

# Hablando se entienden los títeres

Experiencias de intervención con el teatro de títeres en contextos de diversidad cultural

## Bibiana Amado

Mgter. en Lingüística Aplicada a la Enseñanza. Becaria del Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas (UNC).

## Carlos Szulkin

Lic. en Psicología (UNC). Ex becario del Programa de Becas de Extensión (UNC).

## Resumen



Este trabajo explora las potencialidades del teatro de títeres a partir de distintas experiencias de intervención universitaria mediadas por el uso de los títeres como dispositivo psicosocial. Para ello, se integran aportes de la teoría sociocultural del desarrollo, la teoría de la actividad y las contribuciones de la psicología social al estudio de los grupos. Este marco conceptual permite analizar diferentes dimensiones del proceso de producción de obras de títeres por parte de distintos grupos que interactúan en ámbitos caracterizados por la interacción de culturas. En este análisis se considera al taller de teatro de títeres como *dispositivo* desde la perspectiva de la psicología social, es decir, como un *artificio* ubicado en una posición estratégica con capacidad de *analizador* y, al mismo tiempo, se concibe al taller de títeres como *sistema de actividad* desde el enfoque de la teoría que entiende a la actividad como mediadora del desarrollo humano. Esta aproximación a una propuesta particular de intervención permite atender los modos en que opera el teatro de títeres como dispositivo que promueve procesos de *comprensión intercultural*. Finalmente, las consideraciones de este trabajo tienen por objeto contribuir a la focalización de la dimensión sociocultural que atraviesa las distintas experiencias de extensión universitaria.

## Introducción

Este trabajo tiene por objeto contribuir a la consideración de la dimensión sociocultural que atraviesa las experiencias de extensión universitaria. En particular, nos proponemos explorar algunos interrogantes vinculados con el uso del teatro de títeres como dispositivo en contextos de diversidad cultural. Para ello, focalizaremos en experiencias llevadas a cabo, por el Teatro de Títeres "El Escondite", en entornos donde conviven grupos cuyas trayectorias sociales y culturales establecen diferentes cosmovisiones, sistemas de valores, normas, modos de comprender el mundo natural y social.

A fines de la década del 80, en la cátedra de Psicología Social de la Escuela de Psicología, se conformó el Teatro de Títeres "El Escondite" con el propósito de desarrollar experiencias de intervención, mediante el *uso psicosocial del teatro de títeres*, en contextos rurales y urbanos empobrecidos. Desde sus orígenes, el equipo de este teatro integra a miembros de las facultades de Psicología, Lenguas, Agronomía y de las escuelas de Arte y de Teatro y el Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Humanidades. En el primer período de trabajo, elaboramos obras -relacionadas con la salud, la educación, el ambiente y la promoción social- que se representaron en entornos urbanos y rurales con el fin de promover, desde una perspectiva psicosocial, procesos de diálogo sobre diversas problemáticas.

En una segunda etapa de trabajo, iniciada en 1998, El Escondite llevó a cabo experiencias centradas en una propuesta de apropiación de los *usos del dispositivo psicosocial taller de títeres* por parte de niños, adolescentes y adultos de contextos rurales y urbanos. Paulatinamente, se elaboró una propuesta de intervención con títeres que promueve procesos de comunicación en contextos donde se reconocen perspectivas en conflicto. En la mayoría de los casos, hemos desarrollado la propuesta de taller en contextos escolares, donde se observan dificultades en los procesos de apren-

dizaje que, desde nuestra perspectiva teórica, se relacionan con situaciones de discontinuidad entre los conocimientos y los estilos de enseñanza en el hogar y los conocimientos y metodologías de enseñanza que propone la escuela (Cook-Gumperz, 1988; Borzone y Rosemberg, 2000; Heredia y Bixio, 1991).

El marco teórico que sustenta esta propuesta de títeres incluye aportes de corrientes que se inscriben en diferentes disciplinas. En particular, integra conceptos de la teoría socio-histórico-cultural del aprendizaje, de la teoría de la actividad y de la teoría de los grupos desarrollada en el marco de la psicología social en Argentina. Asimismo, los estudios vinculados con la evolución de los títeres en las diferentes culturas han permitido comprender este arte desde una perspectiva social, cultural y artística a lo largo de la historia.

Desde una concepción socio-histórico-cultural, Vygotski (1962, 1988) entiende el desarrollo humano como un proceso que está mediado por la interacción con otras personas. En especial, sostiene que la génesis de la actividad mental interna se encuentra en la realización de actividades conjuntas. Esta concepción fue expandida por la teoría de la actividad, que enfoca la actividad humana como promotora del desarrollo a lo largo de la historia de la humanidad (Leontiev, 1981). Esta concepción destaca el carácter mediado de la actividad, en tanto requiere el *uso de herramientas culturales* y la *participación de otras personas*, lo que confiere a la actividad una naturaleza social y cooperativa (Leontiev, 1981).

Desde estas perspectivas sobre el desarrollo humano, se han llevado a cabo estudios y experiencias de intervención que entienden el diseño educativo desde los sistemas de actividad, en la integración de culturas (Álvarez, 1990; Gasché, 2001, 2004, 2005; Borzone et al., 2005). En un programa de educación intercultural con diferentes etnias de la Amazonia peruana, Gasché (2001) resalta como fundamental el desarrollo de un *proceso de comprensión intercultural* que vincule las perspectivas y acciones de los niños y los expertos indígenas, los

maestros no indígenas y los especialistas en diferentes áreas del conocimiento.

En el marco de la psicología social, Pichon Rivière (1975) y Quiroga (1997) han propuesto los aportes fundamentales para una teoría del grupo y del *proceso grupal*. Este enfoque entiende al sujeto como social e históricamente determinado, que se configura en un permanente interjuego dialéctico con el contexto en el cual desarrolla vínculos y relaciones sociales. Por su parte, Fernández (1989) estudia los grupos en términos de *acontecer grupal*; esto es, como un complejo entramado de múltiples inscripciones -de orden deseante, institucional, político, histórico o social, entre otros- que configuran un *campo problemático*. Desde esta perspectiva, el grupo no es un fenómeno en sí mismo: los grupos siempre se inscriben en un contexto mayor, de carácter social o institucional, que configura el *texto del grupo*.

Respecto del teatro de títeres, existen, básicamente, dos concepciones generales que estudian la historia de los títeres (Acuña, 1990). Una de ellas, desde una perspectiva tradicional, refiere los orígenes del arte de los títeres a partir del descubrimiento de figuras articuladas. La segunda concepción, basada en estudios culturales del siglo pasado, entiende que este arte tiene sus inicios en los actos mágico-mímicos del paleolítico superior y explica la presencia de los títeres a partir de la evolución de la imagen sagrada. De este modo, mientras las corrientes tradicionales entienden el títere como figura o imagen plástica, las perspectivas más contemporáneas lo definen por *su función*, esto es, por su *capacidad de representar*.

### ■ Aspectos metodológicos

Con el propósito de explorar las potencialidades del dispositivo taller de títeres en contextos de diversidad cultural, analizamos un corpus de materiales registrados, por medios audiovisuales, en diferentes experiencias desarrolladas con este dispositivo. En particular, analizamos las situaciones de las distintas fases de trabajo de 16 talleres completos con niños y con adultos, 12 entrevistas a

los participantes de talleres de títeres y obras realizadas por niños y adultos en un total de 39 talleres llevados a cabo en Jujuy, Salta, Chaco, Misiones, Entre Ríos y Córdoba. En cuanto al procedimiento de análisis, en primer término, analizamos las distintas fases de los talleres de títeres como sistemas de actividad, de acuerdo con las categorías que propone el modelo de Engeström (1999): *sujeto; objeto; comunidad; artefactos, herramientas y prácticas; valoración y reglas y distribución del trabajo*. Asimismo, focalizamos en las relaciones entre el grupo y las tareas de taller y la dinámica de los conflictos en los distintos procesos grupales. Por último, consideramos los procesos de comunicación que predominan en las representaciones de las obras de títeres.

### La producción de una obra de títeres como actividad compleja

■ Un grupo de niños tobas, que viven en los inicios del impenetrable chaqueño, observa en silencio y con cierta timidez un retablo negro. De pronto, aparece un títere gallina en el proscenio. La gallina cacarea y mira al público. Ha puesto un huevo y recorre el espacio escénico con exaltación. Los niños ríen a carcajadas hasta que entra un hombre que roba el huevo. La gallina se desespera y, con una escopeta, comienza a perseguir al ladrón. Una vez más estallan las carcajadas.

En Humahuaca, tres niñas se ubican detrás del retablo. Dos de ellas preparan sus títeres ovejas. Recuerdan con precisión cada movimiento y los parlamentos de los títeres. Frente al retablo, el público del lugar ríe con el juego de unas ovejas, pero, al instante, se conmueve cuando un zorro hambriento las persigue. De repente el zorro atrapa a una de ellas. El público está sorprendido y expectante. El proscenio le muestra una historia mínima, familiar y con un desenlace temido.

Un grupo de maestros rurales de Córdoba comenta con sorpresa los conflictos que sus alumnos plantearon en las obras de títeres. Unos niños representaron los problemas con un juez que no

autorizaba las carreras de caballos a beneficio de la cooperadora. Otros niños mostraron los desastres que ocasionaba una chancha que invadía el patio de la escuela, rompía los útiles y devoraba todo lo que estaba a su alcance. A partir de esas obras, los docentes sostienen que descubrieron a otros niños en sus aulas; niños con deseos y alegrías, con conocimientos y modos de narrar y de representar historias que ni siquiera sospechaban. ■

Las imágenes que se transcriben arriba, de algún modo, sintetizan momentos particulares de las experiencias con el taller de títeres, que, como dispositivo grupal, puede oficiar de mediador en procesos de comprensión dentro de un grupo o entre grupos de distintas culturas que conviven en un mismo escenario. En los distintos talleres analizados, se pudieron advertir diferentes situaciones de discontinuidad y, muchas veces, de tensión entre las perspectivas vinculadas con la salud, la educación, la participación comunitaria, los roles sociales según el género, etc. En algunos casos, estas discontinuidades se traducen en algún grado de conflicto en el proceso grupal del taller o bien aparecen como contenido de las historias que construyen los grupos para representar con títeres.

A lo largo de una década de realizar experiencias de intervención, se reiteran distintas preguntas relacionadas no sólo con el modo en que los niños de distintas culturas se vinculan con los títeres, sino también con el desarrollo de procesos de comprensión y de comunicación entre maestros y niños de distintos entornos sociales y culturales cuando comparten un proceso de trabajo con talleres de títeres. En el presente trabajo, nos proponemos abordar uno de los interrogantes que motivan nuestras reflexiones sobre estos procesos de intervención: ¿Por qué podemos sostener que la producción de una obra de títeres es una actividad que promueve procesos de *comprensión intercultural*?

### ■ Títeres en taller

En primer término, es preciso considerar que la particularidad del teatro de títeres como

sistema de actividad está dada tanto por las *características del producto* que se construye en esa actividad como por la *metodología de taller*, en la que es sumamente relevante el rol del coordinador, en tanto es quien acompaña la realización de la tarea en un proceso organizado en torno a un objetivo compartido. En esta propuesta, la metodología contempla fases de trabajo en diferentes dimensiones: narrativa, plástica y dramática, que hacen de la elaboración de la obra de títeres una actividad compleja. Tales dimensiones están atravesadas por un proceso grupal que reelabora y significa cada una de estas instancias a partir de un complejo proceso de interacción intersubjetivo e intergrupal.

Desde la perspectiva sociocultural, se entiende que los niños desarrollan sus primeros aprendizajes en los *contextos de crianza* (Bronfenbrenner, 1987), que integran rasgos universales del desarrollo humano y rasgos específicos de cada cultura (Rogoff, 1993). Por su parte, Pichon Rivière inscribe dichos aprendizajes en una *matriz de aprendizaje* que se constituye en un modelo interno de encuentro con lo real, fundado en la historia del modo en el que el sujeto ha aprendido a aprender. En las situaciones de taller de títeres, esos aprendizajes situados en una cultura orientan la dinámica de trabajo grupal a partir de los modos de desempeñar roles dentro del grupo y de interactuar en el contexto de la tarea conjunta. En consecuencia, la especificidad de los aprendizajes desarrollados en cada entorno cultural se traduce en las distintas fases de los talleres: en la producción de historias cotidianas, en la construcción de muñecos y en la dramatización con títeres.

El proceso grupal que se despliega por medio del dispositivo taller de títeres permite que se activen los *fondos de conocimiento*; esto es, los conocimientos, habilidades y valoraciones que cada comunidad ha desarrollado a lo largo de su historia para el funcionamiento y el bienestar familiar (Moll, Amanti, Neff & González, 2004). Por consiguiente, podemos sostener que el proceso de

taller de títeres no crea ni inventa *ex nihilo*, sino que se propone como *dispositivo*, en tanto establece las condiciones necesarias para la producción de determinados efectos (Fernández, 1989). En esa potencialidad del taller de títeres reside el carácter estratégico que lo define como dispositivo y que le permite ubicarse en la relación dialéctica poder-saber en el trabajo grupal. El siguiente registro de una actividad de taller de escritura, desarrollada en el marco de un taller de títeres en Pampa del Indio, Chaco, permite considerar ciertas dimensiones del funcionamiento del dispositivo grupal.

■ De acuerdo con la consigna propuesta, cada grupo tiene que escribir una narración relacionada con el dibujo de un animal que tiene cabeza de cerdo y cuerpo de quirquincho. En un grupo, discuten ideas sobre la historia cuatro maestros no aborígenes (Miguel, Hugo, María y Patricia) y un auxiliar docente de la comunidad toba (Cirilo), que es reconocido en el grupo por su capacidad narrativa. Primero, todos observan la imagen del animal. A partir de la consigna, Cirilo se mantiene un momento en silencio. Luego realiza un dibujo con unas formas garabateadas que sintetizan una historia. Cirilo propone las ideas para el relato mientras se apoya en su propio dibujo. A Patricia le resulta dificultoso entender las ideas de Cirilo, que refieren un hecho mítico. No logran ponerse de acuerdo sobre las líneas generales de la historia de Cirilo y deciden abandonar ese relato. Cirilo propone una nueva narración y, entre todos, definen el conflicto, los planes de los personajes, el avance de las acciones, etc. Una vez concluida la escritura, leen la narración ante los otros grupos del taller. Por último, el grupo reflexiona sobre la experiencia de escritura grupal:

Miguel: Nuestro cuento arrancó de dos maneras. Primero, es Cirilo el que hace la elaboración de un cuento a partir de un dibujo, pero después somos nosotros (señala a Patricia y a Hugo) los que hacemos el arreglo / ... / Nos resultó muy difícil en el

grupo acordar sobre la historia y respetar los tiempos de cada uno al presentar las ideas. Nos costó mucho entender a Cirilo, porque su tiempo es otro y nosotros nos apurábamos.

Patricia: Pasa que eran como dos visiones: una visión criolla y una toba, en la forma de contar el cuento de cada uno. A mí me gusta porque es como de otro ámbito. Se refleja la historia, los relatos de los tobas; por eso creo que, de común acuerdo elegimos esa visión.

Miguel: Claro. Elegimos esa otra versión más de leyenda o mítica. Pero esto es lo que nos cuesta hacer en la escuela. Nosotros tendríamos que hacer la educación desde una perspectiva bilingüe, intercultural. No existen lineamientos curriculares en la provincia y a veces nos cuesta porque no se logra generar este ámbito que se dio acá.

De acuerdo con Gasché (2001), en un proceso de comprensión mutua entre culturas es preciso que se encuentren los componentes en común entre ambas. En el grupo conformado por un auxiliar toba y los maestros “criollos” -como se autodenominan- los elementos comunes, en la tarea propuesta, son sus conocimientos sobre una forma discursiva básica: la narración, que en tanto *género discursivo* presenta modos relativamente estables de organizar la información (Bajtin, 1982). No obstante, el propio Bajtin sostiene que los procedimientos para estructurar la información y la relación con el destinatario varían según *la intención* del discurso. En este sentido, se advierte una marcada diferencia en la funcionalidad de las formas narrativas en la cultura toba y en la cultura estándar que propone la escuela.

En principio, se observa que, en la cultura de la escuela, el relato es entendido como un género discursivo que convoca la comunicación entre un interlocutor que narra y otro que lee o escucha; mientras que las narraciones en lengua toba (Qom)

mantienen un valor ritual, que permite vincular a quienes narran y escuchan con las entidades sobrenaturales que ordenan la vida humana. Por consiguiente, el contenido narrativo, su organización, el ritmo y el tiempo propios de la acción de narrar -tal como lo destacan los propios miembros del grupo- están orientados por una intencionalidad comunicativa distinta en cada una de las culturas que participan en el micromundo de la tarea de taller. Sin embargo, ambas perspectivas e intencionalidades lograron su integración en el relato grupal, que titularon "La leyenda del chanco tatú".

## La leyenda del chanco tatú<sup>1</sup>

■ *Hace mucho tiempo, en un lugar apartado del monte del impenetrable chaqueño vivía el cacique Chignagché y su tribu. Vivían del mismo monte, de la marisca<sup>2</sup>. Cazaban animales a través del chacú<sup>3</sup>. Pero sucedió un día que el fuego se descontroló por la gran sequía, que perduraba por ese tiempo, y llegó hasta el límite de la misma tribu.*

*Desesperados, los hombres recurrieron a su sabio cacique, quien les ordenó que cavaran un pozo profundo y se escondiesen allí. Pasado un tiempo, cuando el fuego se fue apagando, el cacique les permitió salir uno a uno. Pero les ordenó que no miraran cómo había quedado el mundo.*

*Algunos de ellos desobedecieron y se transformaron en animales de cuero duro. Salió una viejita que se transformó en iguana. Una mujer lenta y perezosa, que se convirtió en tortuga. Un niño travieso que se transformó en yacaré.*

*Pero hubo uno que, al salir, encontró restos de un tatú y un chanco quemados. Como tenía mucha hambre, se los comió. El castigo fue tal que quedó transformado en chanco con cuerpo de tatú. Avergonzado, se escondió del resto. A veces se lo suele ver, trepado a un tucurú, llorando por su tribu perdida.■*

El hecho de que ese grupo pudiera construir un texto integrador de ambas cosmovisiones pone en evidencia que asumieron el conflicto y, a partir de él, lograron transitar un proceso de trabajo complementario y cooperativo en función del objetivo

que tenían en común. Las consideraciones sobre los componentes en común y las diferencias entre culturas, normalmente, no son contempladas en la educación intercultural y bilingüe cuando se trata de etnias aborígenes, tal como lo explicita el maestro Miguel. Por último, las reflexiones finales de los docentes develan la construcción de otra narrativa, del proceso grupal, que refiere un diálogo posible entre culturas y, en consecuencia, un aprendizaje conjunto en el proceso de mediación de la actividad.

### ■ Los títeres hacen historia

La posibilidad de que se establezca un diálogo cultural mediante el dispositivo títeres se puede abordar no sólo focalizando en los procesos de taller sino también en la obra de títeres como producto de esa actividad, que, en nuestra propuesta de trabajo, se inicia con la construcción de relatos a partir de experiencias vividas. Estos discursos iniciales permiten dar un orden narrativo a los hechos en función de la intencionalidad comunicativa y estética que establece una obra de títeres. En otras palabras, aquellos eventos, que han formado parte de la realidad de algún miembro del grupo, son relatados como una experiencia vivida en primer término, pero, luego de que el grupo o elenco elige esa narración como pre-texto para su obra de títeres, se inicia un proceso de reconstrucción conjunta de la historia, que tendrá como propósito la representación con títeres frente a un público.

La historia elaborada por el grupo configura una unidad de sentido: integra eventos y perspectivas, establece una dinámica de roles, pone en evidencia un mundo de relaciones sociales, de creencias, de modos de interacción, etc. En este sentido, el proceso grupal entraña distintos grados de elaboración psicosocial de los temores, miedos y ansiedades de la "otra escena"; esa que ocupa y preocupa en términos latentes y que está atravesada por diferentes instituciones sociales. Los episodios que subyacen en cada obra reconstruyen no sólo un mundo particular de relaciones con el ambiente y con otros seres humanos, sino también un modo singular de focalizar ciertos

aspectos de la realidad, de interpretar los conflictos y de actuar ante esas situaciones de tensión. Además, el contexto dramático en el que actúa cada personaje permite develar condiciones sociales de existencia, que se hacen visibles mediante diversas estrategias, como el lenguaje que emplean los personajes, el uso de determinada vestimenta o la significación de las instituciones que sostienen las tramas argumentales presentadas. A continuación, revisaremos algunos aspectos de la obra de un grupo de campesinos, con el fin de reconocer la diversidad de componentes que se entrelazan en las historias con títeres.

Durante 1998, desde la cátedra de Psicología Social de la Escuela de Psicología, desarrollamos una experiencia de intervención con títeres en el paraje rural de Copacabana, al noroeste de la Provincia de Córdoba<sup>4</sup>. En esa oportunidad trabajamos junto a niños y maestros en un proceso completo de elaboración de obras de títeres que los niños produjeron a partir de sus experiencias cotidianas. Cuatro años más tarde, por demanda de los propios padres y maestros, coordinamos talleres de títeres con niños y con adultos. Alrededor de ocho padres y madres conformaron dos elencos y llevaron a cabo un proceso completo de construcción de dos obras, que culminó con una puesta en escena en la escuela de la comunidad.

En primer término, los padres narraron experiencias vividas y construyeron grupalmente una historia en torno a conflictos cotidianos en la comunidad. Uno de los elencos, que se había designado "Los de allá", creó una obra titulada: "¿Qué hago con el peso?". En los inicios del taller, luego de conversar sobre problemas de la vida diaria, propusieron el conflicto: una tejedora de canastos vende su canasto por un precio muy bajo y luego no sabe qué hacer con ese dinero. Tiene que decidir en qué usarlo porque es muy poco lo que ganó y son muchas las necesidades que tiene que atender. A partir de ese conflicto, el grupo construyó un argumento, luego los muñecos y, finalmente, en los ensayos, dieron forma definitiva a la obra de títeres.

El problema propuesto, en apariencia muy simple, dio la posibilidad de creación de una historia con cuatro episodios. En el primero, Sara, una tejedora de cestos de palma vende su canasto a un canastero, que no paga lo que ella pide por su trabajo - fragmento (1). Más tarde, Sara está con dolor de muelas y va al puesto sanitario a buscar un remedio. La enfermera Herminia se lo da y le pide a cambio una mínima colaboración. Sara no se la paga porque tiene otras necesidades - fragmentos (2) y (3). Más tarde, se encuentra con una vecina que le propone hacer una huerta para asegurar el alimento de sus hijos. Como Sara le dice que no tiene dinero suficiente, la vecina le regala las semillas para que inicie la huerta -fragmento (4). Finalmente, Sara se encuentra con su marido y él decide el modo en que gastarán el magro peso que ganó Sara ese día - fragmento (5).

### (1)

Sara: *Tengo un canasto. ¿Me lo quiere comprar?*

Canastero: *Bueno. Si vale la pena se lo compraré; si no, se lo dejaré.*

*Aparece Sara con el canasto.*

Canastero: *¡A la miércole que está fiero!*

Sara: *¿Le parece que está fiero?*

Canastero: *¡Ay, mire las espinas! ¡Tiene espinas por todos lados!*

*El canastero examina el canasto.*

Canastero: *¿Cuánto sale este canasto?*

Sara: *Cuatro pesos.*

Canastero: *¡Cómo que cuatro pesos! ¡Qué le ha visto usted para ponerle cuatro pesos!*

Sara: *¿Le parece mucho? Pero está lindo.*

Canastero: *¡Lindo para tirarlo a la basura!*

*El canastero mira la base del canasto.*

Canastero: *Mire, yo voy a hacer una oferta. Si le gusta me lo dice ya, y si no, se lo voy a dejar. Yo, por este canasto, le voy a dar un peso.*

Sara: *¿Un peso? ¿No le parece poco? ¡Con la crisis que hay usted me va a dar un peso!*

Canastero: *Y demasiado es lo que pago.*

Sara: *¡Qué miserable es este canastero!*

Canastero: *Bueno, vamos, vamos. Esto no es un cambalache, esto es por un peso, no es por cambalache.*

**(2)**

Sara: Dale, Herminia, por favor. Me duele la muela. Aparece Herminia, la enfermera.

Herminia: Estoy tan preocupada con la moto.

Sara: Y yo con la muela, me duele la muela.

Herminia: Yo con la moto. Anda cuando quiere y cuando no quiere no anda. El otro día me iba para las casas y se me para la moto en el río. Pasa Ricardo y me dice: "Está mal esa moto, Herminia". Y yo ya le había puesto antibiótico a la nafta, antiinflamatorio al aceite y después me dije: "Le hago nebulizaciones y se acabó". Ahora se la he llevado al Negro para que me la arregle.

**(3)**

Sara: El canastero me pagó un peso, pero es para comprar el pan para los chicos. No tengo qué darles de comer.

Herminia comienza a llorar.

Herminia: Bueno, Sara, llevalo, llevalo. Me hacés llorar.

Sara: Gracias, Herminia, gracias.

**(4)**

Clotilde: Mirá, dame un peso. Yo te compro las semillitas.

Sara: No tengo un peso.

Clotilde: Vos siempre la misma. Tomá, te voy a dar mis semillitas. Las que iba a sembrar. Lo siento, pero te las voy a dar.

Sara: Muchas gracias.

Clotilde: Bueno, vos quedate con el peso pero hacé la huerta. Me vas a convidar con zapallito después. ¿Qué vas a hacer con el peso?

Sara: Y, mirá. La maestra me pidió útiles para los chicos. Tengo que comprarles.

**(5)**

Braulio vuelve a tambalearse.

Braulio: Me voy a tomar un vino a lo de Oscar Castro. ¿Qué pensás hacer con ese peso?

Sara: Le voy a comprar comida a los chicos.

Braulio: ¡Qué chicos! Que los chicos coman en la escuela mañana. Bueno, vos dame el peso ese. Yo des-

pués te voy a hacer la huerta, ¿querés?

Sara: No, este peso no te lo voy a dar.

Braulio: Si ya tenés todo, ¿para qué querés el peso?

Sara: Para comprarle el pan a los chicos.

Braulio: Dame el peso o...

Sara y Braulio tiran de la moneda. Braulio logra quitársela.

Braulio: Me voy a lo de Oscar Castro a tomar un vino y luego vuelvo. Vos me esperás y, si no, te vas. Chau. Braulio está saliendo.

Sara: ¡Braulio, Braulio, esperá! Vamos juntos a lo de Oscar a tomar un vino. Total los chicos comen mañana en la escuela.

Braulio: Ah, ¿viste que era buena la idea? ¡Te gustó la partida!

Al igual que en otras obras elaboradas por niños o adultos, se advierte que la historia permite la construcción de un mundo diverso, en texturas, tramas y matices. El episodio inicial muestra a Sara como víctima de las desigualdades sociales en la transacción comercial con el canastero (1). Por otra parte, desde la perspectiva de la enfermera y de Clotilde, ellas son víctimas del engaño de Sara -ver ejemplos (3) y (4). Sin embargo, en ese mundo diverso no parece haber afirmaciones rotundas sino más bien interrogantes que se formulan en distintos niveles. ¿Sara se preocupa por sus hijos o usa esa imagen como pretexto para evadir otras responsabilidades? ¿Herminia está más preocupada por desempeñar su rol de enfermera o por hacer funcionar su moto? ¿Sara engañó a sus vecinas o se dejó convencer por su marido?

Una premisa básica en el mundo de los títeres es la confrontación de personajes estereotipados: el malvado y el bueno, el generoso y el avaro, etc. Pero quienes dan vida a los títeres en la representación de historias que tienen que ver con su vida cotidiana saben que las líneas que dividen esos campos de significado suelen ser difusas. De igual modo, saben que el personaje "está" inserto en un campo dramático, participando en eventos que tienen sus propias leyes. Esto hace posible entender que los personajes están atravesados por las condiciones sociales de existencia, en una ver-

dadera tensión, entre el poder de decisión de otros y el propio poder de decisión y de acción.

Desde una perspectiva psicosocial, se puede observar que en la obra se plantean ciertos deslizamientos en relación con el orden establecido respecto de lo que aparece como incuestionable de las instituciones de la salud -en el fragmento (2)- o la maternidad -en el fragmento (5)-, lo que permite advertir una aproximación crítica favorecida por la mediación del dispositivo. Al mismo tiempo, el juego propuesto por los títeres permite reconocer las múltiples significaciones que los propios actores sociales atribuyen a cada una de esas instituciones. El proceso grupal instituye las condiciones para que la historia se construya en función de las restricciones que establece la obra de títeres como formato artístico. Pero, al mismo tiempo, este formato posibilita la inclusión de diversos aspectos de la cultura de los miembros del grupo: usos dialectales, dichos populares, modos de relacionarse en un intercambio comercial, modalidades de decidir dentro de una pareja o estrategias para provocar situaciones humorísticas que son compartidas y comprendidas en la comunidad.

En el estudio de las narraciones, Barthes (1972) propone la consideración de dos niveles diferenciados: el de *la historia y el del relato*. De igual modo, en las obras de títeres es posible reconocer dos planos: *el de la historia y el de la representación con títeres*. Como hemos planteado antes, la historia integra eventos, perspectivas, valoraciones, creencias, etc., que permiten acceder a un mundo de significaciones particulares, construido por las acciones y los diálogos de los personajes. Estos diálogos no sólo acontecen en el plano de la historia entre personajes que comparten el espacio escénico, pues ciertos personajes inician diálogos con el público y establecen, de ese modo, otro nivel de comunicación: en el plano de la representación. Así, por ejemplo, cuando Sara se queja en un aparte o cuando interroga a los espectadores, permite conocer lo que siente y piensa, al tiempo que trata de interpe- lar al público o validar sus acciones y decisiones, que tienen sentido en el contexto de ese episodio, signado por determinadas relaciones sociales.

## (6)

Sara: *(al público)* ¡Qué viejo sinvergüenza! Pero con la crisis que hay hoy no puedo dejar de vendérselo...

Canastero: *¿Qué me ha respondido? Soy un poco sordo. No la escucho.*

Sara: *Que con la crisis que hay...*

Canastero: *Ah, ah. Ta, ta. Pensé que había dicho otra cosa.*

*El canastero queda mirando a Sara.*

Canastero: *Bueno, ¿qué dice? ¿Quiere el peso o no lo quiere?*

Sara: *Está bien.*

Canastero: *Bueno, llevo el canasto y le traigo el peso.*

Sara: *(al público)* ¿Ustedes venderían por un peso si hay necesidad?

Chicos: *Sí. Sí.*

Sara: *Claro, por supuesto.*

Sin duda, el diálogo que Sara propone al público permite anclar, entre los posibles sentidos que entrañan los hechos representados, una interpretación que focaliza la relación de desigualdad en esa transacción comercial, que evoca distintas situaciones similares en las que ha participado el público formado, en su mayoría, por familias empobrecidas que se dedican a la cestería. Sin embargo, Sara no es la única interlocutora que establece un diálogo directo con el público: Clotilde también interactúa con los espectadores tratando de promover su propia interpretación de las acciones.

## (7)

Clotilde: *¿Cómo estás? ¿Dedicándote al chusmerío?*

Herminia: *No. Si estoy en el puesto sanitario. Cómo voy a estar dedicándome al chusmerío.*

Clotilde: *Bueno, bueno. Eso me parece bien.*

Clotilde: *(al público)* ¿Qué les parece, chicos? ¿Le gusta el chusmerío a la enfermera?

Chicos: *No, no.*

Herminia: *¡Eso lo dicen porque yo estoy presente!*

## (8)

Clotilde: *¡La Sara con el marido! (con tono de indignación) Temprano tomando. Así que el peso se le fundió.*

Herminia: ¡Qué bronca, el mismo Dios! Me hizo llorar, le di el remedio y mirá vos.

Clotilde: Y las semillas. Yo se las di de lástima también. Y ahora está dale al vino.

Herminia: Qué querés que te diga, Cloti. El que no llora, no mama.

Esas interacciones en el plano de la historia y en el de la representación titiritesca permiten advertir la diversidad de intereses y de perspectivas ante un mismo evento. En este sentido, el acto final -fragmentos (7) y (8)- permite una interpretación global del desenlace de la obra. El diálogo final de los personajes resalta la idea de que en la comunidad existen pautas y valores que rigen las acciones de las personas. Pero, junto a esas reglas conviven otros sistemas de pautas que sustentan y dan sentido a otras acciones. De este modo, el dicho popular “el que no llora, no mama” se resignifica de modo humorístico mientras destaca que, muchas veces, prevalecen unas reglas sobre otras. De alguna manera, la mirada de Discépolo parece entrelazarse en el modo en que las vecinas del lugar interpretan la resolución del conflicto de Sara.

Es interesante considerar que ese micro-mundo que se recrea en el proscenio integra acciones y discursos de la realidad que cada participante del grupo ha ido construyendo a partir de sus experiencias de vida en una comunidad. Esos discursos, que subyacen en la historia representada y en el vínculo que construyen los titiriteros con el público y con lo público, confieren a la obra de títeres un carácter polifónico y polisémico. Esto permite entender en qué medida la producción de obras de títeres, como actividad compleja, contribuye al desarrollo de un proceso de *comprensión intercultural*.

Desde una perspectiva artística de lo social, la consideración del taller de títeres en términos de *sistema de actividad y dispositivo grupal* hace posible afianzar un proyecto teórico y metodológico que permite, como García Canclini (2006: 23), “reparar en puntos especialmente sensibles de la vida social, poner de manifiesto aspectos subjetivos e intersub-

jetivos de las relaciones entre los hombres”. Esto es posible sólo si entendemos que la función esencial de los títeres se vincula con su *capacidad de representar*, es decir, volver a presentar aquello que es vivido como natural en lo social.

## Consideraciones finales

Como hemos observado en el presente trabajo, los procesos grupales, que propician la complementariedad y la cooperación, favorecen una alta productividad del grupo en términos artísticos y críticos. Esa productividad está dada en el diálogo que se permiten al enunciar y denunciar, haciendo visibles las voces conscientes e inconscientes, implícitas o explícitas que caracterizan a los grupos. En ese proceso, se ponen en juego procedimientos de comprensión de la vida cotidiana, que promueven una interacción positiva en contextos de diversidad. Así, en escenarios interculturales que se observan en distintas escuelas rurales, comunidades de “criollos” y tobas o colonias misioneras, donde conviven familias guaraníes y descendientes de alemanes y de polacos, el dispositivo construye su operatividad en procesos de intercambio recíproco entre los integrantes de cada “elenco” y entre el equipo de intervención de extensión universitaria y las comunidades o grupos con las cuales interactúa. En particular, favorece la construcción de un espacio de trabajo y de una historia compartida, a partir de los *sentidos mínimos* (Gasché, 2001) que tienen en común las culturas, y de las significaciones particulares que establecen la diversidad cultural.

Por último, entendemos que esta aproximación a las experiencias de intervención con títeres puede realizar aportes para estudiar otros procesos de extensión universitaria, cuyas acciones son interpeladas de modo permanente por las nociones de *diversidad y de diferencia*. Dichos conceptos se instalan toda vez que un equipo universitario interviene con otros grupos, como maestros rurales, campesinos, estudiantes, grupos de trabajadores, etc. Estas experiencias demandan procesos de comprensión mutua en tanto activan relaciones de

orden sociocultural; relaciones que, por cierto, están en permanente transformación, pues la cultura y la diversidad cultural no son “categorías naturales” (Maldonado, 2002) que hay que descifrar, sino que son categorías sociales en permanente cambio. Debido a la relevancia y la complejidad que adquiere la dimensión sociocultural en los procesos de extensión universitaria en humanidades, es indispensable construir teoría de manera rigurosa sobre las técnicas y las estrategias de intervención en contextos de diversidad cultural.

## Notas

1 Relato Qom de Cirilo Meza, Miguel Montiel, Patricia Rotf, María Benítez y Hugo Gómez (maestros rurales de las escuelas N° 552 y 552 Anexo, Pampa del Indio, Chaco).

2 Marisca: caza / Mariscar: cazar. Ejemplo: Mariscar pajaritos (con una honda o gomera).

3 El "chacú" es una forma de cacería, por lo general, en círculo, donde participaban los cazadores de la tribu para acorralar la presa y dejar una sola boca de salida. Entonces hacían una caza selectiva: cazaban los machos y dejaban los animales pequeños y las hembras. Muchas veces esta forma de cacería la hacían con fuego, es decir, quemaban en círculo y dejaban una salida. Se dice "cazar en chacú". De ahí deriva el nombre "Chaco" (*Explicación del maestro Miguel*)

4 El proyecto, denominado "Transferencia de los usos del dispositivo psico-social títeres en comunidades campesinas del Dpto. Ischilín, provincia de Córdoba", fue realizado, en 1998, con beca de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC. Becario: Lic. Carlos Szulkin. Directora: Lic. Ana Correa.

## Bibliografía

Acuña, E. (1990). *Aproximación al teatro de títeres*. Caracas: Pueblo y Educación.  
 Álvarez, A. (1990). *Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural*. Infancia y Aprendizaje, 51-52, 41-77.  
 Álvarez, A. & del Río, P. (2001). *Culturas, desarrollo humano y escuelas. Hacia el diseño cultural de la educación*. Cultura y educación, 13, 9-20.  
 Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación ver-*

*bal*, México, Siglo XXI

Barthes (1972). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

Borzone, A.M., Rosemberg, C., Diuk, B. & Amado, B. (2005). *Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural*, en *Lingüística en el Aula* 8, 7-28, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Ed. Comunicarte.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.

Correa, A. (2003). *Notas para una psicología social*. Córdoba: Brujas.

Engeström, Y. (1999). *Activity theory and individual and social transformation*. En Engeström, Y., Miettinen & R-L. Punamaki (Eds) *Perspectives on activity theory* (p.19-38). Cambridge: Cambridge University Press.

Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

García Canclini, N. (2006). *La producción simbólica*. México: Siglo XXI.

Gasché, J. (2001). *El reto de una educación indígena amazónica: alcances provisionales*. *Cultura y Educación*, 13, 59-72.

Gasché, J. (2004). *Niños, maestros, comunitarios y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura*, Red Internacional de estudios interculturales, Pontificia Universidad Católica del Perú, en [www.pucp.edu.pe/invest/ridei/index.htm](http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/index.htm).

Gasché, J. (2005). *Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 27 / No. 1 / enero - junio 2005, en <http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/ene>

\_jun\_2005/contrapunto/contrapunto\_art3\_p1.htm

Leontiev, A. N. (1981). *The problem of activity in psychology*. En Wertsch, J. V. (Ed.) *The concept of activity in soviet psychology* (p. 37-71). Armonk, NY: Sharpe.

Maldonado, M. (2002). *Diversidad y desigualdad. Desnaturalizaciones y tensiones en el análisis de lo educativo*. En *Páginas*, N° 2. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba - Narvaja Editor.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & González, N. (2004). *Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. En N. González, L. Moll y C. Amanti, (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pichon Rivière, Enrique (1975). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Quiroga, A. Pampliega de (1997). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.

Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

Wells, G. (2004). *El papel de la actividad en el desarrollo y la educación*. *En Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), 165-187.