

El títere - ¡qué milagro!

Realizado por la
Comisión Títeres en la Educación
UNIMA

Editores
Edi Majaron
Livija Kroflin

Edición en Español
Oscar H. Caamaño

© UNIMA, 2002

Reservados todos los derechos

Miembros de la Comisión Títeres en la Educación de la UNIMA
Livija Kroflin, Croacia (Presidente); Edmond Debouny, Bélgica;
Ida Hamre, Dinamarca; Edi Majaron, Eslovenia

En colaboración con
Centro Croacia de la UNIMA
y UNIMA Eslovenia



Union Internationale de la Marionnette

El títere - ¡qué milagro!

Editores
Edi Majaron
Livija Kroflin

UNIMA
Comisión Títeres en la Educación
2002

CONTENIDO

El títere - ¡qué milagro! <i>Edi Majaron</i>	5
El proceso de aprendizaje en el teatro de la paradoja <i>Ida Hamre</i>	7
La comunicación no verbal y los títeres <i>Helena Korošec</i>	19
Teatro dialógico con títeres (siglas en inglés: DDP) como método para fomentar la creatividad verbal en los niños <i>Milda Brėdikytė</i>	35
Los títeres y el desarrollo infantil <i>Edi Majaron</i>	61
El títere, herramienta pedagógica <i>Edmond Debouny</i>	70
Títeres y educación en Argentina <i>Oscar H. Caamaño</i>	77
Biografías de los autores	85
Acerca de la Comisión de UNIMA Títeres en la Educación <i>Livija Kroflin</i>	89

EL TÍTERE - ¡QUÉ MILAGRO!

La convicción sobre la necesidad del uso de los títeres en el proceso educativo ha ido ganando recientemente un creciente apoyo profesional y público. No obstante, la falta de literatura especializada, tanto teórica como práctica, aún persiste. Este libro es un intento de ofrecer alguna contribución a ambas esferas. En mayor o menor medida, todos los autores, cada uno a su manera, quieren subrayar la importancia del enfoque teórico en el desarrollo práctico de las experiencias de uso cotidiano de los títeres en el campo educativo.

La Doctora Ida Hamre, de Dinamarca, una de las fundadoras de la Comisión *Títeres en la Educación* de la UNIMA enfatiza la influencia del teatro de títeres a la hora de formar la personalidad del niño en tres niveles – estético, emotivo y ético – y, al mismo tiempo, en el desarrollo del pensamiento creativo. La artista lituana, Dra. Milda Brèdikytė escribió un importante artículo sobre el tema de los títeres en las obras dialogadas. El método que ella sugiere coincide con las tendencias contemporáneas en investigación sociológica, que orientan al individuo en la búsqueda de su identidad y la confianza en sí mismo, y recurren a la narración y al diálogo como medios para descubrir sus problemas. Pero los niños no siempre son capaces de expresar sus sentimientos y sensaciones por medio de palabras, por lo que el juego simbólico con los títeres se presenta como una buena solución al problema: permite a los niños que se comuniquen con su entorno de modo indirecto, es decir de manera no verbal. Pueden aprender esta habilidad simplemente viendo a sus profesores usar frecuentemente al títere en obras dialogadas. El trabajo de la Doctora Brèdikytė está fundada científicamente y basa en el trabajo práctico. Sus conclusiones son muy similares a las de muchos profesores de jardines de infantes y escuelas primarias de todo el mundo, así que bien merece nuestra atención. El resumen en inglés de esta tesis, teórica y empíricamente fundada, sobre la necesidad del uso de títeres en el proceso pedagógico, ha sido uno de los trabajos más importantes que se han publicado durante los últimos años, continuando la investigación de la ya desaparecida Nancy Renfro, llevara a cabo en los EE.UU. durante los años ochenta.

El artículo de Helena Korošec, profesora asociada en Títeres y Drama en la Facultad de Educación, Universidad de Liubiana, está también basado en conceptos teóricos: la comunicación con títeres, que permite al niño moderno, expuesto al impacto de los medios de comunicación y de la vida misma, solucionar sus problemas a un nivel simbólico y tan sin dolor como sea posible.

Edmond Debouny, iniciador de la Comisión *Títeres en la Educación* de la UNIMA, describe su propia forma de mejorar la utilización de los títeres en el trabajo curricular diario de la escuela. Esperamos que estos artículos atraigan a un número de seguidores, y que sean merecedores de la atención profesional. Indudablemente, muchos proyectos similares se han implementado en escuelas, por lo cual esta publicación también debería interpretarse como una invitación a quienes trabajen con títeres en jardines de infantes o escuelas primarias, a compartir sus resultados con nuestra Comisión.

Estoy encantado y orgulloso con la idea de que la investigación relacionada con el uso de los títeres para alcanzar las metas de los planes de estudio otorga crédito a mi CREDO personal:

El títere - un milagro. De alguna manera, este hecho ayudará a redondear el tema de este libro y, quizás, en algún momento se convertirá en un desafío y en el punto de partida para construir una colección sistemática de escritos especializados. La perspectiva que sostiene que los niños tienen derecho a usar el títere, y sus maestros el derecho al conocimiento de cómo usarlo, está siendo cada vez más pregonado por la asociación internacional UNIMA y su Comisión especial que trata estas cuestiones, de modo que una mejor comprensión del significado y la importancia del títere sería ciertamente muy bienvenida.

Edi Majaron

EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EL TEATRO DE LA PARADOJA

Ida Hamre

Resumen

La teoría es que el especial “impacto de aprendizaje” –cognitivo y emocional- de la forma teatral, pasando a través de la potente metáfora de una figura animada, puede proporcionar trascendencia a un nuevo reconocimiento y al pensamiento divergente. En este contexto, se describe un proyecto de investigación pedagógica que se viene desarrollando desde hace tres años. El potencial cognitivo del proceso de animación, su magia y sus aspectos utópicos son analizados y discutidos. El énfasis está puesto en la animación. El nombre teatro de animación subraya el proceso y las relaciones entre actores, figuras, artesanos y espectadores. El nombre está orientado al centro de este arte, a lo que significan sus formas propias de comunicación, y por lo tanto es capaz de resaltar el hecho de que toda expresión artística debería ser animada y, a la vez, animar.

¿Cómo puede la animación teatral provocar educación, y cómo puede contribuir a la innovación de la educación teatral y dramática en general?

El teatro de animación no es una versión primitiva del teatro de actores. Para muchos, este teatro parece una forma de arte simple, pero, no obstante, es multifacética y capaz de abrirse a una variedad de formas visuales de arte dramático y aun a otras formas de arte. Tiene identidad propia y es un medio primario. Desde un punto de vista pedagógico es muy exigente pero también muy generoso. El docente que trabaja con la forma teatral necesita capacitación profesional.

La comisión internacional “Títeres en la Educación” está trabajando con estos problemas y quiere llamar la atención sobre la importancia de la forma teatral en el contexto educativo.

La teoría de este artículo es que el especial “impacto educativo” de la forma teatral –cognitivo y emocional- pasando a través de la potente metáfora de un títere, puede proporcionar una trascendencia a un nuevo reconocimiento y al pensamiento divergente –quizá incluso a fuerzas dinámicas. Esto se discutirá a continuación.

Hombre - Robot

Grandville (1803-1848), es llamado el precursor de la idea del libro ilustrado. Como poeta y pintor describió “Un autre Monde”. Yo no encuentro atractivas sus figuras. A menudo, Grandville, es mordazmente agudo -con temprano surrealismo él describe a hombres y a títeres, y a menudo los da vueltas al revés-. En mi opinión, él señala de qué se trata este teatro: -ser o no ser un títere- esa es la cuestión.

El títere / la figura animada puede arrojar luz sobre la naturaleza del hombre como robot o como ser dinámico. ¿Podría ser que el creciente interés por estas figuras artísticas y artificiales se deba a que ya nos hemos acercado a esa persona automática altamente

controlada? ¿Y la manipulación médica y genética? El tiempo está maduro para este tipo de teatro.

Muchos elementos entran en juego en una actuación. Dependiendo del tiempo y del lugar, las personas han trabajado con esos elementos y con ese mundo de signos que pertenecen al teatro de animación. En Europa, el desarrollo parece haberse desplegado principalmente en cuatro dimensiones básicas. Y cito aquí las características de la explicación del Profesor Henryk Jurkowski en su libro “Aspects of Puppets”.

- El títere al servicio de otros sistemas de signos vecinos. (Rituales /ceremonias)
- El títere dentro del sistema de signos del teatro vivo (Imitaciones)
- El sistema de signos del teatro de títeres. (Identidad)
- La atomización de todos los elementos del teatro de títeres y sus consecuencias semióticas (Deconstrucción que caracteriza al teatro de hoy en día).

Mi propia opinión es que la totalidad de las figuras, los actores y los movimientos del teatro de animación, nunca podrá volverse un verdadero realismo socialista – y no debería.

Animación

¿Por qué teatro de animación?

El nombre teatro de animación subraya el proceso y las relaciones entre actores, figuras, artesanos y espectadores... La animación está orientada al centro de este arte – eso significa a su modo especial de comunicación, a su magia y a la mano. Lo que significa al sentido del tacto. Y es extrovertida: resalta el hecho de que toda expresión artística debería ser animada y, a la vez, animar.

Deseo centrarme en la animación.

El teatro de animación apela a los sentidos visual y al auditivo –y al sentido del tacto, esto a veces se pasa por alto. El cuerpo del titiritero – y la mano – forma parte del artificio y tiene muchas funciones diferentes: la mano da forma a la figura, la mano anima, simboliza, comunica. La animación manual y la magia están muy unidas en este tipo de teatro.

Por medio de la animación, la materia sin vida es llevada a la vida -esto debería resultar evidente-, así como la contradicción entre el hombre y la materia inerte. La animación implica un intercambio de energía: la materia animada tiene carácter de instrumento en relación con la mano; y al mismo tiempo la mano es un instrumento para con el material. Esta relación cambia constantemente. El proceso se basa en la sensibilidad y la concentración; el objetivo es la autenticidad.

Animar consiste en dotar de vida y alma a la materia muerta – por ejemplo, a un títere o a un objeto. El arte de la animación se basa en la percepción de que las cosas y los materiales contienen energía y responden a una dinámica interna. Sentir esta dinámica actuando uno mismo o viendo teatro de títeres es sentirse cerca de algo vivo –una experiencia que puede conducir a pensamientos de magia y animismo. En la sociedad africana, el animismo es algo natural y es un don: por ejemplo, un camino puede tener alma, por lo que deben realizarse sacrificios al espíritu del camino.



Gente diminuta en los pies. Foto: Marija Molek

Magia

Al igual que otras formas de arte, ésta se trata de destreza y magia. ¿Cuál es la magia del teatro de animación? ¿Está especialmente vinculado a estos aspectos?

CREER EN LA POSIBILIDAD DE CONTACTO CON PODERES EXTERNOS

Una creencia en que las cosas contienen un secreto y un significado dual. Una creencia en que conjurar o invocar pueden provocar una reacción física. En ese sentido, la magia está de algún modo relacionada con la oración y la esperanza y, por lo tanto, forma también parte de lo sagrado.

EL PROCESO DE ANIMACIÓN

Traer a la vida y crear. El proceso de animación, el movimiento, que se desarrolla en la actuación – directamente entre el animador y el público, con la figura / títere como medio.

LA FORMA Y EL CARÁCTER DEL MATERIAL

La forma y carácter del material del cual está hecha la figura o el objeto mismo. El hecho de que el material o el objeto parezcan querer algo en sí mismo es parte de la magia.

AMBIGÜEDAD Y FUNCIÓN SIMBÓLICA

La función simbólica o sustituta de la que forma parte la figura. La figura como metáfora del hombre.

LA DIMENSIÓN RITUAL

La actuación es como una historia; va a terminar pero volverá de otra forma. Los roles de los actores y del público; actuar y reaccionar de cierta manera. El código entre actor y espectador es de tipo ritual también; esto es algo real, aunque sabemos que es ficticio, y viceversa. La habilidad manual y formación tanto del actor como del artesano también son una especie de ritual.

ACCIÓN, TIEMPO Y COMUNICACIÓN

La acción y el tiempo, ese momento trascendente en el que el pasado y el presente se unen estrechamente; eso es la vida. Ese momento en que logras transformar y comunicar algo que comúnmente es humano. En mi opinión, estos aspectos relacionados con la magia coinciden con el proceso de aprendizaje estético. Son fenómenos arcaicos, que vibran entre lo artístico y lo numinoso. El teatro de animación se encuentra cerca a esta magia. Entonces es un medio primario –por lo tanto muy exigente y gratificante, mirado desde un punto de vista pedagógico. Como docente, se necesita formación profesional.

Teatro de animación – Teatro de actores

Es posible que esta forma teatral sea capaz de resaltar de lo que trata el proceso de aprendizaje estético. En cierta forma, este tipo de teatro es tanto más primitivo y complejo que el teatro de actores. ¿Por qué razón?

El proceso de aprendizaje estético, como tal, se caracteriza por un “doble estético”. Este doble causa a menudo una división. Cuando, por ejemplo, se trata de actuaciones en el drama, esta división consistiría en ser tú mismo o ser el papel, por así decirlo. Y tal estado de desdoblamiento a menudo creará una “híper-consciencia”.

Mi tesis es que, en el teatro de animación, el doble estético es un triple estético, porque, además del papel y de la propia identidad se tiene la figura de animación – y, de hecho, también se debe estar presente en esa figura también, así como en cada una de estas tres dimensiones.

Quizás sea esto lo que queda patente en las funciones terapéuticas con figuras animadas que a menudo son muy exitosas.

La psicóloga francesa Annie Gilles señala al títere como un modelo para la identificación y proyección tanto en el espectador como en el actor. Ella llama a este juego del títere un “doble espejo” y un “metateatro”. En cualquier caso, se puede reconocer que la figura de animación siempre se convierte en un símbolo humano –y, por tanto, muy potente.



Romeo y Julieta. Foto: Tina Festa

Aspectos utópicos.

A continuación quisiera retomar lo que denomino aspectos utópicos, empleando el concepto de utopía no como sinónimo de locura, sino en su significado original (etimológico): “no hay lugar para ello en el exterior”. Mi opinión es que estas figuras siempre serán utópicas, a pesar de su estilo y tipo, porque existen en tierra de nadie, en la que las proporciones naturales y la ley de la gravedad pueden quedar totalmente abolidas.

Podemos encontrar al menos diez figuras básicas de animación diferentes, a partir de las cuales se puede crear o describir variedad de ejemplos.

Figuras Básicas: Figuras de mano, Figuras de guante, Figuras de varilla, Figuras de cuerdas, Figuras de sombras, Figuras con base en el pie, Figuras ad hoc, Objetos, Marotes, Humanettes¹.

De acuerdo con la investigación sobre máscaras y títeres africanos, no hay un límite fijo entre todos estos fenómenos, sino un gran número de figuras combinadas. Estos tipos cambian el cuerpo, no sólo la mano.

“Humanettes” - Principios:

- Alargamiento de una o más partes del cuerpo

¹ Las manos y cabeza del operador forman parte del muñeco (nota del editor).

- Repetición de partes del cuerpo
- Agregado de nuevas partes del cuerpo
- Camuflaje de una parte del cuerpo
- Alargamiento de una parte del cuerpo + camuflaje
- Desplazamiento de una parte del cuerpo + camuflaje
- Multiplicación de partes del cuerpo
- Función de las partes del cuerpo
- Rotar una parte del cuerpo
- Camuflaje general de la forma del cuerpo
- Estiramiento vertical de la forma del cuerpo
- Ensanchamiento de la forma del cuerpo
- Cambio de la posición de la figura según la ley de la gravedad
- Una persona creando diferentes figuras.
- Varias personas creando conjuntamente una figura
- Disolución y mezcla de varias figuras

Denomino “humanettes” a estas figuras especiales por la estrecha relación que mantienen con el hombre/actor. A partir de ellas, se puede desarrollar una serie de extrañas figuras. Así, de hecho, el campo de estas figuras -que también se abre al mundo de la escultura, las máscaras y el vestuario- es muy rico. A partir de aquí, se puede crear un montón de nuevos tipos y principios.

Así, las figuras de animación siempre serán utópicas a pesar de su estilo. Los escenarios típicos también acentúan este aspecto utópico. De acuerdo con el actor, estas escenas y figuras nutren movimientos extraños y torpes, creando así una serie de metamorfosis utópicas cuando actúan en el tiempo y en el espacio. Y así serán las historias. La descripción y el documental nunca pueden resolver satisfactoriamente las historias del teatro de animación. Ellas son metáforas corpóreas de las historias de la humanidad. Cristalización de lo obvio o de la humanidad más extrema -tanto de la realidad más terrible como ridícula, para la representación de algo bastante diferente. Y así las historias son casi siempre profundamente humorísticas.

Humor.

Pienso que el teatro de animación apela permanentemente a nuestro sentido del humor, principalmente debido a la ironía de la figura animada, la cual siempre se refiere al hombre.

Uno podría preguntarse ¿qué significado puede tener el humor como parte del proceso de aprendizaje? ¿Qué función en cuanto a la formación de la identidad y a la capacidad de acción? El humor está subestimado. El humor debería ser tomado seriamente. Él abre un campo de libertad y coraje.

Basándome en esto, sugiero el concepto de “imaginación utópica”, que veo como un tipo de imaginación indispensable que debe ser estimulada hoy en la escuela, y un complemento de lo que se llaman formas de imaginación constructiva, reconstructiva y compensatoria. Abordar las contradicciones es parte de la vida moderna y, por esto, la imaginación utópica como un camino hacia acciones divergentes. Aquí utilizo el término “utópico” de acuerdo con Ernst Bloch, y eso significa “utópico” con una dimensión de esperanza (“Geist der Utopi”).

De acuerdo con el investigador británico especialista en arte David Best, el proceso de aprendizaje artístico es una conmoción, al mismo tiempo emocional y cognitiva (“Rationality of Feeling” [la racionalidad del sentimiento], Londres, 1992). Él menciona ese “aprendizaje emocional”. En ese contexto, el ejemplo es el trabajo del teatro de animación. En este caso, el aprendizaje emocional excede las concreciones típicas, metáforas y metamorfosis de la forma teatral. Mi teoría es que esta “conmoción de aprendizaje” –cognitiva y emocional–, pasando por la fuerte metáfora de un títere, puede proporcionar una trascendencia a un nuevo reconocimiento y al pensamiento divergente –y tal vez a fuerzas dinámicas.

El proceso de aprendizaje en el teatro de la paradoja

El teatro de animación se abre a una variedad de formas de arte dramático visual, e incluso a otras muchas formas artísticas. Veo esto como una virtud, si no se olvida la identidad propia del teatro.

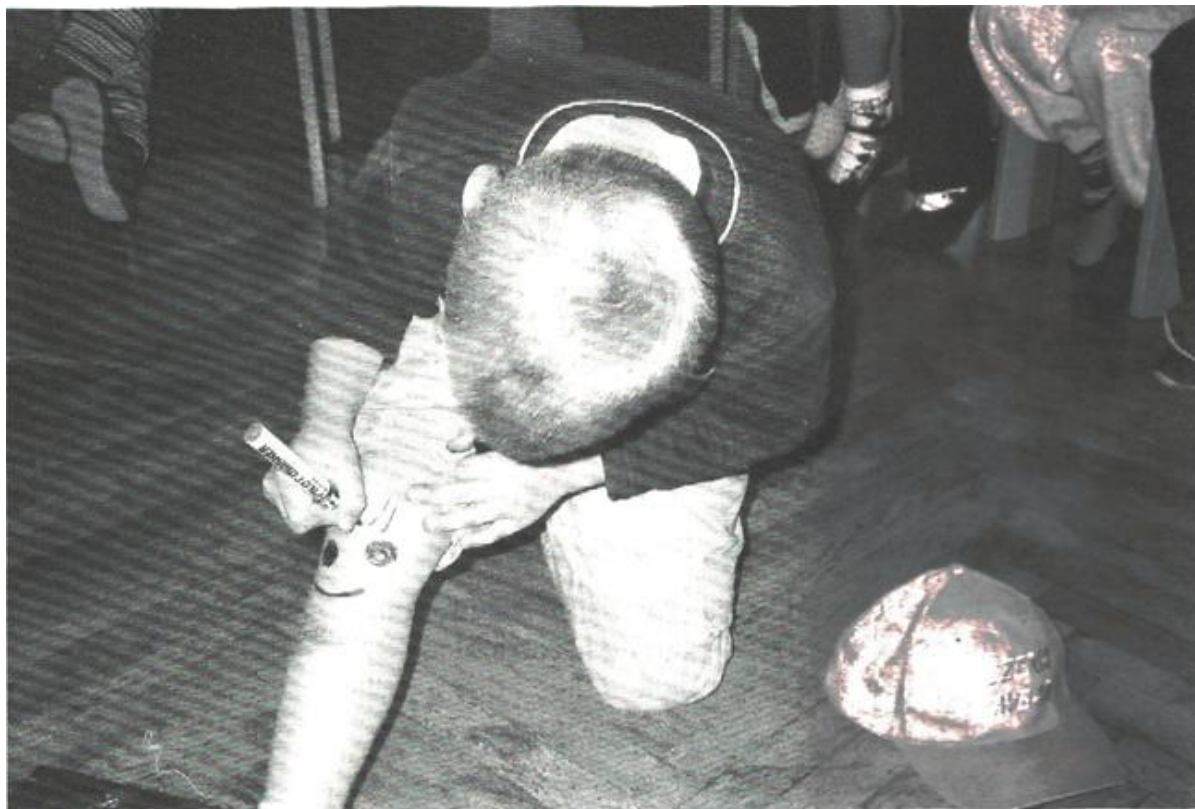
El teatro de animación no es una versión primitiva del teatro de actores. La figura animada, el títere, no es un requisito indispensable. La interacción entre animador y figura es básica y única. Pero la figura es parte de la escenografía de manera más incondicional que el actor en el teatro de actores.

A este tipo de teatro se le puede denominar el teatro de la paradoja. La función instrumental de la figura debe ser trascendida para que la obra tenga vida – sin embargo, al mismo tiempo sabemos que la figura animada es material muerto. Esta es una condición básica en este tipo de teatro que por lo tanto se centra en términos contradictorios tales como: concreto-abstracto, espíritu-materia, sujeto-objeto, hombre-robot, libertad-control, hechos-ficción.

Puede describirse el aprendizaje estético como un proceso en el que las experiencias y las emociones se integran al conocimiento, el cual está vinculado con la forma artística y es transformado en nuevas entidades, ya que se le otorga una nueva forma. Al mismo tiempo, se crean un nuevo significado y una nueva comprensión. En relación con el trabajo educativo de este aprendizaje, veo las expresiones de la mano como algo muy importante, aunque a menudo se pasa por alto en las artes. En el teatro de animación se destaca. Aquí, uno tiene la oportunidad de combinar algunas de las numerosas y a menudo muy indirectas impresiones de hoy en día, con expresiones táctiles cercanas a uno mismo.

Abordar las contradicciones es parte de la vida moderna y, para ello, se necesita la imaginación utópica como vía de acción divergente.

El teatro de animación nos brinda la oportunidad de redescubrir las cosas y de verlas bajo una nueva luz en el moderno mundo industrializado, cada vez más dominado por los objetos materiales y la tecnología. Una cultura en la que, al mismo tiempo, resulta cada vez más difícil ver la diferencia entre la realidad y el “teatro”.



Títeres de rodilla en un jardín de infantes. Foto: Jožica Mirtič

Un proyecto

Es necesario por lo tanto llevar a cabo un estudio de los procesos de aprendizaje estéticos fundamentales, de los temas de estudio y de las cualificaciones del profesorado. El objetivo del potencial educativo del teatro de animación y su proyecto de lenguaje gráfico (iniciado por I.H. en 1988) es examinar las posibilidades que ofrece el teatro de animación en cuanto al potencial de aprendizaje que puede ser utilizado en la educación.

¿Qué pueden aprender los niños y los estudiantes? ¿Qué temas principales, métodos y áreas de desarrollo se pueden proponer y describir? ¿Qué habilidades pedagógicas y estéticas deben adquirir los maestros?

Los participantes en el proyecto utilizarán su perspectiva personal y su experiencia de enseñanza individual para inspirar e informar a otros profesores. El proyecto pretende crear una base para la inclusión del teatro de animación (que involucra títeres, objetos, etc.) en los cursos de formación de profesores, en el marco de la educación artística general. Dicho proyecto también incluirá una serie de estudios e iniciativas anteriores realizadas en otros países.

Teoría y línea de argumentación

La teoría y la práctica son inseparables -una de las ideas principales que constituye la base del proyecto. Las reuniones entre artistas y profesores también constituyen un elemento vital.

Uno de los objetivos futuros del proyecto es celebrar reuniones con presentaciones sobre la idea inicial y los resultados finales. Las experiencias prácticas serán utilizadas para precisar y ajustar la teoría existente, que debe a su vez inspirar la práctica.

El teatro de animación tiene el potencial de inspirar una cantidad de funciones pedagógicas diferentes. Dichas funciones (y otras) deberán ser analizadas y debatidas en el marco del proyecto en la medida de lo posible, tanto a nivel teórico como práctico. Me refiero principalmente a las teorías y a las perspectivas pedagógicas tales como:

- Aprendizaje y formación estética.
- Aprendizaje y formación emocional.
- Aprendizaje y formación ética.

Participantes en el proyecto y organización del trabajo

Los participantes son 8 profesores procedentes de distintas instituciones, incluyendo escuelas infantiles, primarias y secundarias, los IUFM y los centros de actividades extra curriculares. Los participantes van a trabajar todos con sus estudiantes usando el juego dramático de animación durante cierto período de tiempo, cuya duración variará de acuerdo con las posibilidades individuales de cada maestro.

Dado que el proyecto involucra un área en la que los docentes no han recibido ninguna capacitación, las condiciones iniciales serán significativamente diferentes y, al principio estas actividades pueden resultar difíciles. Un enfoque creativo inicial es extremadamente importante, así como un deseo de aprender y una voluntad de experimentar. En definitiva, los participantes deben abordar el proyecto con una actitud que les permita explorar tanto los temas y los métodos, así como las técnicas especializadas de aprendizaje, a fin de aprovechar al máximo el enorme potencial de esta forma de arte.

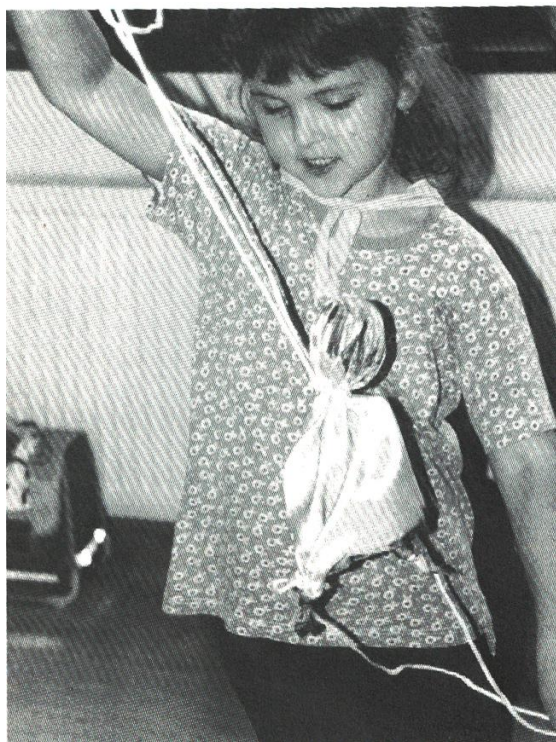
La tarea comienza con una introducción básica al teatro animado y una descripción de las condiciones preliminares especiales. Esta descripción cubrirá todas las condiciones pedagógicas mínimas así como las propuestas de temas y métodos para alumnos y estudiantes.

Huelga decir que hay muchas formas diferentes e igualmente válidas de desarrollar las actividades propuestas. Pero cualquiera sea el camino que se escoja, los participantes siempre deberán tener en cuenta los elementos básicos de esta forma de teatro, y tratar de incluirlos en sus actividades teóricas y prácticas.

- títere, objeto, etc.
- animación manual y teórica
- interacción, juegos y habilidades sociales
- texto, sonido, música
- color, luz, espacio, escenario
- contenido del juego, fábula, etc.

Elementos básicos

Uno de los elementos básicos del proyecto es la interacción entre los participantes y el líder del proyecto. Procuraremos elegir libros que todos podamos leer juntos, en un intento de crear un espacio de trabajo común. Cualquiera que sea su experiencia pedagógica y su área de especialización, los participantes deberán hacer el esfuerzo de asegurar que sus programas incluyan elementos prácticos y teóricos. Es vital involucrar a los estudiantes en los siguientes niveles:



Dejaré que el títere lo diga.

Foto: Lili Važik

- expresivo
- manual
- perceptivo
- analítico
- comunicativo

Durante la preparación de una obra animada, los participantes deben incluir ejercicios preparatorios e iniciativas progresivas como parte de su estrategia de enseñanza, sentando así las bases de un marco más rico para la aplicación de sus experiencias. Del mismo modo, los participantes también deben incluir cualquier otra actividad y perspectiva de enseñanza que consideren apropiada.

Todos los participantes deben compilar un resumen completo con fotos y grabaciones de video (donde sea apropiado) describiendo su programa individual, proyecto y evaluación.

A mitad del proyecto, que durará tres años, los participantes podrán involucrar a terceros en sus esfuerzos, siempre encargándose ellos mismos de compilar el informe final del programa.

El líder del proyecto será el responsable de tomar la iniciativa y de planificar reuniones y debates, etc. Él también se encargará de recoger los resúmenes y los comentarios de los participantes a mitad de proyecto y de entregar el informe global del proyecto de desarrollo educativo en 2002.

El responsable del proyecto también estará encargado de analizar las condiciones internacionales actuales en relación con los distintos aspectos educativos y especializados de la iniciativa, poniéndose en contacto con organizaciones como el Instituto Internacional de la Marioneta de Francia o la red UNIMA y, en particular, con la Comisión Títeres en la Educación.

Referencias

- Best**, David. 1992. *Rationality of Feeling*. London: The Falmer Press.
- Bloch**, Ernst. 1964. *Geist der Utopie*. Suhrkamp Verlag.
- Drotner**, Kirsten. 1991. *At skabe sig-selv, Ungdom- Æstetik ædagogik*. København: Gyldendal.
- Gilles**, Annie. 1987. *Le jeu de la marionnette – L'object intermédiaire et son métathéâtre*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Hamre**, Ida. 1992. «Drama i klasseværelset». Magisterbladet. Nr. 22 København: Dansk Magisterforening.
- Hamre**, Ida. 1993. *Animationsteater som kunstart og som led i æstetisk udvikling og opdragelse*. Ph. D.-afh. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hamre**, Ida. 1997. *Marionet og Menneske, animationsteater – billedteater*. Gråsten: Forlaget DRAMA.
- Hamre**, Ida. 1994. «Æstetiske læreprocesser» in: Nielsen, Anne Maj, Jette Benn, Kirsten Fink Jensen, Ida Hamre: *Billeder, Mad og musik*. Vejle: Kroghs Forlag A/S: 43.
- Hamre**, Ida. 1998. «Billedteater på tværs af grænser» in: Haugsted, Mads Th., Ida
- Hamre**, Marianne Andersen. Red. *Anslag-teater-og dramafagets didaktik og metode*. København: Danmarks Lærerhøjskole: 140.
- Hansen**, Mogens & Kjeld Fredens. 1990. «Tænkning» in: Hansen, Mogens og P.E. Pagaard (red): *Håndbogen om specialundervisning*. København: Gyldendal.
- Ingemann Nielsen**, Torsten. 1986. *Bevidstheden, og det som er helt anderledes*. København: Psykologisk Skriftserie, Københavns Universitet.
- Jurkowski**, Henryk: *Aspects of puppet theatre*. Puppet Centre Trust. London 1988.
- Kavrakova-Lorenz**, Konstanza.1986. *Puppenspiel als synergetische Kunstform*. D.-afh. Berlin: Humbolt Universität.
- Merleau-Ponty**, Maurice. 1994. *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Meschke**, Michael. 1989. *En Æstetik för dockteater*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Nordstrøm**, Gert. 1979. *Kreativitet og bevidsthed*. København: Borgen
- Smidt**, Lars-Henrik: 1998. «Utraditionel dannelse» in: Sørensen, Birgitte Holm (red.) *Det Æstetiske i et Dannelsesperspektiv*. København: Udviklingsprogrammerne, Danmarks Lærerhøjskole.
- Winnicott**, Donald W. 1990. *Leg og virkelighed*. København: Hans Reizel.

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LOS TÍTERES

Helena Korošec

Resumen

Las actividades que involucran al teatro y a los títeres permiten a los niños expresarse, desarrollar sus capacidades individuales y una forma de comunicación totalmente nueva, original y personal. A muchos niños les resulta difícil expresarse verbalmente y, en consecuencia, vincularse con el grupo. La comunicación no verbal de tipo simbólico a través del títere y de otras actividades de expresión dramática, los ayudan a establecer una conexión con su entorno y a crear una imagen positiva de sí mismos. El drama creativo no se basa en los textos, sino en el desarrollo creativo de habilidades como la expresión facial, el movimiento corporal, la mímica, la imaginación, el trabajo con los títeres, las máscaras, la improvisación de escenas, etc. Hay muchas maneras de incluir técnicas de títeres sencillas en el trabajo escolar, la más simple de ellas es el uso de las propias manos del docente, dedos, rodillas o pies. Los títeres corporales y aquellos hechos con medias o guantes, marionetas hechas de tela o botellas plásticas, etc. pueden ser también muy interesantes. Debido a los objetivos que puede ayudarnos a alcanzar el drama creativo, debe convertirse urgentemente en parte de la curricula y en un enfoque didáctico aceptado.

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos en que los niños están expuestos a mucha presión y estrés en la comunicación diaria, resulta muy importante encontrar los medios que ayuden a facilitar esa comunicación. La comunicación por medio del lenguaje simbólico (verbal o no verbal) puede ser la solución adecuada para mejorar la comunicación entre el maestro y el niño. Los títeres y otras actividades dramáticas, pueden conducir a una mejora significativa de la comunicación entre los propios alumnos y reducir la tensión entre éstos y los profesores. El títere se puede convertir en la nueva autoridad, más fuerte que la del profesor. También puede hacer posible una reacción emocional independiente de las palabras.

El títere ya no es sólo un medio para preparar las representaciones o de motivación en las clases; también puede representar un poder mágico en manos del maestro y de los niños, que estimula el crecimiento cognitivo, social y emocional.

¿QUÉ ES LA COMUNICACIÓN?

El término proviene del Latín *communicatio*. Significa un mensaje o un intercambio; “communicare” significa compartir algo con alguien.

“Un hombre es el resultado de la comunicación desde su nacimiento hasta su muerte. Todos necesitan de la comunicación, con o sin palabras. La comunicación es lo que crea al hombre. (Brajša, 1995, página 5).

EL APRENDIZAJE COMO COMUNICACIÓN

Punto de partida teórico

El instrumento básico de crianza y educación es la comunicación –entre el docente y el alumno, entre los profesores y entre los alumnos. “Las teorías más importantes sobre el estudio nos dicen que el proceso de aprendizaje consiste en la transmisión de conocimiento (conceptos, hechos, información) o de habilidades de aquellos que los poseen, a quienes tienen que aprenderlos y dominarlos” (Furlan, 1972, página 102).

“La comunicación en las escuelas puede ser individual o grupal, según el número de alumnos que participan en ellas. Hablamos de comunicación unidireccional cuando la información fluye en un solo sentido (la mayoría de las veces de profesor a alumno); la comunicación bidireccional se basa en el flujo que va en ambos sentidos, desde el maestro hacia el alumno y de vuelta.” (Blazič, 1991, página 210)

La comunicación de tipo primario es aquella en la cual el que no sabe respuestas hace las preguntas, que son respondidas por quien las conoce. Ésta es la forma más importante de comunicación que satisface la curiosidad del niño. En la etapa preescolar éste es el modo de comunicación dominante. Sin embargo, el tipo de comunicación dominante en el sistema educativo consiste en que las preguntas las hace quien conoce las respuestas, y son respondidas por alguien que ya ha aprendido algo o que aún no sabe –comunicación secundaria. El tipo dominante de comunicación secundaria es el método clásico de la discusión, en el que el profesor lleva al alumno a la comprensión con la ayuda de preguntas (Blazič, 1991, página 120)

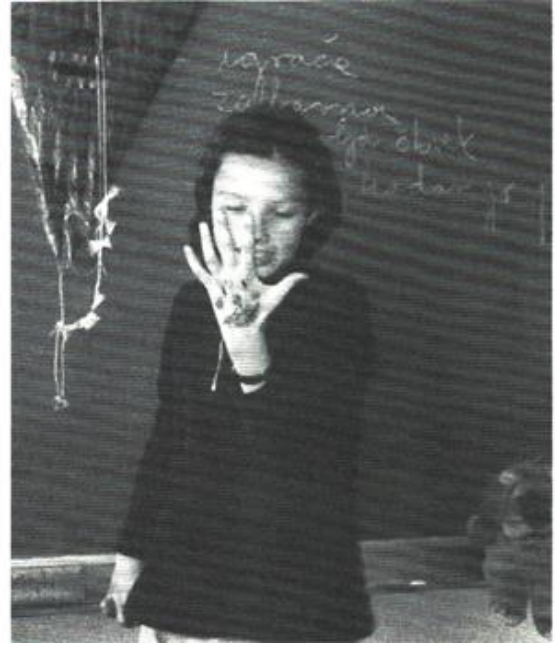
TIPOS Y FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE PERSONAS

Comunicación verbal y no verbal

La comunicación es un proceso complejo y múltiple de flujo de información que lleva no sólo el mensaje sobre el significado léxico de las palabras, sino también el de intenciones, procedencia y relaciones entre las personas. Al mismo tiempo, siempre viaja a través de diferentes canales... Por lo general, todo el mundo piensa en el uso de palabras o discursos cuando se considera la comunicación, pero hay estudios detallados que prestan atención a varios canales de comunicación, especialmente a la comunicación no verbal. (Trček, 1994, página 109)

Existen diferentes tipos de mensajes:

- no verbal sin voz: el tipo de comunicación con movimiento, mímica, actitud, etc.
- discurso no verbal: mensajes de tipo fonético y paralingüístico;
- discurso verbal con voz;
- verbal sin voz: mensajes enviados por medio de la escritura.



Dos amigas, una a cada lado de la mano. Foto Nevenka Granda

Comunicación congruente e incongruente

Es un hecho que, cuando estamos en presencia de una persona, nos estamos comunicando aunque no digamos ni una palabra. Estamos transmitiendo algún tipo de contenido y estableciendo algún tipo de relación con este contenido y con el destinatario del mensaje en cada comunicación. "Si lo que estamos diciendo y el mensaje que estamos compartiendo de modo no verbal concuerdan, estamos hablando de comunicación congruente. Si el mensaje verbal y el no verbal no se corresponden, entonces estamos hablando de una comunicación incongruente. En este caso, devaluamos y negamos el contenido del mensaje articulado y le damos un significado completamente nuevo. (Brajša, 1993, página 23)

Es una opinión frecuente que la comunicación consiste sólo en un contenido y en su verbalización. Se presta menos atención al importante rol de la parte no verbal.

COMUNICACIÓN NO VERBAL

Existe todo tipo de comunicaciones en las que no usamos el discurso (palabras). Son mensajes que se transmiten con la ayuda del movimiento de alguna parte del cuerpo, especialmente de la cara, en algunos casos incluso el cuerpo entero (postura). También encaja en esta definición el envío de mensajes utilizando el tiempo y el espacio como medios de comunicación. El medio de comunicación no verbal más frecuente e importante es el envío de mensajes con ayuda del movimiento corporal. Esto es lo que llamamos comunicación cinestésica en la ciencia de la comunicación.

Los mensajes cinestésicos son aquellos que se comunican mediante todo tipo de movimientos corporales -desde los gestos faciales a la postura corporal. Aparte del uso de palabras, éste es el más importante y masivo modo de comunicación. El lenguaje corporal es el método de comunicación más antiguo de entendimiento entre las personas. El primer lenguaje humano

fue el movimiento, a pesar del uso de la voz (gritos) desde la historia antigua en adelante. Incluso los niños pequeños entienden los movimientos, antes que el sentido de las palabras.

COMUNICACIÓN NO VERBAL ENTRE ALUMNO Y PROFESOR

Los mensajes no verbales son importantes

En la escuela enviamos mensajes por medio de palabras, pero también sin ellas. Es un error limitarnos únicamente a la comunicación verbal. Las palabras habladas no son el único ni el más importante modo de comunicación. Resulta tanto o más importante el modo en el que decimos el mensaje. Aquí, ya estamos hablando de comunicación no verbal.

“Cada palabra que decimos va acompañada de una cantidad de signos no verbales que otorgan a esa palabra un significado y un poder de influencia.” (Brajša, 1993, página 27).

A menudo comprendemos el significado correcto de las palabras sólo cuando está vinculado con la mímica, el color y el tono de la voz, la posición del cuerpo del hablante y la gesticulación que lo acompaña.

Los alumnos son conscientes de los mensajes no verbales del profesor y muy sensibles a ellos. Se sienten muy bien si el maestro es intenso. Pueden deducir su humor o su real opinión sobre algo por la expresión de su rostro. Quieren que el profesor se comunique con ellos por medio de su mirada. Pueden sentir los cambios en el tono y el color de su voz y su relación real con el asunto. Los niños pequeños quieren sentir el contacto con el maestro, mientras que los mayores, no. La vestimenta del docente marca una diferencia para ellos. Algunos desean sentirse cerca del maestro durante la comunicación, otros no. Es importante cómo y cuándo el profesor habla con los niños y cuánto tiempo emplea en ello. No cualquier momento es apropiado para la comunicación. El deber del maestro es tratar de conocer mejor a los niños y ajustar la comunicación a sus características personales.



Representación en una fiesta hogareña. Foto: Helena Korošec

La comunicación en el aula y el orden de los asientos

En su investigación, Renata Zadavec, descubrió la influencia que tiene sobre la comunicación el ordenamiento de los asientos, y que dicha comunicación no depende sólo de las relaciones mutuas entre los participantes en el proceso, sino también de las relaciones en el aula. Los alumnos son conscientes de la importancia y necesidad del contacto mutuo con la mirada con el cual se establece la condición básica para el inicio de la comunicación de dos vías, no sólo entre el profesor y el alumno, sino también entre los alumnos en las clases escolares. Las aulas tradicionales, en las cuales los alumnos están sentados en filas, obstruyen la comunicación exitosa. Los expertos ni siquiera hablan de comunicación en este caso; la palabra que proponen como más apropiada es “información”. No hay posibilidad de diálogo en ambos sentidos.

EL ARTE COMO COMUNICACIÓN NO VERBAL

La expresión por medio del arte ha sido muy importante para la humanidad, incluso en la historia antigua. El hombre ha usado diferentes medios artísticos de expresión para comunicarse: solía decorar sus herramientas, expresaba por medio de la danza sus emociones más profundas y su modo de relacionarse con el mundo, concibió los primeros mitos y leyendas antes de poder escribirlos. Solía llevar trajes, joyas y colorear su rostro para diversas festividades (comunicación con el "ser superior").

Todos los modos de envío de mensajes no verbales mencionados anteriormente se han conservado hasta nuestros días. La danza se ha desarrollado en formas contemporáneas perfeccionadas como el ballet. Los títeres y el arte teatral tienen su origen en rituales antiguos.

El arte merece definitivamente un lugar en el proceso de crianza y educación debido a sus orígenes primitivos, que son parte de nosotros mismos.

EL TEATRO Y EL TEATRO DE TÍTERES

Cuando hablamos de teatro con un actor descubrimos que es una comunicación directa entre el actor y la audiencia. Por otra parte, en el teatro de títeres, el actor se comunica con el público con la ayuda de un mediador –el títere. El actor suprime su propio ego y dirige toda su energía al títere. En una representación escénica, el actor confirma su ego; en la obra de títeres el papel principal es asumido por el personaje animado. Un niño tímido se atreverá a comunicarse porque el títere le ayudará; un niño egocéntrico, por otro lado, se verá obligado a someter su ego al títere, si quiere establecer una relación con los demás.

DRAMA CREATIVO

¿Qué es el drama creativo?

La esfera del teatro es la forma de creatividad infantil más independiente debido a su falta de límites. El drama creativo es una de las ramas estéticas más complejas porque incorpora una cantidad de medios de expresión. Los niños pueden expresar sus sentimientos, pensamientos, su relación con su entorno y con las personas a través de la mímica, la pantomima, el movimiento, los títeres, las máscaras, las improvisaciones, la música... Todas estas actividades pueden tener lugar durante las clases con el logro de metas de crianza y educación, o durante actividades de interés especial.

Objetivos del drama creativo

La Doctora Nelly McCaslin, que es la iniciadora del drama creativo en América, enumera los propósitos que podemos alcanzar mediante el teatro creativo, como sigue (McCaslin, 1989, página 4):

- Creatividad y desarrollo estético
- Capacidad de pensar críticamente
- Crecimiento social y capacidad de trabajar cooperativamente con otros
- Mejorar las habilidades de comunicación
- Desarrollo de valores morales y espirituales
- Autoconocimiento

Como podemos ver, estos objetivos coinciden con los objetivos del plan de estudio contemporáneo. Nancy Renfro se da cuenta de que "a través de la inclusión de actividades artísticas creativas -drama, música y arte- tales esfuerzos de programación pueden aumentar significativamente la efectividad de los métodos de enseñanza tradicionales". (Renfro, 1982, página 15).



"Yo" puedo bailar. "yo" puedo volar. Foto: Helena Korošec

La participación del niño en el teatro creativo contribuye a mejorar su autoconfianza. Puede ayudar a un niño inseguro a mejorar su imagen de sí mismo. Ese niño se relaja y es capaz de comunicarse tanto a nivel verbal como no verbal.

Dado que las clases en el aula prefieren la comunicación verbal, veo, precisamente en el

drama creativo, la oportunidad de balancear las proporciones entre ambos tipos de comunicación. Estos objetivos no pueden lograrse con unas pocas clases de drama creativo, sino con un trabajo sistemático, cuidadosamente planeado y continuo.

La comunicación en el drama creativo

Tanto la comunicación no verbal como la verbal entre todos los participantes se hace realidad en esta forma de trabajo. Si definimos comunicación como "el flujo de información desde el emisor al receptor en forma de un símbolo o de un sistema de símbolos" (Blazič, 1991, 119) los símbolos en el drama creativo toman más comúnmente la forma no verbal (títere, mímica, pantomima, movimiento del cuerpo, tacto, gesticulación...).



Títeres corporales. Foto: Helena Korošec

“La comunicación no verbal es más comúnmente la relación del remitente con las otras personas, con el objeto del mensaje o con él mismo. Esto es todo lo contrario de la comunicación verbal que más a menudo está referida a un objeto” (Kadunc, 1990, página 175). En el drama creativo, el emisor no es sólo el maestro, como en el caso de las clases tradicionales. Es una influencia mutua entre todos los participantes. La comunicación circula en ambos sentidos entre el alumno y el maestro y los alumnos entre sí. Durante el trabajo con un títere, tiene lugar un proceso de comunicación único en el cual el docente puede ser el emisor en relación con todos los alumnos, pero también los mensajes son enviados por los niños al profesor. El envío de los mensajes está mediatizado –el medio es el títere. “La comunicación con un títere en la mano tiene dos sentidos: primero el adulto con el títere en la mano se dirige a los niños, pero luego también un niño reaccionará con la ayuda de medios de comunicación –su títere, tal vez hasta la animación de un juguete suyo- y expresará su opinión. ” (Majaron, 2000, página 33).

Hablamos de la comunicación bidireccional, que generalmente se pierde cuando el niño empieza a asistir a la escuela. Y en caso de que sea una comunicación bidireccional, será de tipo secundario.

Posibilidades de individualización

“En la comunicación entre profesores y alumnos debe haber espacio suficiente para la diferenciación, la experimentación, el libre reencuentro y la individualización, si queremos que la escuela sea un útero social apropiado para el nacimiento y crecimiento de la personalidad del alumno” (Brajša, 1993, página 11).

Todos los medios de expresión que utilizan tanto alumnos como profesores para expresarse en el drama creativo hacen posible que ocurra la comunicación antes mencionada. Con estas actividades, permitimos al alumno pensar a su manera y expresarse en su propio estilo. Estimulamos la creatividad y la producción de nuevos mensajes originales. Respetamos y aceptamos las experiencias de los niños y no tratamos de imponerles nuestras ideas. Aceptamos y reconocemos la individualidad de cada alumno al comunicarse. Hacemos posible que cada alumno en particular exprese su estilo y su modo de comunicación.

A los alumnos les resulta difícil expresarse de forma no verbal al principio, porque están acostumbrados al comportamiento convencional que se espera de ellos en la escuela, o simplemente sufren de pánico escénico. Pero, en su camino a través de muchos talleres y clases de teatro creativo, cada individuo descubre (algunos más pronto, algunos más tarde) que la innovación es bienvenida.

EL TÍTERE: LA COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE UNA METÁFORA

El títere y su poder mágico

“El arte del títere tiene su origen en rituales antiguos. Cada ceremonia constituye un tipo de comunicación entre las personas y una energía que sentimos; pero no tenemos control sobre ella. Esta comunicación se establece mediante el movimiento estilizado, la voz y el aspecto visual, ya sea por el vestuario, la máscara o un objeto determinado. Un objeto creado libremente por el hombre, el que será investido de un nuevo significado simbólico y se convertirá en una nueva creatura: una metáfora. ¿Cómo? Mediante la transmisión de la energía del titiritero al objeto que anima con sus manos y su mirada. El titiritero cree en la transformación mágica, cree en el poder del títere” (Majaron, 2000, página 33).

Como el titiritero, el profesor también debería creer en el poder del títere, porque éste puede ayudarlo en la presentación del contenido educativo. Puede ser de gran ayuda en numerosas ocasiones cuando buscamos ese "truco" que motivará a los niños. Ellos confían en el títere. Quieren a su maestro, pero el títere también representa la autoridad. Por otro lado, es “uno de ellos”, con los mismos problemas, miedos y el mismo deseo de jugar. A pesar de que el títere sólo cobra vida en las manos del maestro, ellos creen que es una nueva persona y confían completamente en ella. Están persuadidos de que el docente no conoce el secreto que ellos comparten con el títere, a pesar de que viene a la vida en las manos del profesor. Y ese es el poder mágico que sólo el títere posee.

Un docente con un títere en su mano

El primer día de clase en una escuela primaria, un títere -un enano- dio la bienvenida a los niños. Travieso, alegre, curioso, vivo, triste - igual que ellos. Este enano está con nosotros casi todos los días en diferentes ocasiones – la bienvenida por la mañana, la comprensión de los colores, el acuerdo sobre las reglas en el aula o por cualquier razón. Las escenas son siempre improvisadas y adaptadas para estimular a los niños. El títere a menudo resuelve el

problema cuando estamos acorralados. Es increíble ver cómo los niños confían en él. Creen que el muñeco duerme, que vela por ellos, que aprende junto con ellos, que los escucha. Los niños tienen esa fe e inocencia que los mayores a veces perdemos.

"Sabemos que el niño toma contacto más fácilmente con el títere que con el maestro, a veces incluso que con sus padres. Sólo podemos explicarlo por el nivel energético y por el temor del niño a los adultos, por la incertidumbre en la comunicación, que este mediador hace mucho más fácil. Y trataremos de usarlo para ayudar al niño a aceptar el ambiente en el que vive de una manera menos estresante y relacionarse con él". (Majaron, 2000, página 33)

El maestro se acerca a los niños cuando envía un mensaje con un títere; también gana su confianza. De repente se convierte en un titiritero, en un cuentacuentos y en el creador de algo mágico. Los niños ven a este maestro como una persona que aporta alegría, satisfacción y emoción dentro del aula. Ven al maestro como uno de ellos, una persona con la que pueden compartir su alegría o su tristeza de una manera sincera. Esto es lo máximo a lo que un profesor puede aspirar. Lo que asegura la base fundamental para el restablecimiento sin problemas de la comunicación interpersonal.

El títere en las manos del niño

Un simple títere manejado por el profesor, puede conducir a los niños hacia su propia creatividad. Esos títeres confeccionados por los niños y usados en sus presentaciones pueden ser muy simples. "Lo que cuenta no es cómo luce el títere, sino cómo se siente el niño en relación con él. Recuerden, un títere en forma de conejo realizado por un niño, no tiene que parecer un conejo real – el niño sólo necesita creer que lo es" (Renfro, 1982, página 24).

Incluso el títere más perfectamente diseñado si no ha cobrado vida en un escenario (aunque sea en una improvisación breve) carece de propósito educativo. Nunca debe suceder que un títere quede en un lugar de exposición sin que sea llevado a la vida. En el mismo momento en que un niño no tiene oportunidad de jugar con él, pierde su propósito. El títere vive sólo en las manos de un animador (maestro, niño). Cuando se lo coloca en una caja, él se vuelve un simple adorno. Como una decoración de aula, no es un legado para las generaciones futuras. Sólo está muriendo lentamente.

Títeres sencillos

Existen muchas técnicas de títeres conocidas que pueden incluirse en las clases: juguetes y objetos, títeres de mano, títeres de sombra, marionetas, títeres corporales, de mímica, manos, dedos, rodillas, pies... Los niños pueden hacer títeres simples a partir de diferentes materiales de desecho – cajas, papeles de colores, trozos de tela, cuero, botones, botellas de plástico...

Tal vez no somos suficientemente conscientes de los títeres más simples que siempre llevamos con nosotros. Con un poco de imaginación, pueden cobrar vida nuestras manos, dedos, rodillas y pies. Los niños se mostrarán infinitamente agradecidos cuando representemos con los dedos como solíamos jugar con nuestros padres cuando éramos niños. Si pintamos un rostro en el dedo y agregamos un trozo de tela como sombrero, creamos una nueva persona que puede hablar, cantar o dar un paseo. Los títeres en nuestras rodillas y pies son aún más inusuales y divertidos. A continuación menciono dos casos de técnicas de títeres raramente usadas.



Con un poco de imaginación, la mano se convierte en un duende. Foto: Andreja Starešinč

Títeres en el pie

A través de la experiencia, los niños descubren que nuestros pies pueden ser una interesante forma de comunicación y un maravilloso medio de expresión. Los niños esperan con impaciencia que comience este tipo de trabajo.

Están sentados en parejas, enfrentados con los pies sobre una mesa. Pueden realizarse diferentes juegos:

- El pie derecho saluda al pie derecho del compañero
- El pie derecho saluda al izquierdo
- Los pies derechos de los dos niños se pelean
- Los pies izquierdos de ambos son amigos, y cosas similares.

Se puede agregar un calcetín al pie como si cubriera la cabeza, se puede dibujar una cara, con lo que tendremos un nuevo personaje que participe en un espectáculo improvisado. Una cara se puede dibujar en una zapatilla, un zapato o incluso en un pie desnudo. Este último permite una mejor animación.

Este tipo de trabajo hace las clases más entretenidas, ayuda a mejorar las relaciones en el aula y también puede ayudar a formar en el niño una imagen positiva de sí mismo. En el proceso de construir un títere, se desarrollan la imaginación y las habilidades motoras. El niño también desarrolla sus habilidades motrices cuando anima al títere en su pie. Con la transmisión de energía y centrándose en el títere, se olvida de sus propias dificultades idiomáticas y se expresa con mayor facilidad. Entre el profesor y los alumnos se forma un ambiente más confidencial porque comparten el mismo secreto - el títere hecho en su aula.

El títere corporal

Un títere corporal tiene el tamaño de un niño, hecho de papel en desuso o de una bolsa de papel más larga. Se puede colgar alrededor del cuello, y los brazos y las piernas del títere se atan a los del niño. Con sus propias manos y piernas, el niño anima las del títere.

¿Qué podemos conseguir con el títere corporal?

1. Ayuda al niño a esconderse con seguridad, porque se usa delante del cuerpo. El niño se siente seguro y libre de inspirar al personaje del títere. Su movilidad depende de la del cuerpo del niño, lo que lo anima a experimentar con diferentes formas de envío de mensajes no verbales.
2. La mímica facial es otro aspecto importante de este tipo de títeres. Por ejemplo, Nancy Renfro dice (Renfro, 1982), ya que la cara del actor es siempre visible, los sentimientos y estados de ánimo del títere corporal pueden ser transmitidos por las propias expresiones faciales del actor. En cambio, Edi Majaron no está de acuerdo con ella. Lo que él dice es que, en este caso, el muñeco ya no es el escudo del niño, y que la cara del muñeco se torna poco expresiva en comparación con el rostro humano.
3. El actor se acostumbra a los sentimientos del personaje que interpreta. Esta expresión se revela con una sonrisa, malas caras, etc. El personaje lo libera, le quita de encima la tensión interior y los conflictos.

Un títere corporal se puede incluso hacer a partir del contorno del propio cuerpo del niño. Los pequeños pueden animar al títere enfrente de sí mismos, sin fijarlo a sus cuerpos. Esto se llama “Títere yo”. Resulta fascinante, ya que el niño puede verse a sí mismo de modo “diferente”, desde una perspectiva totalmente nueva. Puede usar la ropa que quiera (con el colorido y los accesorios), él puede saltar y hasta volar. Si “usa una capa”, puede convertirse en alguien más. Cuando se realiza el contorno del cuerpo, se desarrolla la cooperación entre los niños. Esto es muy útil en el proceso de socialización. Ellos están aprendiendo a aclimatarse durante el trabajo; al mismo tiempo están desarrollando diferentes habilidades.



Representación en la escuela con títeres en el pie. Foto: Helena Korošec

EL PROGRESO EMOCIONAL Y LA SOCIALIZACIÓN

EL títere – un medio de sensibilización

El títere puede ser un medio excepcional de motivación para el enriquecimiento y la sensibilización del potencial emocional y social de un niño, porque demanda que el niño se acostumbre a la situación y modo de percepción del títere. De esta manera se desarrolla la

habilidad del niño para comprender las cosas desde distintos puntos de vista. Esto es condición previa para la tolerancia, la inteligencia emocional y la capacidad de empatía.

Ya se ha mencionado que el títere en manos del docente puede desempeñar un papel de desahogo de tensiones por ser un medio de comunicación entre él y los niños. Se elimina el peso del temor a la autoridad que siente el niño, entonces él puede relacionarse más fácilmente con su entorno. Lo más importante es dar el títere al niño. En la escena, el niño resuelve el problema y pone el mundo en un orden propio. Por ejemplo, un niño puede introducir una situación en la que el zapato grande (su padre) y la pequeña zapatilla (él mismo) estén actuando. Él resolverá ese conflicto, sobre el cual no tiene control en la vida real, a su modo. Todo es posible en una representación simbólica. Un docente atento y sensitivo puede ver un mensaje en la actuación del niño. Es posible que ese mensaje no hubiera surgido durante la comunicación directa. “Los títeres mismos pueden animar las almas de los niños con su lirismo, humor e intimidad para que puedan ser visibles a los adultos. Esto puede acercarnos más entre nosotros.” (Batašić, 1990, page 15).

El juego con el títere puede resolver conflictos internos

Zlatko Bastašić, un psicoterapeuta de Zagreb, en su libro “The puppet has a heart and a brain” [El títere tiene corazón y cerebro] escribió sobre el crecimiento del niño y la crisis que puede surgir de él. El libro dedica su atención a la terapia con títeres para resolver los problemas que presentan los niños.

El niño evoluciona desde la dependencia total de su madre a la comprensión de que debe compartir esa madre “propia” con alguien más. Muestra interés en sus pares, ensancha su círculo de gente importante y construye su identificación con sus padres en valores y restricciones sociales. El juego de roles ayuda a transformar lo subconsciente en realidad.

Cuando el niño entra al jardín de infantes, conoce a otros niños y adultos, por lo que debe aceptar la vida en grupo. La incorporación a un nuevo grupo puede provocar una crisis que se manifiesta en trastornos en los hábitos y el comportamiento. Algo similar ocurre cuando el niño ingresa a la escuela. Afortunadamente, la imaginación infantil es inagotable y, los que son creativos, rápidamente pueden aprender que su mochila escolar puede resultarles útil en su "lucha", en la construcción de fortalezas o, incluso, como trineo. Los maestros saben muy bien que hay muchas cosas en las mochilas, como un osito de peluche, un autito o un conejito. Estas cosas son muy útiles para superar esta crisis. Por eso, para mí, es imperdonable que a estos pequeños se les permita llevar sus juguetes al jardín o a la escuela sólo una vez en la semana. Las reglas del juego son muy rigurosas en este período. Los errores son penados con la eliminación del juego. Ni los niños ni los padres pueden encontrar fácilmente el equilibrio entre el compromiso y el juego, entre el trabajo y el placer.

Las crisis son una parte inseparable de cada proceso de crecimiento y maduración. No hay desarrollo de la personalidad sin frustración – y sin superarla. El títere puede ser una gran ayuda para superar esa frustración. Como compañero del niño, se puede convertir en un símbolo al cual el niño le cuente sus deseos, miedos y conflictos. Cuando un niño ve una obra de títeres, proyecta sus sentimientos y relaciones en ella. Se desahoga y explica las cosas que están sucediendo a su alrededor, de un modo más sencillo.

EL juego colectivo de los niños es muy importante, ya que es un signo de socialización y hace posible el crecimiento emocional y cognitivo. Durante estos juegos, los niños aprenden

a comunicarse y desarrollan sus habilidades sociales; incluso resuelven conflictos menores durante estos juegos.

Puede sorprendernos en extremo lo que los niños nos revelan a través del títere. Una niña de nueve años con padres divorciados envió este mensaje a través del títere (Bastašič, 1990, página 52):

“Había una vez una niña pequeña que fue abandonada en las altas montañas. Hacía mucho frío y la oscuridad pronto iba a caer. De repente, el sol brilló, asomando lentamente por detrás de las montañas. Se iba calentando y calentando y el sol mostró a la niña un camino que conducía a una mansión. Un rey y una reina que no tenían niños estaban allí, mirando por la ventana. La niña les preguntó si podía vivir con ellos. El rey y la reina la aceptaron...”

No es tarea del maestro ocuparse de la psicoterapia, pero es deseable que sea sensible a las historias que el niño comunica a través del títere. El maestro debería alentar al niño en el juego simbólico ya que le ayuda a superar su propia identidad y asumir otra. Eso lo ayuda a superar las situaciones inmediatas.

EPILOGO

Desde tiempos remotos, la capacidad de expresarse por diferentes medios ha sido algo muy importante en la vida de las personas. Si un hombre quería comunicarse con el “ser supremo” y expresar sus relaciones con el mundo, sus sentimientos, etc. lo hacía mediante formas simbólicas no verbales de comunicación (pintando sus herramientas y residencia, bailando, vistiendo máscaras, trajes y joyas, haciendo estatuas y representando rituales...) El arte ha sido parte de los seres humanos a lo largo de su existencia. Es lo más primario de nosotros mismos y parte de nuestra naturaleza.

El títere y el arte teatral también tienen su origen en antiguos rituales y sirven para expresar la percepción que tiene el hombre del mundo y su relación con él. Como tal, también podemos usarlos en la escuela, especialmente porque la comunicación en ella es mayormente unidireccional; si va en ambas direcciones es generalmente del tipo secundario. La comunicación verbal es la usualmente preferida durante las lecciones escolares. Las actividades asociadas con los títeres y el teatro contribuyen mucho al desarrollo de las capacidades individuales y de nuevas, auténticas, personales formas de comunicación. Muchos niños tienen problemas con la comunicación verbal y las dificultades resultantes, al incluirse en grupos. La comunicación simbólica no verbal con el títere y otras actividades dramáticas son útiles para el desarrollo de las habilidades comunicativas del niño con su entorno y la construcción de una autoimagen positiva.

Un niño con un títere en la mano nos deja saber sobre la angustia, la alegría o el conocimiento que se pueden esperar de él. El títere es un medio excepcional de motivación y enriquece el potencial emocional y social del niño porque le demanda que se adapte a su situación.

Las experiencias con títeres en las clases muestran que los alumnos excluidos socialmente y aquellos que logran resultados pobres también pueden ponerse a prueba cuando construyen o representan con el títere. La motivación hacia el trabajo es extremadamente alta y esa es una razón importante para incluir al títere en el proceso educativo como un medio para alcanzar

las metas curriculares.

Aquí podríamos preguntarnos por qué el títere todavía no tiene su lugar en las escuelas (aunque incluso tengo que admitir que las cosas están mejorando). Una de las razones es el miedo de los maestros de no ser capaces de animar al títere de modo correcto, y también puede ser debido al hecho de que la forma de enseñanza tradicional es más simple. La condición básica para comenzar con este método es definitivamente la fe del profesor en el títere. Y, al mismo tiempo, debe ser consciente de que animamos a los títeres con nuestra mirada y nuestros gestos. ¿Suena demasiado simple? Los títeres tienen un alma y un significado simbólico en la imaginación del niño. A veces, los adultos encuentran este simbolismo demasiado simplificado para aceptarlo.



Hicimos todos los títeres y ahora podemos representar nuestra obra. Foto: Helena Korošec

¿Es esta fe en el títere suficiente para alcanzar nuestros objetivos? Es una condición preliminar incluso para empezar a pensar en ello. Preguntar a un docente si sigue el plan de enseñanza cuando está trabajando con el títere es innecesario, porque el títere no sólo ha sido un medio motivador desde hace bastante tiempo, sino que también posibilita cumplir los objetivos educativos. Esto ha sido probado por la experiencia de muchos docentes - practicantes y estudiantes que han utilizado el títere en relación con numerosos temas diversos como matemáticas, lengua materna, etc. Varios proyectos que se han concretado con la ayuda de un títere han mostrado excelentes resultados. Los docentes han alcanzado todos los objetivos del plan de enseñanza y, al mismo tiempo, también influyeron favorablemente en el crecimiento social y emocional de los niños.

No me preocupa que los niños mezclen el mundo real y el ficticio. La teoría del juego simbólico nos dice que los niños saben exactamente cuándo la situación es real y cuándo es ficticia. El títere ayuda a sensibilizar al niño con las cosas y la vida que está sucediendo a su alrededor. No hay nada en la cotidianidad que no pueda ser llevado a la vida y dotado de un nuevo significado simbólico. Si al niño se le da la oportunidad de animar objetos de la naturaleza (como piedras, frutas, etc.) y de organizar escenas con los seres que son objeto del

aprendizaje, también es posible que vea el tema desde otro punto de vista. ¿Por qué todo ha de ser visto siempre desde la realidad? El mundo está compuesto de principios surrealistas y ese mismo surrealismo puede ofrecer una reflexión sobre la realidad. A través de este tipo de creatividad, los niños aprenden a distinguir entre alegoría y realidad, que es una de las condiciones preliminares para la creatividad incluso en el "período realista". Desafortunadamente ocurre con frecuencia que los adultos no posibilitan situaciones en las cuales los niños puedan experimentar con sus preguntas "como si", y aterrizan en el mundo real demasiado pronto. Veo el punto débil en la insuficiente presencia del juego simbólico con títeres y del juego socio-dramático en la escuela. Por supuesto, debe elegirse el momento adecuado para este tipo de trabajo. Cuando hablamos acerca del títere, muchos imaginan uno cuidadosamente terminado o un títere manejado por un actor oculto detrás de un biombo. Pero de hecho conocemos muchas técnicas simples de títeres que pueden ser útiles durante las lecciones.

El uso sistemático del títere en diversos campos del trabajo educativo puede crear las condiciones para la expresión creativa de los niños, animándolos a participar en el juego teatral dependiente de sí mismo y espontáneo. Esto puede influir en el desarrollo de la creatividad y en el crecimiento emocional y social. No podemos olvidar que además de enriquecer su vocabulario, los niños también pueden aprender a comprender el valor simbólico de los signos semióticos y el lenguaje de la comunicación no verbal.

Teniendo en mente los objetivos que se pueden lograr con el juego creativo con títeres, es necesario que se convierta en una parte de la didáctica del plan de enseñanza. No debe dejarse como una iniciativa accidental propia de maestros o educadores individuales.

Referencias

- Blažič, M.**, (1991): *Programirani pouk kot didaktični sistem*, PeF, Ljubliana
- Brajša, P.**, (1993): *Pedagoška komunikologija*, Glotta nova, Ljubliana didaktike, Pedagoška obzorja, Novo mesto
- Derđ, Z.**, (2000): *Ekologija nematerijalnog u lutkarskim predstavama za djecu*, in *Scensko stvaralaštvo djece i odraslih za djecu*, Zbornik, Međunarodni dječji festival Šibenik
- Furlan, I.**, (1972): *Učenje kot komunikacija*, DZS, Ljubliana
- Hunt, T., Renfro, N.**, (1982): *Puppetry in Early Childhood Education*, by Nancy Renfro Studios, Austin
- Kadunc, T.**, (1990): *Učiteljevo besedno in nebesedno vedenje v razredu*, in *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*, Zbornik, Ljubliana, 175-180
- Korošec, H.**, (1996): *Radost gledaliških delavnic*, samozaložba, Celje
- Kroflič, B.**, (1999): *Ustvarjalni gib tretja razsežnost pouka*, Znanstveno publicistično središče, Ljubliana
- Majaron, E.**, (2000): *Lutka – idealna povezava didaktičnih smotrov*, Lutka 56, KUD Klemenčičevi dnevi, 33-35
- Majaron, E.**, (2000): *Specifična gibanja ob animaciji otrok*, I. Mednarodni znanstveni posvet – otrok v gibanju, Ljubliana
- McCaslin, N.**, (1989): *Creative Drama in the Intermediate Grades*, Longman, Studio City, California
- Renfro, N.**, (1982): *Discovering the Super Senses through Puppet Mime*, by Nancy Renfro Studios, Austin
- Smith, P.**, (1994): *Play and the Uses of Play*, The Excellence of Play, Open University Press, Buckingham, Philadelphia
- Trček, J.**, (1994): *Medosebno komuniciranje in kontaktna kultura*, DIDAKTA, Radovljica
- Zadravec, R.**, (1990): *Komunikacija v razredu in sedežni red*, in *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*, Zbornik, Ljubliana, 181-185

EL DRAMA DIALÓGICO CON TÍTERES (DDP) COMO MÉTODO PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD VERBAL EN LOS NIÑOS

Milda Brédikytė

Resumen

El método DDP² incorpora los títeres en la representación de un cuento conocido y que agrada a los niños, con la esperanza de que este tipo de presentación probablemente inspirará formas más diversas de autoexpresión infantil.

El propósito del método DDP es representar el cuento y personificarlo con la ayuda de los títeres, empleando esos elementos como estímulos para la creatividad independiente de los niños, devolviendo el cuento a la cultura de los pequeños y afirmando su rol en las actividades diarias del aula. El método DDP requiere que el profesor mantenga un diálogo que involucre a todos los niños en el aula de manera diferenciada. El método también posibilita la coordinación de actividades individuales y cooperativas, así como asegurar condiciones para la expresión individual de cada niño. El objeto de la investigación es fomentar la actividad creativa y la autoexpresión de los niños en la etapa preescolar. El problema investigado son las condiciones para el desarrollo de la creatividad verbal a través de la autoexpresión en los niños, que se requieren para la aplicación del método DDP. La hipótesis de la investigación fue confirmada: la aplicación sistemática del método DDP en las clases de preescolar crea el ambiente conducente para la autoexpresión creativa de los niños, que, a su vez, activa y estimula la creatividad verbal

El presente estudio fue llevado a cabo en el Departamento de Educación Preescolar, Facultad de Pedagogía y Psicología, Universidad Pedagógica de Vilnius, en 1994-2000. El Fondo Estatal Lituano para la Ciencia y el Estudio financió la investigación.

² Nota del editor: La sigla DDP está en inglés. Equivale a *Dialogical Drama with Puppets*

INTRODUCCIÓN

Relevancia del tema. En Lituania, en la última década, se ha hecho cada vez más popular el enfoque democrático del niño. Desde el punto de vista de la pedagogía humanística, los cambios resultantes traen consigo un mayor reconocimiento de la cultura del niño y, en consecuencia, del derecho a ser quien realmente es. La infancia, es reconocida como un valor por derecho propio, con todas sus implicaciones en la personalidad del niño. La educación en la etapa preescolar está basada en el juego, el cual actualmente es reconocido como medio de aprendizaje y estilo de vida de los niños. Un diálogo positivo y constructivo reemplaza el liderazgo directivo y la instrucción constante. El enfoque de la educación preescolar se ha trasladado al niño, asegurando que las condiciones para que él disfrute de la infancia estén en su lugar y que sus intereses y deseos sean atendidos. Se está realizando un esfuerzo continuo para hacer que la educación sea más significativa, adoptando un enfoque personalizado en relación con el niño. Respetando el deseo de jugar, se emplean métodos no académicos para enriquecer la experiencia del niño (O. Monkevičienė). Aparte de los roles típicos, el docente debe actuar como un investigador, observando constantemente, registrando y organizando de manera independiente el proceso educativo. Además, debería ser capaz de seleccionar los medios educativos y los instrumentos más adecuados, adaptándolos cuando resulte necesario. No se puede ignorar que la aguda intuición pedagógica, la sensibilidad, la flexibilidad, la responsabilidad y la creatividad, cualidades absolutamente imprescindibles para el educador profesional, deben desarrollarse y perfeccionarse constantemente a través del aprendizaje continuo, la reflexión, la comunicación y la colaboración con los colegas, con las familias de los alumnos y, lo que es más importante, con los propios niños. En su trabajo diario, el docente tiene que llevar el juego de los niños (tanto el individual como el cooperativo) a la zona de desarrollo próximo (según Vygotsky); esta tarea, a su vez, orienta las actividades del profesor hacia la zona de desarrollo próximo. En este contexto, el método del drama dialogado con títeres (DDP), presentado en la tesis, reviste una importancia especial como una de las nuevas formas de *la interacción maestro-niño*.

El método DDP incorpora a los títeres en la presentación de un cuento que los niños conocen y que les agrada, con la esperanza de que esta clase de presentación muy probablemente inspire formas más diversas de expresión personal del niño. A. Gučas afirma sin ninguna reserva que el cuento y el relato son una necesidad innata en el niño, enfatizando que ellos lo disfrutan particularmente cuando se lo dramatiza. Así, la dramatización del cuento o de la narración es otra forma de desarrollar el discurso y la expresión infantiles.

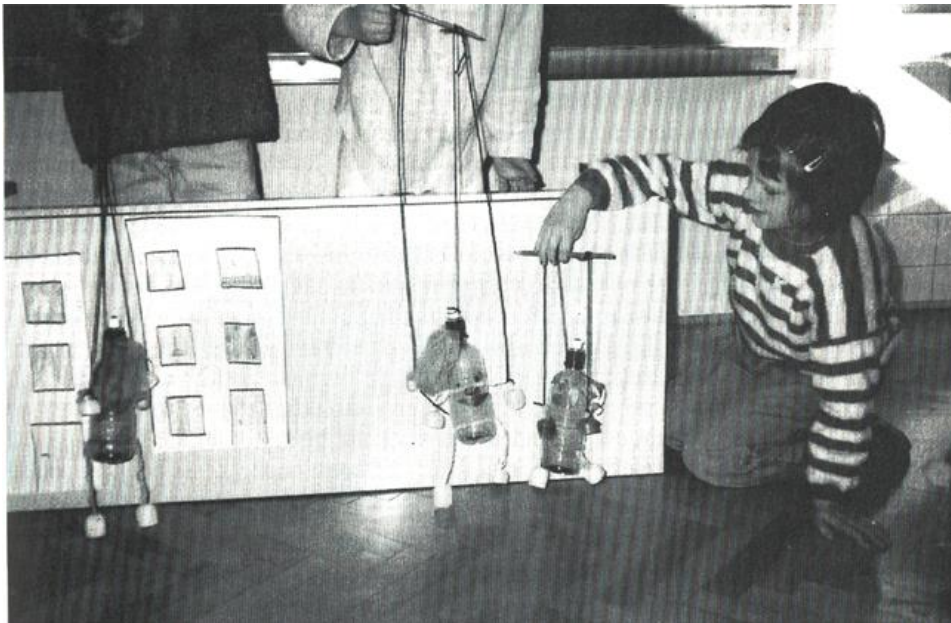
Tradicionalmente, el cuento ha sido siempre una parte integrante de la cultura infantil. Sin embargo, actualmente la situación está cambiando rápidamente, y la narración, la lectura, y más aún la dramatización de un cuento están siendo cada vez más reducidos por la televisión y los juegos de computadora (Elkind D., Postman N., Win M.). Hay un gran debate sobre la prematura "desaparición" de la infancia en todo el mundo. Muchos educadores y psicólogos reconocen que hoy en día los niños ya no saben cómo jugar y fantasear sin restricciones como lo hacían hace sólo diez años. J. Singer enfatiza que la facultad de imaginar y la capacidad de asumir diferentes roles no son un lujo, sino una necesidad indispensable para el desarrollo integral del niño.

En Ucrania y Rusia, es bien conocida y ampliamente aprovechada la experiencia de V.

Sukhomlinsky en la creación de actividades que animan a los niños a inventar sus propias historias.

B. Kerbelytė, un investigador del folclore de larga data, ha hecho hincapié en la importancia de la creación independiente de historias para el desarrollo de la imaginación de los alumnos y la estimulación de su pensamiento.

La investigación de L. I. Elkonikova se centró en averiguar por qué los niños en edad preescolar, que gustan de escuchar sus cuentos de hadas favoritos una y otra vez, tienden a repetir la misma historia durante largos períodos de tiempo (a veces durante varios meses o incluso años). El estudioso trató de establecer el propósito de tal repetición.



Una historia en la ciudad. Una escuela primaria, primer grado. Foto: Anamarija Cvek

Los seguidores de G. S. Altschuler (creador de la teoría de solución creativa de tareas– TRIZ) (Sidorchuck T.A., 1997, Gutckovich I.Y., 1997, Samoylova O.N., 1996) alentaban a los niños a adquirir las técnicas creativas de cuentos y, a su manera, a completar sus propias versiones de cuentos de acuerdo con las condiciones y patrones proporcionados por adultos. Las semejanzas entre las representaciones teatrales y el juego infantil fueron señaladas por el eminente educador checo J. A. Komensky (1986) hace ya 400 años. Señaló que el drama sirve como un medio para el desarrollo integral y el entretenimiento de los niños, y es como una escuela de comportamiento adecuado.

El primer educador y pedagogo lituano en discutir las implicaciones educativas del teatro fue J. Geniušas (1929). Él se refirió a la educación por medio del teatro, denominándola dramatización. La relevancia del teatro de títeres fue señalada por el psicólogo A. Gučas (1994). A. Gaižutis (1982) ha afirmado que entre todas las actividades estéticas y artísticas, el drama es la más integradora ya que abarca el juego e incorpora fenómenos naturales, elementos de trabajo, etc. Los puntos comunes entre la escuela y el teatro profesional han sido ampliamente investigados, discutidos e ilustrados por la práctica docente de varios prominentes educadores en las publicaciones de L. Tupikienė (1985, 1988). E. Andriekienė

(1992) ha escrito sobre la importancia del teatro, incluido el de títeres, para la formación de la personalidad del niño. El teatro de títeres ha sido el centro de la investigación de V. Kazragytė (1992) y E. Barzdžiukienė (1992), este último sigue trabajando con títeres.

Sin embargo, las implicaciones del drama creativo o experimental en la educación no han sido investigadas a nivel teórico con anterioridad en Lituania. Sólo en los últimos años, A. Karzragytė, E. Barzdžiukienė y R. Poškienė, se embarcaron en estudios intensivos relacionados con la educación preescolar a través del drama y los títeres. La teoría que sustenta la dramatización ha sido objeto de extensas discusiones e investigaciones de muchos estudiosos del mundo, como W. Ward, G.G. Siks, D. Heathcote, P. Slade, G. Tyler, N. McCaslin, M. Goldberg, G. Bolton, B. Way, I. Bowater, D. Baker, R. Courtney, J. Winston, W. Sawyer y G. Lindqvist. No obstante, la investigación exhaustiva sobre el drama en preescolar sigue siendo bastante escasa, siendo W. Sawyer, G. Lindqvist, G. Bolton y J. Winston los colaboradores más destacados en este ámbito. No se ha encontrado en Lituania o fuera de ella ninguna investigación sobre el uso de títeres en la presentación del cuento para facilitar la comprensión y su articulación, para estimular los procesos imaginativos y cognitivos y la expresión verbal, así como para fomentar la creatividad verbal independiente de los niños. El juego creativo de roles de los niños en la etapa preescolar en sus diferentes aspectos ha sido mucho más profundamente discutido, investigado y descrito, creándose así condiciones previas para el desarrollo del método DDP.

El núcleo del método es un diálogo continuo con los niños mantenido a lo largo de la selección, la representación y debate de un cuento, así como la decisión sobre las actividades posteriores. El método DDP se basa en el drama creativo o experimental, el cual se define como *"una forma de teatro no exhibicionista basada en la improvisación y en el proceso... El propósito del drama creativo es fomentar el crecimiento de la personalidad y facilitar el aprendizaje de los participantes ..."* (Ver McCaslin, 1982, 6). Muchos investigadores consideran que el drama se originó en el juego y se basa en los mismos principios que el juego de los niños.

El propósito del método DDP es actuar el cuento y personificarlo con la ayuda de los títeres, empleando ambos recursos como estímulo para la creatividad independiente de los niños, devolviendo el cuento a la cultura infantil y afirmando su papel en las actividades áulicas cotidianas.

El método DDP requiere que el maestro establezca un diálogo, incorporando de manera diferenciada a todos los niños en el aula. También permite coordinar actividades individuales y cooperativas, así como asegurar condiciones para la expresión individual de cada niño. Mientras tanto, éste está expuesto a la opinión y las opciones de otros niños en el aula y, en todo momento, tiene la oportunidad de participar en cualquier tipo de actividades cooperativas que le agrade.

El propósito de la investigación es fomentar la actividad creativa y la autoexpresión de los niños en edad preescolar. **El problema investigado** son las condiciones pedagógicas para el desarrollo de la auto-expresión verbal creativa en los niños, requeridas para la aplicación del método DDP. **La hipótesis de la investigación:** la aplicación sistemática del método DDP en la clase de preescolar crea el ambiente propicio para la autoexpresión creativa de los niños, estimula el juego dramático independiente de los niños, lo cual activa y estimula la creatividad verbal.

El objetivo de la investigación es proporcionar justificación para el método del drama dialógado con títeres (DDP), establecer posibles aplicaciones del método así como las condiciones óptimas para concretarlas.

Tareas de la investigación:

1. Proporcionar una justificación teórica y empírica para la aplicación del método DDP en la educación preescolar;
2. analizar e identificar los factores que influyen en las actividades dramáticas independientes de los niños;
3. establecer el impacto que tiene la aplicación sistemática del método DDP en el aula de preescolar entre 3 a 7 años de edad sobre la creatividad verbal de los niños.
4. desarrollar recomendaciones sobre la aplicación del método DDP en práctica educativa.

Metodología de la investigación:

1. Estudio y análisis de literatura filosófica, pedagógica y psicológica, programas educativos de nivel preescolar y primario, análisis de literatura, de colecciones de folklore y de cuentos de hadas.
2. Experimento educativo: el experimento educativo se llevó a cabo entre 1997 y 1999 con el objetivo de verificar el potencial educativo del método DDP en el desarrollo de la expresión creativa personal de los niños. Tomaron parte en el experimento 311 niños y niñas de varios jardines de infantes lituanos (63 de grupos preescolares experimentales y 248 de grupos regulares).
3. Recolección de datos: análisis de material de video, observación de los participantes durante el proceso y en las actividades educativas. La observación de datos se registró en gráficos de observación, la atención de los niños se registró cada 10 minutos durante la presentación de un cuento; las actividades de los niños después de la presentación fueron observadas durante el resto del día y debidamente registradas; durante la semana, el docente observó y grabó las actuaciones de los niños, impulsado por el cuento presentado -los intentos de los niños de leer, volver a contar o volver a representar el cuento, así como el interés en hacer sus propias historias a través del dibujo, la expresión oral o la escritura.
4. Análisis estadístico: Se analizaron los datos empíricos realizando ensayos de relevancia estadística y se procesaron los datos con la aplicación PAULA (B. Bitinas, R. Paulavičius, 1987).

Etapas de la investigación:

Durante la primera etapa de la investigación, aparte de estudiar la literatura pedagógica y psicológica, se realizó un estudio de mapeo. Su objetivo fue analizar las etapas de la aplicación práctica del drama dialogado con títeres grabadas en vídeo, buscando examinar las técnicas y medios experimentales para comparar el teatro destinado a los niños con el realizado por ellos, así como descubrir de qué manera las actividades dramáticas estimulan la creatividad de los niños. El análisis del material en videotape ayudó a establecer posibles aplicaciones del método DDP en el aula de preescolar Así como las condiciones requeridas para ello. Además de esto, condujo al ajuste de etapas separadas de la aplicación de DDP, modificación consecuente del problema, de hipótesis, de objetivos y de tareas de la

investigación.

En la segunda etapa de la investigación (1997-1999), se comenzó con el experimento educativo introduciendo el método DDP en dos Grupos Experimentales de educación preescolar (EG). En 1998, se amplió la investigación para incluir a 22 Grupos Regulares (RG) de educación preescolar continuando el experimento con los grupos experimentales.

Durante la tercera etapa (1998-2000), se recopilaron los cuentos e historias que habían creado los niños de uno de los grupos experimentales; se realizó una prueba de las habilidades de los niños.

Novedad de los hallazgos: relevancia teórica y práctica

La tesis ha creado y proporcionado la justificación teórica y práctica de un método nuevo para fomentar la actividad creativa en preescolar –el drama dialógico con títeres (DDP)-. Este método es una síntesis del juego dramático infantil, la manipulación de títeres y el examen del sentido cultural (mensaje moral) de los cuentos. La investigación ha mostrado que la aplicación sistemática del método DDP en el aula es una herramienta efectiva en la educación preescolar, que enriquece y amplía los contenidos (ofreciendo nuevas parcelas) y la forma (introduciendo los títeres) del teatro creativo. También permite que el docente sea un participante activo en la representación. La aplicación sistemática del método DDP fomenta la autoexpresión creativa en los niños, estimula sus actividades dramáticas, estimula la expresión verbal y la creación de historias.

El método DDP promueve el desarrollo de los sistemas verbales y comunicacionales, e intensifica los procesos imaginativos y cognitivos. Además, crea un nuevo tipo de interacción pedagógica basada en el diálogo; por lo tanto, el niño y el adulto actúan como socios construyendo una realidad virtual compartida.

Aprobación y aplicación de los resultados de la investigación

Las conclusiones y los resultados del experimento fueron discutidos con los docentes del jardín de infantes "Stadzelis" de Vilna, que participaron en la investigación. El método DDP fue presentado a los docentes lituanos en una serie de seminarios en el Instituto Lituano de Formación Docente y ya ha sido puesto en práctica en varios jardines de infantes lituanos.

Los mayores hallazgos de la investigación fueron presentados en el seminario de estudiantes del Doctorado de los países Nórdicos y Bálticos en Tartu, Estonia (1998); y en seminarios internacionales en Kajaani, Finlandia (1999, 2000). Se realizaron presentaciones sobre el tema de la investigación en una conferencia nacional en Vilnius (1997); la conferencia internacional "El jardín de infantes lituano: su historia y su situación actual" en Klaipėda (1998); la conferencia internacional "La Investigación Pedagógica Moderna" en la Universidad de Oulu, Kajaani, Finlandia (1998); las conferencias internacionales novena y décima de la Asociación Europea de Investigación Educativa de la Primera Infancia en Helsinki, Finlandia (1998) y en Londres, Gran Bretaña (2000).

Desde 1999, la investigación relacionada con la aplicación del método DDP ha sido incluida en el trabajo del equipo de investigación internacional "Aprendizaje Significativo y Nuevos Enfoques de la práctica educativa".

Los estudiantes de educación preescolar en la Facultad de Pedagogía y Psicología de la Universidad Pedagógica de Vilnius estudian el método DDP; durante tres años (1998-2000)

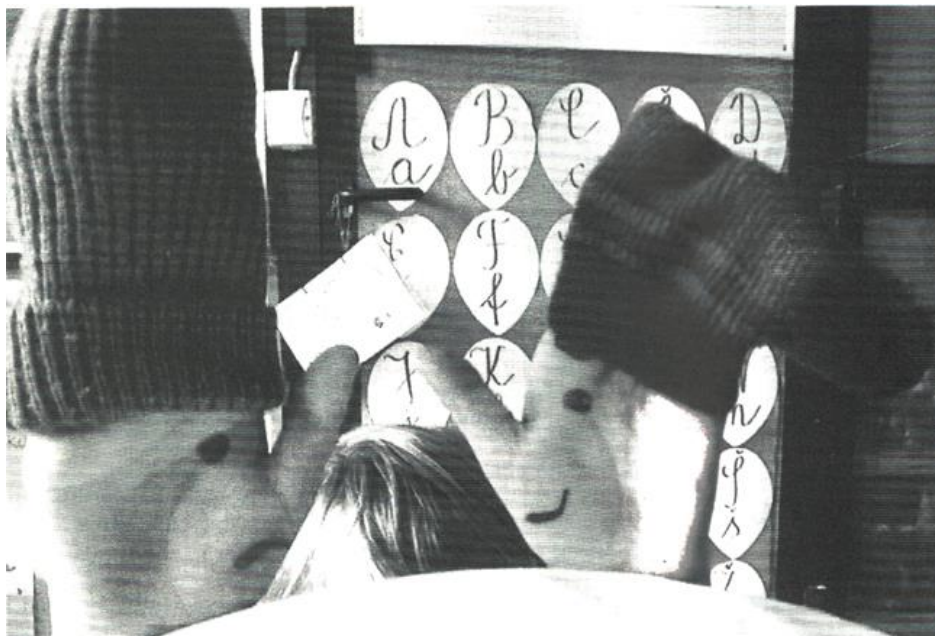
éste ha sido presentado a los estudiantes de postgrado en pedagogía preescolar en la sede en Kajaani de la Universidad de Oulu, Finlandia.

Estructura de la Tesis: la tesis comprende una introducción, dos partes, hallazgos teóricos, recomendaciones prácticas, bibliografía y anexos.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DEBATE

La introducción proporciona evidencia sobre la relevancia del tema de investigación, formula el problema científico, especifica el objeto, los objetivos, las tareas e hipótesis del estudio, describe la metodología de investigación, la novedad científica, así como pone énfasis en la significación práctica y teórica de la tesis.

La primera parte "**Premisas teóricas del problema investigado**" contiene cuatro secciones. La primera sección "El Juego Creativo de Roles como Actividad para los Niños" define el juego como la actividad preescolar dominante. Actualmente muchos psicólogos y educadores reconocen que "el juego es la base, el principio de la personalidad en crecimiento, sin el cual cualquier otro aprendizaje específico o más amplio, resultaría inimaginable" (Starfeldt, Mathiasen, 1999, 38). El rol especial del juego está predeterminado por su naturaleza sincrética, que fue advertida por Vygotsky (1978), Según él, el juego es un manantial o torrente en cuyo fondo toman forma todas las destrezas y habilidades indispensables en la futura vida del niño. La idea de Vygotsky ha sido desarrollada por D. Elkonin, quien señaló que "el juego no sólo desarrolla las funciones síquicas individuales de la conciencia del niño, provoca una alteración general de su psiquis: implica el crecimiento y la maduración de esta conciencia, el crecimiento y la naturalización de la personalidad del niño (1995, 41)".



Cuando se encuentran un pequeño pulgar feliz y otro triste. Foto Julijana Drenovec

Aunque el juego en sus diferentes aspectos ha estado suscitando el interés de los científicos que trabajan en diferentes campos, los pedagogos y los psicólogos llevan la iniciativa. Se presentan varias interpretaciones de la noción de juego (de Freud Z., 1974; Piaget J., 1962;

Bruner J., 1980; Vygotsky L., 1997; Leontjev A., 1975; Elkonin D., 1978; Gaižutis A., 1988; Huizinga J., 1995; Bateson G., 1971; Schwartzman H., 1978; Sutton-Smith B., 1971; Olofsson B., 1995; entre otros) y se discute la importancia del juego para diferentes zonas del desarrollo infantil. La tesis proporciona, además, una definición de juego de P. Smith y R. Vollstead (1998) "*el juego es alegre, flexible e imaginativo*". Más aún, se ha dado un extenso tratamiento al juego creativo de roles (Elkonin, 1960), al juego socio dramático (Smilansky, 1968) y al juego de simulación (Garvey, 1990), describiendo las características propias de cada tipo, sus funciones y desarrollo.

Se pone énfasis en un importante aspecto que unifica a todas las variedades del juego –*la habilidad de los niños de identificarse con otros*. Es un hecho ampliamente reconocido que el niño imita al mundo que le rodea, sus objetos y fenómenos, identificándose con ellos. La imitación es el lado externo de ese proceso, mientras que la autoidentificación es una condición interna resultante. Gradualmente, el niño adquiere una habilidad de controlar sus capacidades de autoidentificación y, aproximadamente al mismo tiempo (normalmente a la edad de tres años), él comienza con el juego de roles, transformando su habilidad para identificarse a sí mismo con otros en la habilidad para asumir un rol. Yo creo que la capacidad del niño de actuar en una situación imaginaria, que se forma en la edad preescolar, se "entrena" cuando asume el rol de otra persona u objeto.

Finalmente, la sección formula el problema básico con respecto al liderazgo del maestro en el juego creativo de los niños. La investigación ha llevado a muchos científicos (Elkonin D., 1995; Saracho O., Spodek B., 1998; Olofsson B., 1995; N. Grinevičienė, 2000; L. Mondeikienė, 2000; y otros) a la afirmación de que el liderazgo y la creación del ambiente que estimule el juego creativo de los niños es una de las tareas complicadas que enfrentan los educadores de hoy. Como han subrayado S. Hunt, S. Tyler, C. Hutt y H. Christopherson (1999) en sus trabajos de investigación, la participación conducente y oportuna de los adultos, así como su modo de hacerlo, son de crucial importancia en la estimulación de los procesos de desarrollo del niño a través del juego. Por consiguiente, se ha señalado que la formación profesional de los docentes, el profundo conocimiento de las técnicas educativas modernas y su aplicación creativa, acompañados por la actitud sensible y responsable hacia el niño, son de vital importancia. En este contexto, se pueden extraer ideas valiosas a partir de la experiencia de la pedagogía aplicada al teatro que, lamentablemente, todavía no existe en Lituania.

La segunda sección "*La Pedagogía del teatro y sus características específicas*" presenta al drama como un medio educativo específico, proporciona definiciones sobre el drama creativo de desarrollo e identifica su propósito principal. El drama creativo es un proceso dinámico, que anima a sus participantes a explorar, refinar y articular su experiencia, así como compartir esta experiencia, sus ideas, opiniones y emociones a través de un dinámico acto dramático.

Un destacado especialista canadiense en el drama en función del desarrollo, R. Courtney, formuló una definición aún más amplia del drama creativo: "El teatro es hacer como si". Es un proceso total, externo e interno, que ocurre cuando transformamos nuestra imaginación creativa en actos, cuando creamos ficciones mentales y las expresamos mediante el juego espontáneo, el drama creativo, la improvisación, el juego de roles y el teatro. Como la vida misma, es una experiencia a través de la cual vivimos. En la vida nos ocupamos de los

pensamientos y actos reales; en el drama tratamos con pensamientos imaginarios y actos dramáticos”. Sin embargo los actos dramáticos producen emociones reales, y la experiencia adquirida se convierte en real también. La única diferencia es que ella es inspirada por nuestra imaginación, que a su vez se basa en la vida real. El drama proporciona al niño una oportunidad de vivir a través de las ficciones que imagina. El drama en función del desarrollo ha sido recientemente incluido en el currículum de los estudiantes de educación preescolar. Sin embargo, hasta ahora las ideas de la pedagogía aplicada al teatro no han influido significativamente en la pedagogía del juego y en el enfoque del juego infantil.

Los especialistas en drama notaron su afinidad con el juego desde hace mucho tiempo. El juego se asemeja al teatro, cuyas raíces se cree que están en juego. La sección destaca las similitudes y discute las diferencias entre juego y drama. Se describen las tres teorías más importantes sobre la pedagogía aplicada al teatro, sus orígenes y los contribuyentes más destacados, a saber W. Ward, G. Siks, P. Slade, B. Way, D. Heathcote y G. Bolton, entre otros, así como sus ideas. Aparte de eso, se esbozan los orígenes, desarrollo y solapamientos de la pedagogía del drama y la pedagogía del juego preescolar, identificando las diferencias entre ambas. Éstas surgen principalmente debido a la utilización de diferentes términos para denotar los mismos fenómenos y centrarse en los diversos aspectos del mismo proceso. También se afirma que eran paralelos el desarrollo de la pedagogía del juego y el de la pedagogía aplicada al teatro, sin que éstos se afectaran entre sí hasta los años sesenta. Sólo en las dos últimas décadas se ha visto un intento consciente de cooperación en la búsqueda de medios y formas de aumentar la afectividad de la educación por parte de los investigadores en estos dos campos.

Además, el teatro de títeres es presentado como un tipo separado del arte del teatro, que está especialmente cerca de los niños en la etapa preescolar. Se discute a fondo el lugar del teatro de títeres en los programas de educación preescolar de Lituania (“Gairès”, “Vėrinėlis”), haciendo hincapié en el papel de los títeres como una herramienta educativa eficaz en el jardín de infantes. Se enfatiza que el uso de los títeres en la etapa preescolar no debe copiar al teatro de títeres profesional; por el contrario, la adaptación creativa de algunos elementos del teatro de títeres es de vital importancia en la búsqueda de propósitos educativos generales y más específicos. En resumen, se ha señalado que todavía hay una falta de investigación en este campo, así como de una metodología basada en la investigación y de recomendaciones prácticas, que ayudarían al cumplimiento de los objetivos establecidos en los programas educativos. Por lo tanto, a pesar de la aprobación por parte de los educadores, los programas educativos, en gran medida, sólo son válidos en el papel. Por eso, el método del drama dialogado con títeres se presenta en un intento de rectificar la situación actual.

La tercera sección ***“El cuento de hadas como un componente de la experiencia del niño”*** está dedicada al lugar que ocupa el cuento de hadas en el contexto cultural de la raza humana. Se presentan las interpretaciones sobre el propósito y las funciones del cuento maravilloso por parte de diferentes investigadores, como Bierlein J., 1997; von Franz M. L., 1998; Baker D., 1981; Tolkien R., 1981; Bettelheim B., 1982; Jung K.G., 1998; Bagdavičius V. J., 1992 o Kerbelytė B., 1997, seguidas de una discusión sobre su posible aplicación y una variedad de interpretaciones sobre el significado del cuento.

De acuerdo con M.-L. Von Franz, discípula y seguidora de C. Jung, el cuento de hadas es un reflejo directo de los procesos mentales que ocurren en el inconsciente colectivo, ya que "el

cuento de hadas, como espejo, refleja la estructura básica, el esqueleto de la psique humana" (von Franz, 1998, 24).

D. Baker (Baker, 1981) ha señalado que el propósito principal de los cuentos folklóricos y de los cuentos de hadas es satisfacer una variedad de necesidades psicológicas, como si el cuento fuese la forma más antigua de psicoterapia. En desacuerdo con algunos maestros y la mayoría de los padres modernos, D. Baker afirma que el cuento de hadas no debería ser interpretado como un escape de la realidad; por el contrario, debe ser visto como una herramienta útil para enseñar a los niños a aceptar y disfrutar de la vida como es, en lugar de alejarse de ella. B. Bettelheim ha revelado los mecanismos del cuento de hadas agregando que "... el interés del cuento maravilloso no es el de proporcionar información útil sobre el mundo exterior, sino sobre los procesos internos que tienen lugar en un individuo " (Bettelheim, 1982, 25). Él señala un número de aspectos del cuento de hadas que afectan la maduración de la personalidad infantil:

1. Los cuentos de hadas afectan al niño de modo integral, inculcando la autoestima y la confianza en el futuro;
2. los cuentos ayudan al niño a adquirir una mejor comprensión de sí mismo y del mundo que le rodea, así como la comprensión de sus sentimientos;
3. los cuentos de hadas demuestran las virtudes del comportamiento moral;
4. aportan materiales para la imaginación y los sueños de los niños;
5. los cuentos de hadas revelan la complejidad de la naturaleza humana y demuestran que el problema moral consiste en elegir entre el bien y el mal;
6. una clara polarización de los personajes del cuento (bueno-malo, inteligente-tonto y trabajador-perezoso) permite al niño hacer una comparación y realizar su propia elección a través de la identificación con el héroe admirado.

La teoría de la personalidad de C. G. Jung y su sistema de psicoterapia, así como los métodos de análisis de los sueños y del cuento maravilloso, todo ello justifica la suposición de que los cuentos de hadas deben desempeñar un papel importante en la vida del ser humano y de los niños en particular.

Esta sección también analiza las características específicas de la comprensión del texto ficcional (el cuento de hadas) por parte de los niños de preescolar, como fueron identificadas por A. Zhaporozhec, apoyado por una cantidad de otros investigadores. Al elucidar el desarrollo de la comprensión del cuento de hadas en la edad preescolar, A. Zhaporozhec (1986) ha enfatizado que un avance significativo ocurre a esa edad cuando *la imaginación del niño desarrolla una habilidad para actuar en la situación imaginada*. El proceso resultante está, en su naturaleza psicológica, muy cerca de juego; sin embargo, el niño en el juego realmente actúa en las circunstancias imaginadas, mientras que para el niño que escucha un cuento de hadas, tanto la situación como las acciones siguen siendo imaginarias. En la etapa preescolar; la comprensión de un texto ficcional pasa de la participación directa e ingenua del niño en los acontecimientos imaginarios a pensar en ellos e incluso más allá, a poder apartarse como si los viera a cierta distancia. Así, de actuar con objetos, el niño pasa a pensar en ellos. Esta nueva actividad mental le permite comprender fenómenos y acontecimientos en los que no está directamente involucrado. Cuando asume diferentes roles, a veces incluso

actuando como varias personas al mismo tiempo, el niño comienza a comprender las diferentes perspectivas. Es aquí donde el método DDP entra a jugar, extendiendo las posibilidades del niño de actuar con objetos.

Aunque el juego de roles, el cuento maravilloso y el títere han existido en las instituciones preescolares durante años, su papel en las actividades generales de desarrollo ha sido descuidado en los últimos años. Por lo tanto, encuentro interesante una idea de unir estos elementos separados del proceso educativo, aunque significativos, en un solo método.

En algunos niños, particularmente en los de más edad, el cuento de hadas, tanto leído en voz alta como contado, evoca emociones profundas. Sin embargo, “dramatizar” un cuento es una herramienta considerablemente más beneficiosa, especialmente cuando se trabaja con niños pequeños. Volviendo al cuento, creo que no es suficiente leer en voz alta y contar el cuento a los niños de preescolar para desarrollar su capacidad de actuar en la situación imaginada, y mucho menos para alentarlos a que descubran los matices de significado ocultos en el cuento. El cuento de hadas, al igual que el títere, proporciona estímulos a la creatividad, al habla y a la comunicación, al dialogo y al juego en busca de significados.

La cuarta sección, **“La narración de cuentos como proceso cognitivo infantil”**, propone que la cultura de los niños no se limita a mirar y escuchar cuentos; lo contrario es cierto: les gusta hablar, contar historias así como inventar sus propios relatos y cuentos.



Una niñita se encuentra con un ratón. Foto: Archivo de la Facultad Pedagógica, Liubliana.

En sus estudios sobre narrativas infantiles, investigadores de diferentes campos (Mouritsen

F., 1995; Lindqvist G., 1995; Sutton-Smith B., 1981; Koltsova M., 1995), han insistido en que la narración de historias es la principal estructura cognitiva de los niños, y que el juego es una forma que tienen ellos de crear cierto rol y contar una historia. También se ha observado que las historias contadas por los niños guardan semejanza en su forma y organización dramática con los cuentos de hadas.

A. Koltsova (ver Lindqvist, 1995), en sus estudios del desarrollo de las habilidades de los niños para inventar historias, ha señalado que las historias y juegos están tan interconectados que es imposible distinguir entre ellos. Su trabajo ha mostrado además, que los juegos de los niños de tres años tienen la estructura y la forma típica del cuento de hadas.

Durante la década pasada, los psicólogos han puesto especial atención en el lenguaje y el pensamiento de los niños, lo cual dio como resultado gran cantidad de investigaciones sobre las narraciones verbales y escritas de los niños, enunciados, historias y cuentos inventados. (Schank, 1990; Bruner, 1986). Muchos autores de psicología cognitiva (Doyle, 1987; Searles, 1992; Bruner, 1990) han insistido en que las narraciones y las historias son una forma de cognición humana. También cabe destacar que la mayoría de los investigadores sostienen que los primeros relatos, cuentos, historias y cuentos maravillosos que componen los niños deben ser interpretados como una manifestación verbal de su proceso cognitivo.

La creación de historias por parte de los niños de preescolar a menudo surgen del juego, del dibujo o de otra actividad y viceversa: el dibujo, el juego, la actuación, u otras actividades resultan de las historias creadas. Es por esto que las historias contadas o creadas por los niños no cumplen los criterios formales aplicables a la narrativa (una presentación coherente de los hechos en el tiempo); sin embargo, S. Engel (1999) ha subrayado que la narrativa de los niños no puede ser sacada del contexto de su vida, ya que una historia creada espontáneamente constituye una parte orgánica de la vida del niño. Si reconocemos las narraciones infantiles como una manifestación de su proceso cognitivo, entonces las acciones conscientes y significativas que acompañan su expresión verbal son perfectamente adecuadas para comenzar, continuar y lograr el proceso cognitivo.

Además, se discute el pensamiento de diferentes psicólogos (Vygotsky, Luria, Piaget, Bruner) sobre la interdependencia entre el lenguaje y pensamiento, y se arriba a la conclusión de que todos los eruditos reconocen el papel crucial del lenguaje en los procesos de desarrollo del niño y enfatizan que ofrece al individuo una forma absolutamente nueva de experiencia y cognición.

Además, la sección discute el complicado proceso de adquisición del lenguaje, así como su desarrollo. El énfasis está puesto en su aspecto creativo, alegando que el niño descubre lo que significa esta o aquella palabra, frase u oración a través de su estudio independiente de la ubicación de los límites de significados y sentidos de palabras diferentes. En este contexto, se acentúa la importancia del "discurso" (Chomsky), también conocido como "juegos de lenguaje" (Garvey). En resumen, se afirma que la verbalización y la expresión de la propia opinión del niño son de suma importancia en la adquisición del lenguaje, como resultados del su pensamiento independiente.

Finalmente, he llegado a la conclusión de que experimentar y manipular las palabras y sus combinaciones, así como sus significados y sentidos, es una etapa de desarrollo tan esencial como la manipulación de objetos. El propósito del drama dialógico con los títeres es

involucrar al niño en un diálogo iniciado por el profesor y, al permitirle observar a los adultos actuar, animarlo a unirse poco a poco o, de otra manera, a participar directamente en la obra. En las etapas iniciales, el maestro debe ayudar al niño, pero teniendo cuidado de no inhibirlo. Con las nuevas habilidades del habla, los niños todavía son incapaces de expresar muchas cosas con palabras, mientras que el drama con los títeres amplía considerablemente el arsenal de medios expresivos disponibles para ellos (expresiones faciales, movimientos corporales, títeres y sonidos diferentes), ayudando así al niño a expresar sus pensamientos con medios no verbales. Estas actividades dramáticas que involucran a los títeres estimulan el pensamiento, la imaginación y la expresión verbal de los niños de un modo sencillo y alegre, en relación con su juego y sus emociones durante la representación; además les gusta hacer comentarios sobre la actuación de otros y tener grabados los cuentos que representaron.

La segunda parte de la tesis **“El drama dialogado con títeres (DDP) y su aplicación experimental”** comprende cuatro secciones. La primera -**“La organización de la investigación”**- presenta el método del drama dialogado con títeres (DDP) e identifica los objetivos y el modo de organizar la investigación para encontrar la justificación del método.

Sigue un análisis del material grabado en vídeo: una puesta en escena de un cuento de hadas realizada con títeres por el grupo experimental (55 minutos) y el mismo cuento representado por los niños una semana después (33 minutos). El análisis se orientó a establecer las técnicas experimentales (más tarde definidas como diálogo-improvisación), y sus implicaciones, las técnicas utilizadas por el experimentador y los niños durante la representación infantil, así como la comparación de las técnicas de los niños y de los maestros, e identificar similitudes y diferencias entre el cuento representado para los niños y el que los niños repiten. Por otra parte, la sección discute si el teatro creativo hace aflorar la creatividad del niño y de qué manera. Se ha intentado determinar si el método DDP satisface las diversas necesidades, intereses y capacidades de grupos de niños de diferentes edades.

Se describen detalladamente las etapas de preparación de los experimentadores para la representación del cuento y su forma (representación-diálogo), proporcionando las razones principales para la selección de esa forma:

1. Todos los niños deberían ser capaces de seguir la trama de la historia.
2. Los niños deben tener un interés y una comprensión de lo que se está representando para ellos.
3. Los niños deben ser capaces no sólo de ver la actuación sino también de participar en ella.
4. Deben ser capaces de incorporarse no sólo en aquellos momentos en los que el maestro espera que lo hagan, sino también cuando sienten un deseo natural de hacerlo.
5. El involucramiento natural de los niños en la representación en cualquiera de sus formas debe posibilitar que ellos participen activamente en la acción, pues son quienes "elevan" o "bajan" la representación de un cuento a su nivel de comprensión e interés.

Se destaca que este modo de presentar un cuento puede alterar no sólo el curso de los sucesos, sino también los aspectos ideológicos y el sentido cultural. Sin embargo, esta es la virtud del método DDP: dar a los niños una oportunidad de influir e incluso determinar el carácter de la obra. Además, este tipo de representación crea un "campo de sentido"

compartido según la terminología de L. Vigotsky (Vygotsky, 1978, 289), o un "espacio de juego" en la terminología de L. Elkoninova, en el cual niños y adultos operan con las ideas que ambos comprenden y aceptan. Así, se evita al niño la imposición de ideas preconcebidas por los adultos, y los adultos obtienen la oportunidad de aprender lo que el niño "realmente" siente con respecto al problema en cuestión (por ejemplo, decir una mentira), lo que crea condiciones para que ambos encuentren una solución significativa y motivadora.

Además, la sección detalla las técnicas, medios y modos de expresión usados por los experimentadores durante la presentación del cuento. Se otorga un tratamiento detallado a la repetición del cuento, su desarrollo, las técnicas aplicadas y los medios y modos de expresión utilizados.

La comparación del desarrollo de las dos representaciones (la primera por los adultos y la otra por los niños), sus contenidos y la expresión dramática muestran una serie de similitudes, o incluso superposiciones, que son tratadas ampliamente. Resumiendo los resultados de la comparación, se ha llegado a la conclusión de que el cuento de los niños no es una copia del texto de los profesores, sino un proceso creativo independiente que ayuda a los pequeños a descubrir, para ellos y para el público, los matices del significado que se hallan ocultos en el texto del cuento de hadas. Esta conclusión apoya la afirmación de Sawyer (Sawyer, 1977) de que los juegos de rol de niños de tres a seis años se basan en improvisaciones espontáneas, ya que algunos episodios de la representación dramática de los niños eran bastante originales y fueron creados jugando espontáneamente. Se pone especial énfasis en la observación que en el transcurso de la representación dramática desarrolla independientemente su propio proceso cognitivo en lugar de adoptar ciegamente las verdades establecidas por los adultos. Sin embargo, estos resultados sólo pueden ser logrados con la ayuda de un docente altamente profesional y requiere una cuidadosa organización del proceso educativo y una participación en él.

La segunda sección, ***“La descripción del método DDP”***, comprende tres apartados. La primera, *“La teoría que respalda al método DDP”*, ofrece las bases teóricas del método, subrayando los puntos claves de la teoría: las ideas de Vygotsky sobre el carácter creativo del juego y el teatro de los niños, la teoría de L. Vygotsky y D. Elkonin sobre la naturaleza social del juego infantil, el enfoque de R. Steiner sobre los cuentos y la educación artística, las ideas de M. Bakhtin sobre el modo dialógico del pensamiento y la conciencia, la interpretación de Y. Lotman de los mecanismos de diálogo y comprensión de los textos ficcionales, la teoría de H. Gardner sobre inteligencias múltiples así como las ideas modernas sobre las implicancias del drama en el crecimiento de la personalidad.

El apartado *“Los Primeros Intentos de Aplicar el Método DDP”* trata de los factores que predeterminan el desarrollo del método. El impulso para el surgimiento del método fue dado por el teatro de títeres profesional, la experiencia de representación de espectáculos para niños y las observaciones de la comunicación entre los actores y los niños. Otro factor que contribuyó fue un conocimiento más detallado de la práctica dramática en los jardines de infantes, mostrando que el drama con los títeres, ya sea para niños o por niños, se estructura normalmente de la misma manera o de manera muy similar a las actuaciones de teatro profesional. Reconociendo toda la experiencia favorable y valiosa que el niño adquiere en el teatro, y especialmente de las experiencias artísticas, se señala que, sin embargo, el teatro no logra establecer una relación individual y un diálogo con el niño, además de ignorar el papel

del niño como participante activo y creador.

El apartado sobre “*Etapas de la actividad pedagógica*” identifica los principales pasos de la aplicación del DPP, especificando los principales objetivos y metas de cada etapa, así como las funciones y roles del docente.

La tercera sección, “*Resultados de la aplicación del Método DDP*”, se divide en tres apartados. El primero, “*Programación del experimento*”, define las principales etapas y el desarrollo del experimento llevado a cabo y describe las condiciones de organización. El objetivo del experimento fue establecer las implicaciones del método DDP en diferentes áreas de las actividades de los niños y de las actividades dramáticas en particular. La investigación estaba dirigida a establecer el efecto de la aplicación sistemática del método en niños de entre 3 y 7 años en las salas de preescolar, en las actividades creativas de los niños y en sus necesidades y habilidades que surgían durante tales actividades.

- El método DDP fue aplicado en grupos experimentales de preescolar durante dos años, observándolos mensualmente. Las acciones del maestro y de los niños fueron grabada en detalle; los trabajos artísticos de los niños (los títeres hechos por ellos, los cuentos, dibujos y otras creaciones) fueron recogidos con regularidad; las actividades y los trabajos artísticos fueron fotografiados y grabados en vídeo.
- En grupos regulares de educación preescolar, un cuento fue presentado dos veces: la primera, fue leído en voz alta o narrado a los niños; y luego fue presentado aplicando el método DDP. Los cuadros de observación se completaron durante la presentación; las actividades de los niños posteriores a la presentación fueron observadas y registradas. No se recogió ningún otro material adicional.

Durante la representación, se registró la atención de los niños cada diez minutos sobre la base de criterios seleccionados. Los cuentos de hadas fueron presentados a los niños de las siguientes maneras:

1. *leídos en voz alta*: el docente lee en voz alta un cuento en un libro, regularmente mostrando las imágenes y cantando canciones;
2. *narrados*: el maestro cuenta un cuento a los niños, mostrando imágenes y cantando canciones;
3. *actuando*: el docente representa un cuento en el aula usando títeres en un escenario muy sencillo: una mesa o sus rodillas; o bien narra el cuento representando solamente los episodios más importantes;
4. *presenado en forma de diálogo*: el docente y los niños cuentan juntos un cuento de hadas, discutiendo y comentando los acontecimientos más significativos y el comportamiento de los personajes, cantando y debatiendo cómo puede representarse un cuento.

El segundo apartado “*Características específicas de las actividades de los niños*” trata sobre las observaciones realizadas durante el experimento. La aplicación de los diferentes modos de presentación (leyendo, narrando, representando y contando un cuento junto con los niños) estaba dirigida a establecer *si los distintos modos causaban un efecto diferente en la atención de los niños y en su participación en la representación.*

Se registraron diferencias estadísticamente significativas en la atención de los niños durante la representación del cuento por parte del docente: sólo el uno por ciento de los niños mostró escaso interés en la actuación, mientras el resto (81 por ciento) estaba muy concentrado. *La presentación dialogada del cuento* cambia esencialmente los roles de los niños, lo cual se refleja en los datos de la observación. El porcentaje de los niños que no mostró interés por ver activamente la representación fue del cuatro por ciento, con un porcentaje del 88 por ciento de participación en el diálogo ($\chi^2 = 136, p < 0,0001$).



¿Qué charca tendrá más ranas? Foto: Nela Šuligoj

En resumen, se señala que la representación o la discusión del cuento crea un ambiente más conducente a la participación y al involucramiento de los niños. En el primer caso, mirando la actuación de un cuento, el niño encuentra más fácil identificarse con los personajes y sentir sus experiencias de manera profunda; en el segundo caso, un niño puede expresar su opinión, discutir un cuento o contarlo junto con el maestro u otros niños en el aula.

Las actividades de los niños seleccionadas independientemente después de cada representación fue observada y registrada, tratando de establecer cómo los diferentes modos de presentación del cuento afectan las actividades seleccionadas por los niños independientemente y su disposición a reproducir nuevamente el cuento.

Después de la representación con títeres por parte del docente, el número de niños que la reproducían más adelante aumentó hasta el 65 por ciento (comparado con el 39 por ciento después de contar el cuento, y el 21 por ciento después de leerlo en voz alta). Por otra parte, *la representación del cuento determinó el contenido del juego y de las actividades adicionales de los niños* (una cantidad mayor de niños seleccionó una actividad relacionada con la representación del cuento). En consecuencia, se asume que el interés de los niños en el cuento se planteó no sólo por la forma de presentación sino también por una trama y un tema adecuadamente seleccionados.

El debate sobre un cuento con los niños incrementó de un 65 a un 128 por ciento el número

de casos observados en los que los niños lo recreaban ($\chi^2 = 230$, $p < 0,0001$). Algunos niños fueron representando el cuento varias veces, siempre de modo diferente.

A modo de resumen, se llega a la conclusión de que luego del debate sobre un cuento, casi todos los niños seleccionaron la representación teatral, con algunos de ellos (57 por ciento) que representaron el cuento dos veces o más. Parece que el debate permite a los niños vivir más profundamente los acontecimientos y comprender el comportamiento de los personajes descritos en el cuento. En algunos niños, la representación del cuento despertó el interés y la necesidad de volver a actuarlo ellos mismos. Por lo tanto, se puede afirmar que, *al debatir un cuento, los niños resultan preparados de modo natural y conducidos a su actuación independiente a través del juego.*

Simultáneamente, se estudió cómo la atención de los niños durante la representación afectó su elección de las actividades posteriores, en particular la segunda representación del cuento. Además, se observó cuidadosamente las actividades de los niños en diferentes grupos de estudio en las aulas.

Se registraron diferencias significativas entre los niños que miraban (M) y los que no se interesaban en la representación (NI) en relación con el número de niños que realizaron posteriormente su actividad habitual, o que volvieron a representar el cuento. Un 70 por ciento de los niños que no miraban y un 46 por ciento de los que sí lo hacían prefirieron las actividades habituales; mientras que sólo un 5 por ciento de los que no prestaban atención y un 22 por ciento de los que lo hacían representaron nuevamente el cuento. ($\chi^2 = 182$, $p < 0,0001$).

Los niños que tomaron parte en la presentación del cuento (I) fueron además los más activos en otras actividades creativas y, *en particular, en la repetición de los cuentos*, (97 por ciento de ellos repitieron el cuento).

Así, se llega a la conclusión de que *la participación activa del niño en las etapas iniciales, es decir, en la presentación de un cuento, estimula considerablemente su independencia para jugar dramáticamente.* La participación en la presentación junto con el docente equivale a “prepararse” y “aprender” cómo volver a representarlo por su cuenta. También se afirma que cualquier forma de la participación activa del niño en la presentación de un cuento lo motiva a su representación posterior. Por lo tanto, la capacidad del maestro para establecer contacto individual con cada niño durante la presentación es absolutamente vital.

Durante el experimento, se presentaron tanto cuentos con los que los niños estaban familiarizados como otros que les eran desconocidos. La comparación de las actividades seleccionadas por los niños después de los cuentos familiares y no familiares mostraron diferencias estadísticas significativas después de la actuación del cuento. Un cuento desconocido fue reproducido por el 23 por ciento de los niños observados contra un 61 por ciento que volvieron a representar uno conocido ($\chi^2 = 121$, $p < 0,0001$). Sin embargo, el carácter que tomaba el juego de los niños era también diferente: los intentos de reproducir un cuento de hadas desconocido se parecían a un examen personal, el cual sólo en algunos casos y sólo en los grupos experimentales se convirtió en juego dramático.

El tercer apartado de esta sección, “*Diferencias entre los grupos experimentales y los regulares*” compara los resultados obtenidos en unos y otros. Analizando en los grupos experimentales y regulares, el interés de los niños y su participación en la presentación de un

cuento por parte de los docentes, sólo se registró una diferencia estadísticamente significativa en cuanto al número de niños que miraban atentamente la representación – 55 por ciento en los grupos experimentales y 71 por ciento en los grupos regulares ($\chi^2 = 445,9$; $p < 0,0001$).



Títeres de sombra: Stubborn and Marjetica. Foto: Marija Udovič-Nlažek

La comparación del nivel de interés de los niños (NI, M, MA, P) durante la presentación en ambos tipos de grupos (E, NE) ha llevado a la conclusión de que los niños de los grupos regulares tienden a *mostrar un mayor nivel de interés* en la representación de un cuento, mientras que los niños de los grupos experimentales tienden a *tomar una participación más activa* en la presentación haciendo preguntas, comentarios, cantando, tocando instrumentos musicales o actuando.

Además, se pueden observar diferencias estadísticas al comparar las actividades seleccionadas por los niños después de las actuaciones en grupos experimentales y regulares. El 36 por ciento de los niños en grupos experimentales eligió trabajar con las artes (dibujo, modelado, títeres, etc.) y sólo lo hizo el 12 por ciento de los niños en grupos regulares. El canto y la interpretación con instrumentos musicales abarcó un 30 por ciento de niños en grupos experimentales y un 6 por ciento de los niños en grupos regulares; la repetición actuada del cuento, abarcó un 62 por ciento de niños en los grupos experimentales y un 33 por ciento en los grupos regulares. Mirar libros y leer fue elegido por un 14 por ciento de los niños en grupos experimentales y por un 35 por ciento en grupos regulares ($\chi^2 = 171$, $p < 0,0001$).

Además, se afirma que los niños en grupos experimentales son más activos durante la presentación de un cuento y en la elección de diferentes tipos de actividades creativas relacionadas con él, mientras que los niños en grupos regulares prefieren el rol de observadores, participando en una actividad más bien pasiva para los preescolares - hojear o leer libros y, particularmente, mirar las imágenes.

Además, se ha observado que las actuaciones de los niños en grupos experimentales y

regulares difiere tanto en su carácter como en su duración. Después de la presentación de un cuento, los niños en los grupos regulares tienden a tomar los títeres y experimentar sus habilidades de ellos, pero rara vez logran o incluso intentan repetir los acontecimientos del cuento. Su actividad frecuentemente termina como “estudiando” el cuento. Mientras que los niños en grupos experimentales, que observan e incluso participan en las representaciones mensuales de su profesor, estudian primero el cuento y luego intentan reproducirlo. También, fabrican sus propios títeres sencillos y crean sus propios textos. Algunas de sus representaciones dramáticas duran varios días, constantemente revisando o continuando la trama inicial. Además, los niños del grupo experimental no tratan de copiar la presentación de los docentes, incluso aunque sus representaciones contienen muchos detalles de la presentación del docente, cada una de ellas abunda en improvisaciones libres. Hacia el final del primer año, los profesores comenzaron a anotar las historias compuestas y luego interpretadas por los niños, causando mucho entusiasmo entre ellos, fomentando así un juego más activo, creando e intentando poner por escrito sus propias historias.

La comparación entre niños y niñas en cuanto a la atención y a la participación, no mostró diferencias sustanciales significativas. Sin embargo, las niñas tienden a ser más activas en la reproducción del cuento. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación con la elección de la actividad después de la presentación. EL 53 por ciento de los niños y el 25 por ciento de las niñas eligieron las actividades habituales; y el 59 por ciento de las niñas contra el 13 por ciento de los niños volvieron a representar el cuento ($\chi^2 = 135$, $p < 0,0001$). Finalmente, más niñas eligieron actividades artísticas plásticas; ellas también fueron más activas en áreas tales como el canto y la interpretación musical, la representación de cuentos así como la lectura de libros.

La cuarta sección “*Análisis tipológico de las narraciones de los niños*”, analiza los cuentos inventados por los niños en los grupos experimentales, señalando que los textos no son sólo secuencias arbitrarias de enunciados sino más bien un reflejo de un intento consciente de crear una historia "real", un cuento u otro tipo de relato. En total, se recogieron 109 textos producidos por 27 niños. Todos los relatos fueron clasificados de acuerdo con su tipo y agrupados por su temática:

1. Comentarios breves, historias o cuentos que explican un dibujo (47). Estos textos fueron realizados después de hacer un dibujo, o en otras palabras surgen como un intento de describir o explicar detalladamente un dibujo.
2. Historias y cuentos guardados por los niños en sus cuadernos de arte (33). Estos textos son creados primero y escritos debajo y sólo después ilustrados. Así, el texto tiene prioridad sobre un dibujo relacionado, el cual se hizo con posterioridad para ilustrar o acompañar el texto.
3. Historias o cuentos contados o representados en el aula (29). Los textos en este grupo fueron creados de forma oral y espontánea, emergiendo de la conversación libre durante sus actividades matutinas.

Todas las historias y cuentos compuestos por los niños se agruparon por el grado de cumplimiento de los principales criterios del género narrativo (una introducción, eventos que se despliegan en el tiempo, un final lógico, un tema definido y un mensaje claramente transmitido).

Finalmente se llega a la conclusión de que la creatividad verbal, que luego se desarrolla en la escritura creativa (cuando los propios niños, o con la ayuda del profesor, empiezan a registrar los textos que componen), induce al niño a mirar sus textos con mayor atención, a pensar más en sus ideas y a buscar las palabras más adecuadas para su expresión. Simultáneamente, el niño desarrolla mejores habilidades para comprender el texto leído o narrado por otras personas. Estos dos procesos están fuertemente conectados entre sí: cuanto más niños componen sus propias narraciones originales, más interés muestran en los textos creados por otros: los escuchan con más atención, ofrecen comentarios, comprenden mejor el texto y notan características específicas del lenguaje, etc.

La sección también se refiere a los textos creados por niñas y niños, señalando que el 37 por ciento de todos los textos recopilados fueron creados por niños y 63 por ciento por niñas. Sin embargo, al comparar los textos, se observó que los chicos inventan con menos frecuencia cuentos, prefiriendo historias cortas sobre aventuras reales o imaginarias y elaboran comentarios que acompañan a sus dibujos, pero también que *con menor frecuencia buscan que se graben sus historias*.

El análisis de los textos producido por cada niño perseguía encontrar un cierto patrón o consistencia en la forma. Sin embargo, los textos de los niños fueron grabados, como ya se ha mencionado, sólo cuando el niño mismo no tenía objeciones para ello o mostraba al menos una iniciativa mínima hacia tal fin; así, no fue posible notar un desarrollo consistente de textos simples a más complicados en un mismo niño, aunque se ha observado una tendencia general hacia ese desarrollo. Además, no se ha encontrado una relación clara entre el interés del niño en sus propios logros verbales creativos, o en los de otros, y su edad: las edades en las cuales los niños adquieren tal interés evidentemente difiere entre unos y otros. Sin embargo, la investigación validó la suposición de que la maduración de las narraciones creadas por los niños involucrados en el experimento está, aparte de otros factores, influenciada por su experiencia individual y la cantidad de historias creadas. Cuanto más a menudo el niño cuenta historias y recibe la atención de sus maestros y amigos, mejor se desempeña y mayor es su disposición a hacerlo. Por lo tanto, se asume que la creatividad de los niños es estimulada por la atención que prestan los adultos y compañeros a sus narrativas.



Ratones grises, negros, blancos en la fiesta. Foto: Mojca Srečnik

Se postula que los niños crean textos narrativos en primer lugar no sólo porque *escuchan las historias y cuentos que les narran, sino que también los ven actuados, toman parte en la representación ellos mismos y son verbalmente activos*. Hablar y escuchar son dos elementos integrales de un mismo proceso. De modo similar, son inseparables las acciones (jugar con títeres por el método DDP), de su verbalización y cognición. L. Vygotsky creía que "el pensamiento no simplemente se expresa en palabras, sino que llega a existir a través de ellas", por lo tanto "... podríamos hablar de la encarnación del pensamiento en una palabra" (Psichologai apie mogaus raida, 2000, 578). La aplicación del método DDP ayuda a este proceso haciendo foco en la acción. Así, podemos decir que *el pensamiento se encarna en una palabra a través de una acción consciente, que se interioriza y verbaliza*.

Finalmente, se llega a la conclusión de que la aplicación sistemática del método DDP en la presentación de los cuentos en las aulas de preescolar influye notablemente en la creatividad verbal del niño, que se manifiesta en la creación de sus propias historias, relatos y cuentos.

CONCLUSIONES

1. La investigación ha validado la hipótesis de que el método del drama dialogado con títeres es un método educativo suficientemente amplio orientado hacia la personalidad del niño y basado en el aprovechamiento selectivo de la capacidad, asistida por su imaginación, para actuar en diferentes roles en la situación imaginada. El método, que se manifiesta en la forma de diálogo improvisado, se orienta al desarrollo de la imaginación, comprensión, y de la expresión dramática y verbal en el nivel preescolar. El método DDP Busca utilizar una gran variedad de estructuras semióticas (medios y modos de expresión) para estimular la actividad creativa de los niños.
2. La investigación estableció una amplia gama de aplicaciones posibles del método DDP, revelando que el cuento actuado con títeres según esa metodología crea un campo común de sentidos, temas e interacción social en el aula, que los niños exploran individualmente a través de formas accesibles y aceptables de actividades, en su mayoría creativas.
3. Se ha validado que la aplicación consistente del método DDP en el aula de pre-escolar crea el ambiente conducente a la autoexpresión creativa del niño, engendra el juego dramático independiente, lo que a su vez estimula la actividad verbal y la creatividad (empezar a inventar sus propias historias y cuentos), y también amplía los contenidos y las formas del juego del niño.
4. Se ha establecido que la aplicación del método DDP eleva todas las actividades del aula a otro nivel y crea condiciones previas para el desarrollo de diversas actividades creativas. Los niños someten la trama del cuento que se les presenta a transformaciones y adaptaciones creativas para que se adapte a sus actividades, que van desde obras de construcción creativa, "leer" u ojear libros para hacer sus propias colecciones de cuentos y configurar sus propias actuaciones dramáticas.
5. Se ha establecido que la actividad creativa de los niños está en directa relación con su participación junto con el docente en sus actividades compartidas. El método DDP establece un nuevo modelo basado en el diálogo de una interacción niño maestro. Por lo tanto, en la situación comunicativa educacional, el niño y el mastro son socios, trabajando juntos en crear un mundo de juegos, un campo de sentido, una realidad virtual en común.

6. La investigación también ha encontrado que la aplicación del método DDP abre nuevas oportunidades para que el docente observe, participe e influya en el juego creativo de los niños. Además, el uso de este método permite al profesor aprender a jugar y a participar en las obras de los niños. Tomando parte en la obra "desde dentro", el profesor aprende a observar la actuación de los niños y desarrolla una mejor comprensión de su desempeño en la interpretación; encuentra más oportunidades y maneras de influir en sus juegos, orientando constantemente tanto a los niños individuales como a toda la clase hacia la zona de desarrollo próximo.
7. La investigación ha identificado los factores principales que influyen en la representación independiente de los niños y, en consecuencia, incrementan su actividad verbal. Los resultados de la investigación muestran que la dramatización del cuento por parte del docente, provoca un mayor grado de interés en los niños. Su interés depende de la atención que el docente demuestre y del empleo de *una amplia gama de medios de expresión*, los cuales eventualmente ayudan al niño a entender la trama y a comprender el curso de los acontecimientos. Viendo un cuento actuado y al participar activamente en la representación, el niño aprende a actuar. El teatro de títeres ayuda a los niños de preescolar, con los títeres en movimiento, a expresar y mostrar cosas que no pueden expresar o mostrar usando sólo los medios verbales. Así, para los niños de la edad en cuestión, los títeres se convierten en medios adicionales de su auto expresión, ayudándolos a entender y expresar mejor sus ideas y acciones.
8. El estudio ha establecido que la representación auténtica e improvisada de un cuento tiene implicaciones educativas, ya que es un proceso creativo que permite al niño dar forma a su propia cognición y autoexpresión.
9. Se puede formular una hipótesis de investigación para el futuro, sugiriendo que el método DDP es una herramienta universal para el desarrollo integral de la personalidad del niño.

RECOMENDACIONES

Buscando el desarrollo de los niños en edad preescolar en diversos aspectos, se recomienda el método DDP para su inclusión en el sistema general de educación preescolar, integrándolo en los programas educativos del jardín de infantes y en la legislación pertinente.

1. Por ir encaminado al desarrollo de diferentes facetas relevantes en la etapa preescolar y los objetivos que se marcan en este sentido, se recomienda incluir el método DDP dentro del sistema general de educación preescolar e infantil, integrándolo convenientemente en los programas de estudios y en el marco legislativo.
 - Para facilitar la aplicación sistemática del método DDP, se necesita crear un sector de teatro o un grupo de estudio y equiparlo con los medios y atributos necesarios para que los niños puedan representar e improvisar cuentos o crear sus propias historias en cualquier momento del día.
 - Para fomentar la creatividad verbal individual de los niños, es necesario asignar tiempo para escuchar, leer y grabar las historias de los niños.
2. Se sugiere que las universidades y colegios de formación de docentes de preescolar

incluyan cursos sobre la teoría y la aplicación práctica del método DDP en su currículum; los estudiantes deberían ser alentados para aplicar el método DDP durante sus sesiones de práctica de la enseñanza.

3. El curso especial sobre el método DDP puede ser enseñado en las instituciones de formación docente de posgrado.

Una lista de publicaciones que se basan en el material de este estudio

1. Bredikyte M., Vaidybinis dialogas su lėlėmis: ikimokyklinio amžiaus vaiku kurybiskumo skatinimo metodus; *Pedagogika. Mokslo darbai*. 44., V., 2000, p. 138–150.
2. Bredikyte M., Nuo vaidybinio dialogo su lelemis: naratyviniu tekstu kurimo link; *Tiltai. Mokslo darbai* (en proceso de publicación).
3. Bredikyte M., Vaidybinis dialogas su lelemis: vaiko ir pedagogo kurybines saveikos pagrindas; *Tiltai. Mokslo darbai* (priimtas spausdinti).
4. Bredikyte M., *Dialogical Drama with Puppets and Children’s Creation of Sense; Meaningful Learning and New Approaches to Educational Practice*. (El teatro dialogado con títeres y la creación del sentido de identidad en la infancia; Aprendizaje significativo y nuevos enfoques educativos), Serie A, Publicaciones del Departamento de Formación del Profesorado en Kajaani, Universidad de Oulu, Finlandia (en proceso de publicación en inglés).
5. Bredikyte M., Leliu teatras grupeje – vaiku saviraiškos stimuliavimo bei skatinimo budas; *Edukologija. Kalbotyra. Literaturologija*. I respublikine doktorantu ir ju moksliniu vadovu konferencija. Vilnius, 1997, p. 83–86.
6. Bredikyte M., *Stimulation and Encouragement of Children’s Pretense Play in the Classroom (2–6 years of age); Culture and Human Development: Contradictions and Challenges in the Transformation of social practices* (Estimular y promover los juegos de simulación en el aula de 2 a 6 años; Cultura y desarrollo humano: Contradicciones y retos para transformar la realidad social), Tartu, Estonia, 1998, p. 4–7.
7. Bredikyte M., *Teatro leles: 3–6 metu vaiku kurybiniu vaidmeniniu zaidimu skatinimo priemone; Lietuvos vaiku darzelis: praeitis ir dabartis, Jubiliejines konferencijos medziaga*, Vilnius, Leidybos centras, 1999, p. 128–131.

Referencias

- Al'tshuler, G.S.** (1986) Nayiti ideju: vvedenyie v teoriuu resheniia izobretatel'skyh zadach. Novosibirsk: Nauka.
- Andriekiene, R.** (1992) Teatro reiksme formuojant vaiko asmenybe // Teatrine kuryba vaiku darzelyje: vaiku teatro metodikos seminaro medziaga. Klaipeda, pp. 43-47.
- Bagdanavichius, V.J.** (1992) Kulturines gelmes pasakose. Vilnius: Taura.
- Baker, D.** (1981) Functions of Folk and Fairy Tales. Washington, DC: ACEI.
- Bakhtin, M.M.** (1996) Sobranie sochienenyi, t.5. Moskva: Ruskie slovari.
- Barzdziukiene, E.** (1992) Pastabos apie leliu teatra vaiku darzelyje // Teatrine kuryba vaiku darzelyje: vaiku teatro metodikos seminaro medziaga. Klaipeda, pp. 11-30.
- Bettelheim, B.** (1982) The Uses of Enchantment / The Meaning and Importance of Fairy Tales. New York: Penguin Books.
- Bierlein, J.F.** (1996) Paralelnaiia mifologija. Moskva: Kron-Press.
- Bolton, G.** (1979) Towards a Theory of Drama in Education. London: Longman Group Ltd.
- Bolton, G.** (1992) New Perspectives on Classroom Drama. London: Simon & Shuster Education.
- Brèdikytė, M.** (1992) Teatrine kuryba vaiku darzelyje // Teatrine kuryba vaiku darzelyje: vaiku teatro metodikos seminaro medziaga. Klaipeda, pp. 4-7.
- Brèdikytė, M.** (1999) Pasakos vaidinimas darzelio grupeje // Zvirbliu takas, (3), pp. 35-41.
- Bruner, J.S.** (1980) Under Five in Britain. London: Grant McIntyre.
- Bruner, J.S.** (1985) On Teaching Thinking: An Afterthought // in F. Chipman, J.W. Segan, & R. Glasser (Editors): Thinking and Learning Skills. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Vol.1, pp.603-605.
- Bruner, J.S.** (1986) Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S.** (1990) Acts of Meaning, Cambridge, MA: Harvard University Press. **Childs, G.** (1995) Steiner Education in Theory and Practice. Edinburgh: Floris Books.
- Chukovsky, L.I.** (1968) From Two to Five. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Comenius, J.A.** (1986) Pedagoginiai rastai (Ed. V. Rajeckas). Kaunas: Sviesa.
- Donaldson, M.** (1993) Human Minds / An Exploration. London and New York: Penguin Books.
- Doyle, Ch.** (1987) Explorations in Psychology. Monterey, CA: Brooks-Cole.
- El'konin, D.B.** (1978) Psikhologija igry. Moskva: Pedagogika.

- El'koninova, L.I.** (1999) Predmetnost' detskoj igri v kontekste ponimanyia igrovovo i skazochnovo prostranstva // Zhurnal Mir psikhologii, 4(20), pp. 181-192.
- Elkind, D.** (1982.) The Hurried Child. Boston: Allyn & Bacon.
- Engel, S.** (1999) The Stories Children Tell / Making Sense of the Narratives of Childhood. New York: Freeman.
- Gaizhutis, A.** (1988) Vaikyste ir grozis. Kaunas: Sviesa.
- Gardner, H.** (1991) The Unschooled Mind / How Children Think & How Schools Should Teach / New York, NY: Basic Books.
- Garvey, C.** (1990) Play. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Geniushas, J.** (1929) Dramatizacija ir inscenavimas mokymo auklejiimo priemone. Kaunas: Spaudos fondas.
- Grazhiene, V., Rimkiene, R.** (Ed.) (1993) Ikimokyklinio igdymo gaires. Vilnius: Leidybos Centras.
- Guchas, A.** (1994) Vaiku darzelio pedagogika. Kaunas: Svesia.
- Heathcote, D.** (1981) Drama as Education, in: McCaslin, N. (Eds.) (1981.) Children and Drama. New York & London: Longman, pp. 78-90.
- Jung, K.G.** (Ed.) (1996) Chelovek i evo simvoly. Moskva: Serebrianye niti.
- Kazragyte, V.** (1992) Dramatizavimas vaiku darzelyje // Teatrine kuryba vaiku darzelyje: vaiku teatro metodikos seminaro medziaga: Klaipeda, pp.7-10.
- Kazragyte, V.** (2000) Priesmokyklinio amziaus vaiku vaidybos gebejimu ugdymas // Doctoral dissertation. Vilnius: Vilnius Pedagoginis Universitetas.
- Kerbelyte, B.** (1997) Liaudies pasakos prasme. Vilnius: Presvika.
- Lindqvist, G.** (1995) The Aesthetics of Play / A Didactic Study of Play and Culture in Preschools. Uppsala: Uppsala University.
- Lotman, J.M.** (1998) Kukly v sisteme kul'tury // Ob iskusstve. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPB, pp. 645-649.
- Luria, A.R.** (1979) Iazyk i soznanye. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskovo universiteta.
- McCaslin, N.** (Ed.) (1981) Children and Drama. New York & London: Longman.
- Monkevichiene, O.** (2000) Vaiko ir pedagogo saveikos kryptis siandieniniame ikimokyliniame ugdyme // Socialiniai – edukaciniai pokyciai ikimokyliniame ugdyme: mokslo darbu rinkinys skirtas Lietuvos vaiku darzelio 150 ir lietuviskojo darzelio 100 metinems. Klaipeda: Klaipedos universitetas, pp. 107-112.
- Monkevichiene, O.** (Ed.) (1993) Vaiku darzeliu programa «Verinelis». Vilnius: Leidybos Centras.
- Piaget, J.** (1962) Play, Dreams, and Imitation in Childhood. New York: Norton.

- Postman, N.** (1982) *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte. Psichologai apienzmogaus raida (Developmental psychology) (Ed. M. Garbachiauskiene) (1999).Kaunas:Sviesa
- Sawyer, R.K.** (1997) *Pretend Play As Improvisation / Conversation in the Preschool Classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schank, R.** (1990) *Tell Me a Story*. New York: Scribner.
- Searles, J.** (1992) *The Rediscovery of Mind*. Cambridge, MA:MIT Press.
- Singer, J.** (1973) *The Child's World of Make-Believe*. New York: Academic Press.
- Siks, G.B.** (1981) Drama in education – a changing scene. In: McCaslin, N. (Ed.) (1981) *Children and Drama*. New York & London: Longman, pp.1-14.
- Slade, P.** (1954) *Child Drama*. London: University of London Press.
- Slade, P.** (1995) *Child Play / Its Importance for Human Development*. London & Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Smilansky, S.** (1968) *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. London: Wiley.
- Suhomlinsky, V.A.** (1979) *Izbrannye pedagogicheskie sochinenia, t.1*. Moskva: Pedagogika.
- Sutton-Smith, B.** (1981) *The Folkstories of Children*. New York.
- Thompson, J.** (Ed.) (1994) *Natural Childhood*. New York: A Fireside Book.
- Tupikiene, L.** (Ed.) (1988) *Mokykla ir teatras / straipsniu rinkinys*. Kaunas: Sviesa.
- von Franz, M.L.** (1998) *Psikhologija skazki*. Sankt-Peterburg: BSK.
- Vygotsky, L.S.** (1997) *Vooobrazenye i tvorchestvo v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Sojuz.
- Vygotsky, L.S.** (1971) *The Psychology of Art*. Cambridge, MA:MIT Press.
- Vygotsky, L.S.** (1984) *K voprosu o psikhologii aktiora, t.6*. Moskva: Pedagogika.
- Vygotsky, L.S.** (2000) *Psikhologija*. Moskva: Aprel'Press / Eksmo-Press.
- Ward, W.** (1981) A retrospect. In: McCaslin, N. (Ed.) (1981.) *Children and Drama*. New York & London: Longman, pp. xxi-xxx.
- Way, B.** (1967) *Development through drama*. New York: Longman.
- Zaporozhets, A.V.** (1986) *Izbrannye psikhologicheskie trudy, t.1*. Moskva: Pedagogika.

LOS TÍTERES Y EL DESARROLLO INFANTIL

Edi Majaron

Resumen

La intención de este artículo es la de subrayar la importancia de los títeres en el desarrollo de los niños en los diferentes niveles, uno de los cuales es un mejor desempeño en la narración. Los títeres proveen al niño una especie de cubierta, detrás del cual se puede esconder. Entonces, un niño tímido también puede encontrar motivación para hablar, para expresar sus propias emociones y para revelar sus secretos a su títere y, a través de él, a su audiencia. Por lo tanto, el títere ayuda al niño a comunicarse mucho más espontáneamente, evitando relaciones estresantes, especialmente con los adultos. El títere es una autoridad, elegida por el propio niño. Los esfuerzos contemporáneos para instalar la narración como un método para redescubrir y estabilizar la personalidad de los niños se apoya en el uso de los títeres. Puesto que un niño no es capaz de expresar exactamente todos sus sentimientos con palabras, los héroes títeres le ayudan a encontrar las palabras e incluso la sabiduría: otro punto de vista. Además, los niños que están acostumbrados a utilizar los títeres en sus conversaciones diarias, tienen un vocabulario más rico, son capaces de comprender el valor semiótico-simbólico de los signos visuales y el lenguaje de la comunicación no verbal y, quizá más importante, reconocer sus verdaderas habilidades y progreso en las áreas más significativas: en la cognitiva, en la sensitiva, en la coordinación motora, en la colaboración social ... Y por último, pero no menos importante: en la expresión lingüística. A través de mi experiencia bastante larga trabajando con títeres, siempre he creído en el poder mágico que ellos tienen en todo tipo de comunicación con los niños, mejorando sus talentos y las diversas formas de su creatividad.

Introducción

Para comenzar, algunas palabras sobre el arte del títere son absolutamente esenciales. Este arte proviene de antiguos ritos. Todos los ritos y rituales son una especie de comunicación entre las personas y una energía que fluye libremente a través del movimiento estilizado, la voz y la apariencia visual. Estos tres elementos determinan la significación de cada títere. El titiritero contemporáneo asegura que estamos viendo una situación de vida parabólica y simbólica a través de objetos estilizados, con movimientos inusuales, voces extrañas y apariencia simplificada. Los objetos, formados a partir de la determinación humana, recibieron un nuevo significado, convirtiéndose en nuevos sujetos - metáforas - por la transferencia de la energía del titiritero a los objetos manipulados en sus manos. En este acto, la creencia en la transformación milagrosa es el elemento más importante: la creencia en el poder del lenguaje de los objetos.

El títere y el niño

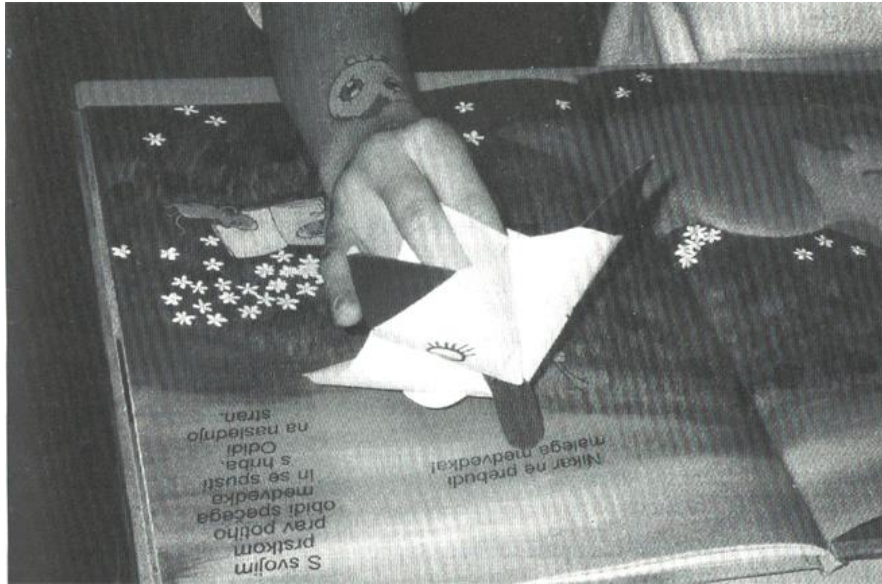
Esta creencia se puede comparar con la relación del niño con sus juguetes. En las fantasías del niño cada objeto tiene vida y alma propias. Los objetos y los juguetes asumen la función del mundo imaginario, en el cual el niño dicta las reglas y busca las posibles soluciones a sus

problemas sin resolver. De acuerdo con Vigotsky, juegos de este tipo mejoran todas las etapas en el desarrollo del niño. Sorprendentemente, el títere integra casi todas las disciplinas importantes para este desarrollo: la percepción, la comprensión, el movimiento, la coordinación, la interacción con el entorno, el habla y la narración. Hay una dificultad para explicar el hecho de que los títeres usualmente establecen un mejor contacto entre el niño y el profesor de preescolar o incluso los padres. Parece que la ya mencionada estilización de tres niveles ayuda al niño a sentir, a aceptar y comprender situaciones simbólicas. A través de la situación simplificada de los objetos utilizados metafóricamente, es posible descubrir la riqueza de los juegos parabólicos, lo que provoca que la imaginación y la creatividad del niño sean los elementos más significativos para su desarrollo.

La Comunicación por medio de los títeres

Uno de los pasos más importantes en el progreso del niño es el de encontrar la forma de comunicarse. La más normal, por cierto, es mediante los sentimientos, pero ellos también pueden ser peligrosos y a veces estresantes. Los niños son capaces de reaccionar al medio ambiente, generalmente en el nivel de sensaciones. Pero la comunicación no siempre es adecuada, provocando emociones desagradables. Las razones pueden ser muy diferentes; por ejemplo, el resultado un malentendido o de una palabra mal utilizada puede ser la interrupción de la comunicación espontánea. * La influencia de una persona importante (Vigotsky) puede provocar ya sea la simple imitación o la protesta desobediente, siendo ambas reacciones desaprobadas en el proceso educativo. Para evitar situaciones tan estresantes en las relaciones cotidianas, podemos introducir el títere en procura de una comunicación más elaborada entre los niños y sus "personas importantes", en dos direcciones: primeramente, un adulto se dirige al niño a través de un títere en la mano y, viceversa, el niño con un títere se dirige a un adulto. Esto abre otra fase importante, la del "discurso egocéntrico" (Vigotsky) del niño entre las dos variantes mencionadas; el niño está jugando con objetos diferentes, el títere es una especie de "espectáculo de una sola persona" que satisface su propia necesidad. Muy pronto este "diálogo de una sola boca" podrá captar la atención de alguna otra persona (un niño o un adulto) transformando el juego en una interpretación con una cierta idea o mensaje. En esta coyuntura podemos hablar de una comunicación paralela entre el niño y el adulto. El punto de vista de un títere no es necesariamente el mismo que el de un adulto. Estos "intercambios de opiniones" son una fuente de inmensas posibilidades que sugieren al niño experiencias y conocimientos sobre el mundo y la sociedad. La opinión del títere será aceptada con más entusiasmo que la nuestra, ya que el títere es una autoridad elegida por el niño, no impuesta. Así que un títere puede convertirse en un agente confidente en correlación entre el niño y su entorno.

* Es necesario subrayar aquí la diferencia entre la "actuación de un rol en vivo" como una comunicación expuesta y "la interpretación de roles con títeres" como comunicación "encubierta", indirecta, mucho más conveniente para los niños tímidos.



Un títere leyendo. Foto: Vilma Dobrin

La creación mágica

El simbolismo de los diferentes tipos de títeres se conocía en la antigüedad, desde las sombras javanesas a las marionetas indias.

Pero los títeres pueden ser muy sencillos, siendo los más simples nuestros dedos y nuestras manos, pueden tener rostros diseñados directamente sobre la piel, o pueden estar hechos especialmente de guantes, calcetines y bolsas de papel. Al lado de la habilidad manual, aquí necesitamos un poco de sensibilidad para la forma (redondo, oval, angular, esquinado ...), el color (designación y "sensibilidad" de los colores, cálido y frío) y el material (suave, liso, duro, brillante ...) - los *elementos visuales básicos* componen cada títere. También es un reto para el niño reconocer partes del rostro en signos simbólico-semióticos (por ejemplo dos puntos por ojos). Más aún, se emplean partes del cuerpo en la personificación (por ejemplo una mano es un sujeto independiente). Podemos continuar con **codos, rodillas, pies**, etc. Estos diversos títeres tienden a provocar el contacto directo, que algunos niños rechazan. Cuando ellos tratan de animar estos tipos de títeres, deben desarrollar la sensibilidad y el control de diferentes movimientos. Y algo más: estos títeres miran "desde otro punto de vista". Así que el niño acepta fácilmente que no es "el centro del universo".

Cada títere tiene *su propia forma (o posibilidad) de movimiento*. El niño puede reconocer el movimiento (un muchacho que corre, una muchacha que baila, un papá que cojea, un zorro que se arrastra...) y compararlo con su conocimiento, enriqueciendo su experiencia y sus habilidades motoras.

El títere tiene *su propia voz –articulada o no articulada*. A través de elementos visuales, el niño aceptará la comunicación no verbal como un segmento importante de las relaciones cotidianas, basadas en sensaciones y sentimientos (intercambio de energía), sustentado por la narración, que enriquecerá su vocabulario paso a paso. Con el títere, él también explorará el significado de la expresión verbal.

Juguetes animados y objetos cotidianos también pueden ser títeres simples con una nueva función metafórica. Ellos se representan a sí mismos pero también pueden *jugar "roles"* en diferentes situaciones. El niño aceptará estas maneras de actuar en sus juegos. A través de sus "diálogos" y reacciones podemos resolver ciertas situaciones en su microcosmo.

Los títeres planos son importantes para mejorar *la sensibilidad visual y la orientación en el espacio* (trasladar un dibujo a movimiento en relación con otra forma animada).

Los títeres corporales son similares, y generalmente se utilizan para superar la incertidumbre y el temor al grupo, algo a medio camino de la "actuación".

Las sombras representan el mundo *poético*, tal vez *irreal (virtual)*, y ayudan al niño a superar diferentes tipos de *miedos*.

Las marionetas simbolizan la manipulación: siempre existe una persona importante sobre ellas, forzando su movimiento. Esta relación afecta también al niño. Puede sentir, de manera intuitiva, los *modelos sociales y la relatividad de la información*. Se encuentra en la posición de la "persona importante" en relación con su títere (que ocupa el lugar del niño).

Podríamos continuar describiendo técnicas de títeres, cada una de las cuales se comunica con el público "en otra onda"; es importante que confiemos en su ayuda en la formación de relaciones más abiertas y espontáneas, y también ingeniosas (divertidas) con los niños.

Por cierto, los niños son capaces de componer sus propios títeres en diferentes técnicas a partir de elementos preparados, algunos de ellos de forma independiente, otros con alguna ayuda de compañeros mayores o adultos. Una vez más, los niños se beneficiarán mucho de las nuevas experiencias, desde las manualidades hasta el reconocimiento de diferentes materiales (papel, cartón, plásticos, madera, embalaje), desde la responsabilidad por el medio ambiente al conocimiento de cómo componer elementos similares en su propio tiempo creativo.



"Dedos", el títere, comienza temprano las clases de inglés. Foto; Neža Božič

Un objeto con alma

El nuevo desafío comienza aquí: al mover a su títere recién nacido. Pero, ¿basta con moverlo? Los niños más pequeños descubrirán espontáneamente el milagro de la animación: mirar su títere, transfiriéndole su energía visual al fijar su vista en él, como lo hace con los juguetes en sus juegos cotidianos. El resultado es fascinante: junto al títere animado, no hay lugar para el ego acentuado del niño. Y viceversa - los niños tímidos reunirán más coraje para expresarse a través de títeres que les proporcionan una especie de escudo protector. Los principios de este juego –en el cual la concentración del niño está puesta en el objeto- son que el juguete vuelve al niño y que se transforma en una representación, en la cual se dirige un mensaje a otro actor y/o al público (mediación cultural, Vigotsky).

Los títeres y la narración

Para representar esta obra, es importante que se establezca tanto comunicación no verbal como verbal, lo cual es otra ayuda para la mejora del niño en el uso de palabras, para la formación de oraciones, para la invención de diálogos, para la presentación de diferentes títeres en los conflictos parabólicos, para la creación de paráfrasis en las historias conocidas, con los mismos personajes, o para la invención de situaciones completamente nuevas. Aquí podemos ver el verdadero poder de los títeres: la apariencia visual "sugiere" la invención de una voz que le corresponda. De ahí que la necesidad de la expresión narrativa se apoye incesantemente en otras acciones creativas. Un títere puede cantar, hablar lenguajes muy extraños, acuñar nuevas palabras y expresiones para designar nuevos acontecimientos, debe proporcionar una oportunidad en la conversación para escuchar a su interlocutor, puede recitar historias y poemas en versiones literarias o volver a contarlas desde el punto de vista de un personaje que aparece en ellos. Un títere es a menudo curioso y le gusta hacer preguntas -usualmente provocativas. Él también está preparado para ayudar al niño a ordenar sus cosas, a saltar cuando tiene miedo, a deslizarse por un túnel, a ir a un médico o a cepillarse los dientes. Un títere puede hablar en un dialecto o en la jerga de los niños, de modo que ellos pueden sugerir correcciones de acuerdo con el lenguaje común. Puede suceder que el niño no comprenda todas las palabras de la narración, pero puede acceder al significado a través de todos los otros elementos de los lenguajes no verbales del títere. Además, hay algo acerca del títere que es muy importante: necesita pocas palabras, las esenciales, ya que no es un parlanchín que multiplica las palabras en vano. Y si alguna frase no es correcta, ¡no importa! Es el títere el que comete errores, no el niño. ¡Y un niño tímido no lucha por su propia posición, sino por la de su títere!



Taller de títeres en el Festival Internacional del Niño. Šibenik, Croacia - 2001

Los títeres pueden representar también una personificación de ideas, datos matemáticos, días de la semana o letras del alfabeto; todo esto y mucho más en las manos de un educador/profesor inventivo, que quiere vivir con niños en su propio país de las maravillas, inventado conjuntamente. De este modo, el niño es respaldado en su creatividad imaginativa y reproductiva como un niño activo en un ambiente activo (Vigotsky).

Creatividad y socialización

Este tipo de trabajo creativo requiere que los niños colaboren en un equipo, lo cual significa un gran progreso en la socialización, la habilidad para ser activo y, a veces, subordinar las propias ideas a una meta común. Ser creativo significa pensar de una manera anti-positivista: ver las cosas no sólo por su función, sino también encontrar una gran cantidad de asociaciones con su forma, color, material, olor, sonido, etc. Todo esto es necesario para un teatro de títeres imaginativo, y viceversa: este último nos ayuda a buscar en nuestro entorno más que la función: por lo cual el mundo puede resultar más pintoresco.

A través de todos estos elementos, un niño puede reconocer sus habilidades en disciplinas muy diversas: cuán hábil es, si es capaz de contribuir pero también aceptar sugerencias de sus pares, cómo puede expresar sus ideas o controlar sus impulsos de ser importante... Así, el trabajo con los títeres ayuda al niño a construir autoestima, lo respalda para que encuentre su lugar entre sus pares, y anima su actividad y aprecio por el trabajo en equipo. A él le agradan sus propios productos, pero también puede respetar estrictamente la contribución de sus compañeros.

El Educador/profesor y el títere

Un educador/profesor es una persona humanamente muy rica, orgullosa de que las personas puedan admirar el árbol en crecimiento y no el tutor que lo sostiene (Mario Picci). Para él es importante creer en el poder del títere, para usarlos y proponerlos con frecuencia, por en la medida correcta. Y debe conocer y comprender el significado de los títeres, usando metáforas en todo momento. A veces, su títere obliga al docente a estar “en segundo plano” en el grupo clase (¡usualmente él es bienvenido por un tiempo!). A través de las actividades con títeres descubrirá las habilidades y talentos especiales de cada niño. Pero el punto más importante es aceptar a cada niño como un individuo único –aquí el títere puede ayudar a construir un puente hacia el corazón de todos.

Para una actividad tan amplia con los títeres, es necesario un conocimiento de los temas esenciales del teatro de títeres para evitar redescubrir lo ya descubierto. La voluntad y la fe son también muy importantes.

Conclusión

El uso de los títeres puede resultar en una considerable contribución hacia un sistema educativo más humano y menos estresante en el primer año de la integración del niño a un grupo clase donde comienza su proceso de socialización. Y aún más: los títeres provocan la imaginación y la creatividad, y ambas son los mejores dones para un mayor desarrollo del niño.

Nota

Este trabajo se apoya en las experiencias de mis alumnos con niños en jardines de infantes y escuelas primarias desde 1996 a 2000. Muchas de las Tesis Finales de la Facultad de Educación de la Universidad de Liubliana / Títeres / tratan estos temas, confirmados por experiencias prácticas. Existen también los resultados de mi investigación y trabajo práctico con títeres en teatro y educación.

Fragmentos de videos tomados de actividades cotidianas en jardines de infantes, en los que los estudiantes son educadores / docentes, están disponibles con sólo solicitarlos. Los materiales presentados fueron sistematizados por la Profesora Adjunta Helena Korošec. Continuamos la investigación como una parte importante de la currícula para los jardines de infantes y las escuelas primarias.

Referencias

- Bastašić**, Zlatko (1990) Lutka ima i srce i pamet, Školska knjiga, Zagreb - (el títere tiene corazón y mente, publicado en croata).
- Cvetko**, Igor (1996) Slovenske otroške prstne igre, Didakta, Radovljica (juegos de dedos para niños, tradicionales en Eslovenia, publicado en esloveno).
- Varl**, Breda (1995 - 97) Moje lutke 1 do 6, Aristej, Šentilj (mis títeres - una tecnología muy sencilla).
- Korošec**, Helena (1996) Radost gledaliških delavnic, Celje (la alegría del taller de teatro).
- Feller**, Ron y Marsha (1990) Paper Masks and Puppets, The Arts Factory, Seattle, Estados Unidos (máscaras de papel y títeres, publicado en inglés).
- Schneebeli-Moreli**, Deborah (1998) Puppet Making, Apple Press, Londres (construcción de títeres, publicado en inglés).
- Renfro**, Nancy (1979) Puppetry & Art of Story Creation, Nancy Renfro Studios, Austin, Texas, Estados Unidos (el arte del títere y la creación de tramas, publicado en inglés).
- Renfro**, Nancy (1982) Discovering the Super Senses through Puppetmime, Nancy Renfro Studios (la mímica y los títeres: Descubriendo los súper sentidos, publicado en inglés).
- Hunt**, Tamara y **Renfro**, Nancy (1982) Puppetry in Early Childhood Education, Nancy Renfro Studios (el arte del títere en las primeras etapas de la educación del niño, publicado en inglés).
- Moyles**, R. Janet (1989, 1996) Just Playing?, Open University Press, Buckingham, Reino Unido (¿un simple juego?, publicado en inglés).
- Moyles**, R. Janet (1994, 1996) The Excellence of Play, Open University Press, Buckingham, Reino Unido (la excelencia del juego, publicado en inglés).
- Gilmour**, Maurice (editor, 1997) Shakespeare for all, Casell Wellington House, Londres (Shakespeare para todos, publicado en inglés).
- Bredikyte**, Milda (2000) Dialogical Drama with Puppets, Universidad Pedagógica de Vilnius (los diálogos en el teatro de títeres, publicado en inglés).
- Vigotsky**, S. Lewin (1977), Mišljenje i govor, Beograd, Nolit
- Cole**, Michael-Wertsch, V. James (2000) Individual - Social: Piaget - Vigotsky, Proyecto Vigotsky (publicado en inglés).
- Batistič Zorec**, Marcela (2000), Teorije v razvojni psihologiji, Universidad de Liubliana.

LOS TÍTERES COMO HERRAMIENTA PÉDAGÓGICA

Edmond Debouny

Resumen

Los títeres y el teatro de títeres son una excelente herramienta pedagógica en la escuela infantil, primaria y secundaria (entre los 2 y los 18 años).

Como parte de un proyecto para preparar una obra de títeres, los niños se acercan a muchas materias en su lengua materna (como la expresión oral y escrita, por ejemplo) con una renovada motivación, con lo que su aprendizaje resulta más eficaz. Lo mismo ocurre con otras asignaturas como matemáticas, historia, geografía y ciencia, entre otras. Los niños incluso se acercan al ritmo y a la música de una manera radicalmente diferente al crear efectos de sonido y música de fondo.

Al ser un esfuerzo colaborativo, la preparación de una obra de títeres fomenta la independencia y la socialización, y los estudiantes aprenden a cooperar con otros en la realización de una tarea común, cada uno contribuyendo de acuerdo con sus habilidades y capacidades individuales. El proyecto favorece el desarrollo de una percepción crítica (algo que es tan necesario en la vida adulta) y también refuerza el sentido de responsabilidad de los niños tanto con el propio grupo como con los compromisos asumidos.

El uso de los títeres a menudo fomenta otras formas no verbales de expresión y favorece el desarrollo de la creatividad y el juicio estético.

En síntesis ¡los títeres son una extraordinaria herramienta educativa!

La utilización de los títeres como recurso pedagógico se circunscribe casi exclusivamente a las escuelas de preescolar, siendo ignorado en gran medida en la educación primaria y casi inexistente en escuelas secundarias.

¿Una pérdida de tiempo?

En una escuela seria, no hay tiempo que perder con títeres.

Esta es una declaración que todos hemos escuchado una y otra vez. Todos estamos de acuerdo en que no podemos darnos el lujo de perder el tiempo, pero ¿por qué el trabajo con los títeres debería necesariamente ser una pérdida de tiempo?

Si los títeres se usan correctamente en el campo de la educación, pueden ser una herramienta de enseñanza variada e interesante que, probablemente, sea mucho más atractiva para los estudiantes que muchos métodos más comunes que no guardan ninguna relación con sus experiencias o intereses.

La clase quizá podría decidir ofrecer una obra de teatro de títeres, un proyecto que permite que los niños participen de acuerdo con sus propias preferencias, aptitudes y habilidades. La

iniciativa requiere que los niños participen en un gran número de tareas diferentes, incluyendo la fabricación de los títeres mismos y el uso de proyectores, retroiluminación y grabadoras, etc.



Una pequeña marioneta ingeniosa. Foto: Zvonka Herlovič

El niño o el joven no será necesariamente consciente del hecho de que está practicando sus habilidades en matemáticas, lectura o escritura. Su única preocupación será completar su tarea y lograr su objetivo. La aplicación del proyecto les permitirá mejorar sus conocimientos (historia, vocabulario, etc.) y mejorar sus habilidades (costura, pintura, diálogo, etc.), así como proporcionarles la oportunidad de adquirir habilidades (costura, pintura, etc.), así como la oportunidad de desarrollar ciertas actitudes y comportamientos (aprecio crítico, colaboración, etc.).

Nuevas relaciones en el aula

El docente ya no es la estrella, el foco central de atención que explica, da órdenes, dirige y aclara. Ya no es el que siempre conoce la respuesta, el que sabe de dónde venimos y hacia dónde vamos, el que conoce todas las fases a través de las cuales los estudiantes tienen que pasar. Ya no es el poder supremo, sino más bien un recurso personal que, en colaboración con el grupo, participa en la planificación y definición de las distintas etapas del proyecto, en la distribución de tareas y en el establecimiento de objetivos. También participará en evaluaciones clave de progreso y en cualquier cambio o ajuste que sea necesario. A veces responderá a las demandas de los estudiantes, sugiriendo nuevos canales de información y proporcionándoles referencias bibliográficas o computadas. Además, ahora que tantos centros de enseñanza tienen acceso a Internet, los profesores también pueden introducir a sus estudiantes en la World Wide Web, permitiéndoles así realizar sus propias búsquedas. Por último, los profesores también son responsables de garantizar la seguridad, llamando la atención de sus estudiantes sobre los riesgos que entrañan ciertas actuaciones (como el uso de velas sin protección, etc.).

Para que esos proyectos tengan éxito, deben adaptarse siempre al nivel de los niños o de los jóvenes implicados, no siendo demasiado fáciles ni demasiado difíciles. Pueden ser proyectos de larga o de corta duración, dependiendo de cuál de estas opciones se adapte mejor a las necesidades e intereses de cada clase en particular. En algunos casos, lo mejor es completar el proyecto entero en el plazo de ocho días, porque para ciertos niños, a cierta edad, es casi imposible imaginar el futuro más allá de la próxima semana.

La conciencia de trabajar en algo serio y la necesidad de asumir responsabilidades y llevar a cabo tareas útiles, permite a los estudiantes recuperar la confianza en sí mismos, que pueden haber perdido como resultado de anteriores fracasos. También sirve para motivar a algunos niños que suelen ser indiferentes o apáticos cuando se les presenta un problema de matemáticas, por ejemplo, en el que no tienen ningún interés en absoluto.

Inventar y escribir un guión, fabricar títeres, elegir un telón de fondo, crear efectos de sonido y enviar invitaciones a los concejales locales, etc. es mucho más gratificante que escribir una dirección en un sobre que nunca se enviará, y que quedará guardado en un libro de ejercicios como un ejemplo de modelo inútil.

Aprender a saber - saber cómo hacer cosas y saber cómo comportarse

El desarrollo de un guión es una excelente manera de estimular la creatividad de los estudiantes y una oportunidad ideal para expresarse. Les permite dar rienda suelta a su imaginación, inventando una historia de principio a fin, independientemente de si se basa en un cuento existente, en un acontecimiento real o en un acontecimiento ocurrido en adaptación, transformación, ampliación o simplificación. Podría, por ejemplo, centrarse en transformar un cuento en diálogo, con el profesor fomentando y promoviendo la creatividad. Un modo es comenzar por una lluvia de ideas de los estudiantes y anotarlas todas, incluso las más absurdas y ridículas. A continuación, toda la clase debe discutir las diferentes opciones, a fin de decidir cuáles son las mejores o más viables. La clase puede también dividirse en una serie de pequeños grupos, en los cuales cada miembro del grupo sea responsable de una parte de la historia. Los estudiantes deben aprender a ESCUCHAR de verdad, es decir, deben tratar de COMPRENDER (algo que muchos adultos a menudo no hacen o no hacen con suficiente frecuencia), ARGUMENTAR su punto, confrontar ideas, desarrollar sus habilidades críticas, tomar decisiones y someterse a la decisión final del grupo - Incluso esto puede ser a veces frustrante, especialmente cuando finalmente se elige la idea de alguien más.

Estas son las habilidades que están faltando entre adultos que, a pesar de tener ideas excelentes, no pueden defenderlas, que están convencidos de que tienen razón y que todos los demás están equivocados y son totalmente incapaces de ponerse en los zapatos de otros para entender su punto de vista.

Sin darse cuenta, los niños y jóvenes están desarrollando su lenguaje oral. También recurren a la palabra escrita, consultan documentos, analizan y transforman textos, escriben nuevos, corrigen el trabajo de los demás, buscan información y consultan todo, desde libros a programas informáticos e Internet.

El diccionario, la gramática, la conjugación verbal, las preguntas, las afirmaciones, las negaciones, etc. todo tiene su lugar en esta actividad totalmente funcional. El proyecto proporciona a los estudiantes la oportunidad de refinar su lengua, de usar complementos y tiempos diferentes, etc. en una experiencia mucho más enriquecedora que la de redactar

oraciones basadas en una lista de adjetivos suministrados por el maestro, o escribir un ensayo sobre la capa de nieve que cubre los campos, un ejercicio que sin duda alguna recordamos, y ¡que no está exactamente diseñado para provocar pasión y entusiasmo!

La historia, que deberá situarse durante una determinada era o época, puede requerir una cierta cantidad de investigación histórica: ¿qué tipo de prendas se usaban en la Edad Media? ¿Cómo era una fortaleza? ¿Cómo era la vida en un castillo? La historia debe también tener lugar en un sitio o región específica: ¿Dónde exactamente están ubicados los Alpes? ¿Cómo podemos representarlos? ¿Son montañas verdaderamente altas? ¿Más altas que las de la propia región de los estudiantes? En algunos casos, la historia puede incluso llevar a los alumnos a explorar el mundo de la ciencia y la naturaleza: ¿Dónde viven los rinocerontes? ¿Qué comen? ¿Cómo se reproducen? ¿Es cierto que las cigüeñas traen a los bebés?

Una vez más, los manuales, documentos, CD-Roms, enciclopedias, incluso la experiencia de alguna persona que haya viajado al lugar que se quiere representar, pueden ser de gran utilidad.

El proceso de fabricar los propios títeres permite a los estudiantes expresarse desde el momento en que seleccionan el personaje o el animal. La decisión de acentuar el carácter agresivo o los rasgos suaves también es una forma de autoexpresión, y es importante que el docente no interfiera en este proceso creativo. Los docentes deben limitarse a ofrecer asistencia práctica, ayudando a los estudiantes a expresar sus ideas y sus sentimientos en forma física o material, haciendo que el títere parezca más temible o pintando la boca de tal manera que exprese bondad y amabilidad, por ejemplo.

El lenguaje y el diálogo docente/alumno es también vital en esta etapa: “He elegido este títere porque quiero representar a una vieja bruja malvada...” Los profesores también deben esforzarse por fomentar las habilidades críticas de los alumnos “¿Realmente crees que esta bruja parece aterradora?”

Para construir el títere, los niños deberán evaluar, comparar y medir (¿es el títere suficientemente grande o pequeño para caber en el castillo?). Ellos tendrán que usar pegamento, papel e hilo y aprender a coser, a pintar, a cortar y a usar el lenguaje corporal. También entrarán en juego habilidades artesanales. Siempre que se manejen adecuadamente, todas estas actividades contribuirán a desarrollar la apreciación estética de los estudiantes.

Del mismo modo, el proceso de creación de paisajes y telones de fondo, ya sea mediante la pintura, la artesanía o el uso del retroproyector, también permite a los estudiantes expresarse de muchas maneras diferentes. Los niños pueden elegir pintar una escena de horror o crear una atmósfera agradable y relajante. Es vital que la lengua no sea el único modo que tengan los estudiantes para expresarse a sí mismos, ya que algunos niños son incapaces de transmitir sus sentimientos o el concepto que desean comunicar sólo a través de palabras. A veces los pinceles y las plumas son canales mucho más eficaces para expresar sentimientos, miedos y sueños.

Las escuelas a menudo subestiman el valor de estos canales de expresión a los cuales se da rienda suelta en el mundo del teatro de títeres.

El proceso de construir el escenario para la obra también ofrece a los estudiantes la oportunidad de medir, trazar formas geométricas, usar una regla y una escuadra, cortar, superponer, comparar, contar, etc.

El uso de diferentes decorados obliga también a los estudiantes a organizar la secuencia temporal de la obra.

Cuando pensamos en paisajes, por lo general sólo visualizamos el telón de fondo de una escena o un castillo, etc. Sin embargo, los sonidos de los pájaros cantando, el viento que sopla, las olas rompiendo, un hacha cortando y los coches rugiendo, por ejemplo, también son componentes intrínsecos de la atmósfera ambiental.

En este sentido, los niños son libres de crear sus propias atmósferas, utilizando una amplia variedad de instrumentos que van desde cacerolas hasta hojas de papel. Lo mismo se puede decir de la música de fondo: los niños pueden elegir música suave, relajante o algo más violenta. Dado que los estudiantes deben tener cuidado de seleccionar la música que mejor se adapte a la obra que han elegido representar, harán un esfuerzo mucho mayor que si simplemente se les dice que escuchen una hermosa melodía, sin razón aparente. Ellos pueden también aprender que la música que les gusta puede no ser necesariamente la más adecuada, mientras que una melodía que no les resulte tan afín, puede ser una mejor elección para este caso particular. Una vez más, la idea es situar el canto y la música en un contexto práctico, fomentando así el intercambio entre niños y adultos: la comparación de impresiones; la necesidad de diálogo y la capacidad de escuchar el punto de vista de otra persona, de tomar una decisión y de acatar la decisión del grupo, independientemente de las preferencias personales.



Un conejo pequeño y uno grande. Títeres de dedo. Foto: Nieves Kalister

El siguiente paso es la manipulación del títere, ya que el propósito de construir títeres, un escenario y decorados, es el de representar una obra. Para que la representación resulte exitosa, los alumnos deben aprender cómo manejar sus títeres. Este ejercicio puede resultar bastante complicado; pero también permite a los estudiantes disfrutar de la satisfacción de dominar una tarea difícil, como hacer convincente el enojo de su personaje, por ejemplo, o simplemente mantener su títere visible por encima del escenario durante toda la escena. Esto puede parecer simple, pero no lo es. Requiere inmensa destreza en los brazos, manos y dedos, un gran nivel de control de los movimientos físicos y un ajuste y coordinación de los gestos, que pueden resultar muy útiles en otras áreas del desarrollo de los niños, o durante su formación profesional más adelante en la vida. Motivados por el deseo de crear un

espectáculo exitoso, los niños a menudo hacen un esfuerzo considerable para dominar una habilidad o técnica difícil.

El proyecto requiere, además, una gran colaboración y trabajo en equipo, enseñando a los estudiantes a respetar a los demás y su trabajo, y a compartir y asumir responsabilidades. En definitiva, ayuda a promover su educación social y la solidaridad.

Como un toque final, los estudiantes también pueden diseñar carteles y escribir invitaciones y comunicados de prensa. Una vez más, se anima a los alumnos a desarrollar su lenguaje escrito e incluso oral (si estas actividades son acompañadas por llamadas telefónicas, por ejemplo). Las matemáticas se pueden utilizar para calcular costos, controlar y distribuir el dinero disponible, compilar estimaciones y llevar a cabo un rango de conversiones diferentes (calcular el tiempo de ejecución, convertir horas en minutos o segundos, etc.)

Los títeres como medio de expresión

Los títeres también permiten a los niños o jóvenes expresar emociones, deseos y sentimientos de rechazo, etc. que no se atreven a declarar porque, en su experiencia, no es "lo que se hace".

Ocultos, sin riesgo alguno detrás de las paredes del castillo, algunos estudiantes hablan a través de su títere. A veces, como resultado de una educación excesivamente estricta o coercitiva, hay cosas que los niños o los jóvenes no pueden exteriorizar. En consecuencia, en algunos casos vemos un títere golpeando a su padre, gritando que odia la escuela, o sollozando que su madre no lo ama.

Los profesores deben estar constantemente alerta ante estas señales, ya que este tipo de reacción es, a veces, un grito de ayuda. Deben reflexionar sobre lo que han visto y oído, con el fin de adaptar su comportamiento y las relaciones en consecuencia y, en caso necesario, ponerse en contacto con un especialista cualificado (dentro o fuera del centro) para discutir sus observaciones.

Los títeres también pueden servir como una herramienta para los profesores mismos, permitiéndoles enseñar a sus estudiantes una variedad de cosas diferentes, como a lavarse las manos antes de comer, aprender a escribir o revisar su trabajo.

Algunos terapeutas y psicólogos también usan títeres como una herramienta profesional, aunque este uso va más allá de los límites de la educación.

¡Esperemos que los títeres y el teatro de títeres, junto con otras actividades funcionales, tengan éxito para proporcionar nueva vida al sistema educativo y hacer de la escuela una experiencia enriquecedora y agradable tanto para los niños como para docentes!

Referencias

Debouny, Aline (2000) *Quand les marionnettes se font maitresses*, Bruxelles: Editions Labor, Dossier Ecole.

Ministère de la Communauté française de Belgique, *Guignol, Tchanchès et les autres... plaisir d'apprendre avec les marionnettes*.

Plenus, Jean Marie, *Fichier technique*, UNIMA Belgique.

Ministère de la Communauté française de Belgique, *Hors des sentiers battus, fichier de travaux manuels*.

Ministère de la Communauté française de Belgique, *Les marionnettes, outils pédagogiques*, vidéogramme.

Ministère de la Communauté française de Belgique, *Programme des études 2002, enseignement fondamental*

Dustin, Léo, *Guignol prof.*, Bruxelles

TÍTERES Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA

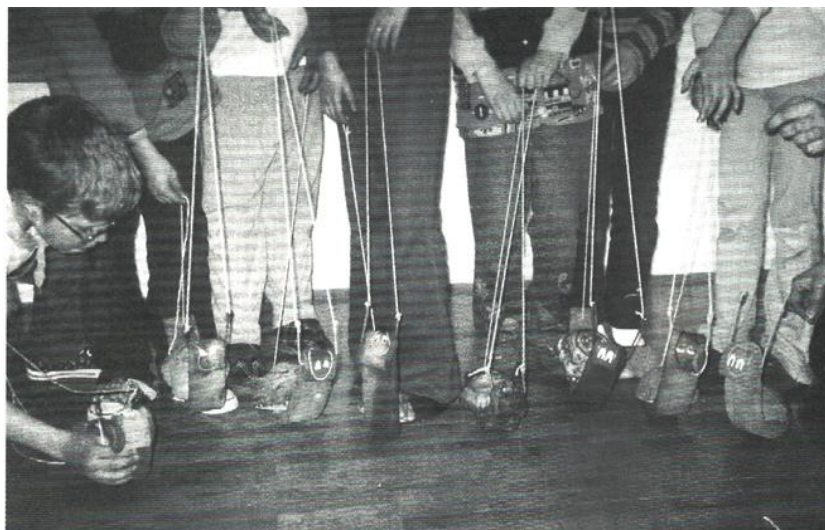
Oscar H. Caamaño

Resumen

Luego de que las políticas inmigratorias de los pasados siglos XIX y XX transformaran a la Argentina en un "crisol de culturas y de razas", el país construyó su identidad cultural sobre la base de la educación formal. Las escuelas se convirtieron en el modelo institucional diseñado para legitimar todo saber socialmente válido; y el saber debía pasar por la estructura escolar común o ser sistematizado en instituciones especializadas. Es quizás por esta razón que la Argentina ha optado por la creación de las escuelas especializadas como medio para desarrollar el teatro de títeres en forma sistemática. Los títeres, además, forman una parte indudablemente poco desarrollada en los programas de la escuela general y de los profesorado de formación docente. En este contexto, el estudio destaca un posible número de estrategias, relacionadas particularmente con la experimentación y la investigación, para asegurar un desarrollo más rico y avanzado del teatro de títeres en la educación de los niños. Dichas actividades son: a) formar a niños y docentes como espectadores; b) niños titiriteros, y c) los títeres como recurso educativo. De la misma manera, este estudio también alienta a los creadores y a las asociaciones de titiriteros (a la UNIMA en particular) a aunar esfuerzos en estas direcciones, creando lazos con los docentes y con todos aquellos involucrados en la investigación educativa orientada al teatro.

La República Argentina es un país que, en buena medida, construyó su identidad cultural a través de la educación formal. Su enorme territorio mostraba en el siglo XIX un mosaico de culturas y economías regionales focalizadas y bastante aisladas en ciertas partes de su territorio, al mismo tiempo que grandes áreas del mismo permanecían no integradas bajo el dominio del desierto o la selva y de diversos pueblos indígenas, en muchos casos belicosos defensores de sus espacios vitales. La llamada "Conquista del Desierto" primero y la campaña del Chaco después, que arrinconaron, redujeron y "amansaron" a la población nativa por medio de la aniquilación, el sometimiento y la aculturación; así como una política inmigratoria de europeos y asiáticos a gran escala que abarcó la última parte del siglo XIX y la primera del XX y que hizo a la Argentina receptora de enormes masas de población preponderantemente española, italiana, sirio-libanesa, pero también francesa, inglesa, alemana, rusa, japonesa, griega, armenia, polaca y de otros orígenes, y la existencia previa de una población criolla mestiza o blanca con su modo de vida tradicional, convirtieron a la Argentina en un "crisol de razas" y culturas para el que debía construirse una identidad nueva, pues su identidad propia tradicional, cuyos valores ignoraban y minusvaloraban los miembros de las clases gobernantes, encandilados por la cultura europea, el liberalismo económico y el positivismo científico dominantes, no se mostraba eficiente por sí sola para otorgar identidad al país que emergía con la aspiración de convertirse en una "nueva y gloriosa nación". Fue la escuela, entonces, la herramienta fundamental para construir esa identidad y, de este modo, ella se convirtió en el modelo

institucional legitimador de los saberes considerados socialmente válidos. Según este modelo, todo saber que se precie debía pasar por la escuela común o sistematizarse en escuelas especializadas que definieran una profesión, un oficio o un arte.



¡Todos los caracoles alineados en el punto de partida! Foto: Katja Turk Madevešček

Esa podría ser una explicación breve y simplificada del motivo por el cual la Argentina cuenta con un número importante de escuelas de títeres, fenómeno por el cual constituye un caso especial en el contexto latinoamericano y tal vez mundial,³ y que resulta sorprendente si se compara con el número de elencos oficiales estables dedicados al teatro de títeres en el país.⁴ Mientras otros países dan importancia a los teatros estables como polos para el desarrollo del arte titiritero, Argentina parece haber preferido el desarrollo de escuelas. Y más sorprende es este fenómeno si se considera que en el origen de las escuelas de títeres argentinas hay siempre un titiritero como inspirador.

El títere está presente también en la Educación General Básica y, sobre todo, en el Nivel Inicial de la educación, así como en la formación de los docentes, si bien no como una asignatura específica.

Este breve panorama puede servir como introducción contextualizadora para algunas reflexiones que intentaré realizar en torno a la aplicación del títere a la educación.

³ En Argentina existen las siguientes escuelas oficiales de títeres: La Escuela Provincial de Títeres de Tucumán (con cursos para niños y para maestros); la Escuela Taller Provincial de Títeres de Puerto Rico, Misiones, (para niños); la Escuela Provincial de Títeres de Montecarlo, Misiones, (niños), la Escuela Provincial de Títeres de Neuquén (niños y adolescentes); Escuela de Titiriteros de Avellaneda, Buenos Aires (formación profesional); Escuela de Titiriteros del Teatro Municipal General San Martín, Buenos Aires, (formación profesional); Escuela Provincial de Teatro y Títeres de Rosario, Santa Fe (formación de Profesores en Títeres). También funcionaron carreras superiores de Títeres en la Escuela de Títeres de Neuquén; en la Escuela Superior de Títeres de General Roca, Río Negro; en la Escuela Superior de Teatro de la Universidad del Centro en Tandil, Buenos Aires, y en la Escuela de Teatro de La Plata, Buenos Aires.

⁴ El Grupo de Titiriteros del Teatro San Martín de Buenos Aires, el Teatro de Títeres Municipal de Santa Fe, el Teatro Estable de Títeres de Córdoba, el Taller de Títeres de La Pampa, el grupo Trigal de la Municipalidad de Esperanza, Santa Fe.

Es indudable que las escuelas de títeres, en particular las orientadas a la educación infantil, vienen desarrollando en Argentina, una muy rica experiencia desde su creación a partir del último tercio del siglo XX. Su orientación -más estructurada en algún caso, más libre en otros- podría encuadrarse en lo que se denomina educación por el arte, corriente que valoriza el carácter educativo de la actividad artística tanto en el aspecto perceptivo como intelectual y sobre todo afectivo y ético. Esta corriente enfatiza la educación de la sensibilidad, una relación armónica con la naturaleza y el carácter social y socializador del aprendizaje. No obstante el valor fundamental de estas escuelas, tanto para la formación de sus alumnos como por la extensión que realizan al medio a través de cursos especiales y espectáculos, tienen una influencia limitada sobre la población general de un país sumamente extenso como Argentina.

En cuanto a la formación que reciben los futuros docentes de Jardines de Infantes y Escuelas de Educación General Básica resulta, en lo referente al títere, insuficiente por el tiempo que ocupa y muchas veces deficiente en cuanto al enfoque, ya que es desarrollada en la mayoría de los casos por profesores en general sin especialización en esta disciplina artística. De manera que la aplicación posterior del títere a la educación inicial y general básica resulta también pobre. Es cierto que ocasionalmente los docentes tratan de ampliar sus conocimientos sobre el universo titiritero mediante la lectura, la participación en algún curso o taller y la asistencia a funciones. La acción gubernamental de apoyo a este tipo de actividades es esporádica y escasa.

De cualquier manera, el esbozo de una pedagogía actualizada del teatro de títeres aplicada a la formación de la infancia y juventud está todavía en un estadio inicial, y su desarrollo demandará muchos esfuerzos de experimentación, investigación y sistematización teórica.

Mi modesto aporte en ese sentido por medio de este artículo consiste en identificar y describir brevemente, a modo de líneas susceptibles de mayor profundización, algunos posibles enfoques del vínculo títeres-educación que, según mi criterio, pueden resultar fructíferos; pero no lo serán mientras no sean apoyados por programas específicos por parte de los gobiernos y de las agencias educativas e impulsados por las asociaciones de titiriteros y muy especialmente por la UNIMA.

Formar al niño y al docente como espectadores

Los buenos espectáculos de títeres son en sí mismos educativos. El espectador entra por su intermedio en contacto vívido con valores y conocimientos socialmente válidos, y la forma dramática en que se le plantean lo incita a considerarlos con una actitud activa. Como ninguna otra arte, el teatro de títeres, por su carácter sintético (en el doble sentido de combinación de lenguajes diversos y de búsqueda de lo esencial) y por su naturaleza participativa (algo que está ocurriendo delante nuestro, junto a nosotros, que ocurre y nos ocurre, sin mediación alguna) toca, conmueve y mueve las esferas cognitiva y afectiva del espectador.

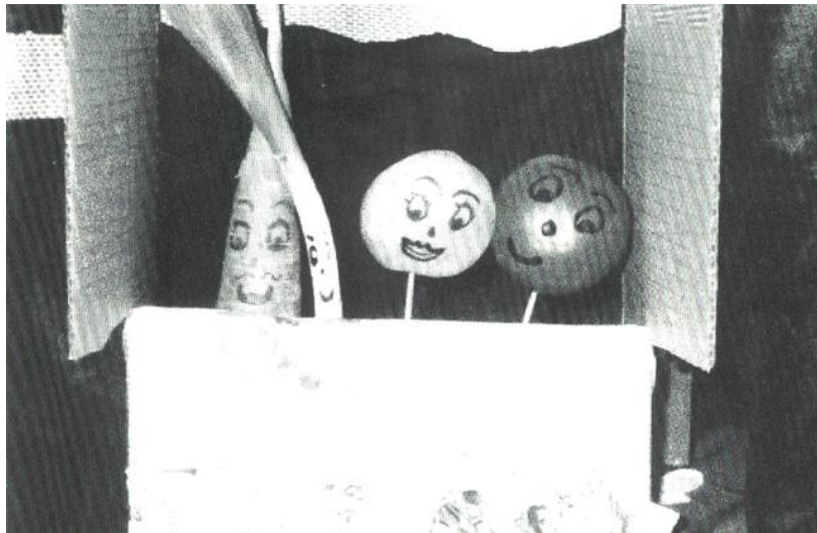
Pensado el teatro de títeres como espectáculo visual y no tanto dramático -tendencia de muchas producciones contemporáneas- tiene la ventaja de potenciar la experiencia estética que propone la plástica, mediante el sortilegio de la animación. El teatro de sombras, el teatro de objetos, el teatro de figuras y todas las variantes actuales del teatro de animación, son un incentivo inigualable para el desarrollo imaginativo del espectador.

En este terreno se abre una doble perspectiva de búsqueda.

Por un lado deberían explorarse de manera práctica y sistemática todas las formas posibles de acercamiento entre el teatro de títeres (como espectáculo artístico) y la escuela, sea mediante diversas estrategias de fomento como la creación de teatros estables, programas de contratación de funciones, la asignación de fondos para la producción, ligadas específicamente a ofrecer a las escuelas la posibilidad de elaborar planes de concurrencia sistemática al teatro y/o de visita de espectáculos a las mismas; sea mediante el estímulo al teatro independiente y/o amateur con asesoramiento y capacitación para el mejor desarrollo de su actividad y su inserción en programas de funciones para escuelas; sea mediante otras formas dignas de ser imaginadas e investigadas por quienes se ocupan de la promoción cultural y educativa.

Por otra parte debería investigarse la recepción en el teatro de títeres en públicos escasamente formados como espectadores, tanto docentes como niños del sistema educativo. Resulta sorprendente la diversidad de públicos infantiles que se descubren cuando los titiriteros comenzamos a prestar atención a este fenómeno de la recepción y las estrategias correlativas que desarrollamos a partir de la diversidad de situaciones comunicativas que se plantean. Podría resultar sumamente fructífero un análisis diacrónico de la experiencia como espectador teatral de un niño o de un grupo de niños.

También puede resultar muy reveladora la investigación de los comportamientos de los docentes y su recepción ante una función de títeres a la cual concurren con sus alumnos: algunos se desentienden de los niños, otros reprimen su participación, otros los alientan a ella, otros median entre niños y espectáculo con sus explicaciones. ¿Qué supuestos los impulsan a esas diversas conductas? ¿qué relación establecen entre su rol de docentes y su rol de espectadores? ¿con qué conocimientos previos asisten a la función? ¿preparan a sus alumnos para esa experiencia? ¿de qué manera? Estas serían algunas preguntas para realizar que podrían resultar sumamente interesantes.



Otoño en el teatro. Foto Lilijana Sevčnikar

Niños titiriteros

La experiencia de taller de títeres en las escuelas tiene raigambre histórica en Argentina. El teatro de títeres ofrece la posibilidad de experimentar múltiples lenguajes, de desarrollar libremente la expresión infantil, de educar para la creatividad, la cooperación, la sociabilidad, la tolerancia. Entre los años 40 y 70 del siglo pasado, muchísimas escuelas tenían sus grupos de niños titiriteros nucleados en organismos co-escolares. Si bien este tipo de experiencias se vio paulatinamente reducida por diversos motivos entre los que las cuestiones de índole económica ocupan un lugar importante, un nuevo enfoque de la educación artística tendiente a la integración hizo posible el desarrollo de talleres integrados en los cuales el títere encuentra un nuevo espacio de desarrollo. En ellos, con un enfoque menos formal basado en el juego dramático, el títere recupera parte del espacio perdido en la formación expresiva del niño y del adolescente.

Este campo requiere también de trabajos de investigación serios sobre las estrategias de enseñanza en función de los objetivos que los talleres se fijan. ¿Son los títeres simplemente un recurso para el desarrollo expresivo y de la sensibilidad infantil o deberían aspirar a constituirse en una iniciación hacia una formación estética posterior para aquellos niños que manifiestan una especial inclinación hacia el arte? ¿Es el juego la metodología excluyente o pueden y deben incorporarse algunas estrategias más formales o sistemáticas de aprendizaje del lenguaje dramático y titiritero? ¿De qué manera la participación en este tipo de talleres incide en otros aprendizajes?



No podemos esperar para terminar nuestros títeres. Foto: Lili Vavžik

El títere como recurso para la enseñanza

El títere, por su carácter de personaje animado, por su capacidad de contar historias y por su capacidad de dialogar naturalmente con los niños, ha sido objeto de utilización escolar en relación con el aprendizaje en el área de la lengua, de las ciencias elementales y sociales y hasta de la matemática.

Sin embargo este tipo de utilización encierra cierto peligro tanto para el títere como para quien está siendo educado, especialmente cuando el primero resulta degradado de su carácter artístico al de un objeto mal manejado y aplicado sin mayor imaginación a la recitación de contenidos o a la inculcación de normas por medio del diálogo con el niño.

Otra cosa es que el niño tome el títere en sus manos y, oculto tras un biombo trate de darle vida, de hablar por su intermedio, desarrollando así su capacidad de descentración, rompiendo sus bloqueos e inhibiciones.

Resulta sumamente interesante, por ejemplo, el trabajo desarrollado por Horacio Tignanelli mediante su espectáculo educativo “Pedacito de Cielo”, destinado en primer lugar a posibilitar por parte de los niños sus ideas preexistentes e idiosincrásicas sobre cuestiones de astronomía, ideas que luego son confrontadas con las de los personajes con la finalidad de instaurar el conflicto cognitivo, sin ofrecer soluciones “correctas” sino dejando a cada niño la posibilidad de avanzar hacia ellas mediante la deliberación interna o explícita. Obviamente, este planteo se vincula con una concepción del aprendizaje como construcción activa por parte del niño que aprende, en un proceso de replanteo permanente de sus ideas previas, a partir del conflicto entre éstas y la realidad, y de la enseñanza como creación de condiciones adecuadas para ese desarrollo constructivo.

De este modo queda esbozado otro campo de investigación pedagógica, orientado a aplicar al terreno del títere las nuevas concepciones sobre aprendizaje y enseñanza que aportan las Ciencias de la Educación; a hacer el seguimiento de su aplicación y la valoración de los resultados que tales prácticas arrojan.

Argentina es un país en el cual el títere, como he dicho, está estrechamente vinculado con la infancia y, sobre todo, con la educación. No obstante, es también un país en el cual la investigación educativa es relativamente nueva y en su aplicación al teatro de títeres no cuenta con desarrollo significativo. Existe, sí, mucho conocimiento práctico, pero el conocimiento sistemático que posibilite una comprensión profunda de los fenómenos, el establecimiento de principios y de teorías, es muy escaso. Imagino que esto no ocurre solamente en este país, sino que la situación puede considerarse un ejemplo, si bien con particularidades propias, de lo que ocurre en muchos otros.

Queda planteada una posible tarea: la investigación sistemática de la relación entre títeres y educación. ¿Quién comenzará a hacerse cargo este amplio campo virgen? Debemos invitar a los educadores tanto como a los titiriteros que trabajan con públicos escolares o desarrollan programas educativos especiales, y también a los investigadores de la educación y de las artes escénicas a que ocupen los espacios que les corresponden en una acción que debería ser amplia y extendida por todo el mundo, pero cuyo inicio no puede esperar tales condiciones ideales. La UNIMA tiene la autoridad y la capacidad para plantear esta problemática ante autoridades educativas generales, a las escuelas de títeres, a las universidades, a los investigadores, con el fin de que comiencen a prestar atención y recursos para el desarrollo de investigaciones de esta naturaleza. Posiblemente ya existen experiencias puntuales en algunos países. Reunirlas, iniciar el diálogo y procurar su fortalecimiento es también una tarea que nuestra Unión puede encarar.

No olvidemos que los títeres necesitan del hombre para cobrar vida, y que títere y titiritero necesitan de esos otros hombres, los espectadores, para dar sentido a su acto de animación. Y como la educación estética del hombre se inicia en la infancia y la juventud, los titiriteros necesitan profundizar el conocimiento del niño y de sus propias relaciones con él. Solos y muchas veces enfrascados en la problemática de trabajar para la subsistencia, los titiriteros se reservan pocos espacios para cultivar las actividades que los harán crecer y harán crecer su profesión. Deberían destinar más frecuentemente esfuerzos generosos

para estudiar, experimentar, investigar, reflexionar en profundidad sobre su campo de acción que, en muchos sentidos, permanece virgen aún, e interesar a especialistas en pedagogía, en antropología, en teatrología, en psicología y en otras disciplinas a descubrir y comenzar a considerar este vasto y misterioso mundo de los títeres.

Referencias

Bernardo, Mane, 1970, *Títeres = Educación*, Estrada, Buenos Aires.

1976, *Títeres y niños*, EUDEBA. Buenos Aires.

Caamaño, Oscar H., 1996. “Formación Artística en Teatro de Títeres en Argentina” en *La Escalera*, Escuela Superior de Teatro de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

2000, *Títeres: un encuentro entre la imaginación y la materia 1*, PROCAP – Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe – Ministerio de Educación de la Nación, Santa Fe.

2000, *Títeres: un encuentro entre la imaginación y la materia 2*, PROCAP – Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe – Ministerio de Educación de la Nación, Santa Fe.

2001, *Títeres: un encuentro entre la imaginación y la materia 3*, PROCAP – Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe – Ministerio de Educación de la Nación, Santa Fe.

Tignanelli, Horacio, 1996, “Títeres y Educación” en *Títeres N° 21*, UNIMA Argentina, Santa Fe.

Villafañe, Javier, 1944, *Los niños y los títeres*, Librería y Editorial El Ateneo, Buenos Aires.

Villena, Hugo, 1996, *Títeres en la escuela*, Colihue, Buenos Aires.

BIOGRAFIAS DE LOS AUTORES

Ida HAMRE, Dinamarca

Miembro de la «Comisión Títeres en la Educación», UNIMA Internacional. Ampliamente formada en diferentes asignaturas artísticas, incluyendo, entre otras, historia del arte y el teatro en la educación. Profesora en la Facultad de Formación del Profesorado y en la Escuela Real Danesa para Estudios Pedagógicos. Se doctoró en 1994 con una tesis sobre “El teatro de animación como arte y como elemento que favorece el desarrollo estético en la educación”. Elaboró y presentó en la Universidad Danesa de Educación un proyecto de investigación sobre “El potencial educativo y el lenguaje figurativo del teatro de animación”.

Actriz e instructora amateur. Profesora en diferentes cursos académicos y profesionales, asesora para programas de doctorado, desarrolla talleres y conferencias en su país y en el extranjero. Participa del proyecto intercultural “Títeres y competencia de los actores” en el África Occidental. Autora de artículos y libros, el más reciente de los cuales es “Marionet og Menneske”, 1997.

Helena KOROŠEC, Eslovenia

Nació en Liubliana en 1969. Trabajó como profesora de educación primaria (1996 – 2000). Durante toda su carrera ha seguido buscando nuevos caminos creativos para utilizar el teatro de títeres y de actores como herramientas didácticas y como medio de aprendizaje.

En la actualidad enseña teatro y teatro de títeres como profesora adjunta en la Universidad de Liubliana, Facultad de Educación.

Conduce talleres de títeres y de drama creativo para docentes de escuelas primarias y educadores en general.

Es la autora de “El goce de los talleres de drama creativo en las escuelas” (un manual para profesores, 1996) y la editora de “El títere, desde el jardín de infantes a la escuela” (una recopilación de artículos sobre la utilización de los títeres en los centros escolares y en preescolar, 2002).

Escribe artículos sobre los títeres y la educación:

- Los títeres y el teatro creativo como forma de juego simbólico en aula,
- Educación multicultural con títeres
- Los títeres nos pueden ayudar en las clases de lengua materna.

Está a punto de culminar su Maestría con la tesis “El títere en la vida escolar diaria del niño”.

Milda BRĖDIKYTĖ IVANAUSKIENE, Lituania

Nacida en 1958 en Vilna, Lituania, terminó su maestría en la Academia Estatal de Artes Teatrales de San Petersburgo en 1982. Ella fue actriz y marionetista en el Teatro Estatal de Títeres Lele y ha dirigido una docena de espectáculos de títeres en teatros y en la televisión nacional de Lituania.

Más tarde, orientó su interés hacia las Ciencias de la Educación y en 2001 defendió su tesis doctoral titulada “El drama dialógado con títeres como método de fomento de la creatividad verbal de los niños”, en la Universidad Pedagógica de Vilna, donde ha sido profesora en la Facultad de Educación Preescolar desde 1998. Ella continúa su segundo estudio doctoral en Finlandia, en la Universidad de Oulu, Departamento de Formación Docente de Kajaani. Campos de su investigación: la educación temprana en los niños, el drama creativo de desarrollo, el teatro de títeres y su potencial de desarrollo para los niños, Entorno de aprendizaje narrativo apoyado por computadora (la quinta dimensión), el aprendizaje del desarrollo, la facilitación de la creatividad infantil, la investigación aplicada en los entornos de la primera infancia. Ella está profundamente comprometida con los problemas de la creación de una nueva comprensión de la enseñanza; realizando muchos cursos para profesionales y colaborando en la formación de programas especiales de currículo. Ha editado dos libros en el programa “Paso a paso”, en el cual ha sido coordinadora del Programa de Desarrollo Infantil Internacional de la Fundación Open Society (Sociedad abierta). Ha presentado sus trabajos y experiencias en varias conferencias y reuniones internacionales importantes en el campo del desarrollo creativo del niño. Su tarea, con experiencias en el trabajo artístico práctico, es además muy valiosa a nivel científico, ya que es una de las pocas investigadoras que combinan los fundamentos de la teoría con la evaluación práctica.

Edi (Edvard) MAJARON, Eslovenia

Nacido en 1940 en Liubliana, Eslovenia. Tras cursar estudios en la Academia de Música de Liubliana, completó estudios de postgrado violonchelo y teatro de títeres en la AMU de Praga.

Trabajó como director de teatro de títeres y violonchelista independiente. Desde 1979 hasta 1984 se desempeñó como director artístico del Teatro de Títeres de Liubliana y luego fundó un nuevo grupo titiritero, el Teatro Freyer. Ha dirigido más de 80 espectáculos en diferentes teatros profesionales de títeres en Eslovenia, Croacia, Serbia, Bosnia-Herzegovina, Polonia, Bielorrusia, Italia... Su dirección de textos, que van desde Aristófanes y Shakespeare hasta autores contemporáneos para adultos y para niños, es reconocible a través de su mensaje comprometido con el público contemporáneo, utilizando diferentes tipos de títeres y al actor en vivo en una función metafórica. Un gran número de esas producciones ha sido presentado en importantes festivales internacionales. Él fundó el festival internacional de títeres LUTKE en Liubliana y fue miembro del Comité Ejecutivo de la UNIMA desde 1980 hasta el 2000, colaborando especialmente en las Comisiones de Formación Profesional, Investigación y, la más reciente, los Títeres en la Educación. Desde 1991, ha enseñado Teatro de títeres a estudiantes de varios departamentos de la Facultad de Educación de la Universidad de Liubliana, como profesor adjunto. Conduce talleres sobre “Cómo usar los títeres” para

docentes de nivel inicial y de escuelas primarias en Eslovenia, Croacia e Italia. Brinda además conferencias y seminarios sobre “La importancia del teatro y de los títeres” en las universidades de Bari (Italia) y de Oulu.

Edmond DEBOUNY, Bélgica

Nacido en Verviers (Bélgica) en 1943.

Maestro de Enseñanza Primaria, director del Athénée Royale de Verviers.

Inspector de Enseñanza Primaria Especial desde 1983.

Con el apoyo del titiritero profesional Hubert Roman y la UNIMA, trabajó para introducir los títeres como herramienta pedagógica en las escuelas de educación primaria común y especial, en las comunidades de belgas de habla francesa y alemana. Organiza numerosos cursos de formación para docentes, con representaciones al final de los mismos.

En 1996 ha sido uno de los fundadores de la Comisión Títeres en la Educación de la UNIMA y miembro activo desde su creación. Edmond Debouny trabaja con maestros en compilar documentos educativos destinados a docentes de todos los niveles. El último se titula *El placer de aprender con títeres* y fue publicado en 2001 para extender su contribución previa a las bibliotecas docentes.

Oscar H. CAAMAÑO, Argentina

Nacido en Argentina.

Titiritero. Profesor en Letras, egresado de la Universidad Católica de Santa Fe.

Cuenta con una larga trayectoria en el Teatro de Títeres y en la docencia de Nivel Superior.

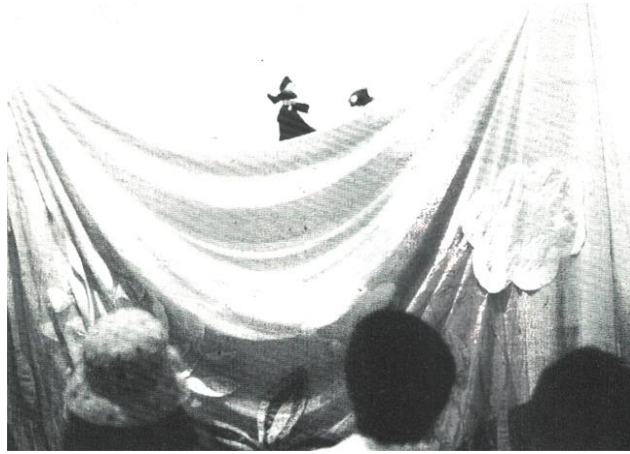
Actualmente dirige la compañía El Retablo de las Maravillas (Santa Fe – Argentina).

Es Director del Instituto Superior de Profesorado N° 8 “Almirante G. Brown, donde enseña Lengua Española y Literatura. También enseña en la Escuela de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani” de Santa Fe.

Investiga en las siguientes áreas: Literatura, títeres, educación.

Cuenta con numerosas publicaciones en periódicos, libros y revistas especializadas.

Es Presidente de la Comisión para América Latina y miembro del Comité Ejecutivo de UNIMA.



El taller de títeres en el Festival Internacional del Niño en Šibenik, Croacia – 2001

Las fotografías de este libro fueron tomadas en jardines de infantes y en escuelas primarias de Eslovenia y en el Festival Internacional del Niño en Šibenik, Croacia.

ACERCA DE LA COMISIÓN DE UNIMA

TÍTERES EN LA EDUCACIÓN

Títeres en la Educación es una de las comisiones más jóvenes de la UNIMA Internacional, fundada en el Congreso de Budapest en 1996. Su iniciador y primer presidente fue Edi Majoron y sus primeros miembros, hoy activos en la Comisión, se llaman Ida Hamre y Edmond Debouny. Desde el Congreso de Magdeburgo en 2000, la presidente de la Comisión ha sido la autora de estas líneas. La Comisión se ha ampliado para incluir nuevos miembros correspondientes, entre ellos Oscar H. Caamaño (Argentina), Milda Brèdikytè (Lituania), Helena Korsëc (Eslovenia), Maki Koda (Japón), e Ingvild Birkeland (Noruega).

¿Por qué es importante esta Comisión? Debido a que está comenzando desde el principio, desde la primera infancia, desde las manos más pequeñas y las pequeñas, brillantes, imaginativas cabezas capaces de experimentar el títere como un milagro y crear milagros al usarlo. Como profesor, Majoron dice: "los niños tienen derecho al títere, y sus maestros el derecho al conocimiento de cómo usarlo". De esta manera, no sólo se hará más fácil la socialización de los niños a medida que adquieren nuevos conocimientos, y crecerán con alegría en el juego y el aprendizaje, sino que también, si sus profesores están entrenados correctamente, se creará una nueva generación de espectadores críticos y conocedores del modo en que son creados los títeres, mientras que algunos de ellos se convertirán en verdaderos artistas titiriteros.

En los últimos años, nuestra Comisión ha tratado de definir claramente sus objetivos y los medios para alcanzarlos. Éstos son:

- apoyar la idea de que la animación de títeres debe ser parte de la educación teatral y dramática
- persuadir a los compiladores del currículo para el preescolar y a los docentes, de que los estudiantes deben ser informados profesionalmente acerca de las posibilidades, uso y animación de títeres y objetos
- fomentar el uso de los títeres en la educación de niños de educación preescolar y escolar
- fomentar la colaboración entre artistas profesionales y maestros

¿Y cómo esperamos lograrlos? Entre otras maneras, con la ayuda de este libro y de otras publicaciones similares, con folletos y textos escritos a través de los cuales intercambiamos conocimientos, percepciones e ideas. Intentaremos acumular una extensa bibliografía sobre este tema y colocarla en nuestras páginas web. Los miembros de la Comisión también estarán preparados para viajar y celebrar seminarios, talleres y demostraciones de trabajo con títeres para niños y maestros.

¿Qué podría ser más apropiado que una comisión totalmente orientada a los niños encontrara un "hogar" en uno de los festivales infantiles más conocidos del mundo? El Festival Internacional del Niño en Šibenik, Croacia, se ha ofrecido a ser anfitrión de manera continua

para la Comisión Títeres en la Educación y, a cambio, los miembros de la Comisión están ofreciendo seminarios y talleres para niños y maestros. En esta ocasión, también, nos gustaría expresar nuestro agradecimiento a nuestros anfitriones, los organizadores del Festival Internacional de la Infancia, liderados por su director, el Sr. Dragan Zlatovic, por la maravillosa hospitalidad que hemos disfrutado en esta encantadora ciudad de Dalmacia, a orillas del el Mar Adriático.

Livija Kroflin

Presidente de la Comisión de UNIMA Títeres en la Educación.



El taller de títeres del Festival Internacional del Niño en Šibenik, Croacia – 2001

La presente edición en español se completó en 2017. Las fechas y antecedentes que se mencionan en esta traducción corresponden a la edición original.