Laguna con una jornada de juegos cooperativos¹⁰ al aire libre, músicos invitados, dos compañías de títeres y una merienda. El festejo se venía preparando con los niños que participaban del taller infantil. La intención era que ellos se apropiaran del

¹⁰ Se denomina juegos cooperativos a aquellas prácticas lúdicas que no requieren o fomentan la competencia o rivalidad entre los grupos o personas que participan de las mismas; sino que por el contrario y tal

espacio. Para esto, entre los jóvenes de la organización y los niños habíamos organizados grupos de trabajo para llevar a cabo el evento. Algunos hicieron la difusión con tarjetas de invitación para sus familias y amigos, otros se encargaron de pensar los juegos que se realizarían y un tercer grupo se encargó del decorado. La organización de la merienda quedó a cargo de *Juanito* y el MTD que colaboraba con la leche y el chocolate. Los jóvenes de la organización llevábamos tortas y galletitas.

El día anterior a la inauguración, se había realizado la reunión semanal de la organización *Juanito*. Se extendió más de lo habitual porque ultimamos detalles sobre el evento del sábado. Habíamos construido los juegos y diseñado cómo iban a estar distribuidos en el extenso terreno donde la biblioteca había sido construida, así como quién iba a coordinar cada uno. También habíamos organizado las actuaciones de músicos y titiriteros a lo largo de la jornada a quienes habíamos invitado. Iban a estar Martín y Mora, dos jóvenes titiriteros de la ciudad de La Plata ya conocidos por la organización, así como la compañía Títeres del Bosque de Eduardo, que Luciana, integrante de “Juanito”, había contactado después de haberlo escuchado en un programa radial platense.

Mientras esta reunión preparatoria se desarrollaba, el sonido de las primeras gotas de una lluvia golpeando las chapas del techo de la biblioteca puso en duda la realización de la fiesta. Toda la noche llovió y la mañana siguiente también. A pesar del barro y los charcos que se formaron en el terreno de la biblioteca, la inauguración se realizó. Un camino de chapa y de ladrillos desde el comienzo del terreno a la entrada de la biblioteca acompañaba la llegada de niños y demás invitados. Globos, guirnaldas y carteles de bienvenida eran la señal de que allí había una fiesta.

La jornada comenzó con los juegos cooperativos que habían sido preparados especialmente para la ocasión como el juego de la silla cooperativo,¹¹ los esquís comunitarios¹² y embocando la lapicera.¹³ Luego de estos juegos cooperativos, vinieron los

como lo indica su nombre, promueven la solidaridad y el trabajo conjunto para resolver la consigna o desafío planteado por el juego.

11 Con las sillas dispuestas en círculos – tantas sillas como participantes haya – los jugadores se colocan a un pie por afuera de dicho círculo. Mientras suena la música, los jugadores se mueven alrededor del círculo. Cuando la música se detiene todos los jugadores buscan una silla donde sentarse. A diferencia del clásico juego de la silla en que el jugador que se queda sin silla sale del juego, en esta versión alternativa cada vez que se detiene la música, se retira una silla pero no el jugador que corresponde. Todos deben sentarse y nadie debe tocar el suelo.

12 Esquís de madera preparados para cuatro personas, de manera que para que el esquí se pueda mover los cuatro miembros tienen que coordinar movimientos entre sí.

13 Se atan a un extremo de una lapicera tantos hilos (todos del mismo largo) como participantes haya. Cada participante debe tomar un hilo por el extremo que no está atado a la lapicera y sostenerlo tenso, formando un círculo de hilos con la lapicera como centro. El objetivo del grupo es embocar la lapicera en una botella de cuello fino sin tocarla, jugando con la tensión de los hilos.

títeres. Primero, de la mano de Mora y Martín quienes representaron con títeres de mesa un cuento de hadas. Y por último, los Títeres del Bosque captaron con maravilloso éxito la atención del público infantil de Villa Argüello, cuyo comportamiento en cualquier otra circunstancia consideraría como inquieto y travieso. Eduardo, el titiritero de esta compañía hizo que niños, jóvenes y adultos sentados en el piso de la biblioteca levantásemos nuestras miradas para ver una historia de amor basada en el poema “Puentes” de Elsa Borneman (1987) y nos divirtiéramos con la picardía de la historia de “El panadero y el diablo” del famoso titiritero Javier Villafañe (2009). Por último, pidió a un nene y una nena del público que le presten sus zapatillas y con ellos representó otra historia de amor y de olores de su propia autoría.

Ese fue mi primer contacto con los títeres como adulta. Ese día decidí que el taller que yo quería ofrecer en la biblioteca sería el taller de títeres. Había visto su potencial para captar la atención de todos los niños, aún los más inquietos. Lautaro, Lucas y Nicolás – tres de los niños que menos se interesaban por las actividades que realizábamos en la biblioteca hasta su inauguración – estaban sentados en silencio con los ojos agrandados, como capturados por la magia de los títeres y eso para mí era sorprendente.

En efecto, para que lo anterior sea comprendido en su complejidad es necesario aclarar que parte de mi conmoción con lo sucedido con los títeres y los niños tenía que ver, por un lado, con mis experiencias como tallerista del apoyo escolar que realizaba la organización en el local del MTD hasta inaugurada la biblioteca– luego mudado a taller infantil. Por otro lado, con nuestra preocupación en Juanito por las dificultades en construir un clima de trabajo a lo largo de los distintos sábados desde agosto del 2004, y encontrar temáticas y actividades que les interesasen a los niños. Las peleas, la agresión física entre los niños y las dificultades que como jóvenes coordinadores de esta actividad teníamos para ponerle límites a las situaciones de violencia eran corrientes, a tal punto que a veces no podíamos desarrollar la tarea planificada o teníamos que suspenderla. En la crónica del apoyo escolar del sábado 14 de mayo del 2005 realizada por mí se lee:

“Fue una merienda bastante conflictiva. Peleas entre los chicos (Belén y otras chicas más grandes), llantos y «encontronazos» de los chicos con algunos de nosotros. En este momento tratamos de calmar un poco las peleas y de convencer a algunos de que trajeran sus cuadernos [escolares] para el próximo sábado”.¹⁴

¹⁴ Las peleas entre los niños consistían en insultos entre ellos. Además de los insultos por todos conocidos de proferían palabras como “villero”, “meón/a”, “bolita” o “boliviano” (nótese que se usaba el gentilicio como insulto además de aplicarlo aunque el insultado no fuera de esa nacionalidad). Entre las agresiones físicas se encontraban patadas y empujones y en los momentos de más violencia se arrojaban piedras unos a otros. Cuando

Es decir, en mi interés por los títeres reunía por un lado, una afinidad personal con la tarea de construcción plástica y dramática de muñecos e historias y, por el otro, una preocupación pedagógica: hallar una tarea educativa y artística concreta que la biblioteca pudiera ofrecer a los niños del barrio y que, siendo de interés de los mismos, posibilitase generar el clima de trabajo que buscábamos y la continuidad de las actividades.

El taller de los Títeres del Bosque: mi experiencia como alumna

Nuestro contacto con Eduardo – titiritero platense con 10 años de profesión – ya había quedado estrechado. Él era militante de un centro cultural de La Plata, Galpón Sur, vinculado a *Juanito* y también aglutinado en el Frente Popular Darío Santillán, por lo que era frecuente su participación como titiritero en las actividades que organizábamos en el barrio. Por este motivo, los niños tenían total familiaridad con él y sus piezas teatrales. En el año 2005 visitó al menos dos veces el barrio en el lapso de cuatro meses: en la mencionada inauguración de la biblioteca y en un encuentro de jóvenes de organizaciones culturales y barriales de distintos barrios de Berisso y La Plata que conformaban una red de organizaciones de la cual *Juanito* comenzaba a ser parte. Esta jornada se realizó en Villa Argüello el sábado 15 de octubre del 2005. En la crónica tomada ese día, es notorio el cambio de actitud de los niños una vez comenzada la función de títeres:

“Fueron las mismas voces [las de la radio abierta] que anunciaron los títeres de Eduardo. Algunos de los niños pasaban por abajo, por atrás, sacaban y devolvían los títeres haciendo que los talleristas pronunciáramos, con un tono igual al de casi todos los sábados: ¡¡¡Lautaro!!! ¡¡¡Lucas!!! (Y ¡¡¡Otros!!! ¡¡¡No!!! ¡¡¡Vengan para acá!!!). Eduardo intervino también pidiéndoles que se sentaran para que los títeres comenzasen. Costó bastante pero al fin pudimos sentarlos junto con todos a mirar las piezas que el titiritero presentó.”

A mi juicio, esos niños no resistían intentar desentrañar el misterio del teatro de títeres, tratando de ver qué los movía, de quién eran las voces. Sobre todo, lo hacían en el modo usual al que estaban acostumbrados a hacerlo: una forma ostensiva a la que tanto niños como talleristas nos referimos como *bardera*. *Armar bardo* en oposición a lo que los niños llamaban *recatarse*, como dos tipos de comportamientos opuestos.

me refiero a “encontronazos” entre los niños y los talleristas intento sintetizar situaciones en la que los niños no aceptaban los límites que los talleristas intentábamos ponerles. Reflexionando a la distancia quiero llamar la atención sobre la incapacidad de los encargados de los talleres de contener a los niños y de poner límites a las situaciones de violencia.

Con el desarrollo de la presentación de los títeres el comportamiento fue otro, ni de bardo ni de recato, participando todos los niños que seguían atentamente el guión, tomaban partido por los personajes, y especialmente cuando el titiritero los incluía en la dramaturgia. El mismo comportamiento hubo luego con la murga, cuando los murguistas los invitaron a bailar. Al final de la presentación, además, *“los chicos de todos los barrios tenían estrellas rojas en sus caras, firuletes, bigotes y narices coloradas que la gente de la murga les había pintado”*.

En los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2005, Eduardo realizó en la entonces Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata un taller de títeres tanto para estudiantes de la carrera de Trabajo Social como para alumnos y profesionales de otras disciplinas. Eduardo puso a disposición de la Organización Barrial Juanito Laguna una beca para uno de sus militantes. Como yo era la más interesada en el tema, la organización decidió que fuera quien la tomara concurrendo como alumna al taller. Consistió en ocho encuentros que se realizaron los días sábados durante un poco más de dos meses, de 11 a 13 horas, en el edificio de la unidad académica mencionada. Allí accedí a temas como la historia del títere, sus aplicaciones en los ámbitos de la medicina, la psicología, la educación y el trabajo social, además de aprender la construcción y manipulación del títere de guante o guiñol. Cada una de las alumnas del taller construyó un títere y, como producción final y evaluación del taller, pusimos en escenas dos obras de títeres: “La autoridad” (de autor desconocido) y “El vendedor de ilusiones” de Marta Giménez Pastor, publicada por Hugo Villena (1995) e inspirada en el poema de María Elena Walsh “El vendedor de sueños”. Ambas obras fueron estrenadas el 19 de diciembre del año 2005 en la Biblioteca Popular Juanito Laguna.

En este mismo taller conocí a Anahí con quien interpreté más adelante, además de “El vendedor de ilusiones”, la pieza “¿Me regalás una flor?” de Horacio Tignanelli, publicado por Horacio Tignanelli (2008). Ambas obras fueron presentadas durante ese año en Villa Argüello. Es decir que los niños del barrio que participaban frecuentemente de las actividades llevadas a cabo por la organización acabaron siendo habitués de teatro de títeres.

2.2 La entrada de Berisso y la Escuela 6

En mayo del 2007 obtuve mi primera suplencia como docente en una escuela pública del partido de Berisso. Ya tenía algunos años de experiencia como docente en espacios de

educación no-formal.¹⁵ Esta era la primera vez que trabajaba como docente en un espacio de educación formal y de gestión pública. Era la *Escuela 6*, como los mismos vecinos y docentes la llamaban; considerada una de las mejores escuelas de Berisso “porque no tenía comedor”, característica que, según las docentes y vecinos del barrio, indicaría que los niños que allí concurren no pertenecen a sectores pobres.

La *Escuela 6* de Berisso fue fundada en 1919. Se encuentra ubicada en las calles 8 y 158, frente a la Plaza Almaguer, lindado con la sede de la Secretaría de Inspección de Berisso. No es una escuela céntrica de Berisso pero quien viene desde La Plata por la avenida de acceso a esta localidad, es la primera escuela con la que tiene contacto.



En el mismo edificio y para el momento en que comencé mi suplencia, convivían en los dos turnos (mañana y tarde) la Escuela Primaria Básica N° 6 Gabriela Mistral y la Escuela Secundaria Básica N° 10 María Eva Duarte de Perón. En lo que respecta a la cantidad de

15 Aún sabiendo y coincidiendo con las variadas revisiones y los cuestionamientos que ha habido sobre el concepto de educación no formal (Sirvent *et al*, 2006; Sirvent, 1999; Brusilovsky. S, 1994) tomaré sólo con fines descriptivos la clasificación entre educación formal, no formal e informal de la UNESCO. Según este organismo internacional la “...educación formal (es) la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba «educación sistemática.» La educación no formal incluía “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. Finalmente, la educación informal fue definida como “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” (Sirvent *et. al*, 2006).

alumnos, la Escuela Primaria Básica (de primero a sexto año) contaba con dos divisiones de cada año con alrededor de treinta alumnos en cada una.

Mi cargo era de Maestra Recuperadora, aunque ese mismo año la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires redenominó este cargo como Orientadora de los Aprendizajes (*OA* en la jerga local). El primer día en la escuela me recibieron Aurelia, Orientadora Social, y Cecilia, Orientadora Educacional. Ellas me acogieron muy cordialmente y acompañaron la comprensión de mi rol dentro de la escuela puesto que, al momento de llegar, no tenía una idea clara de en qué consistía. A diferencia de otras escuelas – según me explicaron ellas mismas – la *Escuela 6* tiene dos gabinetes: uno a la mañana y otro a la tarde. Esto también sería otro signo de distinción al decir de Pierre Bourdieu junto a la ausencia de comedor. La mayoría de las escuelas primarias poseen un solo gabinete con tres profesionales que alternan entre los dos turnos. En otras palabras, mis compañeras querían comunicarme algo que comprobé tardíamente luego, a partir de mi experiencia en otras escuelas: era un *buen lugar* para comenzar mi carrera docente.

Durante los primeros quince días, con el acompañamiento de Aurelia y Cecilia, fui definiendo cuál sería mi función allí, o mejor dicho, fui construyendo mi rol de *OA*. Según el saber oficial institucionalizado, transmitido en forma oral, mi función como docente era reforzar los aprendizajes de los niños caracterizados por los docentes como *flojos, lentos o con dificultades*¹⁶ en las áreas básicas: lengua y matemática. Yo trabajaría acompañando la

16 Desde la sociología de la educación varios estudios se han dedicado a explorar las representaciones y expectativas que los docentes tienen respecto de sus alumnos. En nuestro país Carina V. Kaplan (1992, 1997, 2000, 2004, 2008) han abordado este tema. En unos de sus primeros trabajos (“Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen”) ha demostrado a) el carácter “construido” de las categorías, clasificaciones y expectativas con las que los docentes se refieren a sus alumnos, b) que estas clasificaciones forman parte del “modo de ser maestro”, lo que en palabras de Bourdieu sería el “habitus”, c) que estas clasificaciones se relacionan a predicciones que realiza el docente sobre el futuro desempeño del alumno, por lo que, en una relación asimétrica mediada por la evaluación y la acreditación de los alumnos, la clasificación se vincula estrechamente con el “poder” del docente y ejerce impacto directo sobre la trayectoria escolar de los estudiantes.

En su primer trabajo Kaplan clasifica a las categorías o “constructos” que los docentes tienen respecto a sus alumnos en seis grupos: 1- “Constructos” que describen las **características socio-familiares** de los alumnos (“nivel económico bajo”, “colaboración de la familia”, “despreocupación del hogar”, etc.) 2- “Constructos” que describen las **características psicológico-afectivas** del alumno (“maduro”, “seguro”, “de carácter fuerte”, etc.) 3- “Constructos” que describen las **características corporales** de los estudiantes (“deportista”, “buen manejo del cuerpo”, “alto”, “gordo”, etc.) 4- “Constructos” que describen las **características cognitivo-académicas** de los alumnos (“inteligente”, “rendidor”, “capacidad para aprender”) Dentro de este grupo de categorías podría ubicar aquellas utilizadas por los docentes de la escuela 6: “dificultad para aprender”, “flojo” y “lento”. 5- “Constructos” que describen las **características hacia la tarea e interés escolar** (“prolijo”, “interesado”, “participativo en clase”, “persistente”) 6- “Constructos” que describen las **características del comportamiento social del aula, la interacción y la disciplina** (“Buena conducta”, “capacidad de relacionarse”, “mal comportamiento”, etc.).

La categoría “problemas de conducta” o “portarse mal” que utilizaban los docentes de la escuela 6 para referirse a los alumnos que visitaban el gabinete, sugiero ubicarla dentro de este último grupo.

alfabetización inicial¹⁷ de los niños del primer ciclo de la Educación General Básica (EGB), es decir, primero, segundo y tercer año de los cuales había en la escuela dos divisiones de cada una. Actualmente, entiendo que la razón era que en esos años se supone se produce la alfabetización básica de los niños.

Mi primera tarea concreta fue visitar a cada una de las maestras de la escuela y pedirles una lista con los nombres de los alumnos más *flojos* con los que trabajaría. Esos niños vendrían luego al *gabinete* – formalmente Equipo de Orientación Escolar – conmigo, y en otras ocasiones, alternaría yendo yo al aula a trabajar con ellos.

Llamo la atención aquí sobre la actitud radicalmente opuesta de los niños en estos dos espacios: de aceptación y alegría en el primero, de rechazo y tentativas de evasión en el segundo. Con el correr del tiempo y casi sin el visto bueno de las autoridades, terminé trabajando solamente en el gabinete con los niños, sobre todo porque cada vez que visitaba un aula para buscar a algunos de ellos (siempre trabajaba con grupos pequeños de hasta tres niños) empezaban los gritos exhortativos de los niños, manos levantadas y exclamando “¡yo seño’, yo quiero ir!”, incluso en algunos niños que no estuvieron nunca en las listas armadas junto a las maestras. Otras veces ocurría que niños sin aparentes *problemas de aprendizaje* ni *flojos* en ninguna área del currículo eran enviados al gabinete por *mal comportamiento* o *problemas de conducta* en el aula. También se daba el caso de que alguna maestra enviara algún mensaje con alguno de los niños pidiendo mi intervención, por ejemplo “Dice la seño’ si pueden ir a buscar a fulano que se está portando mal”. Éramos tres en el grupo, y por una cuestión de jerarquía y antigüedad en el grupo (“derecho de piso”), era yo quien iba en esas ocasiones. Y fue así que comenzó un marco donde pude llevar adelante la idea de un taller de títeres.

¹⁷ Se considera alfabetización inicial a la adquisición temprana en los niños de la lectura y escritura y de las operaciones matemáticas básicas. En el sistema educativo argentino se promueve la alfabetización inicial durante el jardín de infantes y en los primeros años de la escuela primaria (de primer a tercer grado).

CAPÍTULO 3: EL TALLER DE TÍTERES DE LA BIBLIOTECA POPULAR JUANITO LAGUNA

3.1 El taller de títeres de la Biblioteca Popular Juanito Laguna.

Mi experiencia como docente

En marzo del año 2006 comenzó en la Biblioteca Popular Juanito Laguna el taller de títeres. Lo coordinaba yo y Anahí me asistía. Lo había promovido entre los niños que asistían al taller y pegando carteles por los lugares más concurridos del barrio como la escuela y el centro educativo complementario.

El taller se realizaba los días jueves desde las 18 hasta las 20 horas aproximadamente. Es decir, tenía una duración aproximada de dos horas. El primer día del taller concurrieron los niños Nicolás, Lautaro, Lucas, Agustín, Ariel, Ini, Coti, Junior, Sasha y Nicole. Ese día, con la intención de que se llevaran un títere a sus casas, construimos títeres sencillos con bolsitas de papel. El objetivo del taller era que cada niño construyera un títere de guante realizado con papel maché. Durante todo el año en que se desarrollaría el taller los niños crearían al menos una historia con los títeres y la pondrían en escena en algún evento organizado en el barrio.

Como coordinadora del taller estaba convencida de que para los niños alumnos del taller sería de gran importancia ver los resultados de producciones propias y poder mostrarlas socialmente. Partía en ese momento de la hipótesis de que construir los títeres y poder mostrarlos actuando en piezas teatrales a sus familiares y vecinos iba a promover en los niños una auto-imagen positiva, demostrando aquello que son capaces de crear. Según el trabajo de Laura Santillán, al que ya he hecho referencia anteriormente, esta es una característica distintiva de muchos de los espacios de dedicados a la educación de los niños por fuera de la escuela:

“La muestra o exposición de trabajos es una rutina que los maestros de los apoyos escolares realizan con relativa regularidad; el motor de este tipo de presentaciones suele ser mostrar lo que los niños hacen. En general, en estas exposiciones predomina un tono informal e improvisado cuyo fin explícito es, como exponen los maestros, contraponerse a la solemnidad que caracteriza a buena parte de las actividades públicas que organiza la escuela. Como me lo revelaron varios educadores, el interés es lograr que las exhibiciones de trabajos no sean algo sin sentido, ni para las familias, ni para los niños. En otras ocasiones la muestra se prepara con anticipación y precisión, intentando con ello demostrar a los chicos que el

trabajo que ellos realizan *es muy valioso e importante*. Un aspecto que los maestros mencionan en sus proyectos es el interés en *fortalecer el autoestima* de los chicos. Este interés, que también es compartido por otros espacios barriales que trabajan problemáticas diferentes (como el género), fundamentándose en la asociación directa que suele plantear entre la privación económica y la «falta de estima» en uno mismo, se enlaza con la preocupación por exaltar la figura de los chicos como sujetos de cuidado.” (Santillán, 2011: 87-88, cursivas de la autora)

Sobre la base de este presupuesto mencionado por Santillán, comencé mis tareas en el taller de títeres. En el primer día de taller los niños diseñaron sus personajes dibujándolos sobre un papel y escribiendo o contando oralmente el nombre de su títere y algunas características personales. Resalto que este día fue sólo el comienzo de la caracterización del personaje; este es un proceso que se sigue realizando en los talleres posteriores incluso durante la etapa de realización plástica del títere.

Nicolás, Lautaro, Lucas y Agustín no continuaron concurrendo al taller el resto del año, por lo que sin ellos el objetivo principal con el que había comenzado el taller tampoco se había cumplido. Estos niños no quisieron participar del taller, lo consideraban para más chiquitos. Al año siguiente, estos niños participaron del taller de hip-hop organizado por la organización Juanito Laguna en el Club de Villa Argüello. Sobre esto me referiré más adelante.

De la parte restante del grupo Junior, Sasha y Nicole tenían una asistencia intermitente. Esto lo puedo atribuir a que Junior y Nicole eran muy pequeños (5 años) y para el caso de Sasha, a que durante las horas de la tarde quedaba a cargo de su hermana porque su madre se encontraba trabajando y muchas veces no tenía su permiso para salir de casa. Entonces, el grupo estable y que finalmente participó de las tres obras de títeres que se realizaron a partir de este taller fueron: Ariel (8), Ini (10) y Coti (12). Estas dos últimas son hermanas al igual que Ariel y Nicole.

Ariel (8) y Nicole (5) son hermanos entre sí y sobrinos de Silvia (20), una joven del barrio militante del MTD. Era ella quien se encargaba de cuidar a los niños durante casi todo el día. Vivían en Villa Argüello con su abuela (la mamá de Silvia) y otro joven tío. La mamá de los niños vivía en otro barrio de Berisso con su pareja y venía a visitarlos frecuentemente. Tanto Nicole como Ariel frecuentaban la biblioteca, el local del MTD, marchas, asambleas y otras “actividades piqueteras”. Ariel concurría a la Escuela N° 8 y Nicole al jardín de infantes del barrio. Al igual que Ariel y Nicole, Junior (5) es hijo de Luz (40) militante activa del

MTD. También concurría al jardín de infantes del barrio y estaba totalmente familiarizado con las actividades militantes de su madre ya que asistía con ella a la mayoría.

Ini y Coti eran relativamente nuevas en el barrio (se habían mudado en el año 2004) en comparación con el resto de los niños, quienes habían vivido allí desde su nacimiento. Se incorporaron primero al taller infantil por invitación de Alicia, a quien ya mencioné una de las madres del barrio que colaboraba con la organización barrial desde sus orígenes. Camila (8) hija de Alicia se había hecho amiga de Ini en el barrio. Alicia fue quien en un sábado de taller infantil trajo como invitada a Ini. Recuerdo que Alicia nos manifestó su preocupación presentándola como una niña muy tímida y callada. Alicia también nos comentó que ni Ini ni sus hermanos asistían a la escuela y de hecho ninguna de las dos niñas estuvo escolarizada hasta el año 2006 – al menos durante su estadía en Villa Argüello – aunque ambas estaban alfabetizadas. Realizaban actividades de cartoneo en la ciudad de La Plata al igual que sus padres y su hermana mayor. Por lo que el único espacio de socialización de las niñas por afuera de su familia eran las actividades organizadas por la organización barrial (talleres, jornadas culturales, etc.). Ambas niñas además del taller de títeres, participaban del taller infantil realizado los sábados.

La creación de los personajes

Tal como lo mencioné en el apartado anterior, el primer día de taller asistieron 10 niños, de los cuales 5 formaron parte del grupo definitivo. Ese día, durante la construcción de los títeres con bolsas de papel, tal como Eduardo me lo había advertido en el taller al que había asistido como alumna, varios de los niños preguntaron si podían hacer un títere del personaje de dibujos animados Bob Esponja. Y también, tal como Eduardo me había sugerido, les dije que no, que deberían realizar un personaje de su propia creación. Sobre este tema me explayaré y lo analizaré en un capítulo posterior.

Luego de ese primer día de taller comenzamos con la construcción de los títeres de guante que serían los protagonistas de las piezas teatrales creadas por los niños. Para la caracterización de los personajes las talleristas decidimos retomar los dibujos y textos de los niños realizados durante el primer día del taller. A la siguiente semana los niños describieron oralmente cómo serían los personajes mientras yo tomaba nota en un afiche de sus palabras. Para promover el trabajo les pregunté ¿Cómo es el personaje, bueno, malo? ¿Qué cosas le gustan? ¿Cuántos años tiene? ¿Dónde vive?, etc.

Según mis anotaciones del taller, los personajes que protagonizaron la primera obra fueron:

“ARIEL: Es bueno. Es un nene. Nació el 18 de abril de 1998. Es muy chistoso. [Creado por Ariel]

COPITO: Es un payaso. Es bueno. Es loco. Trabaja en un circo. [Creado por Coti]

ESTRELLITA: Es buena. Concede deseos a las personas. [Creada por Ini]

JACINTO: Es policía. Es malo. Hay que hacer todo lo que él dice siempre. Tiene 40 años. [Creado por Junior]”

Cuando Junior dibujó su personaje, yo misma iba tomando notas de las respuestas a las preguntas que le hacía. Le pregunté por qué se llamaba Jacinto y me contestó: “Jacinto porque te pega con el cinto”. Jacinto era el nombre de un títere mío – también un personaje malvado y egoísta – a quien los niños conocieron en las oportunidades en que con Anahí presentamos piezas teatrales en Villa Argüello. Jacinto era el policía protagonista de la pieza “La Autoridad”. A pesar de que Junior tenía una participación bastante intermitente en el taller por motivos que expliqué anteriormente, participó en la etapa de creación del personaje por lo que su creación tomada para la construcción de la obra. Yo misma tomé ese papel con mi títere Jacinto.

La creación de la dramaturgia y el texto dramático

Durante lo que podemos llamar etapa plástica del taller, los niños construyeron títeres de guante. En principio, un muñeco cada niño, de acuerdo a lo que habían dibujado el primer día del taller. El títere de guante – también denominado títere de mano, títere de puño o guignol – es una de las formas más clásicas del teatro de títeres y se la considera una de las más expresivas y populares (Cursi, 2007).

Como lo había previsto, el trabajo de construcción de las cabezas sería el que más dedicación llevaría. Para realizar las cabezas utilizamos globos de carnaval o coloquialmente denominados bombuchas; a las que los niños les iban colocando varias capas de papel y plasticola, hasta que quedara lo suficientemente firme como para poder realizar sobre él las facciones de la cara con papel maché. Ini y Coti (las niñas de mayor edad del taller) fueron las únicas que pudieron realizar con este método las cabezas de sus muñecos. Sucedió que, como este trabajo llevaba de tres a cuatro encuentros, de una semana a la otra el globo se iba desinflando o pinchando haciendo que los niños tuvieran que empezar el trabajo nuevamente. Por lo que decidí llevar esferas de telgopor para el resto de los niños, esferas que garantizan

de antemano la firmeza y permiten que se trabaje sobre ellas sin que se pinche o se hunda como el globo.

Una vez diseñados y cosidos los trajes (la costura estaba a cargo de Anahí quien poseía una máquina de coser) y retomando las caracterizaciones de los personajes hechas con anterioridad, se comenzó a crear la historia. Para esta etapa ya contábamos con el retablo. Eduardo, el papá de Junior, lo había construido junto a sus compañeros del proyecto productivo¹⁸ de carpintería que el MTD llevaba a cabo en el barrio Nueva York también de Berisso. Se trataba de una estructura de madera liviana y plegable con forma de biombo que cubríamos con una tela negra prendida con cintas y abrojos para evitar que se cayera.

En ese retablo los niños jugaban con los títeres con intervenciones de las coordinadoras por medio de preguntas que tenían la intención de ayudarlos a construir un conflicto, un desarrollo y una resolución para la historia. Es decir, entre juego e improvisación en el retablo, orientada por la docente se creó primero un argumento general y luego se fueron agregando detalles titiritescos, esto es, recursos propios de las obras de títeres como, por ejemplo, juegos de apariciones y desapariciones de los muñecos en escena, diálogo con el público y participación de él en algunas instancias. Las intervenciones que realizaba como docente tendían a guiar la construcción del argumento. Por ejemplo, ¿Se conocen Ariel y Copito? ¿Conocen a Jacinto? ¿Por qué es malo Jacinto? ¿Qué acciones realiza para serlo?

Se trataba de la intervención sobre el juego espontáneo que realizan los niños, ir tejiendo un argumento a partir de ese juego en el que se reparten los roles entre ellos. Es jugar a “Vos hacés que... y yo que...”, o “¿Hacemos que vos...?” “Hagamos de cuenta que...” Luego de jugar, apunté el argumento general a un afiche:

**ARIEL va caminando con COPITO por la plaza. Se vienen riendo. Ocupan toda la calle.*

**Llega JACINTO. ¡No se rían! ¡No hagan chistes! – les grita ¡Córranse porque tengo que ir a mi trabajo!*

**ARIEL Y COPITO: ¡No vamos a salir!*

**JACINTO:- ¡Hagan lo que yo digo!*

**COPITO: - Yo tengo una amiga que nos puede ayudar. Llamemos a ESTRELLITA. La llaman por teléfono.*

**Aparece ESTRELLITA.*

**Piden que se vaya el policía y el policía se va a otra ciudad.”*

18 Véase al respecto en la sección 2.1 del Capítulo 2 los denominados proyectos productivos, desarrollados en las organizaciones de desocupados, siguiendo el estudio de Svampa y Pereyra (2003).

Después de ensayar este argumento varias veces, la obra fue sufriendo algunas modificaciones y agregados si bien el argumento general sigue siendo el mismo:

1. El payaso Copito se quedó sin trabajo en el circo porque no tenía chistes buenos para contar. Ariel lo quiere ayudar enseñándole algunos chistes. Mientras sucede esto es que Jacinto los quiere echar de la esquina que ocupan.

2. Estrellita pierde su varita entre el público. Alguien del público se la alcanza.

3. Luego se olvida las palabras mágicas. Aparece para solucionar este conflicto El Vendedor de Palabras Mágicas a quienes los protagonistas le compran palabras para hacer que Jacinto se convierta en pato. La idea de estas modificaciones era hacer participar al público de la obra alcanzando la varita y ayudando a repetir las palabras mágicas. El Vendedor de Palabras Mágicas fue protagonizado por un títere mío, “El Vendedor de Ilusiones”, protagonista a su vez de una obra de títeres que llevaba el mismo nombre y que los niños había presenciado en varias oportunidades.

4. Jacinto se convierte en pato en vez de irse a otra ciudad. Entre mis títeres tenía un pato verde que los niños quisieron incluir en la obra.

Resulta útil aclarar, al objetivo de los argumentos de esta tesis, que en todas las etapas del taller los niños se mostraron muy motivados participando activamente, sobre todo en la elaboración del “texto teatral”, tal como lo definiremos más adelante. Los niños demostraban mucho interés en participar del taller. Según lo que la madre de Coti e Ini nos contaba, las niñas esperaban en sus casas ansiosas la llegada del momento del taller. Del mismo modo, Silvia nos había comentado que Ariel ya no quería ir más a fútbol porque coincidía con el taller de títeres y él prefería participar de éste. Estos testimonios de los familiares se correspondían con la actitud activa y participativa de los niños durante todas las reuniones del taller.

Es necesario resaltar que había una característica común en los tres niños más activos del taller. Tanto Coti como Ini y Ariel eran muy tímidos, característica que se fue transformando a medida que avanzaba el taller y en relación directa con el juego en el retablo y la creación de las historias. Recordemos que – como expresé anteriormente – cuando conocí a Ini aquel sábado de taller casi no hablaba. Era muy gratificante para mí ver cómo los niños se iban desenvolviendo en el taller, en especial durante el trabajo en el retablo. Había en ellos una característica particular que hoy, luego de varios años de desempeñarme como docente de títeres, puedo valorar como cualidad positiva: la fluidez y gracia con la que creaban historias en el retablo, con muy pocas intervenciones mías y de Anahí como talleristas.

3.2 Dramaturgia y texto teatral: La metodología de trabajo y nuevamente mi experiencia como alumna

Antes de continuar, resulta necesario explicitar la distinción entre las nociones de “dramaturgia” y de “texto teatral”, ambas elaboradas por Marco de Marinis. Por un lado, la “dramaturgia” apunta al texto escrito o literario, definible como “el conjunto de técnicas y teorías que moldean el conjunto de signos expresivos y acciones que son urdidos para crear la tesitura de la *performance*” a ser realizada o en realización. Por otro lado, el texto teatral es “el texto/*performativo*, el texto/tejido de la *performance* teatral”, es decir, “la representación en sí, el texto creado y abstraído del texto escrito”, concebido por lo tanto como “una red compleja de diferentes tipos de signos, medios de expresión o acciones”, remitiéndonos a que el término texto implica “la idea de tesitura, de algo que es trenzado” (De Marinis, 1987: 100; traducción de la autora).

En este caso no había una dramaturgia sino la creación, colectiva, de un texto teatral. La dramaturgia o texto escrito fue el que realicé con propósitos analíticos una vez ya construido el texto teatral, basándome en el último ensayo y primera *performance* de la pieza. El texto dramático final de la primera obra, titulada “Una calle vigilada”, fue producto de mi transcripción de uno de los últimos ensayos antes de estrenar la pieza en el cumpleaños número uno de la biblioteca.

Intentando desnaturalizar la elección de esta metodología, rastreeé en mi formación qué experiencias educativas, qué “fuerzas moldeadoras” (Jackson, 1999) me habrían llevado a elegir esta forma de trabajar con la creación de la historia y del texto. Tal como lo propone Phillip Jackson en la introducción de su libro *Enseñanzas Implícitas*, me tomé un tiempo para pensar la influencia que habían ejercido en mí algunos docentes. Comencé por mi experiencia más cercana y más relacionada con los títeres, el taller dirigido por Eduardo. Allí los textos no los escribimos las alumnas. Tampoco trabajamos con improvisación teatral. Elegimos dos historias a partir de libros y distintos materiales bibliográficos que nos proporcionó el docente. Como docente, no se me ocurría otra forma de crear la historia que no fuera a través del juego con los títeres en el retablo, con los títeres en acción.

Recordé entonces mis clases de teatro como alumna de cuarto año del colegio secundario. Tenía Teatro como una de las materias del programa y la metodología del trabajo era la siguiente: la profesora al final de cada clase nos daba un título como consigna. Para la clase siguiente – agrupados los alumnos en diferentes equipos – presentábamos una breve pieza teatral y la mostrábamos a docente y a los compañeros de los otros grupos. El trabajo

más rico estaba durante la semana cuando nos juntábamos los alumnos a ensayar. Durante los ensayos no escribíamos los textos sino que trabajábamos a través de la improvisación, creando el argumento, distribuyendo los diferentes papeles, etc. Insisto que este trabajo no lo hacíamos en la clase coordinados por la profesora sino fuera de la escuela como tarea. En la clase se exponía y se evaluaba el trabajo por parte de los alumnos y la docente.

Volviendo al texto dramático del taller de la biblioteca, el texto producto de la transcripción fue mostrado a los niños como “forma en que se escriben las obras de teatro de títeres” a diferencia de los cuentos, por ejemplo. Yo siempre llevaba conmigo algún libro de cuentos o de obras de títeres, así que en un par de ocasiones miramos las diferencias y similitudes. Pero no le dediqué más atención que esa a la escritura del texto dramático.

El texto de la obra es el siguiente:

COPITO: (Llora y hace espamentos. Está desesperado) - ¡Ay! ¿Qué voy a hacer? Estoy desesperado, Si no me aprendo un chiste bueno para mañana me van a echar del circo. ¡Necesito un chiste, necesito un chiste! (Aparece Ariel)

COPITO: - ¡Ariel, Ariel! ¡Ayúdame! Necesito que me cuentes un chiste.

ARIEL: - No te preocupes, yo te voy a ayudar. Tengo un chiste buenísimo para vos. (Le cuenta uno o dos chistes muy malos.)

COPITO: -¡Esos chistes son malísimos Ariel! Me van a echar del circo igual. (Preocupado) (Llega Jacinto)

JACINTO: (Con actitud increpante) - ¿Qué hacen parados en esta esquina? Ustedes son menores de edad. No pueden estar acá. Les doy cinco minutos para irse. (Ordenando y subiendo el tono de vos) Cuando vuelva no los quiero ver acá. (Se va)

COPITO: - ¿Y ahora qué hacemos? Este Jacinto no nos deja estar acá.

ARIEL: - Yo tengo una amiga que nos puede ayudar: el Hada Estrellita. (La llama gritando) ¡Estrellita! ¡Estrellita!

(Aparece Estrellita)

ESTRELLITA: -¿Quién me llama? ¿Qué necesitan?

COPITO: -Necesito quedarme acá para ensayar unos chistes porque si no, me van a echar del circo. Estoy ensayando y Jacinto no me deja estar.

ESTRELLITA: - Ayúdenme a buscar mi varita mágica. La perdí entre el público. (Al público) ¡La varita, ayúdenme a buscar la varita! (La varita está entre el público).¹⁹ ¡La varita, la varita! (Alguien del público alcanza la varita.)

ESTRELLITA: -Muchas gracias. Pero hay un problema. Me olvidé las palabras mágicas para convertir a Jacinto en un Pato Sónico.

VENDEDOR DE PALABRAS MÁGICAS: - ¡Vendo palabras mágicas! ¡Vendo palabras mágicas! Yo te puedo ayudar. Las palabras mágicas son: «Chiquipún, chiquipún que te conviertas en un Sapún» (Las canta, las baila y se va) (Aparece Jacinto)

JACINTO: - ¿Todavía no se fueron? (Los intenta echar otra vez)

ESTRELLITA: (Dice las palabras mágicas. Pegándole con la varita en la cabeza Jacinto)

JACINTO: (Riéndose malvadamente) Pero eso es demasiado débil para convertirme en pato.

ESTRELLITA: - Ayúdenme. Necesito que todos me ayuden. (Al público) (Todos cantan las palabras mágicas) (Jacinto se convierte en pato verde)

COPITO: - Ya tengo solucionado el problema. Con un pato verde tengo trabajo para rato.

FIN”

Los chistes que contaba Ariel durante las funciones realizadas fueron:

“- ¿Saben por qué Pikachu es Chino? - Porque Bob Es-Ponja.”

El segundo chiste decía:

“- ¡Mamá, mamá! ¿El inodoro da vueltas? – No, hijo. – ¡Uh! Entonces cagué en el lavarropas.”

Es necesario resaltar que tanto Pikachu como Bob Esponja son dos personajes de dibujos animados y aparecían por segunda vez en el transcurso del taller. Sobre el tema de la influencia de los personajes televisivos en la creación de las historias de los niños, me referiré en un apartado más adelante.

En julio de ese mismo año y el día en que se celebraba el cumpleaños número uno de la biblioteca, los niños del taller mostraron a los concurrentes esta obra. La puesta en escena fue bastante accidentada. Había algunos detalles que no habíamos tenido en cuenta. El primero de ellos, era que la obra se realizaba al aire libre y las voces de los niños por sí solas sin micrófono casi no se escuchaban. El segundo inconveniente tuvo que ver con que mucho de los niños – entre ellos Lucas y Lautaro, quienes habían participado del primer encuentro del taller; su hermana Daiana (10) y su prima Belén (11) – abuchaban, silbaban, gritaban, le pegaban al retablo o pasaban detrás de él, lo que hacía que los niños que estaban en él no pudieran continuar con su actuación.

19 Antes de empezar la obra llamábamos a algún espectador – preferentemente un niño o niña – que en secreto escondía la varita entre sus manos.

Como medida inmediata yo misma salí desde detrás del retablo para llamarles la atención y exhortar a los niños a que hagan silencio para escuchar a sus compañeros. Como segunda medida dos compañeros varones de la organización barrial cuidaban los costados del retablo para que ningún niño le pegara al retablo ni quisieran entrar en él. La obra pudo desarrollarse hasta el final pero las interrupciones de los niños no cesaron por lo que los pequeños titiriteros estuvieron muy nerviosos y enojados por la situación. Esa fue la primera presentación del grupo aunque la última en su barrio.

María Rosa y la “Sopa de Niños”: Nuevamente mi experiencia como alumna

La segunda pieza teatral realizada por los niños fue “Sopa de Niños”. Surgió casi por accidente y tiene alguna relación con mi más originario acercamiento infantil a los títeres. Entre los materiales que llevaba al taller había algunos títeres, como el pato verde que participó de “Una calle vigilada” y pequeños muñecos de porcelana que me había regalado mi maestra de tercer grado, María Rosa, en un encuentro que había mantenido con ella ese año. Recordé que como alumna suya y con tan sólo ocho años, había tenido un primer contacto con los títeres. María Rosa llevaba a la clase una vez por semana una bolsa llena de títeres fabricados por ella y desde el teatro que había en la escuela representábamos obras improvisadas o con un texto que estudiábamos. Durante ese año y por un viaje que realicé a Ascensión, el pueblo bonaerense donde realicé mi escolaridad primaria y secundaria; visité a María Rosa y le conté del taller que venía coordinando en Villa Argüello. Ella, muy contenta, me donó para la biblioteca unos almohadones de tela para que los niños se sienten a escuchar cuentos, el pato verde y una bolsa muy chica de color negro con pequeñísimos títeres de dedos o títere dedal²⁰ fabricados con tela que figuraban niños.

Durante uno de los talleres y buscando materiales para fabricar los títeres, Ini y Coti encontraron esa pequeña bolsa negra con los títeres de dedos. De ese encuentro accidental surgió “Sopa de niños”, una obra que trataba de un viejo que metía niños en una bolsa para comérselos. La obra satirizaba al viejo de la bolsa mostrándolo como débil y sometido a su esposa a quien obedecía sumisamente.

El argumento de esta pieza era el siguiente:

20 “El títere de dedo es el más pequeño de los sistemas de manejo. Por su formato, posibilita trabajar con uno en cada dedo. Son ideales para los más pequeños ya que son muy fáciles de manejar y no traen dificultades técnicas. (...) se pueden fabricar con dediles de goma eva, con guantes cortados, guantes descartables que se pueden recortar, dediles tejidos o realizados en tela y luego decorados” (Santa Cruz, E. y García Labandal, L.; 2008: 33). También puede construirse con cabecitas que se insertan en cada uno de los dedos de una mano, convirtiéndose en cinco personajes diferentes (Bernardo, Mané; 1972).

“El papá con la nena. El papá manda a la nena a comprar fideos. La nena intenta salir de compras tres veces. Cada vez que sale la nena aparece el viejo de la bolsa que se la quiere llevar. Siempre aparece el papá a defenderla. El viejo de la bolsa le dice que está buscando ramas. La cuarta vez aparece la mujer del viejo y se lo lleva. Lo manda a lavar los platos y le pide que le muestre qué tiene en la bolsa y sale una nena.”

3.3 La primera presentación del grupo en La Plata

Luego de la primera presentación de “Una calle vigilada”, fuimos invitados como taller a una feria artesanal con números teatrales y musicales para niños y adultos en un centro cultural de la ciudad de La Plata, Galpón Sur. A este centro cultural pertenecía Eduardo, el titiritero con quien había aprendido mis primeras técnicas y demás saberes titiritescos. Para la fecha en que visitamos Galpón Sur, entre nuestro repertorio contábamos con dos piezas: “Una calle vigilada” y “Sopa de niños”. Era la primera vez que los niños presentaban sus obras de títeres por fuera de su barrio.

Habíamos preparado la actuación con dos semanas de anticipación. Además de las dos piezas de teatro de títeres, les propuse a los niños que narrásemos un cuento. Era común que llevara a los talleres algún libro de cuentos y se los leyera a los niños. Habían visto también a Eduardo hacerlo. En varias ocasiones, además de presentar obras de títeres, narró algún cuento. Les propuse que leyésemos “Voces en el parque” del ilustrador y escritor inglés de literatura infantil Anthony Browne (1999). Creí más apropiado este cuento porque su estructura permite que participe más de un narrador. La historia está contada desde las voces de cuatro personas que vivieron aparentemente la misma situación: el encuentro en un parque entre una niña y un niño con sus respectivos perros. Las voces que narran la historia son, además de los niños, la madre del niño y el padre de la niña.

Entre los dos ensayos previos a la presentación en Galpón Sur, leí a los niños el cuento y les iba proponiendo que “descubrieran cosas” en los dibujos, ya que al tratarse de una modalidad de libro-álbum las imágenes brindaban datos que el texto no poseía y que colaboraban a completar el sentido de la historia. Como aparentemente el cuento les gustó y se entusiasmaron en *descubrir cosas* en los dibujos, les propuse a los niños que quienes quisieran y se animaran podían leer una de las voces en la presentación en el centro cultural. Ini y Coti quisieron leer. El resto de las voces las interpretamos Anahí y yo.

Esta presentación en Galpón Sur fue una de las jornadas más agradables que jamás haya vivido como docente de un taller de títeres. Fue un día sábado por lo que previamente

habíamos pedido a los padres de los niños autorización para viajar con ellos hasta la ciudad de La Plata. Ese sábado, el papá de Anahí que era taxista colaboró con nuestro viaje hacia el centro cultural. Teníamos que llevar los títeres y el retablo.

Antes de salir hacia el centro cultural y cuando estábamos preparando el retablo y los títeres para llevar, sucedió un hecho imprevisto: llegaron a la biblioteca Belén junto con Daiana – su prima –, ambas niñas participantes del taller infantil desde sus orígenes cuando sólo realizábamos apoyo escolar en el año 2002. Me preguntaron qué estábamos haciendo y les respondí que viajaríamos a La Plata a presentar las obras de títeres. Entonces Belén me pregunta si podían ir, yo le digo que no, que era solo para los participantes del taller de títeres, además de que no cabríamos todos en el automóvil del padre de Anahí. Les dije que si querían podían venir al taller que era los jueves. Las dos niñas se mostraron muy ofendidas por esto, me dijeron con el tono de voz elevado, casi gritando y señalando a Coti e Ini – que miraban lo sucedido desde dentro de la biblioteca – que ellas eran mis preferidas, que por qué las protegía. Coti, Ini y Ariel observaban desde la puerta de la biblioteca y comenzaron a responder con gritos de insulto las palabras de Belén y Daiana, intercambiando insultos a los que tuve que poner fin diciéndoles a Belén y Daiana que se retiraran. De todos modos, se fueron muy ofendidas. Esta situación podría explicar los hechos de aparente boicot del estreno de la primera obra en Villa Argüello. Según lo que me contaban Ini y Coti, las situaciones de conflicto también las vivían en la calle y en la escuela, cuando Belén y su grupo las insultaban, ellas respondían; y así se generaban situaciones de tensión sin aparente solución.

Ya en La Plata, en el centro cultural Galpón Sur, los niños presentaron las dos piezas teatrales que había creado hasta el momento. Ambas salieron muy bien, incluso “Una calle vigilada” que requiere la complicidad y participación del público. Los espectadores rieron y aplaudieron animadamente. Los niños titiriteros se demostraron muy desenvueltos detrás del retablo. Pudieron poner en escena todo lo aprendido. Parecían además muy alegres y conformes con su actuación.

Cuando llegó la hora del cuento, cada uno de los lectores ocupamos nuestro lugar en fila, según el orden de cada voz en el libro. Incluso Ariel tuvo una función que no había sido planificada. Colocado del lado de los espectadores, era el encargado de ayudar a los niños a *descubrir cosas* en los dibujos.

Como la presentación se realizó en un salón pequeño, los problemas técnicos que habíamos tenido en la presentación en Villa Argüello – como los bajos sonidos de las voces de los niños – no existieron esta vez. Había también un público infantil más reducido aunque representando un buen número (alrededor de veinte niños), todos vecinos del barrio donde se

encontraba el centro cultural, barrio platense de clase media, según los organizadores del centro cultural.

El resto de la jornada, los niños recorrieron la feria, tomaron chocolatada y hasta hicieron nuevos amigos. Fue el caso de Ariel, quien jugó casi toda la tarde con uno de los niños asistente a la feria y vecino del barrio.

El niño caníbal

Hacia mediados de año, cuando ya teníamos preparada dos de las piezas de teatro de títeres, se incorpora como tallerista Aylín, novia de Damián quien era militante de una agrupación de trabajadores del Frente Popular Darío Santillán. Damián solía tocar y cantar en los encuentros y jornadas culturales que organizábamos en los barrios. Entre las canciones que cantaba estaba “El niño caníbal”,²¹ canción de un autor cubano – Alejandro García “Virulo” – que en Argentina popularizó el músico y escritor infantil Luis Pescetti. Damián se acercó uno de los días del taller y nos propuso representar con títeres esa canción, propuesta que aceptamos porque a los niños parecía gustarles la canción. A partir de ese día el trabajo consistió en armar los títeres y ensayar la canción.

Comenzamos por escuchar la canción y cantarla, de allí extrajimos cuáles eran los personajes: el caníbal, la abuela, el abuelo, los exploradores y los reyes magos. Ini construyó un títere de guante para la abuela; Coti hizo el abuelo. Al caníbal lo armamos entre todos con goma espuma, material que es muy usado en la fabricación de títeres pero hasta el momento no habíamos utilizado. Lo construimos con placas delgadas de este material pegadas entre sí. A los exploradores y los reyes magos los niños los fabricaron con estas mismas placas de goma espuma. Construyeron títeres planos manejados desde abajo con varillas de madera.

Esta canción representada con títeres fue estrenada en una jornada cultural en Nueva York, otro barrio del partido de Berisso. Allí un grupo de jóvenes – algunos de ellos militantes de la Organización Barrial Juanito Laguna – estaban promoviendo la organización

21 Transcribo a continuación la letra de la canción: *Yo soy un niño caníbal, nadie me quiere a mí, no me quedan amiguitos porque ya me los comí. / No tengo padre ni madre, tampoco tengo hermanitos, no tengo tíos ni tías tengo muy buen apetito. / Nunca me río nunca juego, vivo alejado de la gente. Ni abro la boca ni sonrío estoy cambiando los dientes. / Cuando me comí a mi abuelo me castigo una semana, mi abuela que es una vieja gruñona y vegetariana. / Si un día se la comieran con todas su verdolagas. Pero es tan insoportable que la tribu no la traga/ Nunca me río nunca juego, vivo alejado de la gente. Ni abro la boca ni sonrío estoy cambiando los dientes. / Le pido a los Reyes Magos un poco de caracú y algunos exploradores para cambiar el menú. / Y pido para mi abuela arroz y harina a su antojo, para que cuando se muera se la coman los gorgojos. / Nunca me río nunca juego, vivo alejado de la gente. Ni abro la boca ni sonrío estoy mudando los dientes.*

de un centro cultural en parte de lo que en las décadas del 40 y 50 fue La Mansión Obrera.²² Como parte de esta promoción se hacían jornadas culturales en uno de los pasajes – callecitas empedradas de circulación de peatones – circundantes al local donde se construiría el Centro Cultural Mansión Obrera.

En este estreno no estaba Damián tocando la guitarra. Había viajado, por lo que decidimos hacer la función con la grabación de la canción tocada por los músicos argentinos Luna Monti y Juan Quinteros, versión que reproducimos en un equipo de sonido. No habíamos ensayado nunca con esta versión por lo que en el momento de la obra, las niñas más grandes Coti e Ini me decían preocupadas detrás del retablo: “¡Es más lenta esta canción! ¡Es muy lenta!” Evidentemente, Damián hacía su propia versión de la canción, con ritmos más marcados y tiempos movedizos. La versión de Monti y Quinteros es una adaptación con arreglos vocales y tiempos más lentos para nada aptos para que niños la representen con sus títeres. Esto hacía que las escenas fueran pasando lentamente y los títeres moviéndose a otro ritmo del que habíamos ensayado, con muchas menos gracias.

Estaba en los inicios del círculo de las presentaciones en las jornadas culturales sin todavía respetar los tiempos y proceso de maduración de las creaciones. Sobre esto me explayaré más adelante.

Hacia el final del año hubo dos invitaciones para que el taller de títeres fuera con sus obras, el Centro Cultural Galpón Sur – donde ya habíamos estado – y el Club Honor y Patria del barrio Progreso de Berisso. En este club había actividades educativas y artísticas para niños y jóvenes del barrio, entre ellos la murga Silbando Bajito que nos había visitado en Villa Argüello en varias oportunidades. Esta murga organizaba un festival en el club y nos pidió la participación como taller. Para esta jornada teníamos las tres obras ya mencionadas pero Nicole y Junior no participaban aún en ninguna. Esto se debía a que – como comenté anteriormente – tenían una participación menos frecuente en el taller. Silvia me había

22 La Mansión de los Obreros, ubicada sobre la legendaria calle Nueva York de la ciudad de Berisso había sido un proyecto de vivienda de los años 20 para los trabajadores del frigorífico Swift de Berisso. Según Daniel James (2004) el proyecto quedó abandonado transformándose en conventillos con tal hacinamiento que se los llamaba con el nombre de “cama caliente”; intentando expresar con ésto que cuando un operario desocupaba la habitación otro volvía a ocupar su lugar, por lo que la cama nunca perdía el calor. James se refiere a la cercanía de los conventillos y el frigorífico afirmando que “Los trabajadores podían literalmente cruzar la calle y entrar a la planta. En realidad, el fondo de los inquilinatos situados en las veredas más cercanas a las fábricas daba a la planta se Swift, sólo separada de ellos por las vías del ferrocarril.” (James, 2004: 21) También se refiere a lo que aún hoy significa la calle Nueva York para los vecinos de Berisso, en especial, los más ancianos: “hasta el cierre de las plantas, la calle Nueva York fue el centro social de Berisso, con una serie de bares, burdeles, hoteles baratos y restaurantes amontonados en las seis cuadras más próximas a los frigoríficos. En los recuerdos de los berissenses esa calle se destaca como un lugar evocador del trabajo (la puerta de las contrataciones) o la actividad en los bares. En otros aspectos, es la metáfora de una característica dominante de nostalgia y de añoranza que impregna los recuerdos de muchos de los berissenses más viejos” (James, 2004: 22).

comentado palabras de Nicole sobre mi falta de atención en ella y Junior quería participar de una obra de títeres, según lo que Eduardo, su papá, me había comentado. Faltaban 15 días para la presentación en el club por lo que les propuse a los dos niños interpretar una pieza de teatro de títere muy pequeña y de diálogos cortos de Mirta Golberg (1990) llamada “El señor Tragatuti”. Se trataba de un señor que se comía un reloj y a las preguntas del otro personaje sólo respondía con frases usadas para dar la hora. La elección se debía justamente a que el texto era de corta extensión y creí que sería fácil para ambos niños aprenderla. Fuimos con Anahí ayudando a que los niños aprendan el libreto en un trabajo ya en el retablo. Les íbamos leyendo las palabras de cada personaje y diciendo al oído las partes del libreto que ellos no recordaban.

La escasez de tiempo antes de la presentación en el club y las supuestas ganas de los niños de participar, me habían hecho tomar decisiones equivocadas, lo que terminé de confirmar a la semana siguiente. Nicole y Junior se habían llevados a sus casas fotocopias de la pequeña obrita. El jueves siguiente Junior había venido con toda la obra estudiada. Su papá, que lo trajo hasta la biblioteca, me comentó que “lo había puesto a estudiar”. Eduardo era muy exigente y severo por lo que entendí que había forzado a Junior a estudiar su parte del libreto. Lamenté mucho la situación y entendí que me había equivocado con la decisión. La intención original del taller, aquella que quería que los niños fueran creadores de sus muñecos y sus historias para mostrarlas a su entorno social, se estaba desvirtuando.

Tanto para la situación con Coti e Ini en el evento del Barrio Nueva York y la vivida con Nicole y Junior para el club, la sucesión de las presentaciones en las jornadas culturales anteriormente descritas; me había hecho perder de vista el valor del proceso de creación de los títeres, de la construcción de la historia, de los aportes imaginativos de cada niño en la producción del relato, etc. Lo que yo creía el propósito del taller, que los niños se mostraran a sí mismos y a su entorno social lo que podían conseguir con sus propias manos e imaginación – los títeres y las historias –, hizo que perdiera aquella forma primera de trabajar: que la historia se vaya construyendo con lo que cada títere tenía para contar jugando con los relatos de los muñecos de sus compañeros. Se desdibujó el proceso, se perdió de vista lo aprendido en el transcurso. Se sometió el proceso creador a un “producto” que se fabrica para mostrar sin importar los costos. Los tiempos necesitados por los niños para completar su proceso de creación habían quedado subyugados a los tiempos vertiginosos de la organización y su sucesión de jornadas culturales.

CAPÍTULO 4: TALLERES DE TÍTERES Y TALLER DE MINI HIP-HOP

4.1 El episodio de Brian y los orígenes del taller de tercer grado de la Escuela 6 de Berisso

Durante los primeros días de mi suplencia en la *Escuela 6* de Berisso, mi trabajo en el *gabinete* – como ya lo mencioné anteriormente – consistía en trabajar con los niños que los docentes consideraban con *problemas de aprendizajes* en determinados espacios curriculares. La mayoría de las veces los niños y niñas asistían al *gabinete*. En muy pocas oportunidades era yo quien los acompañaba en las clases incorporándome al aula. El 10 de junio – casi a un mes de haber comenzado mi suplencia en la *Escuela 6* – llegó al gabinete uno de los niños de *el tercero de la señorita Érica*, como se la llamaba en la escuela. El niño llegó con un mensaje de parte de Érica: “Dice la señorita Érica si no pueden ir a buscar a Brian que se está portando mal”. Brian frecuentaba el gabinete y estaba en la lista de los *flojos*; sin embargo, sus visitas al mismo se debían tanto a que la maestra lo enviaba porque *se portaba mal* o bien porque, cuando yo iba al salón a buscar alguno de sus compañeros la maestra me pedía, en tono de súplica, que lo llevara también a él. Brian tenía dos hermanos más: uno de menos de dos años y otro mayor que asistía también a la *Escuela 6* (ese año se encontraba cursando quinto grado).

Según la información que me había proporcionado mis compañeras de gabinete, los papás de Brian eran inmigrantes brasileiros. El mismo Brian en sus visitas al gabinete me contó que algunos viernes y fines de semana Brian junto con sus hermanos y su madre iban al penal de Olmos a visitar a su padre que se encontraba preso allí. Luego Aurelia y Cecilia completaron la información: el papá de Brian había sido detenido por violencia doméstica, especialmente hacia su esposa.

Ese 10 de junio, cuando *bajé* hasta el *Tercero D* (era el único grado que funcionaba en la planta baja), Brian tiraba patadas al aire, nervioso y con mucha violencia mientras su maestra lo tenía alzado desde atrás, tratando de sostenerlo. Había sillas y mesas tiradas en el piso y sus compañeros presenciaban la escena, al parecer, con asombro. Nunca supe cuál fue el motivo que dio origen a esa escena. Procedí a tomarlo como pude, desde atrás y sujetándolo de los brazos; conseguí salir con él fuera del salón evitando que lastimara a algunos de sus compañeros. Transcurrieron alrededor de quince o veinte minutos fuera del salón en los

cuales no conseguí calmarlo, mientras, la maestra permaneció con los demás niños en el aula con la puerta cerrada. La primera solución que se me ocurrió fue llamar a alguna autoridad de la institución. Le pedí a la maestra que enviase un niño con un recado a la dirección. Vino, poco después, la vicedirectora Silvia. Mientras, Brian se había escapado de mis brazos y se había escondido entre unas mesas y sillas de depósito que rodeaban su salón. Silvia, una mujer corpulenta se dirigió a él y con voz firme y enfática le indicó que fuese *de penitencia a la dirección*. Brian aceptó la orden.

En ese grupo los episodios con Brian eran muy recurrentes. A mi juicio, no sólo porque Érica no era la maestra titular, de hecho era suplente desde abril, sino, fundamentalmente, porque hacía poco que se había recibido de docente: era casi tan inexperta como yo. Desde la dirección y el gabinete me llegaban los rumores sobre el *mal comportamiento* de ese grupo y las dificultades de Érica de *manejarlo*, en contraposición con el manejo que tenía antes la maestra titular.

El día del episodio al cual me refería arriba hubo un cambio. Además de exhortar a los niños para que *se portasen bien*, la vicedirectora intervino en el aula con acciones concretas: modificó la disposición de los bancos, pasando de la fila de bancos dobles (dos niños por banco) desde el fondo al frente en tres filas de ocho bancos, a una disposición en seis cuadrados formados por cuatro bancos cada uno (ocho niños por cada cuadrado).

Retomada la coordinación del grupo por parte de la maestra, al retirarme del salón junto con la vicedirectora; le expresé a ésta mi interés en trabajar en esa aula acompañando a la docente, argumentando que veía algunas cosas que podían ayudar al funcionamiento. Al acceder a mi petición le manifesté mi intención de realizar con ese grupo un taller de títeres aprovechando un retablo que estaba abandonado en el salón de actos. Ella aceptó la propuesta y me pidió que “le alcanzara el proyecto”. En consecuencia, lo hablé luego con Érica y mis compañeras de gabinete y ya el 16 de junio tuvimos la primera reunión organizativa. Tal como se había acordado, le llevé a Érica y al equipo directivo un proyecto que ya tenía escrito, sabiendo que se trataba apenas de cumplir con una formalidad y lo que interesaba era la implementación y resultado reales del mismo.

Una vez por semana, los días jueves, durante dos horas, trabajaríamos la maestra, los niños y yo en el taller de títeres en la hora correspondiente a la asignatura *plástica*. Vale aclarar que no había una maestra especializada para *plástica* sino que dependía de la propia capacidad y voluntad de la maestra y de sus negociaciones con los niños. Muchas veces cuando los niños se *portaban mal* la maestra les suspendía esa hora de plástica como punición o bien los presionaba diciéndoles “si se portan bien tenemos plástica, sino no”.

El día 10 de junio escribí en mi cuaderno una serie de apreciaciones respecto del episodio sucedido que expresaban mis percepciones sobre la situación e ideas sobre cómo resolverla:

“La Autoridad [de la docente] era contestada, desafiada”. “Los niños no podían trabajar en grupo [por la agresión con la que se relacionaban entre ellos y otros factores que no contribuían tampoco como la disposición de los bancos en el espacio del salón de clases]; “había mucha falta de respeto entre ellos, se pegaban y se insultaban diariamente tanto en clases como en el recreo.”

Anoté como factores que incidían a tal situación: “*las actividades propuestas por la maestra resultaban aburridas y largas para los niños*”. En cambio la intervención de la vicedirectora logró, a mi juicio: “*refundar el contrato [la relación] entre los niños y entre éstos y la maestra*”, consistiendo en: “*cambio de la disposición del espacio de trabajo sentándolos en grupo y una la exhortación verbal para lograr mínimas pautas de convivencia.*”

A mi ver, se me ocurría que había que realizar para los niños:

- “- Actividades que los desafíen intelectualmente, que los comprometan en la tarea.
- Tareas que aprovechen la inteligencia y la energía de los niños y canalizarla en sentido positivo y productivo.
- Actividades que puedan hacer en conjunto, promoviendo que se ayuden entre ellos
- Actividades grupales que contengan la exhibición de sus resultados.
- Actividades con continuidad que los comprometan en la búsqueda de resultados comunes.”

(Cuaderno 14-06-07)

Luego de una reunión con la docente y de presentar el proyecto en la dirección, comencé a trabajar el taller de títeres. Ya al segundo día de mi suplencia, había ido a la escuela con mi bolsa de títeres. Fueron grandes aliados en mi acercamiento a los niños. Anteriormente, había presentado los muñecos a algunos de los niños en el espacio del gabinete pero se trataba de situaciones muy aisladas y sin un proyecto más general. Ahora, la actividad con tercer año y la situación creada, me permitieron legitimar institucionalmente la entrada de los títeres en la escuela; el hallazgo del viejo y amplio retablo de teatro de títeres de madera verde en el salón de actos colaboró en gran medida a esa aceptación.

4.2 El desarrollo del taller

Tal como lo había realizado en el taller de Villa Argüello, el objetivo final que tenía el taller era que los niños construyeran “títeres de guante” y crearan pequeñas piezas teatrales que serían puestas en escena. Los motivos de elección de este tipo de títere consistían en mi experiencia en su construcción, en su adecuación a la edad de los niños (por ejemplo, los títeres de dedo los creía más adecuados para niños más pequeños) y en que resultaban más económicos y prácticos que otros como marionetas o títeres de hilo²³ con los que, además, no había trabajado hasta el momento.

Era la primera vez que coordinaba un taller de títeres con tanta cantidad de niños, veinticuatro en total. Apenas comunicamos junto con la docente la propuesta a los niños, ellos festejaron demostrando con mucho entusiasmo su aceptación y aprobación de la idea. Cada vez que les anunciábamos que iba a haber taller exclamaban en coro “¡ti-te-res, ti-te-res!”. En la primera clase cada uno de los niños dibujó un personaje de su invención; algunos escribieron además el nombre de su personaje e inclusive, algunas de sus características.

Nuevamente, tal como Eduardo me lo había advertido y ya había sucedido en el taller de títeres de Villa Argüello; uno de los niños, Emir, me preguntó en la primera clase si podía hacer un títere de Bob Esponja. Yo le dije que no y, finalmente, luego de estar ausente durante varias clases, comenzó a construir un títere que nunca acabó. Sobre este tema me referiré más adelante.

Con respecto a las materiales para la realización del taller, muchos fueron provistos por la maestra y por mí (lápices, témperas, pinceles, enduido), otros por la escuela (goma de pegar, el elemento más caro) y los niños desde sus casas traían telas, lanas, etc. Las cabezas de los títeres fueron realizadas con globos de carnaval rellenos de aire a los que los niños iban poniendo capas de papel encolado hasta endurecer. Esta fue la actividad más costosa y que insumía más tiempo. Sin dudas, entiendo que se trató de un error en la experiencia del taller. En efecto, los niños se cansaban con justa razón aduciendo que *nunca está duro el globo lo suficiente*. Además hubo algunos incidentes al respecto. Los niños dejaban sus títeres con nombres en un armario que carecía de llave. En la segunda clases varios de los títeres habían sufrido daños. Alguien (nunca supimos quién) había roto y aplastado las cabezas de los títeres

²³ Las marionetas o títeres de hilo son muñecos de cuerpo entero, totalmente articulados. Cabeza, tronco y extremidades, así como la boca o los ojos, son movidos por hilos que se reúnen en una cruceta, también llamada control o percha. El manipulador trabaja desde arriba en un puente ubicado por encima del escenario (González Badial, 1981).

en construcción, si bien los niños culpabilizaban a los alumnos que utilizaban esa aula en el turno de la mañana.

De todos modos, el perjuicio significaba que los niños tendrían que volver a realizar esa costosa y demorada tarea nuevamente. Yo estaba bastante enojada con la situación y no sabía qué respuesta darle a los niños. Las medidas que intentamos con la directora para remediar en lo posible lo sucedido fueron: conseguir una llave para el armario²⁴ y sugerir a los más pacientes que comenzasen nuevamente la tarea de pegar papel sobre papel; a los más impacientes que realicen esta misma tarea pero sobre esferas de telgopor que, al ser más duras, no necesitaban tantas capas. La elección de los globitos de agua como material básico tenía que ver con que es el más barato²⁵ si bien lleva bastante más trabajo y tiempo, quizá demasiado para un taller de apenas dos horas semanales que sería además la primera experiencia de los niños en construcción de títeres de estas características.

Pasados los percances, la etapa de la construcción de las cabezas duró aproximadamente un mes. Luego sobrevinieron las vacaciones de invierno y la construcción de las ropas de los títeres. Aquí yo misma proporcioné telas, lanas y los moldes para cortar los vestidos. No todos los niños estaban en las mismas etapas de construcción. El incidente de las cabezas y las ausencias de algunos de los niños hacía que, mientras algunos estaban adelantados y diseñaban los vestidos, otros continuaban aún en la construcción de las cabezas y generaba en éstos ansiedad y apuro por terminar los suyos.

La mayoría de los niños participaba en la construcción de los títeres. Algunos de los varones, como Carlos y Brian, tenían una participación más intermitente. Brian trabajó muy activamente en los primeros tres talleres, luego estuvo ausente en varias clases; un día se cansó y no quiso fabricar más títeres así que deambulaba por el salón, colaboraba en el trabajo de algún compañero, hacía alguna travesura, si bien nada comparado al episodio referido anteriormente. Carlos terminó su títere. Emir se enfermó y faltó muchas clases. Cuando volvió, los títeres de sus compañeros estaban terminados y él no tenía uno.

Hasta aquí, mi función y la de la docente consistían en proveer la mayoría de los materiales, brindar instrucciones sobre los pasos a seguir y proporcionar algunas técnicas específicas, sobre todo en la construcción de las cabezas de los títeres, en el pegado de

24 Luego los niños competían por tener la llave para abrir el armario de los títeres, una forma de marcar distinciones entre ellos respecto a una actividad que les entusiasmaba.

25 Como lo mencioné anteriormente, la escuela proveía algunos materiales como plasticola y otros –en su mayoría materiales muy accesibles y de descarte– eran proporcionado por las familias de los niños. La esfera de telgopor era el material más costoso en el momento considerando además que eran veinticuatro niños, era dificultoso tanto para mí como para la docente comprar ese material. Otra de las posibilidades era que los niños

cartones y papeles y en la elaboración de la pasta para la confección de las facciones de los rostros de los muñecos. Cuando se acercó el momento en que la mayoría de los niños tenían sus títeres terminados les propuse organizarse en grupos. Antes aclaré que si alguien no quería actuar no estaba obligado a hacerlo, que había otros espacios en los que participar tales como los dedicados a la escenografía y a la música. Hice algunas columnas en el pizarrón y los niños se iban anotando. Los grupos 1 al 4 eran de actuación y cada uno crearía una pieza. Los grupos de escenografía y de música realizarían respectivamente las tareas correspondientes a estas dos áreas. Todos con mi coordinación.

GRUPO 1: Estefanía, Mauricio, Dana, Brenda, Braian

GRUPO 2: Ariana, Dalma, Agustina, Antonela

GRUPO 3: Martín A., Martín D., Rodrigo, Tomás

GRUPO 4: Carlos, Elías, Ian

MUSICA: Emir, Ivan, Aimé

ESCENOGRAFÍA: Luisina, Melina, Candela, Berenice, Shirley.

(Cuaderno 24- 09- 07)

El grupo 4 finalmente no creó ninguna pieza aunque sí culminaron sus muñecos. Elías faltó por mucho tiempo y Carlos e Ian no quisieron participar de las piezas en ningún grupo. Los grupos los armaron los niños, al parecer, por afinidad y amistad entre ellos.

La creación del texto dramático

La modalidad que habíamos pensado con la docente para comenzar el trabajo de la creación de las historias consistía en que los niños crearan las obras jugando – al igual que lo había planteado en el inicio del taller de Villa Argüello – en improvisados retablos que armamos con las sillas y mesas en el salón de clases. Cada grupo presentaría sus títeres al resto de sus compañeros e iniciaría el trabajo de plantear las relaciones entre los personajes y el conflicto de la obra. Esta estrategia generó tal desorden que tuvimos que reverla. Mientras un grupo intentaba armar su historia los demás molestaban o se peleaban entre sí, lo que generó gran alboroto.

Ese mismo día le pedí a la maestra y le comunicamos a los niños que fuesen pensando para la próxima semana las historias que contarían con los títeres, es decir la trama argumental de las piezas teatrales. Mi idea era que los niños fuesen delineando los lugares que

trajeran el material de sus casas pero vimos la posibilidad de que alguno no pueda comprarlo entonces decidimos que todo el grupo trabajara con globos pequeños.

ocuparía cada personaje en la historia, los conflictos a resolver, el lugar donde se desarrollaría la historia. Cuando la semana siguiente llegué al aula los niños no sólo habían pensado las historias sino que las habían escrito en grupo como actividad de la clase de lengua.

Ese día llegaron a mis manos tres hojas de papel con los nombres de los respectivos autores y comenzamos a trabajar en la revisión de los textos escritos. La maestra lo hizo con el grupo 2 y yo con el grupo 1.

En esta tarea Érica hizo hincapié en la corrección de errores ortográficos y colocación de signos de puntuación. Transcribo a continuación lo que Ariana, Dalma, Agustina, Antonela (grupo 2) escribieron:

“La princesa fiona y la Bruja Sabrina

Una vez abia Una Princesa que Vivia feliz y tenia un Par de amigas un dia llego una Bruga muy malvada que se llamaba sabrina y le iso un echizo y la convirtió en su sirvienta y la hacia aser todas las tareas del castillo asta que la Bruga se canso de gobernar el reiso entoses la prisesa le dego de hacer efecto el echizo en tonces la prisesa que la abia conbertido en una sirvienta volvio prisesa en tonces la prisesa agarra la varita y cobirtio a la Bruga mas fea de lo que era los padres de la prisesa estaban orgullosos y fin” (Cuaderno 01-10-07)

Después de la corrección ortográfica de la maestra y la transcripción del texto con su propia letra, la historia quedó así:

“La Princesa Fiona y la bruja Sabrina

Había una vez una princesa que vivía feliz y tenía muchas amigas.

Un día llegó una bruja muy malvada que se llamaba Sabrina y le hizo un hechizo convirtiéndola en su sirvienta. Le hacía hacer todas las tareas del castillo hasta que la bruja se cansó de gobernar su reino entonces la princesa le dijo que dejara sin efecto el hechizo.

Todo volvió a ser como antes y la princesa tomó la varita mágica y volvió a la bruja más fea de lo que era.

Los padres de la princesa estaban muy orgullosos de su hija.” (Cuaderno 01-10-07)

Aclaro que en los ensayos de la puesta en escena – en la “escritura” del texto teatral – este argumento fue sufriendo algunas modificaciones. Por ejemplo, se agregó un hada, además de la princesa y la bruja determinadas en el argumento escrito por las niñas. Del mismo modo, hice algunos intentos de incorporar a Carlos como el personaje del rey, quien se había ofrecido para hacerlo. Asistió a dos ensayos pero finalmente no quiso participar más aludiendo que no le gustaba la actuación con títeres. Es necesario aclarar que cuando

organizamos los grupos, comenté a los niños que no era obligación que todos actuaran con los títeres, y que había otras tareas para realizar como la música y la escenografía.

La percepción en el momento fue que las niñas estaban muy comprometidas con la realización de la pieza y de la historia, se las veía interesadas y activas, proponiendo continuamente ideas, sugerencias para mejorar la obra, etc. Este compromiso no era el mismo que presentaba Carlos a quien se lo veía con más interés por salir del aula que por integrarse como miembro del grupo de titiriteros. Incluso esta actitud generaba enojo entre las niñas que no podían ensayar porque él, distraído, no estaba en el retablo cuando le tocaba entrar en escena. Analizando la situación a la distancia quiero resaltar también mis dificultades en contener la situación, fijar límites e integrar a los niños en los diferentes grupos. En otros términos, entiendo que experiencias como las aquí planteadas, requieren del docente disposiciones para detectar estas dificultades, contener las situaciones fijando límites e integrando a los niños de acuerdo a sus afinidades.

Yo preferí trabajar con el grupo 1 la trama argumental de la historia intentando, por medio de preguntas, que los niños agreguen en ésta más detalles y acciones concretas a modo de facilitar el pasaje del texto a la puesta en escena. También corregí errores ortográficos y signos de puntuación. En este grupo la escritura del texto fue dialogando mucho más con la puesta en escena. Esto se debió a que trabajaría de otra manera: una de las alumnas (Brenda) leería el texto mientras el resto representaría con los títeres intercalando algunos pequeños diálogos. Por este motivo – la escritura del texto era para ellos mucho más necesaria –, sería un elemento fundamental y muy presente en la puesta en escena. Con el fin de que todos participaran con sus voces, les sugerí que entre oración y oración fueran haciendo diálogos que dieran cuenta de lo que Brenda relataba. Por ejemplo, después de que Brenda leía: “*Era un día soleado y Cielo y Abigail se encontraron en la playa*”, Cielo y Abigail decían: “*¡Qué lindo este lugar! ¡Qué hermoso cielo! ¡Qué agua más cristalina!*”. Brenda continuaba: “*De repente se dieron cuenta que estaban perdidas en una isla.*” Entonces las protagonistas continuaban: “*¿Dónde estamos? Es una isla. ¡Pero no conocemos un lugar así! ¿Dónde están nuestros padres? ¿Dónde está nuestra casa? ¡¡¡Estamos perdidas en una isla!!!*” (llorando).

Esta forma que los niños eligieron para interpretar *la obra* contará con un elemento distinto al resto de las piezas teatrales creadas por los niños: el narrador. Esta presencia acerca mucho a esta creación infantil al teatro de bunraku, forma clásica japonesa del teatro de muñecos. En este tipo de representaciones, los muñecos – cada uno manejado por tres manipuladores – escenifican una historia narrada por un relator o recitador acompañado de

uno o varios músicos que ejecutan un samisen (instrumento de cuerdas similar al laúd) (Cursi, 2007)

A continuación transcribo el texto original escrito por los niños con las *correcciones* (entre corchetes) y los agregados (con asterisco) luego de los primeros ensayos de *la obra*²⁶

“Personajes

Dana- NENA – ABIGAIL

Estefanía – NENA – CIELO

Obra

Hera un Día soleado y Cielo y Abigail se encontraron en la playa hasta que se [dieron cuenta que estaban perdidas] perdieron en una isla y havia muchos animales [horribles], pasaron días y días sin comer y sin su familias () ellas estaban muy preocupadas como sus familias. Y las fueron a buscarlas.*

Fin

() de pronto apareció un caníbal que las había visto. Las corría por toda la isla.*

El papá de las chicas estaba muy preocupado y decidió salir a buscarlas.

Mientras tanto el caníbal seguía persiguiendo día tras día a Cielo y Abigail.

Uno de esos días el papá llegó y se enfrentó al caníbal y lo venció.

Regresaron a casa, tomaron la leche con sus padres y la madre dijo: ¡Estoy muy contenta de volver con mis hijas!” (Cuaderno 22-10-07)

La incorporación del caníbal manejado por Brian se debió a que el niño – que hasta el momento no había realizado ningún títere ni participaba de ninguna obra – se incorporó al grupo durante los primeros ensayos. Cada vez que llamaba a este grupo para ensayar Brian se escapaba del salón para venir al salón de actos donde se encontraba el retablo. Según él mismo me contaba cuando visitaba el gabinete, era el novio de Estefanía. Al principio se entretenía molestando a sus compañeros que ensayaban. Brenda y el resto de las niñas se quejaban por el accionar molesto de Brian, que no dejaba que culminaran nunca de ensayar. Había descubierto el títere del caníbal que yo llevaba en mi bolso junto con otros títeres y andaba con él corriendo por todo el salón. Fue entonces que le propuse incorporarse a la obra usando el caníbal; propuesta que aceptó y se terminó transformando en su integración al taller. Fueron muy divertidos los ensayos, ya que Brian personificaba al caníbal con una voz graciosa que hacía reír mucho a sus compañeros.

El texto que finalmente leyó Brenda fue:

²⁶ Las piezas eran denominadas por los niños como obras siguiendo la denominación que empleábamos con la maestra.

“Cielo y Abigail” (Estefanía, Dana, Brenda, Mauricio, Francisco y Brian)

Era un día soleado y cielo y Abigail se encontraron en la playa.

De repente se dieron cuenta que estaban perdidas en una isla.

Había muchos animales horribles. Pasaron días y días sin comer y sin su familia.

De pronto apareció un caníbal que ya las había visto. Las corría por toda la isla.

El papá de las chicas estaba muy preocupado y decidió salir de su casa para ir a buscarlas.

Mientras tanto, el caníbal seguía persiguiendo día tras día a Cielo y Abigail.

Uno de esos días el papá llegó y se enfrentó al caníbal. Por suerte pudo vencerlo.

Cielo y Abigail regresaron a casa, tomaron la leche con sus padres y la madre dijo: ¡Estoy muy contenta de volver con mis hijas! (Cuaderno 05-11-07)

El grupo 3 no tuvo revisión del texto, no por ausencia de errores ortográficos y de redacción, sino porque pasamos directamente a trabajar la historia en el retablo. Los niños que formaban este grupo, Martín, Tomás, Rodrigo y Martín, escribieron:

Los hijos en problema

Había una vez dos chicos que se llamaban Juan y Luis que estaban durmiendo en la casa y entro un chorro, y a los chicos el chorro dijo – vallan a la terrasa y los chicos fueron alla y el chorro que se llamaba Jorge y linterna verde le pego una trompada, patada y un cabezazo y le metio los rayos de los ojos verdes y se murio fin.

Martín, tomas, rodrigós y martín (Cuaderno 01-10-07)

Resulta útil a los fines de esta tesis aclarar que Tomás había sido diagnosticado como diléxico y visitaba el “gabinete” por “*dificultades en la lectura y en la escritura*” además de dificultades en la pronunciación de las palabras. Pese a este diagnóstico, Tomás participó con mucho entusiasmo de la creación de los títeres y de la “*obrita*”. Era notable cómo sus compañeros eran solidarios con él, respetuosos de sus tiempos, además de comprender lo que él quería decir. Podría afirmar que lo “ayudaban a decir”.

La nueva modalidad de ensayo y de puesta en escena de los argumentos escritos consistía en que cada grupo tenía designado un día a la semana para trabajar en el salón de actos donde estaba el retablo. En esta etapa – que coordiné sin la presencia de la maestra – tuvimos la tarea de pasar a acto aquello que estaba escrito; es decir de construir el texto teatral.

La tarea realizada con el grupo 1 fue explicada anteriormente. Para el grupo 2 y 3 la estrategia fue que mientras yo iba leyendo lo que habían escrito los niños, fueran “traduciendo” aquello en diálogos.

La música

Finalmente el grupo encargado de la música no funcionó como tal. Habíamos planificado que el grupo 1 necesitaría ruido de agua para la playa, pero esto no se realizó. De todos modos, durante los últimos ensayos esta pieza fue musicalizada. La encargada de la música fue Cecilia (13 años), una alumna “integrada”²⁷ de quinto año que cuando pasaba por el salón de actos donde ensayábamos – porque alguna de sus maestras la enviaba a realizar algún mandado – se quedaba con nosotros y me pedía por favor participar. Entonces le propuse que haga la música usando el piano desafinado del salón de actos que nadie tocaba. Como ella no sabía ejecutar ese instrumento le propuse que cada vez que Brenda diga que, por ejemplo, aparecía el caníbal ella toque todas juntas las notas más graves a su derecha y así para cada momento de tensión de esa obra. Aimé que sí era del grupo encargado de la música sería quien le avisaría a Cecilia cuándo tocar. Ensayamos esto varias veces, había que coordinar muchas acciones y muchos niños: quien leyera, con los actores, con Aimé y con el piano de Cecilia.

Después de ese primer ensayo en el que Cecilia me pidió participar, les comenté a sus maestras de este hecho y les pedí autorización para retirar de la clase a Cecilia una vez por semana para el ensayo de la obra. Cada vez que nos encontrábamos en un pasillo de la escuela me preguntaba cuándo íbamos a ensayar, lo que demostraba el entusiasmo que tenían en la actividad.

La escenografía

El grupo de niñas encargadas de la escenografía, Luisina, Melina, Candela, Berenice y Sirley; realizaron los utensilios para el grupo 2. En una reunión definimos lo necesario para cada grupo, lo que resultó de la siguiente manera:

²⁷ Se denomina alumnos integrados a niños que si bien presentan alguna discapacidad, ya sea física, mental o alguna dificultad en el aprendizaje no concurren a escuelas de la modalidad de educación especial, sino que son *integrados* en los cursos regulares con atención de una maestra de educación especial que los visita algunas veces por semana colaborando en clase con sus aprendizajes. En el sistema de educación pública se trata de un trabajo conjunto entre las escuelas primarias y las escuelas de educación especial. Para el caso de Cecilia, la docente de educación especial concurría una vez por semana a la escuela para trabajar en el aula con ella.

Según mi percepción, Cecilia pasaba varias horas de clases paseando por la escuela, sin poder ser contenida por ninguna propuesta pedagógica, como si nadie supiera qué hacer con ella. De hecho la integración consistía en que ella realizaba actividades distintas a las de sus compañeros, como en una especie de propuesta paralela más que integrada.

Más adelante me referiré a sus visitas al gabinete. Cecilia había trabajado mucho en este espacio desde los comienzos de la escolaridad primaria, por lo que existían vínculos de confianza entre ella y mis dos

ESCENOGRAFÍA GRUPO 1: Arena, agua, palmera, nubes, sol

ESCENOGRAFÍA GRUPO 2: Platos, escoba.

La escenografía del grupo 1 la realizamos en el gabinete con Brian – luego de haber practicado cuentas de multiplicar –, incorporando a Juri (alumno de la otra división de tercer año al que la maestra enviaba al gabinete por su *mala conducta*), Yanina, Johana y Mailén (compañeras de Juri que estaban reforzando en grupo el área de matemática). Luego de realizar las tareas escolares correspondientes, les propuse hacer la escenografía, con la que también colaboró Cecilia, que con bastante frecuencia venía al gabinete de *visita*. Con cartones y témperas que había llevado en días anteriores construimos palmeras, olas, nubes y sol. Los utensilios del grupo 3 consistía en la bolsa del ladrón y lo realizaron los niños de ese mismo grupo con mi ayuda.

La presentación de las piezas

La presentación de las *obras* estaba prevista para fin de año. Por razones administrativas volvió la maestra titular casi sorpresivamente. Por lo que Érica no pudo ver la puesta en escena de las obras. Sucedió aquí una situación bastante tensa con la maestra titular, situación que tuve que resolver con intervención de la dirección. Como era fin de año las docentes estaban en actividades de *recuperación*²⁸ y refuerzo de algunas materias por lo que la docente titular, Gabriela, me avisó que no podríamos presentar la obra porque los niños que no tenían *dificultades* no vendrían a la escuela. Cuando me comunicó esto le dije que necesitábamos presentar la obra, que habíamos trabajado mucho para eso. Estaba yo muy preocupada con la situación, veía que el trabajo y el esfuerzo realizado en conjunto por los niños, la docente y yo misma no iba a poder mostrar sus últimos frutos: las piezas de teatro de títeres.

Con intervención de la dirección logré convencer a la maestra de que convocara a los niños un día más para que puedan ser presentadas las piezas creadas. Los niños habían contado en sus casas que presentaríamos las obras. Mis compañeras de gabinete me

compañeras de gabinete que la conocían desde sus seis años. Por eso, cada vez que estaba “aburrida” o “enojada” con sus maestras o compañeros, asistía al gabinete en busca de contención.

²⁸ En la jerga escolar, se denomina “recuperación” al período escolar en el cual un alumno que reprueba algunos de los contenidos de una o varias disciplinas – incluso materias completas – tiene que asistir a clases especiales (generalmente al fin y al comienzo de cada año lectivo). Aquí las docentes, además de brindarles a los alumnos actividades y ejercicios de refuerzo, evalúan los aprendizajes del niño y/o deciden si promueve de año o no.

comentaron que algunos familiares vinieron a la escuela a ver las obras y la docente no los dejó entrar.

Al día siguiente presentamos las tres piezas teatrales a los niños de primer grado. Mi decisión de convocar sólo a los niños de primer grado tenía que ver con que, como era la primera presentación de piezas de títeres que los niños realizarían, más cantidad de espectadores aumentaría el bullicio (no tenía garantizado un buen equipo de audio y sólo existía un micrófono en la escuela) y el nerviosismo de los pequeños titiriteros. La bibliotecaria de la escuela, con quien tenía una relación muy buena, colaboró con el equipo de música y el micrófono. Como el salón de actos era muy grande era necesario amplificar el sonido. La utilización del micrófono no fue un tema menor. Todos los ensayos los habíamos realizado sin él. La idea primaria había sido ensayar alguna vez con micrófono, pero el incidente con la maestra titular del grado hicieron que tengamos que adelantar los tiempos y no podamos ensayar con él.

La convocatoria para la presentación había sido para una hora antes de la salida de la escuela por parte de los niños. La bibliotecaria colaboró mucho en la organización ese día. El portero me ayudó a correr el pesado retablo verde de madera hacia el centro del salón. Los niños de tercer grado fueron convocados media hora antes al salón de actos. Las niñas manifestaban más su nerviosismo, sobre todo el grupo de Ariana, Dalma, Agustina, Antonela. El motivo era la preocupación por la ausencia de Antonela a quien la mamá había decidido no llevar a la escuela ese día para que la niña descansara ya que tendría a la tarde la exposición final de sus clases de danza. De todos modos, el problema fue solucionado porque otra de las niñas tomó su papel, papel que había aprendido a lo largo de todos los ensayos. Una de las niñas de la otra obra prestó su títere y yo había improvisado una varita mágica en el gabinete ya que el títere de Antonela representaba un hada madrina.

Al comenzar la presentación, di la bienvenida al público y fui indicando el título de cada una de las piezas antes de comenzar. Durante el desarrollo de la puesta en escena de las piezas teatrales, mis tareas estaban detrás del retablo: sostenía el micrófono moviéndolo de un lado para el otro para que se escucharan las voces de los niños y les “soplaba” la letra del libreto en caso de que se olvidaran.

Aunque la mayoría de los niños pudo resolver muy bien la situación detrás del retablo, sucedió que en el grupo formado por Martín A., Martín D., Rodrigo y Tomás se empezaron a olvidar parte del libreto pero yo les iba apuntando en voz baja lo que les correspondía decir. A pesar de que esta situación no fue resuelta muy prolijamente – porque se escuchaban las discusiones entre los niños por el micrófono –, todo el público fue muy respetuoso con el

pequeño incidente. Más allá de los problemas con el audio, sin los cuales hubiera mejorado mucho más la puesta en escena de las obras, los titiriteros fueron muy aplaudidos por el público infantil y adulto.

Ahora y con algunas años más de experiencia docente me permito hacerme algunas preguntas de orden pedagógico sobre las muestras: ¿Hay que presentar socialmente las creaciones artísticas de los niños si es que ellos proyectan y transfieren tanto de sí mismos en sus creaciones? Si admitimos la posibilidad de realizar muestras, ¿qué recaudo o cuidados habría que tomar? ¿Cómo deberían estar organizadas? Si la muestra es en un espacio escolar, ¿qué cuota hay allí de control de los aprendizajes, evaluación o rendición de cuentas sobre el tiempo (trabajado o perdido, según la valoración que se haga de estas actividades) en el trabajo creativo de los niños?

4.3 ¿Por qué el taller de *mini hip-hop* en una tesis sobre talleres de títeres?

Como afirmé anteriormente, Lucas, Lautaro, Nicolás y Agustín quienes me habían hecho reflexionar sobre la capacidad de atracción de los títeres hacia los niños, no participaron del taller de títeres. Seguían asistiendo a las actividades del taller infantil pero no integraron ninguna otra propuesta de las que se realizaban en la biblioteca.

Pero en el año 2007 formaron parte del taller denominado *mini hip-hop* que se llevaba a cabo en el Club Villa Argüello. Es por este motivo, que incluyo esta experiencia como parte de mi tesis, ya que me sirve para comparar el comportamiento de los niños en otro espacio educativo que resultaba de interés para ellos. Además, fue una experiencia en la que no participé como docente sino como observadora,²⁹ lugar que me aporta otra perspectiva para indagar en aquellas actividades con la que los niños se sentían identificados. Entiendo, de este modo, que la comprensión de lo sucedido en el taller de *mini hip-hop* echa luz para vislumbrar y comprender los temas emergentes que abordaré en el próximo capítulo.

Es necesario aclarar que, a diferencia de los dos talleres de títeres ya relatados, el taller de *mini hip-hop* tendrá un tratamiento distinto: completaré su narración en el capítulo siguiente, donde analizo tres emergentes que atraviesan todas las experiencias narradas.

²⁹ La observación la realicé durante seis encuentros consecutivos del 17 de octubre del 2007 al 4 de diciembre del mismo año.

4.4 Los orígenes y el desarrollo del taller de mini hip-hop

Este taller surgió motivado por el taller del hip-hop para adolescentes que se comenzó a realizar en este club en el año 2007. Los orígenes de este taller para adolescentes datan del año 2005 cuando Juan Martín – miembro de la organización Juanito Laguna – les propuso a un grupo de adolescentes (de entre 15 y 18 años) con los que se congregaba en una esquina del barrio a jugar al fútbol sumar a esta práctica deportiva la lectura de cuentos que tuvieran que ver con esa temática. La propuesta fue aceptada por los jóvenes. Mientras tanto, en los intercambios y charlas entre Juan Martín y el grupo iban surgiendo temas como sus intereses musicales, en especial sus gustos por el hip-hop. El taller de fútbol y cuentos se fue diluyendo para transformarse en un taller de hip-hop. Primero, se congregaban con Juan Martín en la casa de alguno de los jóvenes a escuchar música y charlar sobre las letras de las canciones, luego empezaron a hacer sus propias letras y a bailar hasta constituir un grupo propio llamado “Calle 64”, en referencia a la calle del barrio en la que se reunían. Entre uno de los miembros de este grupo se encontraba Héctor (16 años), hermano de Lautaro. Héctor se destacaba por su habilidad y destreza para el baile de hip-hop. Despertaba admiración en su hermano y en los niños más pequeños, quienes asistían al taller – que luego pasó a realizarse en club Villa Argüello – para ver bailar a *los grandes*, como ellos los llamaban.

Empezaron a ser más frecuentes las veces en que el grupo “Calle 64” actuaba y tocaba en las jornadas culturales organizada por *Juanito* en el barrio. Elías era quien escribía las letras. La música de las canciones la ejecutaban otros jóvenes que asistían al taller de guitarra que en la biblioteca coordinaba Antulio, otro de los miembros de la organización. A la construcción de las letras, la composición de la música y el baile se agregó más tarde la pintada de graffitis en las paredes del barrio, otro de los elementos constitutivo de este género musical. Los niños estaban presentes en estas acciones y tenían la oportunidad de presenciar el baile de *los grandes* – a quienes estaban asociados por lazos de parentesco o vecindad –, tanto en las jornadas culturales como en los espacios domésticos y callejeros donde los jóvenes se encontraban para bailar.

Tal fue el interés que manifestaban los niños por el hip-hop, que hacia mediados del 2007 se abre un taller en el club específicamente para ellos coordinado también por Juan Martín. En él participaban Lucas, Agustín, Lautaro, Nicolás, Junior (más tarde se suma Mía, la única niña participante del taller) y otros amigos de los niños (Abdi, Lautaro N., Matías, Carlos y Ernesto) a los que ellos iban invitando aunque no participaban frecuentemente de las actividades que la organización Juanito Laguna desarrollaba en el barrio.

El taller de *mini hip-hop* tenía la intención – según palabras de Juan Martín – de que “...los niños pudieran construir sus propias letras contando y reflexionando sobre su realidad cotidiana.” Por este motivo, el coordinador del taller proponía para cada encuentro una primera parte en la que, luego de tomar una merienda que yo misma preparaba, se planteaba a los niños que con la guía y coordinación de Juan Martín construyeran las letras de las canciones y que ejecutaran la percusión.

Una segunda parte en la que con música de un grabador, los niños bailaban sobre unos tablones de madera que, colocados en el piso, funcionaban de “escenario”. Por último, construían una performance que consistía en el paso individual o de a grupos (generalmente de a dos) con movimientos organizados y acordados previamente por ellos.

La canción que utilizaban en todos los talleres a pedido de los propios niños era “La semilla” del grupo de hip-hop chileno “Conspiración”. Pero no eran todos estos elementos los que motivaban a los niños. Más bien era el baile lo que los nucleaba y no así la construcción de las letras. El baile era lo que admiraban de “los grandes” y disfrutaban al hacerlo. Según mi percepción, la propuesta de *mini hip-hop* conseguía que los niños trabajaran en grupo organizado alrededor de una tarea común: construir una performance de hip-hop.

A pesar de los intentos de Juan Martín de generar un espacio de reflexión sobre su vida cotidiana a través de la creación de canciones de hip-hop, los niños preferían el baile y era Lautaro el portavoz de esta cuestión. Sobre esta cuestión me referiré en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE EMERGENTES

Este capítulo está organizado en tres apartados correspondiendo el primero a presentar el concepto de emergente, el segundo al análisis de tres experiencias relatadas en capítulos anteriores señalando el aspecto emergente de cada una; el tercero presenta un análisis de los aspectos mediadores en las experiencias de talleres relatadas.

5.1 El concepto de emergente

En el marco de la Psicología Social, Enrique Pichón-Rivière define el concepto de emergente como signo y, ligado a éste, el concepto de portavoz, de la siguiente manera:

“el proceso implícito cuyo signo es el emergente se manifiesta por intermedio de uno o varios portavoces; el portavoz es el integrante [de un grupo o sociedad] que se desempeña como *vehículo* de esa cualidad nueva que es el emergente.” (Pichón-Rivière, 2006: 245; cursivas del autor)

Ana Quiroga, discípula de Pichón-Rivière, ayuda a comprender este concepto al definir el emergente en términos de “... la cualidad nueva que surge en un campo de indagación y le da forma” (Quiroga, 2001).

En un primer sentido, según Quiroga, podríamos comprender al emergente en relación al proceso de aprendizaje como,

“...un signo de ese proceso, indicador de los movimientos, las alternativas y cambios cualitativos en ese acontecer. La pregunta es un emergente o signo, como lo es la duda, el error, la confusión, la elaboración conceptual o el descubrimiento.” (Quiroga, 2001)

En este sentido, la autora liga al concepto de emergente con el de obstáculo al que define como:

“(...) una dificultad de origen emocional en la relación del sujeto-objeto de conocimiento. Para mayor comprensión de este concepto, pensemos en una excesiva cercanía, en la que la persona se confunde con lo que está investigando o con la excesiva distancia, cuando el sujeto no puede establecer relación con dicho objeto. La fragmentación, la unilateralidad, lo que se da cuando se ve sólo un aspecto o no se puede percibir o vincularse con el objeto más integradamente, en sus distintos rasgos. Estas formas de relación serían expresiones de obstáculos en el aprendizaje. La concepción de obstáculo, en Pichón-Rivière, abarca la multiplicidad de aspectos subjetivos: esa perturbación en la relación sujeto-objeto o campo de

conocimiento, una vez configurado, se expresa tanto en la dimensión intelectual como el hacer, y lo emocional y sus interrelaciones. En caso de emerger un obstáculo, abarcaría los distintos rasgos que hacen a la actitud de aprender.” (Quiroga, 2001)

Según Quiroga, los emergentes en el proceso de aprendizaje son tanto indicadores de logros como de puntos de necesidad, y por ello son orientadores del camino de tarea. Esta es la concepción que sustenta la llamada “didáctica de emergentes” en la que se jerarquiza como elementos básicos del proceso, las necesidades, intereses e itinerarios que transita el sujeto del aprender.

Sin embargo, la concepción de emergente como obstáculo en el aprendizaje no es la única acepción de este concepto bastante abarcativo. En un segundo sentido, y como signo de un proceso tal como lo define Pichón-Rivière (citado arriba),

“...el emergente implica un significante y un significado, y diríamos que el significante – en este caso un hecho observable – remite a un acontecer mas complejo que debe ser indagado. Lo emergente nos «dice» de esa relación, de ese posicionamiento del sujeto en el campo del conocimiento.” (Quiroga, 2001)

El emergente corresponde, entonces, a un signo observable de un proceso:

“...un hecho observable que tiene condiciones de producción. Esas condiciones no son inmediatamente registrables. Esto es: hay un observable y su existencia nos remite a indagar las condiciones de producción de ese hecho.”(Quiroga, 2001)

En lo que sigue utilizaré el concepto de emergente en este segundo sentido, como observables que nos invitan a indagar y reflexionar sobre sus condiciones de producción. Por este motivo, organizaré el siguiente apartado en tres secciones, cada una de las cuales remitirá a emergentes comunes a los tres escenarios que he descrito con anterioridad: el taller de títeres de la Biblioteca Juanito Laguna, el taller de títeres de la *Escuela 6* y el taller de *mini hip-hop*. Los tres emergentes que identifiqué son: 1) el *bardo* en el taller de *mini hip-hop* y el *mal comportamiento* o el *portarse mal* en el espacio escolar; 2) los títeres creados a partir de personajes televisivos; y 3) la tarea mediadora de los talleres.

5.2 Identificación y análisis de emergentes

5.2.1. Primer emergente: El *bardo* en el taller de *mini hip-hop* y el *mal comportamiento* en la escuela

Lautaro está bardeando y el taller de mini hip-hop del Club Villa Argüello

Como afirmé en varias oportunidades, Lucas, Lautaro, Nicolás y Agustín, quienes habían promovido en mí la reflexión sobre la capacidad de atracción de los títeres hacia los niños, no participaron del taller de títeres. Se integraron al año siguiente al taller de *mini hip-hop* que se realizaba en el club Villa Argüello.

En los párrafos siguientes me dedicaré a analizar la actitud de Lautaro definida por los mismos niños como *bardera* e intentaré comprender su carácter de emergente y qué era lo que originaba dicha actitud. Al mismo tiempo intentaré responder por qué el taller de hip-hop, a mi parecer, interesó a los niños logrando que transformaran la actitud de *bardera* en actitud creativa. Como también lo referí anteriormente, entiendo que ocuparme de la comprensión de lo sucedido en el taller de hip-hop se justifica en tanto que su análisis echa luz sobre las demás situaciones – incluso las producidas en otros espacios educativos – que tanto niños como talleristas vivían y calificaban como *bardo*.

También afirmé anteriormente que de los dos momentos en que el taller estaba organizado – la construcción colectiva de las letras y músicas de las canciones y el momento del baile – era éste último el que más atraía a los niños y era Lautaro quien se expresaba como portavoz de esta cuestión. Veamos cómo Pichón-Rivière explica el concepto de portavoz:

“El portavoz es aquel que en el grupo, en un determinado momento dice algo, enuncia algo, y ese algo es el signo de un proceso grupal que hasta ese momento ha permanecido latente o implícito, como escondido dentro de la totalidad del grupo. Como signo, lo que denuncia el portavoz debe ser decodificado, es decir, hay que quitarle su aspecto implícito. (...) El portavoz no tiene conciencia de enunciar algo de la significación grupal que tiene en ese momento, sino que enuncia o hace algo que vive como propio (...) es capaz de sentir una situación en la que un grupo está participando y puede expresarla porque está más cerca de su mente que la de los otros.” (Pichón-Rivière, 2006: 221)

En el taller de *mini hip-hop* del 17 de octubre del 2007, Lautaro demostró desinterés en participar de la primer parte del taller en la que trabajaban en la elaboración de la letra de su propia canción además de cantarla y crearle música:

“Ahora música” dice Lautaro. “No, otra vez” dice Lucas. “No, así la terminamos” dice el tallerista. Se detienen en [la estrofa] “Que esos que no dan trabajo los vamos a echar al

carajo”.³⁰ Prueban cómo hacerla. “Como rap no entra” dice el tallerista, “como una canción de bailanta, entonces.”

Lucas se para y mira la letra en el afiche. Empiezan nuevamente. “Por poca hay que robar” hasta “trabajo”. El tallerista le dice a Lautaro “O algún tema que te guste a vos”. “No quiere” dice Lucas, “quiere escuchar música”. “Y esto que estamos haciendo ¿qué?, ¿no te gusta?” dice el tallerista. “Tocá la guitarra o el bombo” le dice el tallerista a Lautaro, quien dejó de tocar la guitarra, no quiere seguir con lo que venían haciendo. “¡Dale, dale, lo terminamos!” [lo exhorta]. El tallerista lo quiere convencer. “¡Dale, dale!” le dice Lucas.

El tallerista a Lautaro: “terminamos esto y ponemos música y bailamos”. Empiezan a cantar la canción nuevamente. “Yo soy de la villa...” Lautaro apoya la cabeza contra la pared, canta pero parece más desanimado. “Listo” dice Lautaro, “yo no toco más la guitarra”. El tallerista insiste con terminar la canción. Lautaro quiere poner música. “¿Y esto que hacemos qué es? ¿No es música?” pregunta el tallerista. “No” responde Lautaro. (Cuaderno 17-09-07)

Lo mismo sucedió en el segundo encuentro al que asisto el día 23 de octubre. Luego de 20 minutos en los que el docente intentó que los niños trabajasen en la elaboración de una canción, Lautaro manifiesta con falta de atención y *bardo* su desmotivación para participar en esta tarea:

Los tres niños (Lautaro, Junior y Esteban) y el docente están sentados en ronda frente al afiche de la canción que venían escribiendo juntos. Lautaro hace ruidos y se hamaca en la silla. Por momentos parece que sigue el ritmo mientras el docente canta. Esteban le dice al tallerista: “Yo que vos suspendo el taller, hay mucho bardo.” (Mirando a Lautaro) “Me voy” dice Lautaro. “No” dice el docente, “vamos a bailar. ¿Cómo mueven el cuerpo los raperos?” Por momentos, Lautaro sigue al tallerista imitando los movimientos de su cuerpo “como rapero”, haciendo movimientos con los brazos hacia delante y rodillas levemente flexionadas moviéndolas hacia arriba y abajo.

Lautaro se para sobre un mueble al lado del afiche con la letra de la canción. Juega con Junior, se ríen los tres. Esteban juega a hacer pedos con las manos debajo de las axilas. Junior y Lautaro lo imitan haciendo ruidos a pedos con distintas partes del cuerpo. El tallerista les pregunta: “¿No quieren hacer la canción, eh? Pero no podemos con la boca

30 La letra completa de la canción – según estaba escrito en el afiche sobre el que trabajaban los niños – era la siguiente: “Yo soy de la villa / Y no tengo zapatillas. / Mis padres no laburan / Y nos falta la comida. / Tienen que ir a pedir / Para poder sobrevivir / Un plato de comida / Para compartir con la familia (repite «con la familia») / Por poco hay que robar / Pero así no da. / Lo tenés que volver a intentar / Y no bajar los brazos / Para poder conseguir trabajo. / ¡No te tires abajo! / ¡No te tires abajo! / Que esos que no dan trabajo / ¡los vamos a echar al carajo! / Si no nos dan trabajo, ¡al carajo! (Cuaderno, 21-09-07).

llena” (refiriéndose a que los niños estaban comiendo bizcochos)”.

Lautaro da vueltas alrededor de la ronda de sillas caminando con la guitarra. Esteban se sienta en la silla. Los cuatro están sentados ahora. Lautaro con la guitarra. El tallerista hace palmas acompañando el canto de la canción. Lautaro toca las cuerdas de la guitarra al ritmo de la música, deja la guitarra y se empieza a mover como rapero, como le había indicado el tallerista minutos atrás. Pero esta vez mirándolo a Esteban a centímetros de él, casi pegado a su cuerpo como intimidándolo.

El tallerista se para y le enseña a Lautaro a moverse “como un rapero”, mientras sigue cantando la canción. Canta también Esteban. Junior mira y ríe. Lautaro se pone en la cara el cartón con la cara de Julio López que hay sobre el mueble y canta. Lautaro hace monerías, se ríen. Esteban lo imita. El tallerista pregunta “¿Quiéren practicar la canción? ¿Lo vamos a hacer el 11 en Mansión?”, refiriéndose a una presentación que harían los niños en una jornada cultural en el centro cultural Mansión Obrera (barrio Nueva York, Berisso). Lautaro le canta la canción a Esteban a pedido del docente, ya que el niño no había estado los encuentros anteriores. El tallerista le dice a Esteban nuevamente que con la boca llena no se puede. Se ríen. Están muy dispersos. El tallerista le pregunta a Esteban “Bueno, ¿no lo querés hacer? ¿Lo aprendiste?” Esteban contesta, “Sí, lo aprendí”.

Junior mira y ríe. “Los tablones...” le dice Esteban al tallerista indicando que quería comenzar a ubicar los tablones sobre los que bailan. “Vos querés pero con la boca llena no se puede” insiste el docente. Lautaro canta en el centro de la ronda con una botella de plástico vacía como micrófono.

“¿Se la enseñamos, así Esteban y Junior la aprenden?” – le propone el tallerista a Lautaro. Lautaro canta nuevamente, Esteban también. El tallerista marca el ritmo con las manos y Lautaro con la botella golpeando en la mano. Junior parece mirar atentamente.

Cantan otra vez. Lautaro canta caminando, moviéndose. El tallerista parado aplaude. Esteban canta sentado. Junior mira. Siguen cantando pero Lautaro empieza a cantar como haciéndose el borracho. “Bueno” dice Lautaro, “ahora vamos a poner música y hacer hip-hop.” (Cuaderno 23-09-07)

Si bien era intención del docente que la escritura colectiva de la letra fuera parte integral del taller de hip-hop, claramente para los niños hacer hip-hop era bailar y poner el cuerpo en movimiento. Es importante aclarar que la actitud *bardera* de Lautaro, evidente durante el primer tramo del taller, se transformaba rotundamente al momento del baile. Participaba activamente de las propuestas del profesor, cooperaba con sus compañeros y colaboraba vivamente de la creación de una performance colectiva:

“Empiezan el tallerista, Lautaro y Esteban a preparar los tablones. Los ponen desde una

pila sobre unos caballetes hacia el piso. Lautaro cambia la música. (...) Esteban y Junior caminan y bailan sobre ellos. Esteban y el tallerista colocan un tercer tablón, un cuarto y dan medias lunas. Siguen acomodando, dan «vueltas». Lautaro se apoya con la mano izquierda sobre la pared y levanta la pierna contraria elongando. Esteban lo sigue. El tallerista dice “¿hacemos precalentamiento?” Y empiezan a elongar de distintas maneras.” (Cuaderno 23-09-07)

La tarea de elongación corporal la venían realizando en sucesivos talleres. Quiero resaltar que Lautaro comenzó a efectuar esta actividad de iniciativa propia, demostrando con esto tener incorporada la rutina del taller. Lo que no sucedía cuando el docente proponía la consigna de trabajar en la letra y música de la canción.

Sin embargo, ante la consigna del docente: “*Piensen algo para darse una vuelta y arrancar*”, en referencia a que planificasen una performance o una *pasada* por las tablas en conjunto, Lautaro responde positivamente y colaborando con sus compañeros:

“Esteban y Junior se van a un rincón del galpón a planificar su “pasada”. Lautaro les da ideas. Mientras Esteban y Junior hablan en el rincón, Lautaro me llama y propone que me sienten en las sillas dispuestas en fila frente a los tablonos. “Nosotros aplaudimos”– me dice Lautaro, refiriéndose a los que estábamos sentados en el “público”.

Bailan Esteban y Junior de a uno en los tablonos. “Saludá con el Villa Argüello” le dice el tallerista a Esteban quien termina su “pasada” saludando al “público” con los dedos índice y el mayor formando una V. “Nosotros también terminamos así” le dice Lautaro al tallerista con quien él iba a realizar su performance inmediatamente después.

Lautaro participa activamente de la performance de sus compañeros aportando ideas para cerrar la “pasada”. Junior y Esteban terminan parados señalando hacia adelante formando con los dedos la V.

Ahora les toca el turno al profesor y Lautaro. “¡Palmas!” dice el docente arengando al público para que aplaudiéramos. Lautaro nos da indicaciones al “público” para aplaudir pero nos avisa que cuando entren al escenario los bailarines hay que parar o continuar pero al ritmo de la música.” (Cuaderno 23-09-07)

¿Por qué el taller de hip-hop hacía que los niños permanecieran interesados en él? Mi percepción era que los niños querían poner el cuerpo en movimiento a través de la música. El hecho de que los niños se sintiesen menos interesados por el primer momento del taller en el que creaban la letra de la canción y que su interés cambiara al momento del baile, me hacía confirmar esta percepción. Los niños denominaban *hablar* a esta primer parte del taller, en oposición a *bailar*, momento del taller por el que se sentían mucho más atraídos. De hecho, a

partir del 20 de noviembre y por sugerencia mía, el taller comienza directamente con el momento del baile: empezando con baile libre y terminando con una actuación (performance) organizada en grupo por los niños. Los niños habían detectado una oposición entre *hablar* y *bailar*. Pienso que esto se debería a que el momento de *hablar* no estaba en relación directa con el momento del baile. Es decir, los niños no bailaban lo que cantaban, ya que bailaban canciones grabadas de grupos de hip-hop; pero tampoco “*hablaban*” de lo que “*bailaban*”; promoviendo una reflexión o narración sobre el movimiento. Del mismo modo, pareciera que para los niños *hacer hip-hop* era sólo el momento del baile, y música no era la canción que estaban escribiendo sino la que sonaba en el grabador y con la que bailaban.

La mayoría de estos niños hacían deporte, ya que iban a la escuelita de fútbol del club, pero no tenían espacios de expresión del cuerpo a través de la música. La destreza corporal a través del baile era lo que les fascinaba y admiraban de *los más grandes*; y era en definitiva, lo que había llevado a los niños hacia el taller de *mini hip-hop*. Pero el baile se constituía, a la vez, en una carta de presentación para ellos en otros espacios institucionales como la escuela y el centro educativo complementario. Según mis observaciones en el Centro Educativo Complementario y de los propios dichos de los niños y docentes, en ambos espacios y durante el recreo los niños se reunían en un grupo para mostrar y transmitirse pasos de hip-hop, llegando a incorporar este baile en un acto realizado en el centro educativo complementario por su aniversario de creación. Sobre esto me referiré más adelante en este capítulo.

Ahora bien, afirmé anteriormente que la situación del taller de hip-hop arrojaba luz sobre el resto de las situaciones definidas como de *bardo* por niños y docentes. ¿Qué significa esto? Significa que gracias a las observaciones en el taller de hip-hop descubrí que los niños estaban necesitando lo que propongo denominar **un espacio educativo de contención**. El *bardo* estaba asociado a la incapacidad de contenerlos a través de un espacio pedagógico, de una metodología con propuestas que los abarcara, de una tarea que los convocara y que incluyera – para el caso de los niños del taller de *mini hip-hop* – el movimiento corporal (que no fuera sólo *hablar*) **con un lenguaje corporal con el que los niños se identificaran en términos de género – masculinidad – y clase social**.

Por eso, esta situación entendida como emergente echa luz sobre las demás situaciones de conflicto vividas en otros talleres, porque denuncia y deja en evidencia la ausencia de esta contención en esos espacios. Y esto era – a mi modo de ver – lo que los niños reclamaban mediante el *bardo* en muchas situaciones descriptas anteriormente. Por ejemplo, en el boicot a la obra de títeres realizada por sus compañeros durante el cumpleaños de la biblioteca, o los planteos de Diana y Belén cuando con los niños asistentes al taller viajaríamos a La Plata para

presentar estas mismas piezas teatrales. El *bardo* era una especie de reclamo por un espacio concreto que los contuviera y que los reuniera en una tarea común. Estas dos eran características que tanto el taller de títeres como el de hip-hop poseían y no así el *taller infantil* de los sábados que tenía una propuesta mucho menos definida y una concurrencia más numerosa, ya que reunía a los niños que asistían a todos los talleres.

¿Qué era lo que contenía a los niños en el taller de *mini hip-hop*? Parecería que – aún en forma no prevista y hasta contradiciendo aquello que los talleristas proponíamos – los niños se habían constituido en grupo a partir de una tarea, de un hacer común, y este hacer era la construcción de una performance corporal colectiva a través del hip-hop.

Utilizo la palabra contradiciendo porque la insistencia en el docente del taller en generar una instancia previa de diálogo con los niños (lo que los niños llamaban *hablar*), estaba relacionado con los propósitos que el tallerista tenía para su espacio (la promoción de la reflexión sobre la realidad cotidiana de los niños a partir de la construcción de las letras de sus canciones). Pero los niños no querían *hablar*, se mostraban mucho más interesados por el momento del baile y esto no estaba en los propósitos iniciales del taller, fue más bien una conquista de los niños dentro del espacio educativo. Fue una práctica que se generó en el taller, se engendró en ese espacio, se promovió aún sin quererlo ni planificarlo. Los niños habían indicado el camino. Sólo había que verlo, aceptarlo y acompañarlo por parte de los docentes talleristas. Como reflexión, me surge esta pregunta: ¿Cómo es que los adultos nos resistimos y no podemos acompañar aquello que se genera en los espacios que promovemos?

Aquello que los niños vivían como contradicción, el momento del *hablar* y de *bailar*, lo era al no reconocerse y valorizar el *hablar* a partir de la tarea. No podría afirmar que los niños no *hablaran* durante el momento de baile. Es más, establecían diálogos como no lo hacían en otros espacios, pero lo hacían a partir de las necesidades que la propia tarea (construcción de la performance de hip-hop) les exigía como bailarines. Es decir, una palabra comprometida y puesta al servicio de un hacer colectivo y grupal.

Brian se está portando mal y el taller de títeres de la Escuela 6

Con respecto al taller de títeres realizado en la *Escuela 6*, podríamos hacer un paralelismo entre lo que se entiende por *bardo* en los espacios educativos de Villa Argüello y las concepciones de *portarse mal* o *mal comportamiento* en la *Escuela 6*. Había sido aquél *portarse mal* de Brian, relatado anteriormente, el que había conllevado la intervención de la vicedirectora en tercer grado y la posterior realización del taller de títeres. Aquél *portarse mal*

de Brian, al igual que el *bardo* de Lautaro fue también un emergente que – con sus propias características – me provoca la misma reflexión: la ausencia de contención de los niños por parte de los adultos y los espacios generados por ellos. Para el caso específico de Brian, éste era el portavoz de aquello que mis compañeras de gabinete llamaban, refiriéndose a Érica, la docente del grado, no poder *manejar el grupo*.

La situación de Brian podría leerse como una explosión necesaria en el sentido de una búsqueda por parte de los niños, que tenía a Brian como portavoz, de la generación de límites que los contuvieran. Como si el incidente protagonizado por Brian hubiera sido la crisis (en el sentido de la psicología social que enseguida presentaré) que, al tener resolución, generó modificaciones en el grupo y en la coordinación de la docente. Es decir, la crisis había provocado un cambio y el taller de títeres fue parte de ese cambio como también lo fueron la primera intervención de la vicedirectora y las acciones posteriores realizadas desde el Equipo de Orientación Escolar. Desde la psicología social, siguiendo a Ana Quiroga (2001), las crisis se definen del siguiente modo:

“Las crisis – sucesos tan temidos – son algo normal en la vida humana. En tanto sujetos históricos, en movimiento y cambio, somos sujetos de crisis. Lo que puede modificarse son las dimensiones y características de las crisis, las formas de transitarlas y sus modalidades de resolución. En cuanto a esta concepción del aprendizaje como crisis, insistimos en afirmar que el grupo alberga esa posibilidad del impacto de lo desconocido en lo conocido y la reorganización que implica. Aprender es conmoción y requiere modificación subjetiva.” (Quiroga, 2001: 6)

Según Pichón-Rivière (2006: 169), sin embargo, “hay una gran diferencia entre crisis y cambio. Este último se va planificando poco a poco como una ideología”, y más adelante continúa:

“Los agentes de cambio o líderes del cambio toman por tarea la planificación del cambio, la cual es permanentemente obstaculizada por estructuras, institucionalizadas o no, como son ciertos grupos de presión que se adjudican la misión de mantener el statu quo; en ellos se personaliza la resistencia. (...)”

Dentro del plano individual las situaciones de crisis son más frecuentes que las situaciones de cambio: las pueden preceder y preparar. Las crisis desencadenan en el individuo estados de ansiedad, constituyen los zigzags del desarrollo personal frente a cada logro, que operan como avanzadas de cambio hasta la situación definitiva: ser un hombre situado, comprometido y adaptado activamente.” (Pichón-Rivière, 2006: 170)

Ya había relatado anteriormente que eran frecuentes las veces en que las maestras recurrían al gabinete en busca de una especie de auxilio para resolver situaciones de conflictos con alguno de los niños. En el caso de Brian esto había sucedido en varias oportunidades; aquella fue la más intensa en términos de violencia pero, a su vez, fue la última. Después del episodio que tuvo a Brian como portavoz, no sucedieron más hechos con estas características en aquel tercer grado. Brian ya no fue más enviado al gabinete por *problemas de conducta*, ni se repitieron con él ni con ningún otro compañero situaciones de violencia como las anteriormente descritas. Tanto los recreos como las tareas escolares cotidianas se desenvolvían en un ambiente mucho más favorable para el trabajo. ¿Cómo explico este proceso de transformación de la crisis en cambio?

El primer factor que explicaría esa transformación es la intervención de la vicedirectora, que a mi entender fue fundamental en al menos tres sentidos. En el primero, lo asocio a la firmeza con la que se dirigió a los niños cuando los exhortó a que se *portaran bien*, estableciendo claros límites que les permitieron a los niños sino entender qué es lo que se puede hacer en la escuela, al menos saber que la dirección en la que venían no era la adecuada. Deseo aclarar también – y como segundo sentido de la intervención de la vicedirectora – que su trabajo no estuvo direccionado a separar a Brian del grupo como el culpable del hecho, sino que en ese mismo momento actuó sobre la totalidad del grupo al realizar cambios en la distribución espacial de los niños, pasando de la distribución en filas a la organización en grupos. De la intervención de la vicedirectora se puede inferir su comprensión de que el problema no era Brian, sino que él había sido el portavoz de una necesidad grupal. Como tercer sentido del accionar de la vicedirectora, destaco el impacto que el hecho tuvo en el modo en el que la docente se desempeñaba en el aula. Como si el episodio ocurrido con Brian hubiera constituido un límite también para ella quien, luego del mismo, tuvo actitudes más activas y firmes frente a los niños; a la vez, la noté más segura en la conducción de las actividades.

Como parte de la intervención de la vicedirectora, el equipo de orientación escolar completo tuvo una reunión con Érica, donde abordamos cuestiones pedagógicas como la instalación de límites en el aula y la redefinición de las actividades que realizaba con los niños promoviendo el diseño de actividades más cortas que las que venía proponiendo. A partir de esta reunión acordamos también que tanto yo como Cecilia (como Orientadora Educativa) participaríamos de las clases. Cecilia dando algunas clases de diferentes áreas curriculares y

yo incluyéndome en el trabajo en el aula con algunos de los niños que frecuentemente visitaba el gabinete (incluyendo a Brian).³¹

El segundo factor que explicaría la posibilidad del cambio grupal fue el taller de títeres. Me interesaría retomar que entre algunos de los motivos por los cuales propuse realizar el taller de títeres estaban la generación de actividades que aprovecharan la inteligencia y energía de los niños y que promoviesen la búsqueda de resultados comunes; buscando disminuir los vínculos violentos entre los niños, vínculos de los que Brian era el portavoz. Como fui desarrollando en los párrafos anteriores, este niño, si bien no confeccionó un títere, se incorporó actuando en una de las piezas teatrales. Algo que hubiera sido impensable meses atrás cuando prácticamente no cumplía con ninguna de las consignas ya que *se portaba mal* durante la mayoría del tiempo escolar. Podríamos afirmar que el taller de títeres había tenido sus resultados al ayudar a Brian en la transformación de su actitud *bardera* (y por consiguiente, el lugar en el grupo que estas mismas resistencias le hacían ocupar) en una actitud participativa y de trabajo conjunto con sus compañeros de clase. La simbolización del *malo* a través del títere le permitió actuarlo como papel y por lo tanto distanciarse reflexivamente de sí mismo. Retomando lo ya dicho, podría afirmar que fue posible transformar la actitud dilemática *portarse bien o portarse mal* en una actitud dialéctica y creativa.

Cuando me referí anteriormente a que el taller de títeres fue una parte de ese cambio, lo hago con la intención de ubicar a la experiencia en el contexto posterior a la intervención de la vicedirectora en el curso. El taller de títeres fue posible gracias a la anterior intervención de la vicedirectora ya descrita y constituyó un aporte dentro de una tarea más amplia y general, conformada por el accionar de la vicedirectora, el taller de títeres y del Equipo de Orientación Escolar. El taller de títeres por sí mismo no hubiera podido generar en el grupo su re-estructuración ni disminuir el nivel de violencia con el que se relacionaban entre sí. Es más, teniendo en cuenta el episodio ya relatado sucedido con el regreso a la escuela de la docente titular, entendí que cuando experiencias como la del taller de títeres realizado en la *Escuela 6* no son tomadas como proyectos pedagógicos áulicos e institucionales, resultan muy difíciles de realizar. A mi modo de ver, no pueden ser experiencias voluntaristas aisladas, sino más bien propuestas integradas al quehacer cotidiano escolar. Y esto es algo que habíamos logrado con Érica. El taller estaba incorporado a la tarea cotidiana como espacio específico pero

³¹ La modalidad consistía en sentarme junto al niño que frecuentemente iba al gabinete y ayudarlo en la realización de la actividad que la maestra proponía al grupo.

también atravesado por otras áreas como lo fue la enseñanza de la lengua en el caso de la escritura de los argumentos de las piezas teatrales.

Con respecto a los propósitos iniciales por los cuales se originó el taller, quiero resaltar que la mayoría de los niños se mostraron comprometidos con la tarea grupal requerida por el taller de títeres. Por ejemplo, fue una muy grata noticia saber que los niños habían comentado a sus padres de la realización del taller de títeres así como la presentación de las piezas teatrales dando muestra con esto de la importancia atribuida tanto al taller como a la presentación de las obras de títeres. Del mismo modo, las niñas llevaban los títeres confeccionados por ellas para jugar en el recreo, y niños y niñas traían los muñecos realizados con trajes y accesorios que habían realizado con la ayuda de sus familias. Una de las niñas (Berenice) realizó dos títeres. Uno lo confeccionó en la escuela durante el taller y otro lo realizó en su casa con ayuda de su madre.

Sin embargo, a mi modo de ver, quedaron por resolver algunas cuestiones. Entre las más importantes, destaco la incorporación de la totalidad del grupo en al menos una tarea de la puesta en escena. De un total de veinticuatro (24) niños – trece (13) niñas y once (11) niños – fueron seis (6) los niños que no participaron de la creación de una pieza ni en los grupos de música o escenografía; de estos seis (6), cinco (5) eran varones. Y de estos cinco, dos (Brian y Emir) no confeccionaron títeres porque habían faltado varias clases. (Brian iba a visitar a su papá al penal de Olmos y Emir sufrió problemas de salud que lo llevaron a ser intervenido quirúrgicamente).

5.2.2. Segundo emergente: Los personajes tomados de los medios masivos de comunicación.

El taller de títeres de la *Escuela 6*: Sabrina, *Shrek* y *Linterna Verde*

Para el caso del taller de títeres realizado en el espacio escolar, varios de los nombres de los personajes creados por los niños y hasta algunas características de éstos provienen de la impregnación de su cotidiano por los medios de comunicación y la industria cultural masiva, especialmente de programas de televisión y películas para niños. Se trata de la princesa Fiona de la película *Shrek* y de Sabrina, la bruja adolescente protagonista de una serie televisiva del mismo nombre. Entre los personajes creados por los niños también aparece *Linterna Verde*, personaje de historieta y luego de películas.

He comentado anteriormente que fue Emir el portavoz de esta cuestión, quien – tal como Eduardo me lo había advertido en el taller que realicé como alumna – cuando comenzó

el taller me preguntó si podía hacer un títere del personaje de dibujos animados Bob Esponja. Mi decisión en ese momento fue persuadirlo a Emir para que cambiase de idea y que realizase un personaje de su propia creación, siguiendo también la sugerencia de Eduardo durante el taller que realicé.

Es necesario aclarar que esa intervención la hice con Emir porque conocía al personaje de dibujos animados en cuestión. Con los casos de Fiona, Sabrina y Linterna Verde no pude seguir el mismo procedimiento porque no los asocié en aquel entonces con personajes de la industria televisiva y cinematográfica.

Ahora me interesaría analizar los supuestos que parecerían subyacer en esta decisión de no permitir a los niños la realización de títeres con personajes y motivos televisivos o cinematográficos. Algunos de estos supuestos parecerían ser:

- a) Que las creaciones de los niños cuando manifiestamente no representen ningún personaje originado en la industria cultural se encuentran exentas de ser impregnadas por esta última.
- b) Que los niños para crear toman elementos de su entorno social pero no de la parte de éste que representan los medios de comunicación y la industria cultural infantil.
- c) Que si los niños toman elementos de este segmento de su entorno social para utilizarlos en sus creaciones son sólo meros repetidores de ellos por lo que estas creaciones no tendrían valor alguno.
- d) Que los docentes conocemos toda la amplitud del universo de programas televisivos y productos cinematográficos destinados a niños por lo que éstos no pueden utilizarlos en sus creaciones sin que el docente los conozca o se aperciba de su utilización.

Es decir, se trata de una visión que, por un lado, subestima la capacidad de los niños para recrear a partir de su entorno social y cultural – lo que la antropología de la infancia, como veremos enseguida, llama capacidad de agencia (Toren, 1993) – y que, por el otro, pone a la tarea pedagógica en un lugar de omnipotencia a la vez que de incapacidad. Omnipotencia al creer que los docentes conocemos la totalidad de los productos televisivos y cinematográficos que los niños consumen y los sentidos que captan y los que le atribuyen. Incapacidad al subestimar la posibilidad de la tarea docente de guiar estos procesos de recreación de la realidad de los niños.

La mayoría de estos supuestos desconocen – como afirmé anteriormente – la capacidad de agencia de los niños como actores sociales activos y partícipes de sus propias experiencias formativas. Christina Toren, en un artículo sobre la importancia para la antropología de considerar la manera en que los niños conocen el mundo social, cita su

experiencia como etnógrafa en Fiji, país insular situado al sur del Océano Pacífico. En su estudio – interesado por las jerarquías en Fiji – demostró “... cómo las nociones adultas estructuran las condiciones bajo las cuales los niños constituyen sus propias ideas”.³² Un aspecto fascinante de este proceso es que los significados construidos por los niños serían “inversos a los significados adultos” (Toren, 1993: 462). Estas inversiones de sentidos entre niños y adultos le permiten afirmar que:

“No hace ningún sentido tachar las ideas de los niños como inmaduras, o argumentar que ellos no entienden lo que en la realidad está sucediendo. Los niños tienen que vivir sus vidas en los términos de su entendimiento, al igual que los adultos lo hacen; sus ideas están creciendo de acuerdo a sus experiencias y eso es igualmente válido. El desafío de la antropología es analizar los procesos que hacen posible para los niños tener vidas eficaces en términos de ideas que son las inversas de aquellas que tienen sus padres y otros adultos.” (Toren, 1993: 463)

Esta perspectiva tiene la particularidad de reconocer que ser niño condiciona las maneras en que se actúa y se mira la cotidianidad pero ello no significa que sean meros receptores pasivos e irreflexivos. Es decir, el niño tiene la potencialidad de escapar al concepto de culturas infantiles – que habilitaría la existencia de un mundo infantil distinto al mundo adulto – sin negar las condiciones sociales, económicas y políticas estructurales que lo limitan. De acuerdo con Andrea Szulc, “...tomar en cuenta los condicionamientos que circunscriben sus prácticas, no equivale a considerarlos objetos pasivos o meros portadores de estructuras” (Szulc, 2004).

Para el caso que estamos analizando, los propios niños me demostraron esa potencialidad al utilizar en las obras de títeres nombres como Fiona, Linterna Verde y Sabrina que – como ya expliqué – pertenecen a personajes televisivos y cinematográficos. Pusieron sus nombres sin que yo supiese de su existencia, es decir, burlaron la omnipotencia pedagógica.

Sin embargo, como bien lo traen los estudios de antropología de la infancia, esta capacidad de agencia del sujeto tiene límites, aquellos que le ponen las condiciones sociales, económicas, políticas estructurales. Trabajos en sociología sobre la cultura popular, como el de María Graciela Rodríguez (2008), alertan sobre alguno de los riesgos que implica sobreestimar la capacidad de agencia de los sujetos. Así, “...bajo el supuesto de que el mercado de la cultura deja resquicios por entre los cuales se ‘cuela’ la agencia de ciertos sujetos, se cometen [...] errores de interpretación...” Entre estos, está aquel que “...

32 De aquí en adelante las traducciones de Toren son mías.

sobrepondera la capacidad autoempresarial de sujetos ubicados, respecto de los poderosos dispositivos del mercado de la cultura, en posición asimétrica” (Rodríguez, 2008: 312).

La pregunta que se plantea entonces es ¿cuál es el espacio de creación que le cabe al sujeto? ¿Cuáles son las posibilidades de crear reconociendo esta impregnación de los niños por parte de la cultura mediática? En otras palabras ¿dónde están los límites de esta capacidad de agencia del sujeto?

Para intentar esbozar algunas respuestas a estos interrogantes tomaré el caso de las niñas que crearon los personajes de la princesa Fiona y la bruja Sabrina. Analizaré con algo más de profundidad el caso de la princesa Fiona ya que la película *Shrek*, de donde las niñas tomaron el personaje, ha sido bastante analizada en algunos trabajos académicos provenientes del área de la comunicación social y de la educación (Cano Gámez, 2003; Ros, 2007).

Tanto Fiona como Sabrina, comparten la característica de salirse del estereotipo de brujas y princesas tradicionales. El personaje de la bruja Sabrina, parece estar extraído por las niñas de la serie de ficción estadounidense “Sabrina, the Teenage Witch” conocida en Latinoamérica como “Sabrina, la bruja adolescente”. La misma fue estrenada en Estados Unidos en 1996 y finalizó el 24 de abril del 2003. En Argentina, la serie se transmitió por varios canales como Nickelodeon Latinoamérica, Azul Televisión y Telefé. Situada contemporáneamente a la fecha de su estreno, la serie relata la historia de una joven estadounidense de 16 años del siglo XX que vive con dos tías y su gato. Sabrina lleva una vida normal hasta que se entera que sus tías son brujas y ella también. Sabrina no es una bruja malvada como la de los cuentos e historias tradicionales llevadas al cine. Muy por el contrario, Sabrina quiere hacer el bien y ayudar con sus poderes a los mortales pero a medida que descubre sus atributos, va aprendiendo a utilizarlos sin entrometerse con ellos en la vida de amigos y familiares.

La Princesa Fiona es la ogra de la película *Shrek*. La misma fue estrenada en el año 2001 por la productora Dreamwork, creada en 1996 por Steven Spielberg, Jeffrey Katzenberg (ex directivo de la Disney y uno de los responsables de su renacer en el mundo de las películas de animación) y el músico David Geffen (Ros, 2007). Luego le siguieron *Shrek 2* (2004), *Shrek Tercero* (2007) y *Shrek para siempre* (2010). Según Ángel Cano Gámez,

“Shrek es una historia configurada desde los mismos esquemas de los cuentos infantiles. Desde este punto de vista, el protagonista debe rescatar a la princesa del dragón que la tiene presa, vencer al tirano que oprime al pueblo, casarse finalmente con la chica y, por lo tanto, conseguir el trono. (...) Sin embargo, si bien la forma se construye sobre este esquema tan

conocido por la mente de cualquier espectador, existen variaciones de todo tipo que trasladan el plano de significado a otra dimensión distinta.

El protagonista, el héroe que rescata a la princesa, no es el sujeto varonil y musculoso de las películas que desarrollan este tema, sino un horrible troll de aspecto fiero que vive en un lugar nauseabundo. La dama, la delicada princesa a la que hay que rescatar, eructa y se pelea como un terrible saltador de caminos. Y el corcel vigoroso sobre el que cabalgan los enamorados es un burro charlatán.” (Cano Gámez, 2003: 2)

Así, Fiona, es una dama perteneciente a la nobleza a la que hay que rescatar pero lejos de ser una clásica princesa bella, femenina, delicada y sometida por la reina malvada, es una ogra fea que – como describe la cita anterior– eructa, pelea como un hombre e, intentando cantar como las princesas de las películas de Disney, desafina y hace explotar un pájaro del bosque. En la película, se cuestiona el estereotipo de mujer bella. Como afirma Nora Ros, esta deconstrucción del estereotipo se realiza,

“Por un lado, irónicamente, en cuanto a la manifestación de su conducta (...) y por otro al resignificar el contenido del rol, ya que, aunque acaba siendo finalmente un ogro, mantiene las mismas cualidades que la han caracterizado desde el principio: posee belleza interior y sigue siendo un miembro de la realeza, aunque sea físicamente fea, desligando al rol de la banalidad de la apariencia. La decisión de seguir siendo «ogra» para poder corresponder al amor del ogro, supone una ruptura con los valores tradicionales de los cuentos de hadas.

Este personaje deconstruye uno de los mitos tradicionales de los cuentos de hadas que es el que propicia que la belleza triunfe siempre al final sobre la fealdad.” (Ros, 2007: 5)

Esta característica irónica y desestereotipada no es propiedad solo de este personaje del film de animación *Shrek*. Muy por el contrario, es una característica que, como lo menciona Cano Gámez, atraviesa todo la película. Para este autor,

“Otro de los aspectos destacables de la obra hace referencia a la ironía constante con otra forma de hacer películas de animación: la productora de Walt Disney (...) a la que ridiculizan de diversas formas en la película. Así, la candidez que muestran las princesas que protagonizan sus obras es motivo de burla con Fiona y su escena con un pájaro que muere, las canciones características de sus producciones son anuladas por Shrek que hace callar al burro porque no soporta esta forma de cantar constantemente, e incluso se hacen referencias explícitas a la propia Disneylandia en Duloc [ciudad medieval donde se desenvuelve la historia], convertido en un parque de atracciones donde impera la ley del orden y se expulsa a lo que es diferente. Todas las formas que caracterizan a la empresa de Walt Disney en sus películas y parques temáticos son burlados y puestos en ridículo.” (Cano Gámez, 2003:10)

Sin embargo, las niñas del taller de títeres de la escuela de Berisso le colocaron Fiona como nombre a una tradicional princesa y Sabrina a una bruja malvada. Pareciera que en la producción de las niñas hay cierto distanciamiento de las características que ambos personajes adquieren en el film y en la serie, lo cual nos podría llegar a hablar de cierta capacidad de “desvío” de la cultura mediática realizado en la creación infantil. De hecho, las niñas vuelven a restituir a las princesas y a las brujas a los lugares que ocuparon desde centenares de años atrás en los cuentos tradicionales. Una mirada ingenua podría hacernos celebrar dicho “desvío” interpretándolo como una burla o resistencia de las niñas al producto del mercado. Sin embargo, si volvemos a reparar en los riesgos de sobreestimación de la capacidad de agencia de los sujetos señalados anteriormente por Rodríguez, es necesario realizarnos algunas preguntas. Esta misma autora trae algunas que me son de utilidad:

“¿Cómo se resiste? ¿De qué modos concretos? ¿Es el desvío necesariamente un gesto de resistencia? ¿Es el placer un modo de resistir? ¿Cuánto de transgresión y cuánto de verdadera confrontación hay en un gesto de impugnación cultural? ¿Será, como dice [Rossana] Reguillo (2004), que duele creer (y dolería aún más admitir) que la «resistencia» haya quedado confinada a puros gestos de revancha, ocasionales y aislados? ¿O será que allí donde se disputa culturalmente la significación de lo legítimo, hay espacios más que holgados para reproducir, en simultáneo, la significación de lo legítimo?” (Rodríguez, 2008: 324).

Michel de Certeau (1996) ha demostrado la diversidad cotidiana de usos, “maneras de emplear”, “jugarretas” y “ardides” que los llamados consumidores o usuarios ocultos – según el autor – bajo la denominación de dominados, hacen de los productos impuestos por el orden económico dominante. Según De Certeau “... los usuarios ‘trabajan’ artesanalmente – con la economía cultural dominante y dentro de ella – las innumerables e infinitesimales metamorfosis de su autoridad para transformarla de acuerdo con sus intereses y reglas propias” (De Certeau, 1996: XLIV).

“A una producción racionalizada, tan expansionista como centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde otra producción, calificada de «consumo»: ésta es astuta, se encuentra dispersa pero se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, pues no se señala con productos propios sino en *maneras de emplear* los productos impuestos por el orden económico dominante.” (De Certeau, 1996: XLIII, cursivas del autor)

Es decir, la pregunta a formular es por la naturaleza de estas jugarretas o modos de emplear que solemos llamar consumo, los vínculos que estas mantienen con el poder

dominante y – en el caso de que hallemos desvíos o distanciamientos de este poder – en qué medida este desvío escapa o no a las lógicas del mercado o a la cultura de masas. Libertad Borda (2008), en uno de los trabajos compilados por Pablo Alabarces y María Graciela Rodríguez en el texto ya citado, se hace preguntas similares a las realizadas en este apartado. Borda estudia el caso de la telenovela *Yo soy Betty, la fea*, producción colombiana fundacional para la *fan fiction* en español, a través de relatos propios de las fans escritos y publicados en diversos foros de internet. Al igual que *Shrek*, el caso de *Yo soy Betty, la fea* rompía también con algunos estereotipos de las telenovelas rosas. Según Borda, esta telenovela “... tenía la frescura que aporta la ruptura de ciertos clisés: entre los más importantes, una heroína fea, no virgen, altamente capacitada en un campo de tradicional protagonismo masculino, y un galán lleno de defectos” (Borda, 2008: 238). Sin embargo, según lo analizado en este trabajo, en los relatos de las fans de la novela en los foros de internet aparece, cada vez con más fuerza, la impronta de la novela romántica y “... la reposición de todo un repertorio de lugares comunes sobre el sexo en el género rosa” (Borda, 2008: 245). Para el caso de muchos relatos de las fans, *Yo soy Betty, la fea* es sólo un punto de partida para la escritura de textos propios donde apenas sobreviven algunos nombres de personajes y aparece con fuerza “... el modelo de la novela romántica tanto como cantera retórica como proveedora de un mundo moral particular” (Borda, 2008: 245). A este respecto Rodríguez entiende que

“Al revelar que las foristas tienden a encuadrar sus reescrituras en relatos que modelizan acciones morales de corte conservador, se alerta así sobre la persistencia de la matriz tradicional de la novela rosa en los «desvíos» producidos, aún cuando estos efectivamente se diseminen por el texto.” (Rodríguez, 2008: 322)

Esta misma operación pareciera la realizada por las niñas en el taller de títeres de la escuela de Berisso. Solo quedaron los nombres de Fiona y Sabrina pero restituídas a sus lugares tradicionales, el de la bella princesa y la bruja malvada respectivamente. Según Rodríguez, la clave está en “... intentar entender las experiencias populares como situaciones complejas en donde se traman sentidos diversos provenientes desde diferentes lugares de poder y con desigual peso en la dialéctica cultural” (Rodríguez, 2008: 322). Por eso advierte, ante la celebración del desvío o aparente resistencia, que

“... si hay algo que en verdad «resiste», es justamente la matriz cultural. (...) que si bien los sujetos participan del sistema cultural con grados de indeterminación relativa en su producción, las zonas donde se participa están fuertemente tramadas por la historia de los

dispositivos culturales, a partir de la cual las matrices culturales fueron conformando los actuales géneros del espectáculo.” (Rodríguez, 2008: 323)

Esto lo explica De Certeau al afirmar que estas “jugarretas” y “maneras de hacer” de los consumidores corresponden a procedimientos y lógicas finitas, limitadas, que los podemos hallar en los juegos de cada sociedad, los cuentos y leyendas y los giros o juegos de palabras. Se refiere del siguiente modo a los cuentos y leyendas – tema de nuestro análisis –:

“Cuentos y leyendas (...) Se despliegan, como el juego, en un espacio de excepción y aislado de las competencias cotidianas, el espacio de lo maravilloso, del pasado, de los orígenes. Ahí pueden entonces exponerse, vestidos de dioses o de héroes, los modelos de las buenas o de las malas pasadas útiles para cada día. Se da cuenta de las jugadas, no de las verdades. (...) Junto con otras posteriores, esta lectura permitiría reconocer en los cuentos los discursos estratégicos del pueblo. De ahí el privilegio que estos cuentos conceden a la simulación/disimulación. Una formalidad de prácticas cotidianas se indica en estas historias, que invierten a menudo las relaciones de fuerza y, como los relatos de milagros, aseguran al mal nacido la victoria en un espacio maravilloso, utópico. Este espacio protege las armas del débil contra la realidad del orden construido. Las oculta asimismo a las categorías sociales que «hacen historia» porque éstas la dominan. Y ahí donde la historiografía cuenta en pasado las estrategias de poderes instituidos, estas historias «maravillosas» ofrecen a su público (al buen entendedor, pocas palabras) una posibilidad de tácticas disponibles para el porvenir.” (De Certeau, 1996: 27-28)

En conclusión, las niñas a través de Fiona y Sabrina, desviaron en parte su producción del poder dominante pero sobre la base que pone la matriz cultural - la que De Certeau localiza en cuentos y leyendas – restituyendo a los personajes a los lugares que originalmente ocuparon en la larga tradición oral y luego escrita de los cuentos clásicos. Sin embargo, resulta necesario realizar al menos dos aclaraciones. En primer lugar, que de esta misma matriz cultural se ha servido también el mercado para la realización de películas animadas que llevaron estas historias tradicionales a ser productos de consumo masivo, es decir, a ser parte del mercado. Y esto vale tanto para las clásicas películas de princesas de Disney como para las que – como *Shrek* – intentan desarmar los estereotipos de los relatos clásicos, ya que como lo hemos citado, estas últimas conservan los formatos y estructuras de los cuentos tradicionales, ya sea para captar al espectador, ya sea para romper estereotipos. En segundo lugar, que son más las probabilidades de que los niños hayan contactado estas historias a través de las películas de Disney que de los relatos recopilados por los autores clásicos como los hermanos Grimm o Andersen. En síntesis, aún acordando que la única resistencia es

aquella realizada desde la matriz cultural que estos relatos clásicos representan, esta no escapa a los vínculos de impregnación por parte del mercado.

Ahora bien, retomando las reflexiones anteriores respecto de las potencialidades pedagógicas de reconocer a los medios de comunicación de masas como influencias importantes en las creaciones infantiles, me surgen una serie de preguntas. Cabe contextualizar estas preguntas en los vínculos generales que la escuela y la pedagogía han mantenido con la televisión y el cine en general y con el mundo las imágenes en particular. Un documento del Ministerio de Educación de la Nación del año 2007 referido al tema del uso pedagógico de los medios de comunicación en el aula, utiliza la clasificación de Umberto Eco de “apocalípticos e integrados” para pensar cómo son recibidos los medios de comunicación en las escuelas. El documento afirma:

“Mientras que los apocalípticos solo ven los efectos manipuladores y engañosos de los medios masivos de comunicación; los integrados los suponen liberadores, plurales, beneficiosos, democráticos.

En efecto, en las escuelas hay quienes creen que la influencia de los medios es mala para los niños y adolescentes porque, al mismo tiempo que provocarían menores niveles de lectura, pondrían a alumnos en contacto con modelos morales dudosos de imitar. Y también están los que creen que son intrínsecamente buenos, y por eso promueven la lectura de los diarios en la escuela, o adoptan el formato periodístico para cualquier trabajo de investigación. Por supuesto, hay muchas posiciones intermedias que combinan, no siempre muy conscientemente, elementos de los dos grupos.” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 23)

Inés Dussel (2010) señala también dos posiciones de la escuela en relación a la imagen. Si bien no es mi intención profundizar en esta temática, mencionaré ambas posiciones sólo a los fines de ubicar mi intervención en alguna de ellas. Del mismo modo, será útil para reflexionar qué hacemos desde la escuela y otros espacios educativos con la impregnación de los niños por parte de las industrias culturales o culturas de masas. Dussel señala dos posiciones a las que les encuentra también sus limitaciones. A una la llama el “argumento cultural”. Se trata de aquella que “... dice que en la actualidad lo visual es el lenguaje privilegiado, y que la educación, si quiere acercarse al modo en que se comunican los jóvenes, debe integrar las imágenes a la enseñanza. Hay un diagnóstico de una situación o clima de época, y un llamado a reorganizar la enseñanza en función de este nuevo escenario” (Dussel, 2010: 3). La otra postura la llama el “argumento didáctico”. Se trata de una posición no contradictoria con la anterior “... que cree que las imágenes son motivadoras y

pueden concitar el interés de los jóvenes – interés que dista de estar garantizado en las aulas de hoy” (Dussel, 2010: 3). En muchos casos, esta postura utiliza a las imágenes como “excusa didáctica” para trabajar algún contenido curricular y no por el valor educativo de la imagen en sí mismo, subordinando la imagen al “verdadero conocimiento” que sería aquel impartido tradicionalmente por la escuela, más bien caracterizada por jerarquizar el lenguaje escrito por sobre las demás formas de expresión .

Las citas anteriores valen para aclarar que mi primera posición respecto a que los niños no realizasen títeres provenientes de personajes televisivos estaba más bien cercana a las posiciones apocalípticas señaladas por Eco. Esta postura vemos que fue compartida por muchos titiriteros que han llevado su arte a las escuelas como fue el caso de Bagalio, específicamente en relación a la pérdida del valor de los títeres frente a los medios de comunicación, en aquel entonces la radio y el cine. Del mismo modo, podemos entender las críticas de Villafañe al argumento didáctico señalado por Dussel, sólo que esta vez el lugar de la imagen lo vienen a ocupar los títeres como expresión más sensible y plástica que escrita; lenguaje este último privilegiado por la escuela en su versión más tradicional.

La pregunta a la que vuelvo entonces es ¿cómo trabajar desde el impacto que generan en niños y jóvenes los medios de comunicación, sus imágenes y productos, sin caer en posiciones que sobrevaloren su capacidad de agencia ni en posturas que sobreestimen la capacidad o poder de los medios sobre la acción y recepción de los espectadores?

Los medios masivos de comunicación y la industria de productos culturales para niños ocupan gran parte de la vida cotidiana de la infancia. Y si acordamos que la identidad de los sujetos se forma en un ida y vuelta dialéctico entre ellos y el medio, acordaremos que parte de la identidad de los niños de la actualidad se forma a partir de lo que reciben de los medios de comunicación y demás productos culturales fabricados para ellos. Frente a la realidad de la impregnación de la industria massmedia en los niños, la pedagogía tiene dos opciones: asume esta realidad y la toma para trabajar con ella, o permanece ciega, sorda e ignorante ante los procesos que de todos modos ocurren.

Ahora bien, la pregunta puede afinarse ahora: ¿de qué se trata este trabajo posible de realizar desde la escuela y otros espacios educativos? Belén Igarzábal (2010) menciona que muchas veces cuando desde la escuela se incorporan los medios de comunicación, se pretende fomentar la capacidad crítica haciendo que los estudiantes tomen consciencia de la ideología que hay detrás de los medios, de la “manipulación” que estos generan. Igarzábal nos advierte sobre uno de los riesgos de incorporar esta posición pedagógica:

“Pero vale señalar que la mirada crítica que se quiere fomentar en los estudiantes muchas veces va acompañado de lo que el profesor quiere que se diga mas allá de lo que realmente se consume. «En la práctica se produce a menudo una situación en la que únicamente se presta atención a una lectura verdaderamente crítica, que curiosamente tiende a ser o coincidir con la lectura del profesor. Cuando los estudiantes comprenden que esta es la orientación que toma el trabajo sobre medios y TIC, infieren que acusar las limitaciones de los medios es la respuesta que se espera de ellos.» (Minzi, 2007, cit. en Igarzábal, 2010: 44)

En este sentido y retomando la experiencia del taller desarrollada en la escuela, creo que a pesar de no haber tenido yo esas intenciones, el taller de títeres les dio a los niños la posibilidad de recuperar su experiencia de televidentes y crear historias a partir de los personajes y elementos mediáticos, lo que de ningún modo equivale a replicar pasivamente lo que ven en el cine y la televisión. Pero tampoco se trató de cuestionar o reflexionar el mensaje de los medios. Aquí veo una posible respuesta y una diferencia entre el “promover lecturas críticas” y el hacer. Hallo en la producción, la experimentación, la creación – no siempre intencional – una salida a las dicotomías que la escuela ha tenido siempre en la incorporación de la cultura televisiva o cinematográfica. Incluso veo en esto una salida aún más interesante que la de promover lecturas críticas que se queden sólo en lo verbal o corran el riesgo de hacer que los estudiantes repitan aquello que el docente desee escuchar de ellos. La expresión artística, la creación de personajes e historias através de los títeres, el “ponerse a hacer” puede constituir una interesante alternativa para los vínculos siempre dicotómicos entre educación y medios de comunicación.

Los personajes televisivos en el taller de títeres Biblioteca popular Juanito Laguna

Con respecto a la experiencia en la Biblioteca Popular Juanito Laguna, mi pregunta es ¿por qué allí no aparece con tanta fuerza la presencia de los personajes televisivos? O más bien, ¿qué otros elementos del contexto social y cultural aparecen en las historias creadas por los niños de Villa Argüello?

Si bien el interés de esta tesis no es hacer una interpretación de las historias de los niños – porque creo que esto se tendría que realizar junto a ellos, es decir, considerando sus propias miradas y significados – y tampoco esta tesis se desarrolla desde el campo del arte-terapia, sólo me limitaré a asociar algunos aspectos de las piezas teatrales de los niños con elementos ya relatados de su entorno.

En primer lugar, los dibujos animados Bob Esponja y Pikachu aparecen de la mano de Ariel en el chiste que le contaba al payaso Copito, chiste que contiene un juego de palabras. “¿Sabés por qué Picachu es chino? Porque Bob es ponja.” El juego de palabras, en este caso particular entre Bob Esponja y ponja (Japón o japonés a la inversa), es otra de las mañas o jugarretas singulares que De Certeau describe como parte de los “modos de hacer” que los usuarios (de la lengua) utilizan para subvertir el orden del sistema. Según De Certeau:

“...los efectos, retruécanos y «figuras» de estilo, las alteraciones, inversiones y juegos de palabras participan también en la recopilación de estas tácticas. Son asimismo, pero más discretamente, los museos vivientes, marcas de un aprendizaje. La retórica y las prácticas cotidianas se pueden definir igualmente como manipulaciones internas en un sistema, el de la lengua o el del orden construido. (...) Estos giros caracterizan el arte del habla popular. (...) Su apreciación divertida o artística se refiere también a un arte de vivir en el campo del otro. Distingue en estos giros del lenguaje un estilo de pensamiento y de acción: modelos de prácticas.” (De Certeau, 1996: 29)

Como mencioné en el capítulo 2, los niños que asistían al taller de títeres en el primer día de taller habían preguntado si podían realizar a Bob Esponja. Y tal como Eduardo me lo había indicado, no dejé que los niños hicieran personajes televisivos. La aparición de Pikachu y Bob Esponja se podría leer como un escamoteo o estrategia de los niños para evadir las indicaciones mías como docente.

De todos modos y en comparación con el taller realizado en el espacio escolar, la mención de Bob Esponja y de Pikachu en el chiste de Ariel fue la única presencia directa de personajes del mundo televisivo en las historias relatadas por los niños. Mientras, efectivamente aparecieron otros personajes como el Vendedor de Palabras Mágicas y Jacinto. Este último, con características muy similares, era un personaje en piezas teatrales que Anahí y yo habíamos realizado más de una vez en el barrio y los niños habían sido espectadores. Del mismo modo, el Vendedor de Palabras Mágicas apareció en la obra “El Vendedor de Ilusiones” también representada por Anahí y por mí en el barrio. Así mismo, la figura del vendedor callejero participaba en piezas que Eduardo realizaba con frecuencia en Villa Arguello (“El vendedor de globos” y “El panadero y el diablo” del titiritero Javier Villafañe).

Para comprender este cuadro, es necesario recordar que la totalidad de los niños que asistían al taller de títeres estaban muy habituados a presenciar piezas de teatro de títeres. Tanto en la biblioteca como en las jornadas culturales y festejos barriales, siempre participábamos con nuestros títeres Eduardo, Mora y Martín o Anahí y yo. También solíamos

invitar al taller a titiriteros amigos, lo que ocurrió en dos oportunidades, una vez con Eduardo y otra con Maxi, titiritero amigo de Anahí. En ambas oportunidades, los titiriteros hicieron algunas de las obras de su repertorio. Eduardo nos visitó el día del cierre del primer año del taller de títeres. Allí, los niños presentaron el trabajo que habían realizado durante el año y luego de esto tomamos una merienda. Mientras esto sucedía, Coti, Ini y Ariel colocados detrás del retablo, representaron con sus propios títeres la obra “El panadero y el Diablo” o también conocida como “Chámpate Chímpate” de Javier Villafañe. Los niños luego de haber visto varias veces el repertorio de Eduardo, podían representar casi de manera exacta una de sus obras.

Es decir, la Organización Barrial Juanito Laguna y la red de organizaciones a la que ella se encontraba asociada les habían proporcionado a los niños la experiencia de ser espectadores de obras de títeres por lo que los niños ya estaban habituados al lenguaje, a los juegos, al texto dramático de una pieza teatral de títeres destinada a niños. Y los niños tomaban estas experiencias como recursos para sus propias creaciones.

Además, Eduardo como militante social participaba frecuentemente en jornadas culturales y barriales a las que varios de los niños del taller asistían junto con sus familias militantes del movimiento de desocupados. Este era el caso de Junior, Ariel y Nicole quienes participaban diariamente de las actividades del movimiento. Estaban presentes en asambleas barriales, cortes de rutas, encuentros con otras organizaciones, etc. Es decir, el movimiento de trabajadores desocupados era parte de la vida cotidiana de estos niños, sabían sus consignas, entonaban sus canciones, participaban de sus actividades.

Del mismo modo, vemos que el tema de la desocupación y la violencia policial también son temas que cobran fuerza en las obras de títeres de estos niños. Con respecto a la presencia de la agresión policial como tema en las piezas elaboradas por los niños, éste era un tema que también estaba presente en las asambleas y actividades de la organización de desocupados, aunque no era privativo de ella. La agresión policial era un tema que movilizaba al barrio desde hacía varios años atrás.

Por un lado, en Villa Argüello vive Rosa Bru, la madre de Miguel Bru, el joven asesinado por la policía en la ciudad de La Plata el 17 de agosto de 1993. Miguel también se había criado en este barrio. Luego de la muerte de su hijo, de quien aún no se ha hallado el cuerpo, Rosa Bru fundó una asociación civil que brinda asesoramiento jurídico y protección a víctimas de la violencia policial por el cual acuden muchas veces desde diversas organizaciones sociales que tienen trabajo territorial como el MTD y la Organización Juanito Laguna. Por otro lado, la comisaría de Villa Argüello había recibido en varias oportunidades

denuncias por violencia policial y violación a los derechos humanos por golpear jóvenes del barrio, muchos de ellos participantes de las actividades que organizábamos en la biblioteca y en el club. De modo que en varias oportunidades los niños concurren como parte de las actividades del movimiento a *marchas* y *escraches* a la comisaría o contactaron el tema a través de hermanos, familiares, vecinos o de sus propias vivencias en el barrio.

Teniendo en cuenta lo anterior, podría afirmar que aquellos lugares que en las creaciones infantiles del taller de la *Escuela 6* eran ocupados en su mayor medida por los medios de comunicación, en el caso de las creaciones de los niños del taller de la biblioteca Juanito Laguna, eran ocupados en mayor medida por temáticas relacionadas a su pertenencia a un movimiento social de desocupados. La pertenencia a este espacio los hacía partícipes de situaciones particulares. Por un lado, la asistencia a eventos que podría denominar de carácter político como asambleas, marchas, movilizaciones y cortes de ruta. Por otro lado, la red de organizaciones y centros culturales y sociales con los que la Organización Barrial Juanito Laguna se conectaba, permitía que los niños participasen, además de los eventos anteriormente mencionados, a otros de carácter cultural y educativo como eran los títeres de Eduardo, las jornadas culturales en los barrios en las que eran frecuentes las presentaciones de bandas musicales, espectáculos para niños como magos, músicos para niños entre otros. No quiero decir con esto que los medios de comunicación no generaran ningún tipo de influencia en estos niños. Ya vimos en sus creaciones la presencia de personajes televisivos en sus creaciones.

Sin embargo, considero que se agregan otros factores más en las experiencias de estos niños: la participación de sus familias en la organización piquetera y su asistencia a eventos en los que tenían contacto con manifestaciones culturales como son los títeres y la música. En otras palabras, el lugar que ocupaban los medios de comunicación en los niños no piqueteros de la *Escuela 6*, en los niños piqueteros era ocupado por temáticas y preocupaciones del barrio, explicitadas por la organización social. Podríamos afirmar que la red social y la identidad piquetera mediaban entre los niños y los medios de comunicación instalando otras temáticas, le daban otro bagaje simbólico con el que podían manejarse en las obras de títeres. En este sentido, Rodríguez también nos aporta algunas claves de lectura para esta experiencia. En el capítulo ya citado anteriormente trae el concepto de “promoción cultural” de De Certeau:

“...la acción del promotor cultural es condición del pasaje hacia la representación política de aquellos que, en principio, no tendrían voz. La intervención político-institucional de agencias de promoción cultural andamiarían a estos grupos en su tránsito hacia la toma de la palabra,

sosteniendo este nuevo lugar y evitando que las formas expresivas no se reduzcan a un mero artificio de visibilidad banal.” (Rodríguez, 2008: 327)

Podríamos decir entonces, que tanto la Organización Barrial como la organización piquetera a la que los niños pertenecían operaron como promotores culturales al permitir matizar el discurso de los medios de comunicación con discursos provenientes de otras fuentes, otras representaciones, en la heterogeneidad de otros sistemas culturales como sugiere Rodríguez respecto a los promotores. En este caso, experiencias de participación política y expresiones culturales a las que los niños tenían acceso por el hecho de pertenecer a una organización social. Tal como lo aclara Rodríguez:

“Justamente, la cultura popular interesa también porque los enunciados de los sectores populares presentan modos diferentes de expresarse cuando la trama de experiencias propias se conjugan con voces «ajenas»; y porque, como fue sugerido al comienzo, estas voces no sólo proceden de la industria de la cultura sino también de otros dispositivos masificadores. Particularmente revelador es el caso de los discursos de las organizaciones sociales.” (Rodríguez, 2008: 327)

Otro factor que podría explicar el caso es que, a diferencias del espacio escolar, los talleristas docentes responsables del taller compartían, con esos niños y sus familias, espacios de militancia. Es decir, los niños sabían que además de ser nosotros sus docentes éramos militantes sociales. En este sentido no descarto que los niños hayan puesto en las obras aquello que suponían que los docentes aprobaríamos o aceptaríamos como correcto. Se haría presente una especie de “currículum oculto” en la educación no formal.

5.2.3. Tercer emergente: La tarea mediadora de los talleres

Los niños bailan *hip-hop* en el Centro Educativo Complementario

Como lo mencioné anteriormente, los niños y niñas que asistían a la mayoría de los talleres tanto del Club Villa Argüello como de la Biblioteca Juanito Laguna, concurrían en un turno a la escuela y en el turno contrario al Centro Educativo Complementario N° 803 al que padres y niños denominaban *Centro de día*.

Hacia principios del mes de noviembre del año 2007, además de los niños que siempre asistían al taller de *mini hip-hop* y el resto de los talleres brindados por la Organización Juanito Laguna, ya se habían sumado al taller de *mini hip-hop* cinco niños más: Lautaro,

Abdi, Carlitos, Ernesto y Matías. Los cinco niños eran amigos de Nicolás, Lucas, Agustín y Lautaro. Compartían la jornada escolar y la del Centro Educativo Complementario. En ambos espacios y en el momento del recreo, se agrupaban para enseñar a sus compañeros pasos de hip-hop. Así lo dice Ernesto, el primer día que asiste al taller junto a su hermano Carlitos (6 de noviembre del 2007):

“¿Todos lo conocen a Ernesto?”, pregunta el tallerista. “Yo, desde el jardín” responde Agustín. “Yo los invité”, dice Lautaro. “Soy un capo”, afirma mientras se señala a sí mismo con las dos manos. El docente les pregunta: “¿Ustedes bailan en el recreo?” “Sí, yo le enseñé a Carlitos la vuelta” dice Lautaro. “¿¡Sí!?” Repregunto entre sorprendida y contenta. “¡Sí, sí!” responden los niños. “¿y ahora, bailan en el Centro?” pregunta el docente. “Sí, el 27 de noviembre, en el cumple del Centro” responde Ernesto. (Cuaderno 06-11-07)

Durante el taller anterior una de las docentes del Centro Educativo Complementario había traído al club la invitación al acto de celebración de los 20 años de este centro que se realizaría el 27 de noviembre a la mañana. Los niños nos habían contado que bailarían hip-hop ese día. Así que, con mucho entusiasmo, el tallerista y yo asistimos ese día al cumpleaños del *centro*.

Estaban allí las autoridades políticas, educativas, religiosas y policiales del barrio y de Berisso. Luego de entonadas las estrofas del Himno Nacional, se sucedieron diferentes representaciones de canciones con trajes alusivos y coreografías. Finalmente, fue el turno de los niños que asistían al taller de hip-hop. Y para nuestra sorpresa, los niños que participaban del taller bailaron pasos de hip-hop, pero no con música perteneciente a este género musical, sino con una canción de la serie televisiva producida por Cris Morena, “Patito Feo”. La coreografía consistía en una ronda en cuyo centro se encontraba una niña y a su alrededor los niños que asistían al taller de hip-hop bailaban al ritmo de la música pero utilizando pasos aprendidos en el taller.

Este baile lo realizaban sobre el *vinilo*, como lo denominaban los niños y adolescentes que participaban en ambos talleres del club, que habían comprado los jóvenes del taller. Consistía en un retazo de este material (2 metros de ancho por 2 metros de largo aproximadamente) que colocaban en el piso para bailar, ya que al ser liso facilitaba el desplazamiento del cuerpo y permitía que pudieran moverse sin lastimarse ni rasparse. Las maestras del centro habían pedido prestado el *vinilo* a los jóvenes del taller de hip-hop quienes eran además ex alumnos del Centro Educativo Complementario.

Este fue el número que cerró el acto que se realizaba en el patio al aire libre de la

institución. Luego de culminados los números infantiles, fuimos todos invitados a degustar un chocolate al interior del centro. Mientras esto sucedía, los jóvenes que participaban de los talleres de hip-hop del club permanecieron en el patio *batallando*³³ y *bailando* sobre el *vinilo*. Esta vez lo hicieron con música de hip-hop y la vista de algunas docentes que miraban sorprendidas y encantadas a sus ex alumnos bailar.

Mi percepción en aquel momento fue que el “hip-hop verdadero” sólo había sido institucional y educativo. Como si la negociación del ingreso del hip-hop a una institución del sistema educativo les hubiera costado a los niños resignar algunas cosas, entre ellas la música, aunque ingresando algunos movimientos corporales que eran propios de este género musical.

Digo que tanto el tallerista como yo nos quedamos sorprendidos y decepcionados ante la coreografía y la canción que bailaron los niños, porque jamás nos imaginamos que bailarían una canción del mundo de las telenovelas comerciales. Terminado el acto y ya en el club, pregunté a los niños de quién había sido la idea de bailar esa canción. Los niños me dijeron que había sido de la docente de su grupo, mientras que ellos habían propuesto los pasos del baile.

Luego de pasado un tiempo de aquel acontecimiento y recordando la alegría de los niños, especialmente de Lautaro, entiendo que nuestra decepción tenía mucho de incompreensión sobre aquel acontecimiento. Había, además, en esta incompreensión algunos supuestos que hoy considero erróneos.

El primer supuesto es de que sólo habíamos rescatado de la experiencia lo que a nuestro modo de ver era lo más negativo: la música con la que los niños bailaron y su procedencia de la industria cultural. Ya he trabajado en el apartado anterior la influencia que los medios de comunicación ejercen en las creaciones infantiles y cómo los niños son agentes activos en la reapropiación y resignificación del mensaje que reciben de ellos a través de “jugarretas” realizan para “burlar” al poder.

Volviendo a la actuación de los niños en el Centro Educativo Complementario, ahora puedo ver que en la alegría que los niños manifestaron durante esa jornada se traslucía la posibilidad de mostrar en una institución, en la que pasaban muchas horas de sus días, algo que les apasionaba y con lo que se identificaban completamente: el baile de hip-hop. Es decir, en ese acto se reunió parte de la identidad de los niños, al colocar en el centro complementario una actividad que los niños realizaban por afuera de las instituciones del sistema educativo.

³³ En la jerga del hip-hop, se denomina “batallar” a un diálogo entre dos raperos cantantes quienes se desafían a dialogar o a preguntar y responder mediante rimas improvisadas sobre una pista o música de hip-hop.

Es decir, los niños gracias a sus propias negociaciones con la institución, habrían generado tácticas, siguiendo a De Certeau, para reunir sus intereses y las múltiples dimensiones de su identidad. Según Donald Winnicott, a quien me he referido en la Introducción, esto es posible de ser realizado en el juego y en otras actividades creativas: “[e]n el juego, y sólo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador” (Winnicott, 1982: 52). Podría afirmar, siguiendo a este autor, que los niños pudieron comenzar a **comprenderse como seres complejos y multidimensionales** (a la vez que soy alumno de la escuela, soy alumno del centro complementario, soy alumno de un taller de títeres, soy hijo, hermano, amigo) y portadores de saberes provenientes de diversas fuentes (entorno social y familiar, instituciones educativas escolares y no escolares, espacios de socialización barrial entre pares, etc.). Winnicott afirma que durante el juego y las experiencias creativas, entre las cuales colocaría el baile, “... el individuo puede integrarse y actuar como una unidad, no en defensa contra la ansiedad, sino como expresión del ‘Yo Soy, estoy vivo, soy yo mismo’. A partir de esta posición todo es creador” (Winnicott, 1982: 53).

En ese acto en el Centro Educativo Complementario, los niños fueron alumnos bailarines de hip-hop; siendo el baile el puente, la unión de aquello que intermedió entre dos espacios educativos: uno perteneciente al sistema educativo y el otro barrial. Podría tomar a Herbert Read (1986), sobre quien también ya me he referido en la introducción, y afirmar que en ese acto los niños pudieron comunicar a través del baile elementos que conformaban su identidad. Esta función de comunicación es la que Read le atribuye a la expresión estética, la que para el autor, va más allá de la externalización de un sentimiento o percepción. Para él, este tipo de expresión:

“...es también *comunicación*, o por lo menos un intento de comunicarse, y la pregunta que planteamos es, en consecuencia, por qué desea el niño comunicarse.

La comunicación implica la intención de influir sobre los demás y es en consecuencia una actividad social. (...)

... la expresión no es una efusión por sí misma, o el correlato necesario de la percepción; es en esencia *una propuesta que exige respuesta de los demás*. (...)

Todos los tipos de niños, aún los prodigios de habilidad en la representación naturalista, emplean sus dibujos no como expresión de sus imágenes perceptuales, ni de sentimientos reprimidos, sino más bien como una «sonda», un espontáneo extenderse hacia el mundo exterior; un tanteo provisional en un principio, pero capaz de convertirse en el factor principal

En Argentina podríamos emparentarlo con la típica “payada” entre gauchos, en la que a base de un punteo de

para el ajuste del individuo a la sociedad. (...) El proceso de ajuste es siempre un proceso de *Einbildungskraft*, de imaginación creadora, y por tal razón práctica sostenemos que el arte es la base de toda técnica educativa eficaz.” (Read, 1986: 172-173, cursivas del autor)

El segundo supuesto, y contextualizando otra serie de supuestos erróneos que subyacían en mi decepción, entiendo que la permisión de la entrada del hip-hop en el sistema educativo se hizo a través de una “selección”: algunos aspectos se tomaron mientras que otros fueron excluidos. Para el caso que estamos analizando, había ingresado el baile del hip-hop, los que los cultores del género denominan *breakdance*, escindiéndolo del fenómeno musical que le da origen: la música y sus letras (el *rap*), generalmente con altos componentes de cuestionamiento y crítica social aunque también producto de la industria de los medios masivos de comunicación. Sin embargo, el hip-hop como música quedó fuera de la institución y fue reemplazada por música de un programa televisivo para niños del momento. En esta operación de selección, de la cual las maestras del Centro Educativo Complementario fueron las agentes, aparece la contracara de lo trabajado en el apartado anterior. No sólo son los niños quienes vienen siendo impregnados por la cultura mediática, sino también los docentes y este hecho así lo permite constatar. Del mismo modo, el hip-hop también es una manifestación cultural que se ha impregnado de los sentidos que los medios de comunicación le atribuyen. Es decir, mi sorpresa negaba ambas realidades: la industria de los medios masivos de comunicación impacta tanto en los docentes como en el hip-hop.

Entonces, ¿cómo explico la felicidad y entusiasmo manifestados por los niños en aquel acto? Como lo afirmé anteriormente, los niños pudieron mostrarse allí desde una práctica que los identificaba: el baile de hip-hop, baile que si bien no pudieron realizar con la música que le correspondía (el *rap*), sí pudieron hacerlo desde los movimientos y pasos que ellos habían desarrollado en el taller. Podría afirmar que en ese acto los niños exhibieron quiénes eran porque se movieron como “quienes eran”: la resultante de sus decisiones sobre qué identificaciones adoptaban y de la construcción de sí mismos en colectivo.³⁴ En la negociación que realizaron con las docentes y con la institución, pudieron colocar lo más valioso, su propia producción que era el baile. Al fin y al cabo, la música, ya sea de “Patito feo” como de hip-hop es producto de los medios masivos de comunicación. Lo único

guitarra los hombres se desafían a rimar versos también improvisados en el momento.

³⁴ En el límite de este análisis cabe sugerir respecto al baile procesos de precombinación creativa de elementos (pasos, figuras) aprendidos de ver hacer entre jóvenes – ver bailar a *los grandes*, como mencioné más arriba –, en parte tomados de la industria mediática y en parte inventados localmente.

“auténticamente” de los niños era el baile: el movimiento producido desde ellos mismos.³⁵

5.3 Objetos intermediadores y funciones mediadoras

Con respecto al taller de títeres realizado en la Biblioteca Popular Juanito Laguna ya comentamos que, para algunos de los niños que asistían, éste era el único espacio de socialización intra y extra barrial. Era el caso de Coti e Ini que no estaban escolarizadas. Ya me he referido también al entusiasmo con lo que los niños que asistían al taller realizaban tanto las actividades plásticas como teatrales, demostrando especial habilidad y desenvolvura en esta última, pudiendo incluir elementos lúdicos en el trabajo del retablo. Del mismo modo, la timidez e introversión de estas niñas se iba transformando paulatinamente hasta llegar a la plena cooperación en la tarea grupal.

Como presenté en la Introducción, el títere funcionó de objeto intermediario, permitiendo restituir una comunicación que había sido interrumpida tal como lo plantea Rojas-Bermúdez (1997) al acuñar este concepto. Es decir, el títere como objeto material (objeto, del latín *objetun*, significa «arrojado contra») tiene existencia concreta, tiene formas estables y puede ser aprehendido mediante nuestros sentidos. Ahora bien, puedo entender también al títere como objeto cultural y simbólico; en síntesis un artefacto cultural, al decir de Michael Cole (1999). Este autor, afirma que:

“En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente conceptuales (ideales) y materiales. Son ideales en la medida en que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente.” (Cole, 1999: 114)

Siguiendo la conceptualización de Marx Wartofsky, Cole establece una distinción

³⁵ Luego de esta primera actuación de los niños en el Centro Complementario, los lazos entre esta institución y el club empezaron a estrecharse, llegando a producirse en el año 2007 y 2008 actividades conjuntas como lo fue un taller dictado por el docente del taller de hip-hop en el centro complementario, así como la grabación de algunos videos realizados por los niños del centro con la ayuda de un taller de video que se estaba llevando a cabo en el club. El Club Villa Arguello creó un blog en Internet donde se puede acceder a videos del taller de “*mini hip-hop*” filmado por los niños, así como otros realizado en coordinación con el Centro Educativo Complementario. Estos videos están disponibles en: [<http://clubvillaarguello1979.blogspot.com.ar/2008/11/nuevo-video-clip-del-taller-de-mini-hip.html>]. Consultado el 30 de diciembre de 2012. [<http://clubvillaarguello1979.blogspot.com.ar/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-08:00&max-results=1>]. Consultado el 30 de diciembre de 2012.

Pienso que esto fue posible en el Centro Educativo Complementario porque es un tipo de institución que se plantea como uno de sus objetivos y desde su generación tender puentes y tejer relaciones con otras instituciones del barrio. No son instituciones cerradas, sino más bien abiertas hacia la comunidad justamente por su rol de asistencia social y educativa.

entre tres tipos de artefactos. El primero, a los que llama primarios ya que son utilizados directamente en la producción (herramientas, cuencos, hachas, agujas). El segundo, los secundarios, son las representaciones de los primarios y de modos de acción que utilizan los artefactos primarios (ejemplo: recetas, creencias, normas, constituciones) Y por último, los artefactos terciarios que, citando a Wartofsky,

“...pueden llegar a constituir un «mundo» relativamente autónomo, en el que las reglas, las convenciones y los resultados ya no parecen directamente prácticos o que, en efecto, parecen constituir una esfera de actividad no práctica, o de juego libre. (...) estos artefactos de la imaginación pueden llegar a teñir nuestra manera de ver el mundo «real», proporcionando una herramienta para cambiar la praxis actual.” (Wartofsky, 1973, cit. en Cole, 1999: 117-118)

En este tercer nivel de artefactos podría colocar a los títeres y su acción mediadora en tanto ayudaron a los niños a releer su mundo, comunicar esta lectura y transformar su praxis actual. Esto se produjo también en el taller de la *Escuela 6*: el títere sirvió como intermediario para que el grupo pudiera ubicarse en un lugar más creativo, transformando el aislamiento que provocaba el *portarse mal* en creatividad. Como lo mencioné anteriormente, Brian era el portavoz de esta cuestión. En él se manifestaba la falta de contención en forma de violencia y también en él se dio la posibilidad de simbolizar en un títere y mediante el juego teatral el lugar que ocupaba en su grupo. Recordemos, además, que el *tercero de Erica*, como lo llamaban en la escuela, pasó de ser un *grupo difícil* a compartir con sus compañeros de primer grado las piezas teatrales creadas por ellos mismos.

Retomando las experiencias analizadas en el apartado anterior y en éste, tanto en los talleres de títeres como en el de mini-hip-hop, los títeres y el baile respectivamente funcionaron de mediadores entre los niños y su entorno social más cercano. Ya vimos que Herbert Read, desde la educación por el arte, le atribuye a la expresión estética la función de comunicar. También mencioné a aquellos autores que, retomando la conceptualización de Rojas Bermúdez, caracterizan al títere como objeto intermediario. En esta tesis he extendido el concepto hacia otras expresiones artísticas. Si traigo nuevamente a Winnicott (1982), puedo agregar el lugar de intermediación, como lo he afirmado anteriormente, que este autor le atribuye tanto a las experiencias artísticas y creativas como al juego. Según Winnicott, dichas experiencias se desarrollan en un espacio intermedio entre el mundo externo y la interioridad o subjetividad de las personas, espacio al que el autor denominó “tercera zona”. A las actividades que se desarrollan en esta tercera zona, Winnicott les otorga una serie de posibilidades que encuentro latentes en las tres experiencias narradas anteriormente.

Considerando el conjunto de experiencias analizadas, los talleres de títeres de ambos espacios – el escolar y el barrial – y el taller de *mini hip-hop*, observo lo siguiente. En primer lugar, los niños que habían concitado mi interés (especialmente Lautaro, Lucas, Nicolás) no formaron nunca parte del grupo del taller de títeres, incorporándose más tarde al taller de *mini hip-hop* donde tuvieron una participación muy activa. En segundo lugar, la hipótesis e idea inicial del trabajo con el taller de títeres fue antes un obstáculo que una idea posibilitadora.

En efecto, la elaboración de títeres para hacer piezas que serían presentadas ante un público (en su barrio o fuera de él) hizo que el taller perdiera el proceso de lo presente, el “estar siendo”, el sentido último que hacía bueno que los niños estuvieran allí, que pudieran plantear para sí mismos su visión del barrio, de su vida, de sus miedos y preocupaciones. La excesiva atención puesta en la exhibición hacia un afuera (el barrio, las familias, las jornadas culturales en otros barrios) sustituyó a la atención en todo lo que sucede en el interior del “mientras tanto” del proceso creador en el taller: la relación que cada niño establece con sus propias habilidades a partir de la tarea, la relación con sus compañeros, la relación con la docente. Por lo tanto, con el énfasis en la muestra perdía una serie de cuestiones que se daban en el interior del proceso y desarrollo del taller. Sólo en última instancia y como momento prescindible estaría la muestra (exhibición) de lo realizado.

Algunas de estas cuestiones fueron señaladas a lo largo de toda esta tesis y especialmente en este capítulo con el concepto de emergentes que sintetizo en los aportes que realizaron los talleres a la configuración de la identidad de los niños. Si repaso los tres emergentes analizados, podría afirmar que existen al menos tres razones para ofrecerle a los niños talleres artísticos en general y de títeres en particular. Estos espacios les brindan a los niños la posibilidad de **construir su identidad**, por ejemplo, a partir de los movimientos corporales como en el caso del hip-hop o la creación de personajes que le permitan la **simbolización** de aspectos de su mundo interno o de su vida familiar o social, tal cual lo hizo Brian. Según Winnicott, de quien ya hemos tomado su conceptualización de “tercera zona”, esto es posible porque tanto el juego como las experiencias artísticas y creativas no suceden ni dentro del individuo pero tampoco están afuera, es decir, “...no forman parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer (con gran dificultad, y aún con dolor) como verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico” (1982: 42). Por eso Winnicott entiende que “[p]ara dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer” (1982: 42). La escritora de literatura infantil argentina Graciela Montes (1999) tomando también a Winnicott llama a esta zona “frontera indómita” que, según la autora:

“...no se hace de una vez y para siempre. Se trata de un territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse; por una parte, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada. El lugar del hacer personal.

Un territorio necesario y saludable, el único en el que nos sentimos realmente vivos, el único en el que brilla el breve rayo de sol de Quasimodo, el único donde se pueden desarrollar nuestros juegos antes de la llegada del lobo. Si ese territorio se angosta, si no podemos habitarlo, no nos queda más que la pura subjetividad y, por ende, la locura, o la mera acomodación al afuera, que es una forma de muerte.” (Montes, 1999: 51-52)

Podríamos afirmar entonces que hacer títeres y jugar con títeres, al igual que bailar hip-hop, significa para los niños la posibilidad de poder generar herramientas y símbolos para moverse, interrelacionarse y entender el mundo, en fin, **construir su identidad.**

CONCLUSIÓN

Como expuse en la Introducción, mi hipótesis inicial al proponer la realización de un taller de títeres en la Biblioteca Popular Juanito Laguna partía del supuesto de que para los niños participantes del taller sería de gran importancia ver los resultados de producciones propias y exhibirlos socialmente. Suponía que construir los títeres y poder mostrarlos a sus familiares y vecinos actuando en piezas teatrales iba a promover en los niños una auto-imagen positiva, demostrando aquello que son capaces de crear. Si bien tanto los talleres de títeres de ambos espacios – el escolar y el barrial – como el taller de *mini hip-hop* lograron esos dos objetivos (la auto-imagen positiva y demostrarse la capacidad de crear), no fue porque se exhibieran resultados – idea inicial de trabajo que fue antes un obstáculo que una idea posibilitadora – sino por una serie de cuestiones que se dieron en el interior del proceso y desarrollo de cada taller. Estas cuestiones fueron señaladas a lo largo de la tesis y analizadas especialmente en el Capítulo 5 con los conceptos de emergentes y de mediaciones, que sintetizo en los aportes que realizaron los talleres a la configuración de la identidad de los niños, permitiéndoles la posibilidad de generar herramientas y símbolos para moverse, interrelacionarse y entender el mundo.

Ahora bien, ¿qué debemos garantizar como adultos educadores para que lo anterior se torne posible? ¿Cómo no obstaculizar esos procesos creativos? O mejor dicho, ¿cómo promoverlos? Demostré que aún sin nuestro apoyo como docentes pero con dificultades y altos costos para los niños, éstos saben aprovechar los espacios educativos para poner en juego su creatividad. Por lo tanto, es posible pensar que si como adultos acompañamos este proceso, los aprendizajes pueden ser muy valiosos tanto para los niños como para los docentes, quienes con frecuencia solemos desconsiderar nuestras propias posibilidades creativas, así como la capacidad de dejar marcas (positivas y/o negativas en nuestros alumnos). Si bien, como hemos argumentado, los niños pueden desarrollar esta tercera zona, aún bajo las equivocaciones y malas prácticas de docentes y adultos, las posibilidades que ofrezcamos como educadores pueden potenciar el desarrollo de la creatividad en los niños en una vía más directa. ¿Qué quiero significar con una “vía más directa”? Quiero decir, sin necesidad de que los niños se esfuercen, al decir de De Certeau, en crear “artilugios”, “escamoteos” y “ardides” para burlar nuestro poder cuando no son comprendidos.

En otros términos, a lo largo de esta tesis he presentado una serie de auto-cuestionamientos y críticas pedagógicas a mi propio accionar como docente en varias oportunidades, y al accionar de otros maestros y de compañeros talleristas de la organización

barrial y del equipo de orientación escolar de la escuela de los que formaba parte. Si bien ya he desarrollado muchas de estas críticas me gustaría concluir con una especie de síntesis de los planteos realizados hasta el momento, sobre todo con la finalidad de rescatar algunas reflexiones así como temas a seguir estudiando y profundizando en futuros trabajos.

Como presenté en los Capítulos 2 y 3, los integrantes de la Organización Barrial Juanito Laguna nos posicionábamos en confrontación con la institución escolar. Al igual que otras organizaciones dedicadas al “*apoyo escolar*”, veíamos a la escuela como una institución autoritaria, discriminatoria. Desde un punto de vista pedagógico, veíamos a la institución proponiendo a los niños actividades ritualizadas y sin sentido. Este fue el motivo por el cual decidimos abandonar el “*apoyo*” y transformarlo en “*taller infantil*”. Hoy, y culminando con el análisis que subyace en toda la tesis, veo en este postulado, algunos supuestos que quiero poner en cuestión. ¿Cómo estábamos tan seguros de que nosotros no éramos agentes reproductores también de esta lógica o cultura escolar, luego de haber sido alumnos por tantos años?

Consideremos los siguientes dos hechos: primero, yo misma retomé, en el taller de títeres, prácticas que había aprendido siendo alumna (como la ya narrada experiencia en tercer grado de la primaria y en las clases de teatro en la escuela secundaria). Segundo, en la *Escuela 6*, fue la vicedirectora quien pudo integrar a Brian en la clase, lo que nosotros en la biblioteca no pudimos realizar, por ejemplo, con Diana y las demás niñas que no fueron incorporadas a ningún taller. Entonces, ¿en qué va la impronta negativa que se le coloca a la escuela?

Aceptando provisoriamente que las actividades que se realizan en la institución escolar son rituales sin sentido, ¿dónde buscar el sentido de las propuestas pedagógicas? Ya he demostrado en esta tesis que el sentido de llevar adelante actividades artísticas (al menos los talleres de títeres y de hip-hop) no está sólo en exhibir socialmente las producciones. Y aceptando que las creaciones artísticas son formas de comunicación, entiendo que exhibir no es igual a comunicar, cuando la comunicación más relevante – la que ocurre entre los niños y el/la docente/tallerista – es deficitaria o ausente al ser interceptada por los preconceptos del propio docente. Si bien en el taller de hip-hop el baile sirvió a los niños como “carta de presentación” en espacios formales de enseñanza, la función mediadora de los talleres fue una de otras tantas que he descripto. Es decir, desde “*Juanito*” cuestionábamos el supuesto “sin sentido” de las actividades escolares, pero nos vimos imposibilitados de encontrar el sentido más profundo de las actividades que realizábamos con niños, yendo tras una idea no del todo acertada o buscando el sentido por fuera de la tarea pedagógica y no dentro del proceso mismo. Y aquí quiero dejar señaladas dos problemáticas.

La primera, tiene que ver con los posicionamientos de confrontación con instituciones “hegemónicas” que determinados sectores que se reconocen como “alternativos” realizan. Ya vimos que desde “*Juanito*” nos posicionábamos en confrontación a la escuela, pero según Santillán (2011) esta posición es propia de muchas de las organizaciones e instituciones que, con diversas ideologías, realizan actividades educativas para niños, especialmente las de *apoyo escolar*. Como argumenté en los capítulos centrales de la tesis, esta confrontación lleva a perder de vista que todos hemos pasado por la institución escolar y – en mayor o menor medida – llevamos sus marcas, que pueden ser positivas o negativas. En todo caso, lo que se requiere desde posiciones pedagógicas que quieran desarrollar propuestas educativas democráticas y liberadoras es una reflexión sobre las “marcas escolares” que llevamos inscriptas en nosotros mismos como docentes que fuimos alumnos. De lo contrario, corremos el riesgo de “depositar” en la escuela todas las características negativas ya mencionadas (verticalista, autoritario, discriminatorio) y no ver la posibilidad de coexistencia dentro de la escuela de proyectos y propuestas pedagógicas interesantes.

En este sentido, es necesario resaltar el legado de maestros y artistas que, tal como lo presenté en la Introducción y el Capítulo 1, han allanado el camino para que hoy generemos dentro de las escuelas propuestas educativas valiosas, capaces de acercar a los niños a diversas manifestaciones culturales. Entre ellos, en la introducción destacué la labor de Javier Villafañe y Letizia y Olga Cossettini entre otros docentes y artistas que desde mediados del siglo XX han trabajado por acercar el arte a los niños. Hoy nos queda la tarea de repensar los vínculos entre educación y arte en general y escuela y arte en particular a la luz, por ejemplo del fuerte impacto de los medios de comunicación masiva en nuestras vidas cotidianas y maneras de ver el mundo.

La segunda concierne a que muchas de las prácticas descriptas y cuestionadas en esta tesis dejan ver una particular forma de acercamiento a la realidad que comparten algunas propuestas pedagógicas alternativas. Ese funcionamiento consiste en vincularse a la realidad con una serie de preconceptos o ideas que van guiando la práctica pero que impiden la apertura y contacto profundo con la realidad con la que se está trabajando. Es el caso de la hipótesis inicial que condujo a esta tesis: ¿Qué es sino la idea de que los niños mostrando los títeres y las obras creadas por ellos generarían una auto-imagen positiva sobre ellos mismos? ¿No es acaso un preconcepto que, además, tuvo implicancias negativas en el desarrollo del taller?

Para terminar, y como resultado de lo expuesto a lo largo de esta tesis quisiera destacar la necesidad de transformar la actitud confrontativa en actitud colaborativa, al igual que los

niños que pasaron del *bardo* a la creación; propongo un trabajo conjunto entre escuela y organizaciones sociales. En esto ha habido avances en los últimos años en nuestro país. De ello dan cuenta algunos trabajos académicos como el de Laura Santillán (2011) y algunas políticas curriculares. Es el caso, también, del curriculum de formación de docentes para el nivel primario e inicial en la Provincia de Buenos Aires. En él se ha incorporado, en el campo de la práctica de primer año, el estudio y desarrollo de experiencias de los y las futuras docentes en espacios educativos comunitarios no escolares y de educación popular. Según lo planteado por este diseño curricular, se pretende reconocer la influencia formativa que otros espacios realizan en los niños y ampliar la mirada sobre espacios educativos no escolares como merenderos, talleres artísticos, clubes, organizaciones sociales y religiosas, por los que diariamente transitan los niños que asisten también a la escuela. A este respecto quedan pendientes al menos dos líneas de investigación que considero aún no han sido abordadas suficientemente. En primer lugar, no han sido estudiadas las resultantes de los cambios curriculares anteriormente mencionados ya pasados más de ocho años de su implementación. Queda por abordar cómo han sido recibidos en las instituciones de formación docente de la Provincia de Buenos Aires y qué impacto ha tenido la incorporación de contenidos y experiencias en espacios educativos no escolares, comunitarios y con prácticas de educación popular. La segunda línea de trabajo, que entiendo ha sido comenzada por Laura Santillán, es la que estudia los “otros” espacios educativos más allá del escolar, lo cual implica una variedad enorme de instituciones, grupos y prácticas. Dentro de esta línea no ha sido explorado aún lo suficientemente los vínculos entre la escuela y estos otros espacios.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2002) “Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar”, en DAVINI, C. (Coord.) **De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar**. Buenos Aires, Papers Editores.
- Álvarez, N. (2008) “Sobre la experiencia del taller infantil. Trabajo para el **Seminario de Educación Popular y Salud**. Universidad Nacional de La Plata”: <http://tallerjuanitolaguna.blogspot.com.ar/search?updated-min=2008-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2009-01-01T00:00:00-08:00&max-results=12>. Consultado el 5 de mayo del 2013.
- Bagalio, A. (1949) “Teatro de títeres. Pulchinela (De los ascendientes y del nombre)”, en **El Monitor de la Educación Común**. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, año LXVII, N° 926 (abril).
- Bagalio, A. (1959) **El teatro de títeres en la escuela: organización, experiencia escolar, ocho farsas teatrales, historia**. Buenos Aires, Kapelusz. (1ª ed. 1944)
- Barneda, L. I. (1943) “Teatro de guignol en la escuela primaria. Valor pedagógico”, en **Revista de educación** (Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, La Plata), año LXXXIV, N° 5 (septiembre-octubre), pp. 66-77.
- Bernardo, M. (1960) “Títeres, realidad del ensueño poético”, en **El Monitor de la Educación Común** (Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires), año LXX, N° 929 (mayo), pp. 50-54.
- Bernardo, M. (1963) **Títere: magia del teatro**. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- Bernardo, M. (1970) **Títeres: educación**. Buenos Aires, Estrada. (2ª ed.).
- Bernardo, M. (1972) **Títeres**. Buenos Aires, Editorial Latina.
- Bernardo, M. (1976) **Títeres y niños**. Buenos Aires, Eudeba.
- Bernardo, M. (1977) **Teatro: creación y técnica del espectáculo infantil**. Buenos Aires, Latina.
- Bernardo, M. (1987) **Títeres para jardineras**. Buenos Aires, Estrada.
- Borda, L. (2008) “*Fan fiction*: entre el desvío y el límite”, en ALABARCES, P. y RODRÍGUEZ, M. G. (comps.) **Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular**. Buenos Aires, Paidós.

- Bornemann, E. (1987) **El libro de los chicos enamorados**. Buenos Aires, Ediciones Librerías Fausto.
- Browne, Anthony (1999) **Voces en el parque**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Brusilovsky, S. (1994) “Educación no formal. ¿Una categoría significativa?” (mimeo).
- Cano Gámez, Á. P. (2003): “Metalenguaje y otredad: posmodernidad en Shrek”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 56.
- Cole, M. (1999) **Psicología Cultural**. Madrid, Ediciones Morata.
- De Certeau, M. (2000) **Artes de hacer. Vol. 1.: La invención de lo cotidiano**. México, Universidad Iberoamericana.
- De Marinis, M. (1987) “Dramaturgy of the Spectator”, en **The Drama Review**, vol. 31, nro.2.
- Dussel, I. (2010) “Las imágenes en a formación docente. ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes?”, en: INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (ed.) **Aportes de la imagen en la formación docente. Apuntes conceptuales y pedagógicos**. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. (1997) “Lecciones de un reto fascinante”, en **La educación en la ciudad**. Buenos Aires, Siglo XXI
- Golberg, Mirta (1990) **Las magias del Señor Tragatuti**. Buenos Aires, Aique.
- González Badial, J. (1981) **Los títeres**. Buenos Aires. Librería del Colegio.
- Igarzábal, Belén (2010) “Televisión, audiencias y sus tensiones con la escuela, en INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (ed.) **Aportes de la imagen en la formación docente. Apuntes conceptuales y pedagógicos**. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación
- Iglesias, L. (1979) **Didáctica de la libre expresión**. Buenos Aires, Ed. Pedagógicas.
- Jackson, P. (1999) **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires, Amorroutu.
- James, D. (2004) **Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política**. Buenos Aires, Manantial.
- Kaplan, C. (1992) **Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen**. Buenos Aires, Aique.
- Kaplan, C. (1997) **La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica**. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2000) “¿Qué sociedad fabrica alumnos geniales?”, en: ESPÓSITO, I. (comp.) **Psicopedagogía : entre aprender y enseñar**. Buenos Aires, Miño y Dávila,

- Kaplan, C. (2004) “La subjetividad del maestro y la construcción social de trayectorias educativas : una completa y contradictoria articulación e interpretación en una investigación en curso”, en ELICHIRY, N. (comp.) **Aprendizaje de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo**. Buenos Aires, Manantial.
- Kaplan, C. (2008) **Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino**. Buenos Aires, Colihue, 2008.
- Kusch, R. (2012) **Esbozo de una antropología filosófica americana. Cultura y liberación**. Rosario, Editorial Fundación Ross.
- Loyola, C. (2008) “El Jardín del IVA. Arte, educación y espacio público para los niños pequeños”, en **e-Eccleston. Temas de Educación Infantil** (ISPEI “Sara C. de Eccleston”, DGES/Ministerio de Educación/GCBA), Año 4, N° 10 (2° Cuatrimestre), pp. 7-14: http://ieseccleston.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_10.pdf. Consultado el 1 de abril de 2013.
- Madueño, X. y Albertella, Y. (1943) “Realización y práctica. El teatro de títeres en la escuela primaria”, en **Revista de educación** (Direcciones General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, La Plata), año LXXXIV, N° 3 (mayo-junio), pp. 32-47.
- Manzano, V. (2006) “Movimiento de desocupados y educación. Estenografía de procesos de articulación política en la Argentina reciente” en: MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comps.) **Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas**. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) **Eje 2 : uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación. Alfabetización audiovisual. Módulo para docentes**. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Montes, G. (1999) **La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Padawer, A. (1997) “Luis Iglesias y la escuela rural unitaria: una visión antropológica sobre la construcción social de propuestas pedagógicas alternativas” [ponencia], en **V Congreso de Antropología Social**. La Plata, Julio-Agosto: <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/laplata/LP2/10.htm>. Consultado el 23 de marzo de 2013.
- Pelanda, M. (1995) **La escuela activa en Rosario: la experiencia de Olga Cossetini**. Rosario, IRICE

- Pelanda, M. (2009) “Una amistad y un legado para la educación: en el centenario del nacimiento de Javier Villafañe”, en **Boletín de Novedades de la Biblioteca Nacional de Maestros** (Ministerio de Educación de la Nación), 11/08/2009: <http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/laplata/LP2/10.htm>. Consultado el 15 de septiembre de 2013.
- Pichón-Rivière, E. (2006) **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)**. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Puiggrós, A. (1990) **Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino**, Tomo 1 de la "Historia de la Educación Argentina". Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (1992) “La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”, en PUIGGRÓS, A (dir.) **Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)**. Buenos Aires, Galerna.
- Quiroga, A. (2001) “El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière” - [Conferencia en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo] En: **Suplemento Madres, Página 12**, 29/06/2001: <http://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/>. Consultado el 01/05/2013.
- Quiroga, A. (2009) **Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento**. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Rodríguez, M. G. (2008): “La pisada, la Huella y el pie”, en Alabarces, P. y Rodríguez, M. G. (coords), **Resistencias y Mediaciones. Estudios sobre Cultura Popular**, Buenos Aires, Paidós.
- Rogozinski, V. (2001) **Títeres en la escuela: expresión, juego y comunicación**. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Rojas-Bermúdez, J. (1997) **Teoría y técnica psicodramáticas**. Barcelona, Paidós.
- Ros, N. (2007) “El film *Shrek*: una posibilidad desde la educación artística para trabajar en la formación docente, la lectura de la identidad y los valores”, en **Revista Iberoamericana de Educación**, N° 44/6 (diciembre).
- Sánchez Rego, M. del C. (1943) **El espíritu creador del niño y un teatro de títeres en la escuela primaria**. Buenos Aires. Librería y Editorial La Facultad.
- Sánchez Rego, M. del C. (1957) **Farsas para los títeres del teatro infantil**. Buenos Aires, Ciordia y Rodriguez. (2da. ed.)
- Santa Cruz, E. y García Labandal, L. (2008) **Títeres y resiliencia en el nivel inicial. Un desafío para afrontar la adversidad**. Rosario, Homo Sapiens.

- Santillán, L. (2011) **Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad**. Buenos Aires, Biblos.
- Signorelli, M. (1963) **El niño y el teatro**. Buenos Aires, Eudeba.
- Sirvent, M. T. (1999) “Precisando términos. Pero... es sólo cuestión de términos?”, en **Propuestas – Revista de Educación No Formal** (Buenos Aires), Año 1, N° 1.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) “Revisión del concepto de Educación No Formal”, en **Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL** (Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires): <http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/Revisi%C3%B3n%20del%20Concepto%20de%20EduNoFormal%20-%20JFIT.pdf>. Consultado el 1 de agosto de 2016.
- Svampa, M. y Pereyra, S. (2003) **Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras**. Buenos Aires, Biblos.
- Szulc, A. (2004) “La antropología frente a los niños: de la omisión a las «culturas infantiles»” [ponencia], en **VII Congreso Argentino de Antropología Social, “Oficio antropológico y compromiso social en las crisis”**, Villa Giardino, Córdoba.
- Tignanelli, H. (2008) **El titiritero de la paloma**. Buenos Aires, Colihue.
- Toren, C. (1993) “Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind”, en **Man** (New Series), Vol. 28 (sept.), pp. 461-478.
- Villafañe, J. (2009) **Teatro para chicos. Títeres y actores**. Obras completas de Javier Villafañe, Tomo I. Buenos Aires, Colihue.
- Villafañe, J. (1944) **Los niños y los títeres**. El Ateneo, Buenos Aires.
- Villena, H. (1995) **Títeres en la escuela**. Colihue, Buenos Aires.
- Winnicott, D. (1982) **Realidad y juego**. Barcelona: Editorial Gedisa. (2ª edición).
- Zito Lema, V. (1988) **Conversaciones con Enrique Pichón Rivière sobre el arte y la locura**. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

ANEXO

Inauguración de la Biblioteca Popular “Juanito Laguna” (2 de julio del 2005)



Festejos del cumpleaños número 1 de la Bilbioteca Popular “Juanito Laguna” (8 de julio del 2006)



Niños, talleristas y vecinos de Villa Argüello apreciando una obra de títeres de la compañía “Títeres del Bosque”



Niños del taller de títeres de la Biblioteca Popular “Juanito Laguna” presentando su obra “Una calle Vigilada”



Confección de títeres y ensayo del taller de títeres de la Biblioteca Popular “Juanito Laguna”





Jóvenes del taller de Hip Hop en el cumpleaños del Centro Educativo Complementario de Villa Argüello (27 de noviembre del 2007)





Taller de "Mini Hip-Hop" en el Club de Villa Argüello (6 de noviembre del 2007)



