

Los títeres: una herramienta para la escuela del siglo XXI

por Miquel Àngel OLTRA ALBIACH
Universitat de València

Introducción

El títere es un género escénico millenario en el cual la escuela ha descubierto una herramienta educativa y terapéutica de primer orden. Se trata de un elemento presente en todas las culturas y épocas, un dispositivo que puede resultar un buen auxiliar en la enseñanza de cualquier materia del currículo, y sobre todo en la educación literaria escolar, en una perspectiva abierta, comparada, dialógica e intercultural. Igualmente, por toda una serie de características y posibilidades, el títere se encuentra plenamente en sintonía con el trabajo interdisciplinar y en clave colaborativa, dos de los aspectos educativos en que más inciden los currículos actuales.

Sin embargo, y a pesar de esta presencia universal y de una valoración en general positiva por parte colectivo docente, son muy escasas las publicaciones al servicio de la formación inicial o permanente del profesorado. Asimismo, son en muchos casos los prejuicios hacia el títere—motivados por la propia falta de forma-

ción— los que están en la base de su limitado e incluso a veces erróneo uso.

El títere es movimiento, contexto natural, social y cultural, es arte plástico, es literatura, es teatro... por tanto, en un momento como el actual, en el que el futuro de la escuela nos habla de innovación, integración, trabajo colaborativo y coordinación entre los docentes, los títeres son una posible respuesta a muchas de las preguntas que nos hacemos sobre el futuro de la enseñanza, en cualquiera de los niveles. Se trata, en definitiva, de una propuesta pensada desde una perspectiva abierta e intercultural, y que posibilita el diálogo entre las tradiciones y las múltiples identidades en busca del conocimiento mutuo y de la intercomprensión, en el marco de una escuela que pretende ser un faro de tolerancia, respeto y valoración positiva de la diversidad.

La identidad del títere

Los orígenes del títere están directamente relacionados con el origen del teatro: los diversos especialistas vinculan es-

tos inicios bien con los antiguos rituales y ceremonias religiosas (Porrás, 1981, 19-23), bien con el inicio del teatro a partir de un progresivo enriquecimiento de la narración de hechos ante otras personas (Oliva y Torres, 2000, 27-31), añadiendo elementos de escenografía, un espacio escénico, una disposición física del público, unos personajes que recrean la acción y, en su caso, unos objetos con forma humana o no que son movidos en escena y aparecen delante del público como si estuvieran dotados de vida propia (Oltra, 2000, 11). En cualquier caso, una manera de contar acontecimientos reales o imaginarios bien arraigada en todas las civilizaciones es utilizar objetos y darles vida mediante la manipulación.

La mayoría de especialistas reivindica hoy el títere como un género con sustantividad propia dentro del teatro. Carlos Converso cita a Margareta Nicolescu cuando define el títere como una imagen plástica capaz de actuar y representar, y añade que esta es quizá la definición que mejor precisa las características esenciales del títere: el objeto plástico y la capacidad de representación (Converso, 2000, 19). A partir de estas reflexiones, consideraremos que un títere es “un objeto movido con técnicas diversas y con funciones dramáticas” (Oltra, 2011, 35-53).

Sin duda ha sido Kaplin el autor de una de las aportaciones más interesantes de las últimas décadas al estudio y la clasificación de los títeres o *performing objects*, en una perspectiva innovadora que integra tanto la distancia entre el manipulador y el objeto como la *ratio*, e incluye la imagen virtual como tipo de títere. El

punto de partida de este esquema es la dinámica títere/manipulador, y a partir de aquí Kaplin pretende elaborar un sistema de clasificación que sea operativo. Por *distancia* entiende el nivel de separación entre el manipulador y el objeto manipulado: el punto cero es el de absoluto contacto (donde el manipulador y el objeto son la misma cosa), y habrá una evolución graduada, marcada por el progresivo alejamiento entre los dos elementos. La *ratio* hace referencia a la relación entre número de objetos y número de manipuladores, es decir, la cantidad de manipuladores que son necesarios para mover un títere, o la cantidad de títeres que puede mover un único manipulador:

“Una relación de “1:1” indica una transferencia directa de energía de un solo intérprete a un objeto de representación individual: Una relación de “1: muchos” significa que un objeto es el foco de las energías de manipuladores diversos, como es el caso de la marioneta gigante Madre Tierra de Bread and Puppet, o un globo de Macy’s en el desfile del Día de Acción de Gracias. “Muchos: 1” indica un solo ejecutante que manipula muchos objetos independientes, como el *dalang* javanés hace durante el curso de un actuación de *wayang kulit*” [1].

Una manera simple y al mismo tiempo efectiva de agrupar los diversos tipos de títeres es la que ofrece Uros Trefalt, basada en el espacio y la direccionalidad de la manipulación: desde abajo, desde arriba, desde atrás, desde dentro y desde lejos (Trefalt, 2005, 37-44). A partir de esta tipología básica, el autor sitúa las diferentes clases de títere en perspectiva

profesional y artística, según la forma de manipulación y las posibilidades a la hora de representar varios tipos de texto (más grotesco, más épico, más lírico, más simbólico...).

Marise Badiou aporta, desde el punto de vista de la antropología cultural, una lógica y brillante taxonomía para los títeres, basada en los aspectos espaciales y concretamente en la posición del titiritero (dentro-fuera), y en la que incluye las manos desnudas –y por extensión, otras partes del cuerpo– como posible *performing object* (Badiou, 2009, 145-203). Esta posibilidad de incorporar el cuerpo humano como objeto de representación, tanto en el teatro de sombras como en calidad de títere, abre un gran abanico de posibilidades educativas, que la escuela no debería ignorar (tanto por sus posibilidades en cuanto a la plástica y a la imaginación, como por lo que respecta a la optimización de los medios materiales).

Otros especialistas, desde un planteamiento didáctico, organizan los tipos de títeres y las diversas técnicas en una perspectiva más funcional y a menudo vinculada a las posibilidades de construcción y uso en el aula en las diversas etapas de la enseñanza. Henry Delpoux ya ofrecía en los años 70 del siglo pasado una manera simple y funcional de clasificar los títeres: manipulados desde arriba, manipulados desde abajo, títeres de eje (manipulados por detrás) y formas mixtas (Delpoux, 1973, 24-42).

Antonio García del Toro, desde una perspectiva fundamentada en Vigotski y Rodari, afirma que la expresión libre es la

base de la creatividad, y plantea las actividades teatrales interdisciplinarias en clase como un elemento fundamental para el desarrollo del alumnado. En este sentido, propone una clasificación simple y que descarta los tipos más complejos o difíciles de construir o manipular. Así, considera que los títeres más apropiados por poder trabajar en la escuela son los manipulados desde abajo, y sobre todo los de palo, los de calcetín y el guiñol (García del Toro, 2004, 14-15).

Los títeres y la educación

Los argentinos Szulkin y Amado plantean que el taller de títeres como actividad escolar “es una herramienta que promueve el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social”. Este potencial educativo está fuera de discusión; ahora bien, cuáles son sus potencialidades, qué usos se pueden hacer, con qué objetivos o cómo evaluar los resultados, son algunas de las cuestiones básicas que debemos plantearnos si queremos establecer una fundamentación para el uso educativo óptimo (Szulkin, Amado, 1973, 24-42).

La denuncia de la falta de formación por parte de los docentes será una constante a lo largo del tiempo y de los trabajos de los diversos especialistas en la materia. Así, Mane Bernardo ya criticó en su momento el planteamiento del trabajo con títeres que no va más allá de los aspectos meramente constructivos del objeto teatral, y propuso una formación para los docentes centrada en el sistema de representación y en los aspectos dramáticos (Bernardo, 1962, 39).

Autores como Carlos Angoloti, alertan del peligro que comportan determinados usos poco reflexivos (y desgraciadamente frecuentes) del títere en la escuela, como la utilización de títeres que no hayan construido previamente los alumnos o la selección de textos no adecuados. Este autor introduce el tema del títere en la educación creativa y relacionado con el resto de las artes (sobre todo plásticas, pero también escénicas). Entiende la educación, desde esta perspectiva, como adquisición de los códigos artísticos que permiten a las personas descifrar los productos artísticos en sus varias formas. Por lo que respecta al tema concreto de los títeres, el autor defiende un uso coherente y completo de esta herramienta, sin obviar ningún aspecto.

Angoloti, en sintonía con la concepción global del títere como instrumento educativo, considera que esta herramienta no se debe hacer servir con una finalidad utilitaria, sino más bien como medio de expresión, de invención, de experimentación, de diversión, y como forma privilegiada para contar historias. Este autor otorga una importancia fundamental a procesos bien relacionados con la educación literaria, como la creación de los textos, la caracterización de los personajes y los aspectos dramáticos de las representaciones con títeres (Angoloti, 1990, 137-138).

Los estadounidenses Bernier y O'Hare ponen en relación el uso de los títeres en la escuela con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y con los elementos de la taxonomía de objetivos de la educación de Benjamin Bloom. O'Hare introduce también la idea de incorporar las TIC en el trabajo con títeres, sobre todo

con la finalidad de encontrar materiales, entrar en comunicación y efectuar intercambios entre varias tradiciones, aspectos –como veremos– muy aprovechables desde una perspectiva educacional fundamentada en la interculturalidad y la valoración positiva de la diversidad. Igualmente, la autora apunta las posibilidades del tratamiento y resolución de conflictos con los títeres, y finalmente intenta desvincularlos de la relación exclusiva con los niveles educativos iniciales, quizá uno de los tópicos aún más arraigados hoy en día (O'Hare, 2005a, 3).

Por su parte, Tova Ackerman resalta el aspecto oral del títere, la importancia de la palabra, y sobre todo la capacidad de desarrollo de la imaginación, ya que la metáfora forma parte de su esencia. Igualmente, esta autora hace notar el interés de la interacción, propiciada por el uso de los títeres, en cualquier campo educativo: tanto en el caso de títeres como en el de los objetos no específicos, la interacción entre el titiritero, el objeto y el público es un elemento fundamental de esta disciplina dramática con grandes posibilidades educativas que solo de manera incipiente se están teniendo en cuenta en la educación. Efectivamente, el titiritero y el objeto proporcionan una serie de estímulos a los que responde la imaginación del espectador: titiritero y títere actúan de manera recíproca, y también el títere y el titiritero se relacionan de la misma manera con el público; esta recepción de estímulos por parte del espectador y la consecuente respuesta –que influyen a su vez en el títere y el titiritero– constituye el núcleo de la acción dramática (Ackerman, 2005, 6- 8).

En definitiva, los títeres pueden aportar una serie de elementos positivos a la enseñanza/aprendizaje de convenciones, y sobre todo pueden ayudar al alumnado a aprender (no sólo en el contexto escolar, sino en la vida) y a expresar. Los títeres constituyen una forma creativa y expresiva del arte que se hace accesible al alumnado y que puede reforzar el proceso educativo en el aula: con este recurso enseñamos a estar abiertos al entorno, a vivir más intensamente y a expresar con las palabras y las acciones. En la consecución de estos objetivos educativos es de vital importancia el proceso, aunque al tratarse de actividades artísticas el producto final en forma de espectáculo también puede tenerse en cuenta; sin embargo, si focalizamos todo el interés en el producto final, será difícil que el alumnado interiorice el proceso (O'Hare, 2005b, 67).

Miguel Ángel Zabalza plantea las ventajas del uso de los títeres en la educación infantil a partir de la dramatización, articulada en tres fases: *creación de la historia* como técnica que enriquece el mundo experiencial del niño o la niña; *elaboración dramática* como momento de guionización del texto, de configuración del escenario, identificación de personajes y distribución de tareas; finalmente llegamos a la fase de *representación*, que tiene como principal objetivo que el alumnado pase de ser oyente a constituirse en actores y actrices (Zabalza, 2008, 199-200).

Zabalza entiende el trabajo con títeres como una de las posibilidades de actualizar y concretar la dramatización en el aula. Se trataría de una actividad donde se implica toda la persona: emociones, des-

trezas motrices, lenguaje, expresividad, sensibilidad, conocimientos, etc. Además, podemos graduar la implicación del alumnado en el proceso, desde la simple representación a la construcción de la historia, de la escenografía y de los mismos títeres, y también desde la simple narración de hechos o de situaciones al planteamiento teatral, respecto del que se pretende que los niños y niñas elaboran juicios y valoraciones críticas. Dejamos para el final de este apartado dos aspectos importantes que han sido abordados por los autores americanos Silver y Ford, respectivamente. Se trata de la evaluación de las actividades con títeres y de la formación del profesorado.

David Silver recuerda la necesidad de la evaluación final para que una actividad educativa sea realmente efectiva. Aunque, al tratarse de actividades artísticas en las que a menudo resulta difícil medir hasta qué punto se han alcanzado los objetivos (sobre todo aquellos referidos a aspectos como la competencia literaria), el autor aporta una serie de prácticas y de técnicas orientadas a efectuar una evaluación rigurosa que pueda detectar los errores en el planteamiento o el desarrollo de la actividad con títeres, y poner los remedios que sean necesarios para próximas sesiones. Silver parte del concepto de *impacto* (impact): para el autor, el impacto de una actividad debe ser demostrable, y aporta una interesante propuesta evaluativa, con una serie de indicadores que pueden resultar bien útiles a la hora de evaluar tareas de este tipo: así, a pesar de los obstáculos metodológicos inherentes a la medición del impacto del arte de los títeres en proyectos educativos, el desarrollo de una planificación para la supervi-

sión y la evaluación (*monitoring and evaluation*, o M&E) proporciona grandes ventajas a los proyectos; esta planificación incluye diversas técnicas para medir la respuesta en el público, el impacto en la población, el consecución de objetivos, el progreso, las fuerzas, las debilidades y la eficacia (Silver, 2005, 183-188).

Por lo que se refiere a la formación de los docentes, Hobey Ford aporta la experiencia del Kennedy Center, una institución de los Estados Unidos que ofrece formación continua al profesorado, con un talante centrado en las artes y desde la perspectiva de las inteligencias múltiples de Gardner. Ford considera de vital importancia que los artistas y los docentes encuentran foros donde compartir inquietudes e intercambiar formación e información. Esta relación, junto a la centralidad del trabajo artístico, son las características fundamentales del Kennedy Center (Ford, 2005, 22).

Si el mérito principal de Howard Gardner fue mostrar que todos tenemos diferentes maneras básicas de aprender, también lo es que, para integrar plenamente estos postulados en el campo educativo son necesarias reformas en profundidad. A partir de estas ideas, Ford plantea un proceso de formación para los docentes centrado en las artes como finalidad en sí y en la idea de Gardner que el aprendizaje tradicional deja fuera de la escuela a un buen número de estudiantes que aprenden a manera diferente. Ford considera que el uso de los títeres es perfectamente compatible con la teoría de Gardner y aplicable para propiciar otro tipo de enseñanza-aprendizaje, más abierto y que tenga en

cuenta todo el potencial de todo el alumnado.

En resumen, podemos poner de relieve la importancia que los diversos especialistas otorgan al uso de los títeres en la educación. Pese a ello encontramos grandes diferencias en la concepción del títere mismo en tanto que objeto, y también en las aplicaciones concretas y en los objetivos educativos que podemos alcanzar con esta herramienta. Entre todas estas aplicaciones destacaremos los usos relacionados con el tratamiento terapéutico y las necesidades educativas especiales, con el desarrollo de las habilidades lingüísticas y con la educación literaria.

Caroline Astell-Burt expone sus experiencias en teatro terapéutico con títeres —que se suman a algunos trabajos previos bien interesantes, como los de Bernardo (1962) o Tappolet (1982)— y realiza algunas propuestas de utilización de los muñecos en varias patologías. El hecho de que el títere actúe como puente entre la vida interior del paciente y la realidad, ofrece grandes posibilidades terapéuticas ya que el objeto pasa a ser un puente entre el mundo interior de fantasía y el mundo de la realidad: “Este objeto hace la vida soportable, proporcionando un refugio provisional o de transición, mientras se considera el potencial de las nuevas situaciones.” [2]. En este *temporary or transitional place of safety* fundamenta Astell-Burt las acciones, en las que el humor ocupa siempre un lugar de preferencia por sus particularidades como vía de escape y también educativas y terapéuticas: la autora relata varias experiencias en que esta vertiente humorística pasa a

ser una herramienta curativa en sesiones de terapia familiar (Astell-Burt, 2002, 127).

Hoy día el teatro terapéutico y aún más el teatro con títeres –por las peculiaridades que ofrece– se muestra como una de las líneas con más vitalidad en la educación de las personas con discapacidad y en el tratamiento de varias dificultades del alumnado en las primeras etapas de la enseñanza, ya se trate del uso de los títeres en alumnos con NEE en el contexto del aula, o bien de otros ámbitos como centros hospitalarios, clínicas, etc. Autores como Bruce Chessé utilizan los títeres en alumnos con discapacidades diversas, y con resultados muy positivos (Chessé, 2005, 13-16).

En cuanto al desarrollo de las habilidades lingüísticas, Tova Ackerman pone de relieve la estrecha relación entre el títere y la lengua oral, a diferencia de otras formas artísticas. Eso le da una serie de potencialidades por lo que respecta al desarrollo lingüístico, íntimamente relacionado con el desarrollo general de la persona (Ong, 1982, 9). En cuanto a los actos de habla:

“El títere añade otra dimensión al discurso. (...). Llega hasta la psique del hablante para encontrar las palabras que reflejan emociones y pensamientos que son fundamentales para él. Indaga en la actitud, en el estado de ánimo, en el juego de transmitir sentimiento y en la recepción prevista por parte del destinatario. El poder de la marioneta es el poder de la persona para conectarse con los demás” [3].

Szulkin y Amado insisten en las posibilidades del títere en relación al aprendizaje lingüístico, tanto por lo que respecta al aspecto dramático como al narrativo: en efecto, las posibilidades de uso de los títeres en relación, por ejemplo, con los cuentos, son diversas: el relato de cuentos, historias y leyendas es parte de la vida social de todas las culturas, una manera de transmitir las experiencias, los valores y los conocimientos de la comunidad, de comunicarse y de compartir el placer de imaginar otros mundos; asimismo, el relato tiene una función cognitiva porque proporciona a los receptores un modelo para organizar la propia experiencia personal, para pensar las cosas que les ocurren y organizarlas en forma de narraciones para contarlas a otras personas; todos estos elementos proporcionan conocimientos sobre la estructura del relato y fundamentan el dominio de estructuras discursivas más complejas (Szulkin, Amado, 2006, 62).

Finalmente, otro uso del teatro y, concretamente, del teatro con títeres y objetos, es el vinculado a la enseñanza de segundas lenguas, aprovechando las particularidades de este género ante la dramatización simple: el uso de las técnicas dramáticas en la clase de idioma extranjero contribuye de manera especial a la libre expresión del alumno, y ayuda a desarrollar las habilidades lingüísticas de manera espontánea y en un contexto menos formal; sin embargo, el teatro de títeres aporta además la identificación del aprendiz con el muñeco y por tanto una mayor seguridad en sí mismo, ya que desaparece el miedo al ridículo en las producciones en la lengua objeto de aprendizaje (Manuel, Fernández, 1987, 22-28).

Un aspecto esencial del teatro –y por tanto del teatro de títeres– en la escuela es la creación de nuevos públicos. Mane Bernardo defendió en su momento la enseñanza de los títeres como una incursión en una modalidad plenamente teatral, que comparte todas las convenciones escénicas y que al mismo tiempo presenta múltiples particularidades.

La educación teatral en este sentido consistirá en hacer conocer al alumnado todas las convenciones teatrales, a ponerlo en contacto con un lenguaje nuevo que debe entender y hacerlo suyo si queremos que en el futuro vaya al teatro, entienda el teatro y disfrute del teatro. Con estas cuestiones abordadas por Mane Bernardo, entraríamos en el terreno de la educación literaria, centrada en este caso en la dimensión espectacular del teatro y en la recepción por parte del espectador, que conoce el mundo del títere, que tiene criterio y que, por tanto, puede ser crítico con lo que ve: para la autora argentina es muy importante que se enseñen en la escuela aspectos cómo tomar una idea o una creación y desarrollarla, el hábito de escuchar, el conocimiento de la estructura dramática y de cómo se marcan las escenas, la interpretación y el movimiento de los títeres, y a manifestar la opinión y la crítica sobre lo que ha visto en escena (Bernardo, 1962, 46-48).

Hugo y Enrique Cerda desarrollaron la idea de la enseñanza estética mediante los títeres: esta enseñanza estética posee claramente una dimensión plástica y otra literaria. Estos autores resaltan las posibilidades literarias de los títeres (que a menudo quedan en un segundo plano, respecto de las virtualidades plásticas y ex-

presivas), y profundizan en aspectos como la selección de las obras, el significado del elemento cómico y las orientaciones literarias y estéticas. En cuanto a los textos apropiados para la representación con títeres, los autores chilenos hacen una interesante reflexión sobre la literatura infantil y sobre sus particularidades, y resaltan algunos criterios generales que deberían cumplir las obras para títeres, sobre todo los que hacen referencia a la sencillez, a la fantasía y a otros aspectos fundamentales en el teatro de títeres infantil (Cerde, 1973, 83-96). Es interesante resaltar que los autores tratan algunos elementos directamente relacionados con la incursión de los niños y niñas en el mundo literario, y, en este caso, desde las convenciones de un género escénico. Y aquí entra en juego el concepto de educación literaria.

Josep Ballester considera que la educación literaria incluye tanto *saber, saber hacer, saber cómo se hace, opinar y sentir*; es interdisciplinaria (es decir, conectada con todo tipo de artes del lenguaje), alcanza tanto la educación formal como las actividades personales del ocio, e incluye las dimensiones ética, estética, cultural y lingüística:

“El hecho literario contribuye a formar íntegramente la personalidad del ser humano. Así, la literatura es un ámbito integrador y necesariamente interdisciplinario con el cual se garantiza una formación para todos. Sin embargo es mucho más, es una forma de humanizar al hombre y a la mujer. De dar sentido y configuración al caos que llevamos dentro y al que existe fuera.

Todavía hoy la palabra, la literatura, la creación, es uno de los grandes elementos de acceso a la imaginación” [4].

En este sentido, nos referimos a los títeres como una forma específica de acceder a la literatura, en una de sus modalidades como es el teatro. Además, cuando el alumnado es capaz de participar en la creación, en el montaje teatral, como menciona Georges Laferrière, aumenta su poder de concentración, la autoestima y la socialización, y mejora el trabajo en grupo (Latorre, López, 2003, 81).

Cervera hace notar que la dramatización se inserta en un proceso convencional en el que las cosas (objetos, hechos o personas) ya no son lo que son, sino que pasan a ser lo que representan (Cervera, 1996, 28). Es justamente el hecho de que el títere sea un objeto lo que le otorga una serie de posibilidades que van más allá del teatro de actores: la manera peculiar de expresarse el títere será lo absurdo, lo grotesco, lo metafórico. Por las características que le definen, el títere puede funcionar como un espejo deformando que refleja de manera magnificada los vicios y las virtudes de la humanidad: así, el títere es una caricatura de nosotros mismos que puede alcanzar un amplio abanico de expresión, desde el humor más cándido hasta los aspectos más inquietantes y siniestros de lo grotesco. Todas estas peculiaridades están determinadas de manera absoluta por el hecho de tratarse de un objeto que toma vida en escena (Converso, 2000, 149).

Títeres y diversidad

La diversidad de tradiciones en el

mundo y la presencia universal del títere como elemento social, literario y dramático aporta la posibilidad de trabajar de manera comparada las diversas técnicas, los diversos textos (escritos o de tradición oral) y el resto de componentes del teatro con títeres, en una perspectiva intercultural. En este sentido, consideramos de vital importancia tratar el teatro de títeres como un ejemplo de la conexión de culturas y manifestación de lenguas diversas, desde la perspectiva de la literatura como manifestación cultural, como vehículo de enlace de aspectos culturales comunes y diversos (Mendoza, 1994, 17).

Tal como explica Margarita Bartolomé Pina, los cambios radicales que ha experimentado la sociedad, en relación a la globalización, al intercambio y a la inmigración, afectan a los procesos identitarios de las personas y de los colectivos, ya que podemos optar por la defensa de una idea esencialista de la identidad cultural o bien por la consideración de las identidades como realidades que se construyen a partir de materiales históricos y sociales, y que permiten la creación de varias pertenencias que se desarrollan a lo largo de la vida. La construcción de estas identidades es uno de los objetivos principales de los materiales y de las dinámicas que el colectivo docente debe implementar en los centros para llegar a una auténtica educación intercultural (Bartolomé Pina, 2008, 16-17).

La necesidad de desarrollar estrategias y técnicas para la educación en actitudes y valores interculturales ha sido objeto de las reflexiones de especialistas como Rafaela García y Auxiliadora Sales. Para

estas autoras es muy importante que el profesorado disponga de herramientas adecuadas para que las actividades de aprendizaje provoquen formas de interacción y de comunicación entre el alumnado que “tengan como consecuencia un acercamiento emotivo basado en el diálogo comprensivo, la escucha respetuosa y la libre expresión de puntos de vista diferentes, pero al mismo tiempo enriquecedores en la forma de comunicarse” (García, Sales, 2003, 47).

Se trata sobre todo de una tarea de acercamiento mutuo entre las diversas culturas, y del trabajo en el aula de los estereotipos y los prejuicios étnicos, culturales y lingüísticos (Ballester, Mas, 2003, 15), que en el caso del estado español se combina con la existencia de varias culturas y lenguas diversas, que igualmente requieren un tratamiento con varias estrategias para superar los estereotipos y los prejuicios a que hacíamos referencia antes.

También Antonio Mendoza insiste en la capacidad de la literatura, sobre todo en perspectiva comparada, de servir de enlace de aspectos culturales comunes y diversos (Mendoza, 1994, 17). La obra artística en general –y la literatura en particular– es un producto cultural de relaciones diversas y de conexiones de diferentes signos. Ni las civilizaciones ni las artes –tampoco la literatura– se desarrollan de manera aislada e incomunicada, sino mediante relaciones que fomentan el desarrollo de manera paralela, complementaria, por contraste, por influencia, por asimilación, por imitación, por rechazo, por transformación, por desintegración, etc. Un planteamiento de la enseñanza de la li-

teratura acorde con la época actual y el contexto multicultural debería tener en cuenta todos estos aspectos y también las conexiones culturales en la literatura: referencias, datos histórico-sociales, influencias metaliterarias:

“Estamos convencidos de que el objetivo educativo de identificar y señalar conexiones y enlaces causales entre las producciones culturales habría de ser un objeto primordial para asegurar el respeto, la aceptación y la positiva valoración de otras culturas, puesto que en muchos casos la toma de conciencia del *feedback* cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración” (Mendoza, 1994, 13).

Mendoza considera por tanto que este enfoque comparativo de la enseñanza de la literatura tiene diversas ventajas: de esta apreciación de las interconexiones culturales hay que esperar el desarrollo en el alumnado de actitudes favorables y positivas hacia las producciones literarias correspondientes a otras lenguas y culturas; además, las propuestas elaboradas a partir de los procedimientos comparatistas pueden ser aplicables a todos los niveles de la enseñanza (y propone el uso en educación infantil de producciones relacionadas con la literatura oral, popular y folclórica), con el objetivo de alcanzar actitudes positivas hacia la diversidad (Mendoza, 1994, 17).

Lo que afirmamos de la literatura en general y de sus posibilidades didácticas, estéticas y lúdicas, lo podemos resaltar de manera muy especial en el caso del teatro de títeres, que, por su naturaleza nos

ofrece desde el primer momento la ocasión de reflexionar sobre la comprensión de las diferentes culturas, de la diversidad y de nuestras sociedades plurales. En efecto, el teatro de títeres como vehículo de comunicación literaria ofrece una representación del mundo que corresponde a los valores de la sociedad que la produce, y una fuente de conocimiento de esta sociedad por parte de las otras; en definitiva, un punto de partida inmejorable para trabajar en el contexto escolar la *otredad*, la diversidad y la valoración positiva de las personas diferentes y de sus aportaciones.

En definitiva, las múltiples técnicas y maneras de entender el títere han entrado en contacto a lo largo de los siglos, y han configurado una compleja red, un tejido de influencias mutuas que ha enriquecido –y continúa haciéndolo– el panorama actual en todas partes. Por esta historia configurada a partir de las diversas tradiciones, que se influyen mutuamente y van creando nuevas formas, los títeres son un medio inmejorable para educar en la interculturalidad. Podríamos decir que, de alguna manera, los títeres simbolizan y resumen a la perfección las dinámicas de interacción de las diversas culturas y civilizaciones, un entretejido de relaciones siempre presentes en la historia de la humanidad y quizá acentuadas a lo largo del siglo XX y los inicios del XXI por toda una serie de circunstancias políticas, económicas y culturales. Esta simbolización es muy importante, tal como señala Jurkowski al hablar del intercambio de referentes por parte de las diversas culturas y del enriquecimiento mutuo a través de los títeres. El autor polaco insiste en las posibilidades y las oportunidades que abre el conoci-

miento mutuo y el intercambio de cualquier tipo entre titiriteros de todo el mundo (Jurkowski, 1993, 41). El teatro de títeres, con una experiencia milenaria en cuanto a intercambios y comunicación intercultural, tiene mucho que decir. Así lo han entendido un buen número de educadores que han visto en el títere una herramienta educativa en sus centros, que cada vez más acogen alumnado de procedencias diversas: el títere, con su enorme capacidad sugerente y su calidad de metáfora del ser humano, tiene un gran potencial didáctico en un contexto de intercambio permanente como el de hoy en día, en el que hay que hacer un esfuerzo educativo para que el alumnado aprenda a valorar la diferencia y al diferente –en todos los sentidos posibles– como una fuente de humanización y enriquecimiento mutuo, y a respetar y a asumir todo lo que nos aporta.

Conclusiones

Hemos querido presentar de manera sucinta los fundamentos didácticos de la aplicación de los títeres en la educación, desde una perspectiva general y también centrada en el tratamiento de varias patologías, en la enseñanza de las habilidades lingüísticas, y, finalmente, en la educación literaria. A partir de los estudios de diversos especialistas hemos visto cómo los títeres en el aula favorecen el aprendizaje de varios conocimientos y habilidades a partir de la interacción. El aprendizaje lingüístico y la atención a las necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidades también han sido tratadas, sobre todo desde el resultado de las actuaciones educativas de profesionales que han optado

por el teatro de títeres como herramienta en su tarea formativa. Finalmente, nos hemos centrado en el títere en relación con la literatura y concretamente con teatro, y a la educación literaria en la escuela: en este campo hemos resaltado el gran potencial de los títeres como iniciación al mundo literario y al universo teatral, y al contacto del alumnado con las convenciones del teatro.

Las publicaciones sobre títeres y en relación a los títeres y la escuela son abundantes, y nos revelan la existencia de una serie diversa de tradiciones y de líneas investigadoras muy interesantes y aprovechables didácticamente. Por otro lado, la consideración de la diversidad de tradiciones en el mundo nos abre la puerta a las grandes corrientes vinculadas a las diversas culturas, algunas de las cuales conservan una gran vitalidad.

Las posibilidades didácticas de estas tradiciones son múltiples en un mundo y una escuela que apuestan por la interculturalidad. Efectivamente, una característica importantísima del teatro de títeres es el mestizaje de formas y de técnicas de manipulación, y la facilidad con que se ha mezclado con otras artes escénicas como la danza, el teatro de actores y el teatro con objetos, hecho que asimismo da a los títeres una vertiente de contemporaneidad que hace cuestionarse a los espectadores la visión cerrada y únicamente infantil que aún se tiene en muchos ámbitos. Por otro lado, desde el punto de vista pedagógico, el intercambio de formas, temas y técnicas venidas de todo el mundo hace del títere un elemento didáctico de primer orden, donde el tema transversal del respeto a la diversidad cultural es el protagonista absoluto.

La educación intercultural desde los estudios de literatura comparada es un campo en el que los títeres pueden pasar a ser –como hemos intentado mostrar– una herramienta valiosísima en un mundo cada vez más interconectado y en el que la educación en la diversidad es un reto urgente y necesario. Los estudios sobre las aplicaciones didácticas de las múltiples tradiciones podrán ser de gran utilidad en el tratamiento de la diversidad en el aula.

En definitiva, hemos querido hacer algunas aportaciones iniciales, y aproximarnos a la documentación dispersa, a las iniciativas, a los materiales diversos y a los estudios previos sobre el teatro de títeres, destacando la vitalidad que ofrece y sus posibilidades didácticas, sobre todo desde la perspectiva del títere como modalidad escénica en un itinerario de educación literaria que empieza desde la educación infantil y que llega a todos los niveles de la enseñanza.

Dirección para la correspondencia: Miquel Àngel Oltra Albiach, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura – Universitat de València, Facultat de Magisteri, Avda. Tarongers, 4 EP Desp. 1, 46022, València.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15. X. 2012

Notas

- [1] "Thus a "1:1" ratio indicates a direct transfer of energy from a single performer to a single performing object: A "1:many" ratio means that one object is the focus of the energies of diverse manipulators, as with Bread and Puppet's giant Mother Earth Puppet, or a Macy's Thanksgiving Day Parade balloon. "Many:1" indicates a single performer manipulating many separate objects, as a javanese dalang does during the course of a wayang kulit performance" (Kaplin, 2001, 22).

- [2] "This object makes life bearable by providing a temporary or transitional place of safety while the potential of new situations is being considered" (Astell-Burt, 2002, 108).
 - [3] "Puppetry adds another dimension to speech. (...) It reaches into the psyche of the speaker to find the words that reflect emotions and thoughts that are central to the speaker. It searches for the stance, the mood, the set to transmit feeling and receptivity to the anticipated listener. The power of the puppet is the power of a person to connect with others" (Ackerman, 2005, 9).
 - [4] "El fet literari contribueix a formar integralment la personalitat de l'ésser humà. Així, la literatura és un àmbit integrador i necessàriament interdisciplinari amb el qual es garanteix una formació per a tots. No obstant, és molt més, és una de les formes d'humanitzar l'home i la dona. De donar sentit i configuració al caos que portem a dins i el que existeix a fora. Encara avui la paraula, la literatura, la creació és un dels grans elements d'accés a la imaginació" (Ballester, 2007, 100).
- ## Bibliografia
- ACKERMAN, T. (2005) The puppet as a metaphor, pp. 6-11, en BERNIER, M. y O'HARE, J. *Puppetry in education and therapy* (Bloomington, Authorhouse).
- ANGOLOTI, C. (1990) *Còmics, títeres y teatro de sombras* (Madrid, Ediciones de la Torre).
- ASTELL-BURT, C. (2002) *I am the story. The art of puppetry in education and therapy* (Londres, Souvenir Press).
- BADIOU, M. (2009) *Sombras y marionetas. Tradiciones, mitos y creencias: del pensamiento arcaico al Robot Sapiens* (Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza).
- BALLESTER, J. (1999) *L'educació literària* (Valencia, Publicacions de la Universitat de València).
- BALLESTER, J.; MAS, J. A. (2003) El component sociolingüístic en el desenvolupament de la competència comunicativa, pp. 5-17, en V. MARTINES (coord.) *Llengua, societat i ensenyament. Volum III* (Alicante, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana).
- BARTOLOMÉ PINA, M. (2008) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. (Madrid, Narcea).
- BERNARDO, M. (1962) *Títeres y niños* (Buenos Aires, Eudeba).
- BERNIER, M.; O'HARE, J. (2005) *Puppetry in education and therapy* (Bloomington, Authorhouse).
- CASSANY, D.; LUNA, G.; SANZ, A. (1993) *Ensenyar Llengua* (Barcelona, Graó).
- CERDA, H. y E. (1972) *Teatro de títeres: arte, técnica y aplicaciones en la educación moderna* (Santiago de Chile, Editorial Universitaria).
- CHESSÉ, B. (2005) Creativity and the talented and untalented child as it realities to the art of puppetry, pp. 13-16, en BERNIER, M. y O'HARE, J. *Puppetry in education and therapy* (Bloomington, Authorhouse).
- CONVERSO, C. (2000) *Entrenamiento del titiritero* (México D. F., Escenología A. C.).
- DELPEUX, H. (1972) *Títeres y marionetas* (Barcelona, Villamala).
- FORD, H. (2005) Teacher education through the Kennedy Center, pp. 21-24, en BERNIER, M. y O'HARE, J. *Puppetry in education and therapy* (Bloomington, Authorhouse).
- FREEMAN, E. (2005) From phonics pals to Pecos Bill: teaching literacy to second language and special education students through puppets, pp. 25-32, en BERNIER, M. y O'HARE, J., *Puppetry in education and therapy* (Bloomington, Authorhouse).
- GARCÍA DEL TORO, A. (2004) *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso* (Barcelona, Graó).
- GARCÍA LÓPEZ, R.; SALES CIGES, A. (2003) Estratègies i tècniques per a la formació en actituds i valors interculturals, pp. 47-60, en SALES, A. (ed.) *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola* (Castellón de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I).
- JURKOWSKI, H. (1993) Vacas gordas y vacas flacas. Tendencias innovadoras y valores culturales, *Puck*, 5, pp. 37-41.
- KAPLIN, S. (2001) A puppet tree: a model for the field of puppet theatre, pp. 18-25, en BELL, J. (ed.) *Puppets, Masks and performing objects* (Massachusetts, New York University & Massachusetts Institute of Technology).
- MANUEL, C.; FERNÁNDEZ, R. (1987) Marionetas para aprender idiomas, *Nuestra Escuela*, n. 85, pp. 22-28.

- MARTÍNEZ MONAR, M. T. (2007) *Estratègies metodològiques i recursos didàctics per atendre l'alumnat amb NEE, en contextos escolars ordinaris, utilitzant els titelles com a eina en la intervenció*. Ver <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200607/memories/1642m.pdf> (Consultado el 3 de diciembre de 2011).
- MAZZACANE, M. S. (2005) Music education through puppetry, pp. 59-62, en BERNIER, M. y O'HARE, J. *Puppetry in education and therapy* (Bloomington, Authorhouse).
- MENDOZA, A. (1994) *Literatura comparada e intertextualidad* (Madrid, La Muralla).
- O'HARE, J. (2005a). Introduction to puppetry in education, pp. 1-3, en BERNIER, M. y O'HARE, J. *Puppetry in education and therapy* (Bloomington, Authorhouse).
- (2005b). Puppets in education: process or product? pp. 63-68, en BERNIER, M. y O'HARE, J. *Puppetry in education and therapy* (Bloomington, Authorhouse).
- OLIVA, C. y TORRES, F. (2000) *Historia básica del arte escénico* (Madrid, Cátedra).
- OLTRA, M. (2000) *Vorejant la història: els titelles valencians, del Betlem de Tirisiti a les companyies independents (1875-1975)* (Valencia, MITA Publicacions).
- (2011) *Els titelles i l'educació: propostes per a la incorporació dels titelles valencians als itineraris d'educació literària i intercultural (Tesis Doctoral)* (Valencia, Publicacions de la Universitat de València).
- ONG, W. (1982) *Orality and literacy* (Nueva York, Mathuen & Co).
- PORRAS, F. (1981) *Titelles. Teatro popular* (Madrid, Editora Nacional).
- SILVER, D. (2005) Monitoring and evaluating puppetry projects: why and how? pp. 183-188, en BERNIER, M. y O'HARE, J. *Puppetry in education and therapy* (Bloomington, Authorhouse).
- SMITH, L. (2005) Social competency skills through puppetry, pp. 83-86, en BERNIER, M. y O'HARE, J. *Puppetry in education and therapy* (Bloomington, Authorhouse).
- SZULKIN, C. y AMADO, B. (2006) *Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales* (Córdoba, Comunicarte).
- TAPPOLET, U. (1982) *Las marionetas en la educación* (Barcelona, Editorial Científico-Médica).
- TREFALT, U. (2005) *Dirección de títeres* (Valencia, Ñaque Editora).
- ZABALZA, M. A. (2008) *Didáctica de la Educación Infantil* (Madrid, Narcea).

Resumen:

Los títeres: una herramienta para la escuela del siglo XXI

El títere constituye un género escénico milenario quizá aun no descubierto en todo su potencial educativo. Tradicionalmente menospreciado en Europa y casi olvidado en muchos países del resto del mundo, hoy en día se reconocen de manera unánime sus valores culturales y literarios. Sin embargo, y a pesar de que muchos docentes lo consideran una herramienta educativa de primer orden, son todavía muy escasas las publicaciones y los recursos que pueden hacer viable su uso adecuado en el aula. Nos enfrentamos pues a un elemento que puede resultar un auxiliar de primer orden en una educación abierta, interdisciplinar, creativa e intercultural, si bien también hemos de afrontar el hecho de que siguen vivos muchos prejuicios e ideas falsas en torno al títere y a su uso escolar.

Descriptores: títeres, teatro, dramatización, educación literaria, interculturalidad.

Summary:

Puppets: a tool for the XXI century school

Puppet is an ancient scenic genre perhaps even undiscovered in its educational potential. Traditionally neglected in Europe and almost forgotten in many countries around the world, today everybody recognize its cultural and literary value. However, despite the fact that many teachers find it an educational tool of first order, are still very few publications and resources that can make viable its proper use in the classroom. We face as an element that can be a first-aid in opened, creative, interdisciplinary and intercultural education, but we must also face the fact still alive many myths and misconceptions about the puppet school use.

Key Words: puppets, theater, drama, literary education, intercultural education.

