

Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial

Un desafío para afrontar la adversidad

Elena Santa Cruz

Livia García Labandal

Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial

Un desafío para afrontar la adversidad

Elena Santa Cruz
Livia García Labandal

Santa Cruz, Elena y Livia García Labandal
Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial: un desafío para afrontar
la adversidad. - 1a ed. 10a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016.
140 p.; 22x15 cm. - (Educación inicial / Laura Pitluk)

ISBN 978-950-808-555-9

1. Educación Inicial. 2. Títeres. I. Título
CDD 372.21

Colección: Educación Inicial
Dirigida por Laura Pitluk

1ª edición, noviembre de 2008
10ª reimposición, enero de 2016

© 2008 • **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario • Santa Fe • Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN: 978-950-808-555-9

Diseño editorial: Lucas Mililli | Metonimia Diseño
info@estudiometonimia.com.ar | www.estudiometonimia.com.ar

Este libro se terminó de imprimir en enero de 2016
en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** | Santa Fe 3316 | Tel: 0341 4372505
Email: fervil srl@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina



PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	11
Capítulo 1: Títeres	15
1.1. ¿Qué es un títere?	15
1.1.1. El títere como objeto intermediario	16
1.1.2. Los títeres en los distintos espacios: Educación, Salud y Espectáculo	18
1.1.3. Características del <i>personaje</i>	20
1.1.4. El títere en Educación: ¿con o sin retablo?	21
1.1.5. Presentación de los títeres al grupo de niños	26
1.1.6. Títeres del docente y títeres de los niños	28
1.1.7. Materiales a crear: cajas grupales e individuales	28
1.2. La importancia de los títeres para la comunicación y expresión en el Nivel Inicial	29
1.2.1. Títere, juego y comunicación	29
1.2.2. El lenguaje de los títeres	30
1.3. Sistemas de manejo y sistemas de fabricación de títeres	31
1.4. Breve historia de los títeres	43
1.5. Los sí y los no de los títeres en la Educación Inicial	45
Capítulo 2: Resiliencia	49
2.1. Un concepto con historia	49
2.2. Resiliencia individual	55
2.3. Resiliencia comunitaria	56
2.4. Resiliencia y escuela. Cómo trabajar desde el enfoque de resiliencia con niños pequeños	58
Capítulo 3: Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial	65
3.1. ¿Por qué títeres y resiliencia en el Nivel Inicial?	65
3.2. Distintas alternativas didácticas para potenciar actitudes resilientes: los talleres y las secuencias didácticas	69

3.3. Talleres propuestos. El porqué de su orden	85
3.3.1. Propuestas de talleres con las familias	87
3.3.2. Propuestas de talleres con los niños	91
3.3.3. Propuestas de talleres para la comunidad	97
3.3.4. El trabajo con títeres a través de secuencias didácticas	107
3.3.5. Los títeres en el Jardín Maternal	108
3.3.6. Secuencia didáctica a modo de ejemplo	109
EJEMPLOS DE SISTEMAS DE MANEJO Y DE FABRICACIÓN	115
EPÍLOGO	131
BIBLIOGRAFÍA	135



Cuando una persona es titiritera, indudablemente tiene un don especial para dar vida, a través de su persona, a esos muñecos que cobran sentimientos y palabras para contactarse con otras personas y hacerles tanto bien. Cuando una persona es titiritera tiene una luz y una fuerza, un sentir y un actuar, que escapan a las cosas comunes que suceden en la vida. Cuando esto se desarrolla con los niños, quienes vuelcan en los títeres su ternura, su amor, sus angustias, sus risas y sus llantos, cobra aun un valor muchísimo mayor. Este valor se acrecienta hasta lo inimaginable cuando esa titiritera recorre con sus títeres los espacios en los cuales el amor y el dolor se unen en una realidad conmovedora, injusta, plena de una tristeza aguda, que necesita de personas y personajes que al menos la alivien por algunos momentos desde la ternura, los abrazos sostenidos y las sonrisas que intentan transmitir esperanza; niños con enfermedades terminales, con enfermedades crónicas graves, niños abusados, golpeados, lastimados, abandonados, cárceles, hospitales... Solo un hada puede desplegar tanta dulzura, tanta ternura, tanto bien... y Elena es un hada.

Este libro nos enseña acerca de los títeres y su ternura, su historia; nos cuenta qué son y sobre su importancia para la comunicación y expresión en el Nivel Inicial, y acerca de los diferentes tipos de títeres, de las distintas formas de manejo, de los sistemas de fabricación, de las acciones a realizar con ellos.

Este libro, sumamente potente, rico, tierno, profundo, es un insumo fundamental para los educadores porque presenta además «los sí y los no»

de los títeres en la Educación Inicial y posibles propuestas educativas con títeres para realizar en las salas de Jardín Maternal y de Jardín de Infantes. Las mismas pueden organizarse a modo de secuencias didácticas/itinerarios o con la modalidad de Taller, según el tipo de propuestas y acciones que cada docente decida realizar con sus alumnos, pero siempre pensando en una secuenciación de actividades que posibilite enriquecer el trabajo con los títeres, que necesariamente incluye los diálogos, los intercambios y las interacciones.

Elena presenta, a lo largo de esta obra, la estrecha relación y, a su vez, la diferenciación del uso de los títeres en el ámbito del Espectáculo, la Educación y la Salud, presentando los objetivos, «El otro» (alumno o espectador) y la evaluación pertinente en cada caso.

Así se adentra en el valor de los títeres en el Nivel Inicial y, desde allí, en todos los aspectos a tener en cuenta para realizar un tarea rica, potente, adecuada. Entonces, aborda las características que debe asumir un personaje, cómo debe ser la presentación de los títeres al grupo de niños, cuántos títeres es conveniente presentar inicialmente, si hay un sistema de manejo más apropiado acorde a cada edad, qué personaje es el más indicado, de dónde sería importante que salga el títere, dónde se guarda a un títere luego de su presentación, si se deben utilizar con o sin retablo (presentando posibles retablos creados con los niños).

Enriquece el recorrido desarrollando sus ideas acerca de la importancia de los títeres para la comunicación y expresión en el Nivel Inicial, las relaciones entre los títeres, el juego y la comunicación, las características del títere para ser manejado por los niños en el Nivel Inicial, los materiales con los que se pueden fabricar títeres y, muy especialmente, el rol del docente, quién (como en todas las instancias educativas) es el responsable de imprimirle un significado válido a las propuestas y acciones.

Pero este libro, a su vez, incluye un eje contundente y fundamental, la resiliencia, concepto muy utilizado pero poco conocido y comprendido. En esta obra, Livia, una de las autoras más reconocidas y sabias sobre esta temática, desarrolla un excelente encuadre acerca de qué significa la resiliencia y qué le aporta a la educación infantil.

Livia nos dice: «Se considerará a la resiliencia como la capacidad emocional, cognitiva y sociocultural de las personas que les permite reconocer, enfrentar y transformar en forma constructiva situaciones adversas que amenazan su desarrollo» (Regional Training, 1999). Y a partir de allí, recorre un extenso y significativo camino que aborda de una forma rica y sabia la historia de la resiliencia, la resiliencia individual y comunitaria, la resiliencia y la escuela, y cómo trabajar desde el enfoque de resiliencia con niños pequeños. Expresa que una de las posibilidades

para favorecer comportamientos resilientes convoca a generar relaciones de afecto mutuo donde todos los actores sociales tengan oportunidades de participación significativas, y que esto apunta a la promoción de la calidad de vida y a la protección en relación al desarrollo del autocuidado y cuidado de los otros, y que esto implica, asimismo, un modo diferente de llevar adelante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, utilizando la participación genuina, al modo de una pequeña comunidad de aprendizaje, planteando que, en la medida en que vivencien esta modalidad en su vida diaria, los actores sociales podrán transformarse en ciudadanos capaces de ejercer sus derechos de una manera diferente.

Desde allí presenta «La Rueda de la Resiliencia» que implica mitigar los factores de riesgo y construir resiliencia en el ambiente, y aborda las distintas alternativas didácticas para potenciar actitudes resilientes.

Entonces sucede el encuentro fundamental, a partir de la pregunta base que da sentido y significado a este libro: ¿Por qué títeres y resiliencia en el Nivel Inicial? Se presenta a los títeres como puente a la resiliencia y se trabaja sobre las distintas alternativas didácticas para potenciar actitudes resilientes: propuestas de talleres con los niños, con las familias, con la comunidad, siempre desde el lugar de pensar qué puede hacer un docente de Nivel Inicial. Y qué actitudes resilientes se pueden potenciar en las distintas alternativas didácticas.

Este libro presenta ejemplos de secuencias didácticas para las salas de Jardín Maternal que bien pueden adecuarse para ser realizadas con los niños de Jardín de Infantes, así como talleres que pueden realizarse con los niños desde los 2 a los 5 años y que incluyen a sus familiares, aspecto fundamental en la educación de los más pequeños. Cabe aclarar que también pueden organizarse proyectos que tengan como protagonistas a los títeres y su mundo.

En el trabajo con títeres confluyen diferentes artes: danza, música, literatura, arte dramático, plástica. En el trabajo resiliente, se favorecen distintas actitudes: la autoestima, la autonomía, la creatividad, el humor, la cooperación. En este libro, las autoras unan los títeres y la resiliencia, la resiliencia y los títeres, en un encuentro conmovedor a favor de los niños. Un encuentro para sostener a las infancias, que sueñan y crecen, que ríen y lloran, a aquellas que avanzan por los vericuetos de la vida de la mano de los adultos cercanos, entre los cuales los educadores ocupamos un lugar más que fundamental, y por eso la necesaria revisión en lo cotidiano y en lo profundo de nuestras acciones, para garantizarles y garantizarnos que esa mano que los sostiene sea segura y cálida. Pero también, y muy especialmente, se ocupa de esas infancias que no cuentan con esa mano o a quienes les arrebataron el tiempo de la niñez por medio

del abuso o de una enfermedad que no debía, bajo ningún punto de vista, adueñarse de ellos.

El libro finaliza con un Epílogo conmovedor que da cuenta de que todo lo presentado fue, es y será realizado en diversos espacios educativos.

Desde la riqueza educativa y ética de esta obra, me permito tomar prestadas las palabras del admirado e irremplazable educador Pablo Freire que nos dice:

«La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta por el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convercernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse “casi natural”. Frases como “la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?” o “el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo” expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando para esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia. El libro con el que vuelvo a los lectores es un decisivo no a a esta ideología que nos niega y humilla como gente» (Freire, 2002)*.

Túteres y resiliencia en el Nivel Inicial. Un desafío para afrontar la adversidad. Elena Santa Cruz y Livia García Labandal. Un libro para aprender y reflexionar desde el corazón y el compromiso. Un libro para volver a pensar en los desafíos de la educación infantil desde las utopías posibles.

LAURA PITLUK

* Freire, P. (2002 [1996]) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.



Todo docente de Nivel Inicial busca en cada situación problemática grupal un espacio inigualable de aprendizaje para la resolución pacífica de conflictos. Es en la educación infantil donde cada merienda se transforma en un espacio para compartir. Etapa de debate de ideas, de búsqueda de soluciones grupales, de expresar libremente los sentimientos, reír y jugar. Es por todo esto que somos conscientes de que este libro busca mostrarles a los docentes algo que naturalmente, en una tarea comprometida, hacen: ser puente a la resiliencia.

El Nivel Inicial es aquel responsable de la educación de pequeños desde los 45 días hasta los 5 años inclusive. La Educación Inicial se constituye no sólo en una oportunidad, sino en un derecho para la infancia, ya que concibe al niño con su historia, su cultura y sus redes vinculares, que lo anclan en un determinado espacio y tiempo.

Tal como lo enuncia el *Diseño Curricular para la Educación Inicial* (2000), el Nivel Inicial tiene una doble finalidad educativa: socialización y alfabetización. Socialización en términos de proceso, de incorporación y transformación de las normas que rigen la convivencia social, haciendo referencia a pautas, hábitos, actitudes y valores que se adquieren en interacción con los otros. Si bien comparte esta función con la familia y con otros agentes sociales, se diferencia de ellos por el carácter pedagógico de su propuesta, con objetivos, intencionalidad y sistematización. «La alfabetización se define como el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo-simbólico-lógico-imaginativo,

producto de la cultura de una determinada etapa histórica». Es decir, se refiere a la capacidad de comprender los significados producidos por otros y, a la vez, producir nuevos significados, esto es conocer, interpretar y modificar el ambiente.

El Nivel Inicial, desde este abordaje pedagógico, se presenta como un espacio posible para trabajar por la promoción de la calidad de vida.¹ Esta perspectiva nos permite fomentar los factores protectores propios de cada individuo, potenciándolos a partir de un enfoque de resiliencia.

Y en este punto, los docentes trabajan con el concepto de resiliencia —algunos quizás sin manejar la terminología—, por eso encontrarán en estas páginas muchas de sus actitudes que en la práctica de la tarea cotidiana son frecuentes.

Deseamos que encuentren en estas páginas aportes para su tarea, entendiendo por resiliencia «la capacidad de afrontar la adversidad y resurgir fortalecido creativamente».

Queremos hablar de títeres y resiliencia porque entendemos al arte como un puente maravilloso hacia lo lúdico y hacia la posibilidad de trabajar desde un lugar protegido temas que, de otro modo, serían muy difíciles de abordar con niños pequeños.

El títere, como objeto intermediario, nos va a permitir transitar por un mundo de fantasía en el cual, como docentes, encontraremos un espacio ideal para revalorizar y fortalecer las aptitudes naturales de cada pequeño.

Muchos de nuestros niños (y cada uno lo sabe por su propia experiencia áulica) no son cotidianamente abrazados, protegidos, escuchados,

1. La Constitución de la Ciudad de Buenos Aires establece, en su artículo 24, que «la Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades a partir de los 45 días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar los 10 años de escolaridad o el período mayor que la legislación determine». Uno de los lugares «depositarios de mayor confianza» para la población son los Jardines de Infantes. A partir de 1989, se registró un incremento en la oferta de instituciones, que ya contaba con más del 90% de niños de 5 años escolarizados. Las instituciones educativas de este nivel se caracterizan por su diversidad y gran parte de ellas han sido concebidas para dar respuestas fundamentalmente asistenciales. Las propuestas curriculares sostienen la necesidad de transformarlas para que, sin perder su carácter asistencial, se reorienten hacia fines educativos, asegurando mayor equidad en la calidad de servicios para los diversos sectores.

y es en la escuela en donde, muchas veces, encuentran el espacio de reconocimiento.

¿Y quién puede ser un adulto saludable si no se sintió amado y valorizado en algún momento de su vida?

Y allí la tarea inigualable del docente: cuando busca el acuerdo en la pelea de dos pequeños, cuando intenta encontrar junto a los padres el mejor modo de diálogo con su hijo...

El arte ha acompañado al hombre a lo largo de los tiempos. Es un modo de expresión universal que no tiene edad ni clase social y permite la maravilla de la comunicación entre las personas. Favorece la autoestima, posibilita el humor, potencia la creatividad y genera autonomía, que son pilares fundamentales del constructo resiliencia.



Capítulo 1

Títeres

1.1. ¿Qué es un títere?

«Es... un muñeco y algo más... Ligado al hombre desde la más temprana edad de la historia, se ha mantenido a través de los siglos hasta hoy, época en que se le da cabida en muchos campos de la ciencia, del arte, de la filosofía, de la educación»

MANE BERNARDO (1986)

Los títeres son una herramienta que posibilita trabajar y vincularse con niños de edades muy tempranas. Petr Bogatyrev (1999) consideró al teatro de títeres como un sistema de signos, contemplando que un signo es aquello que reemplaza «algo por alguien» (Escalada Salvo, 1999), una cosa por otra cosa; pero con una representación que va más allá, con otro valor simbólico, ya no de cosa, sino de otro ser vivo con intenciones y sentimientos. Este alguien, el títere, es recibido por los niños como un muñeco o como un ser vivo. Las expresiones de su rostro, su vestimenta, su voz forman parte de su manera de comunicarse con los pequeños, generándoles diversas y variadas impresiones.

Se requiere de la habilidad del docente titiritero para que éstos comprendan los mensajes de «los títeres».

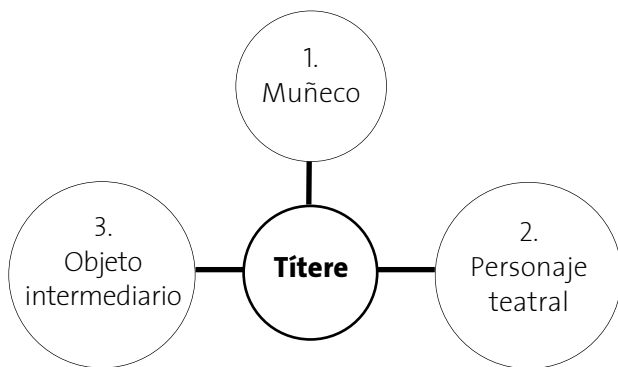
No alcanza con la propia capacidad creadora de los niños; el titiritero deberá poder capturar el interés de los pequeños, y adecuar el lenguaje que utilice en cada caso.

Los títeres generan sentimientos de confianza y familiaridad, no tanto por lo que los muñecos son, sino por lo que los niños ponen en ellos. Esto permite abrir un mundo de sugestión y fantasía al que el niño puede entregar su propia interioridad.

Berta Finkel (1980) señala la posibilidad que brindan los títeres para que los niños proyecten o se identifiquen con ellos. Señala que es uno de los medios más interesantes para el trabajo con pequeños ya que permite «situarse en un plano de intersección entre lo lúdico y lo real», porque el niño puede identificarse con ese objeto lúdico y crear con él escenas imaginarias, pero también puede proyectar y atribuirle vivencias reales que no podría aceptar en sí mismo. Se pueden recrear situaciones y vivir los contenidos propuestos con un riesgo muy bajo y la facilidad de entrar y salir del espacio imaginario sin la connotación de tragedia, dolor y drama que tiene el accidente en la vida cotidiana.

Por lo tanto, el títere en sí mismo es un muñeco que, al cobrar vida en manos del titiritero, se transforma en un personaje teatral y es, a su vez, por su utilización, un Objeto intermediario.

GRÁFICO N° 1. Conceptualización de Títere



1.1.1. El títere como objeto intermediario

Para comenzar, recordemos que, etimológicamente, *objeto* (del latín *objectus*) significa «arrojado contra», cosa que existe fuera de nosotros mismos, elemento colocado delante con un carácter material: todo lo

que se ofrece a la vista y afecta los sentidos, todo lo que es visible o tangible y tiene formas estables. A su vez, «intermediario» significa «que media entre dos o más personas».

De acuerdo con estas significaciones y con la función que cumple, Objeto intermediario es aquel que, por sus características particulares, al ser instrumentado en un contexto adecuado, permite restablecer la comunicación interrumpida.

A partir de Cole (1999), podríamos pensar en el títere como artefacto cultural, como mediador, como la herramienta que permite las apropiaciones simbólicas, como una interfase entre herramienta y signo. Este autor, define artefacto:

«es un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales. Son ideales en la medida en que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente [...]. La forma de un artefacto es más que un aspecto puramente físico [...], al ser creado como una encarnación del propósito e incorporado de una cierta manera a la actividad de la vida —al ser fabricado por una razón y puesto en uso— el objeto natural adquiere una significación. Esta significación es la “forma ideal” del objeto, una forma que no incluye un solo átomo de sustancia física tangible que lo posee» (Cole, 1999).

Cole define a los artefactos primarios como «los utilizados directamente en la producción». Como ejemplos, da hachas, garrotes, agujas, cuencos, y agrega: «los artefactos primarios se corresponden estrechamente con el concepto de artefacto como la materia transformada por la actividad humana anterior que proporcioné antes, aunque para mis actuales propósitos no distingo entre la producción de bienes materiales y la producción de vida social en general». Por otro lado, los artefactos secundarios son definidos por este autor como aquellos que «constan de representaciones de artefactos primarios y de modos de acción que utilizan estos artefactos primarios. Los artefactos secundarios desempeñan un papel central en la preservación y transmisión de los modos de acción y creencia. Incluyen recetas, creencias tradicionales, normas, constituciones, etc.» (Cole, 1999). A modo de ejemplo, podría pensarse en los libros.

Wartofsky considera que se los puede ubicar en el tercer nivel de artefactos «[por]que puede[n] llegar a constituir un “mundo” relativamente autónomo, en el que las reglas, las convenciones y los resultados ya no parecen directamente prácticos o que, en efecto, parecen constituir una esfera de actividad no práctica, o de juego libre».

Cole afirma que estos artefactos de la imaginación pueden llegar a teñir nuestra manera de ver el mundo «real», proporcionando una herramienta para cambiar la praxis actual.

En este sentido, de artefactos de mediación, podría pensarse, a manera de metáfora organizadora para los niños, que el títere permite el trabajo en el ámbito de la educación y en el de la salud.

Hay que destacar la virtud del títere para expresar más de lo que el docente titiritero podría expresar solo, disponiendo de menor cantidad de medios que éste. El docente sirve de nexo entre la realidad existente y el reino vivo de la fantasía, el cual se convierte en el campo de acción inmediato del niño, que entra de lleno a vivenciarlo.

Al decir de Berta Finkel (1980): «Lo que hay de titiritesco en el niño hace que sienta tanto al títere [...]. El títere participa de lo fantástico y lo ridículo, de lo asombroso y lo cotidiano, de lo mezquino y lo sublime de su propio mundo. [...] El niño está en el títere en una total entrega de su yo».

1.1.2. Los títeres en los distintos espacios: Educación, Salud y Espectáculo

En un hecho teatral, se trabaja de imaginación a imaginación. El docente titiritero pone toda su inventiva imaginada al servicio del juego. El pequeño pone toda su imaginación al recibirlo. Vale decir que, de dos imaginaciones, surge una tercera realidad imaginada a semejanza del mundo individual de cada niño. Con los más pequeños, el objetivo del trabajo con títeres no es técnico sino expresivo. Se busca la comunicación con los otros y consigo mismo, expresión de sentimientos, miedos, sueños.

Cada espacio tiene sus peculiaridades, por lo tanto, sus objetivos específicos, y su modo de evaluar.

GRÁFICO N° 2. Títeres en Espectáculo, Educación y Salud

Tipos	Objetivos	«El otro»	Evaluación
Espectáculo	Recreación	Espectador	Aplauso
Educación	Captar la atención, potenciar la apropiación de conocimientos, la comunicación y la creatividad.	Protagonista	Niveles de aprendizaje y actitudes resilientes
Salud	Acompañamiento	Protagonista absoluto	Actitudes resilientes

Cuando alguien se predispone a disfrutar de un espectáculo de títeres, el objetivo es la Recreación. Los que observan la obra son llamados «espectadores» y su nivel de participación tendrá que ver con el formato de la obra. Los titiriteros medirán la evaluación por el aplauso. Esto no es transferible a la sala. Los títeres en el ámbito de la Educación tienen sus diferencias.

El objetivo, en Educación, tiene que ver con la apropiación de conocimientos y es comunicacional. Un niño que se expresa y juega tiene una puerta abierta para facilitar procesos resilientes. El títere aumenta los tiempos de atención, genera clima lúdico, libera el humor, potencia la creatividad, y estos son, como hemos dicho, pilares resilientes. El niño, en este proceso, no es un espectador sino un protagonista. Participa en forma absolutamente activa de su proceso personal y del grupal, retroalimentando y favoreciendo el crecimiento. El docente evaluará en base a los niveles de aprendizaje y a las actitudes resilientes que quedarán de manifiesto en la convivencia y en la resolución de conflictos.

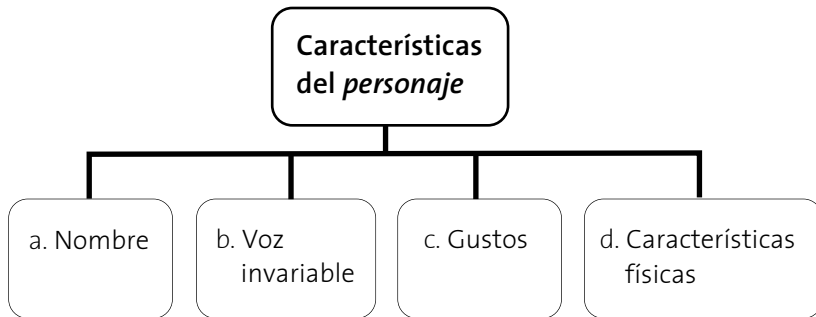
En salud, por ejemplo, en el trabajo en hospitales, el objetivo será, además de lo educativo, el acompañamiento. Un estar lúdico que ve al «otro» como protagonista absoluto, respetando sus tiempos, sentimientos, y estados. El objetivo tendrá que ver con un fortalecer al pequeño para que pueda afrontar los momentos que le toca vivir. Favorecer el juego, la risa, su capacidad de hacer más allá de la limitación. Producción que será fruto de un niño que desea ponerse de pie. La evaluación de cada taller o intervención tendrá que ver con la evolución del niño en su deseo de aferrarse a la vida y luchar. Lo afectivo, el juego, la comunicación serán entonces puntos clave para un estar a su lado y darle herramientas que

lo ayuden a transitar la etapa por la que atraviesa. Ver a un niño internado reír y jugar es un canto a la vida, es la confirmación de que con pasión y alegría se transitan las etapas más difíciles y aquello que se aprende en este caminar nos fortalece y potencia para la vida.

1.1.3. Características del *personaje*

Los títeres no representan al personaje que encarnan en tanto son el personaje, ellos no actúan ni traducen, significan. El personaje que cobra vida en el títere, se vale del muñeco como *objeto mediador* para vincularse con su público, en este caso, los niños.

El títere reduce la distancia emocional y aporta un vehículo perfecto de expresión. Los muñecos distienden, animan y conmueven. Permiten crear y jugar, generando un escenario fantaseado y, a su vez, reconstruir vivencias próximas a lo real, siempre protegidos por la situación imaginaria de este escenario lúdico.



El títere, como personaje teatral, posee características básicas que describiremos a continuación:

a. **Nombre**

El títere debe poseer un nombre que lo identifique. Es recomendable que sea de fantasía y que tenga que ver con la personalidad creada para dicho personaje. No es recomendable utilizar nombres conocidos, ya que puede ser el de uno de los niños y de este modo generará diferencias entre ellos. Algunos se pueden sentir reconocidos, otros ridiculizados, por lo cual lo ideal es que el nombre del títere sea de él solo, con lo cual lo identificarán con mayor facilidad.

b. Voz invariable

La voz en un elemento fundamental. El niño reconoce al personaje no sólo por su aspecto, recuerda perfectamente su voz, y si se la varía, no sabrá si es o no él.

Por lo dicho, será de vital importancia sostener la voz del títere y que se diferencie de los otros personajes.

c. Gustos

El armado del personaje implica crear su edad y sus gustos. Que responda a estas características para que sea creíble. Será necesario pensar todos estos detalles antes de presentárselo a los niños ya que ellos preguntarán todo sobre el títere.

d. Características físicas

Su modo de vestir, los accesorios que le coloquemos formarán parte fundamental del personaje y será necesario mantenerlos. Si usa gorro, si lleva una mochila, todo constituirá la imagen que el niño tiene de ese títere. Los animales humanizados son muy buscados por los más pequeños.

Que tengan elementos propios de los pequeños es también un punto a tener en cuenta, ya que se identificarán con dicho personaje, por ejemplo, si el títere posee un delantal igual al de los niños.

Sin exagerar, para que no parezca una caricatura, el hecho de tener puntos en común facilita la empatía con el personaje.

1.1.4. El títere en la Educación: ¿con o sin retablo?

El retablo es conocido como la «casita de los títeres». La pregunta no debería ser tanto «con o sin retablo», sino más bien cuándo es oportuno utilizarlo.

Pero ante todo, veamos qué es un retablo. Basta leer a la Maestra Mane Bernardo en *Cuadernos de Divulgación 2* (1988): «El retablo es el espacio escénico, es el lugar mismo donde tendrá lugar el acto mismo, la ceremonia religiosa, el sitio donde se montará el espectáculo propiamente dicho: lo que denominamos el escenario».

En la presentación de los títeres al grupo es importante el trabajo con la técnica de «títere al público». Es decir, sin retablo.

La posibilidad de los niños de ver trabajar al docente con el títere les permite observar y aprender cómo es el sistema de manejo. Lejos de «quitar la magia», como se puede suponer, esto habilita el juego y se convierte en un referente de cómo hacerlo. Un docente que juega genera un clima

que potencia la creatividad y la posibilidad de probar nuevos modos de expresión. Es común preguntarse si, al no «ocultar» el manejo, los niños preguntarán si es el docente quien maneja al títere. Y frente a esa pregunta, la respuesta es más que sencilla: «Sí». Muchas veces es el pequeño quien desea saber si es el títere quien se mueve solo, y le resulta tranquilizador saber qué respuesta dará el docente. Esta afirmación sobre el verdadero modo de manejo del juego permite al niño intentar hacerlo él mismo. Es interesante encuadrar este modo de trabajo dentro del plano de la fantasía, explicitándoles a los niños que «yo trabajo con fantasía, no con mentira..., al títere lo manejo yo..., juego con mis muñecos y te invito a jugar con ellos».

En el caso del trabajo de los niños y sus propias producciones, muchas veces ellos piden «ocultarse».

Para esto, será necesaria la utilización del retablo. Bien puede ser un retablo de mesa, o una mesa recostada, o bien una tela en el marco de una puerta. Retablos al aire libre o dentro de la sala. Muchos docentes han construido con los propios niños retablos con cajas grandes, o decorando telas para el armado de pequeños biombos. Para los niños, el retablo será el espacio escénico en donde se representará su juego titiritero. Maestras como Mane Bernardo, en *Títeres para Jardineras* (1987), o Daniel Tillería Pérez, en *Títeres y máscaras en la Educación* (2003), dan interesantes aportes sobre cómo resolver, según el espacio, el armado del retablo.

Las opciones que relataremos son sumamente sencillas, livianas, y trasportables a distintos sectores de la sala. También resulta valiosa la preparación de una alfombra o acolchado donde los niños «espectadores» puedan sentarse a la hora de ver el trabajo de sus compañeros. Estos detalles simples crean climas y sabemos que los climas educativos potencian los aprendizajes y el gusto por la actividad.

Aquí veremos algunos retablos posibles a realizar con los pequeños. Será necesario no decorarlos exageradamente, ya que esto distrae.

Las partes indispensables de un retablo son: el cuerpo del retablillo, y la «boca de escena», también conocida como «la ventanita». Tendremos especial cuidado en que la altura sea pensada para el grupo de niños, y que, en caso de sostenerse desde el piso, tenga las dos patas laterales bien colocadas y seguras.



Retablos posibles creados con los niños:

a. Retablo al aire libre entre dos árboles

En el caso de trabajar al aire libre, bien se puede unir con una soga dos árboles y estirar una tela. La tela puede ser decorada o teñida por los propios niños. Se la puede colocar en forma doble para darle peso y que no se mueva, o sujetarla por arriba con broches decorados y, en la base, sujetarla con un peso como bloques de madera o un listón para que no se vuele y queden los pequeños al descubierto.

b. Al aire libre tapando un balcón

Un gran ventanal o un balcón pueden ser cubiertos con tela y funcionarán perfectamente a modo de retablo. Esto es posible en aquellas casas antiguas que poseen balcones y en actividades en donde el público tome parte de la calle.

c. Retablo de tela y caños plásticos

Lo interesante del retablo realizado con caños es lo liviano que

resulta. En muchas escuelas poseen retablos antiguos, interesantes en cuanto a su formato y por ser muy espaciosos, pero son exageradamente altos para los pequeños y muy pesados. Es muy importante, en el trabajo con los más pequeños, adecuar el retablo al tamaño que convenga para la comodidad de los niños, y que sea liviano, sobre todo, por si se cae, ya que es indispensable prevenir un accidente.

d. Retablo de mesa

Este es un pequeño retablo, realizado con un biombo de tres hojas con su correspondiente «boca de escena» (pequeña apertura conocida como ventana). Fácil de trasportar que se coloca sobre una mesa. Es sumamente práctico y de fabricación sencilla.

e. Mesa recostada

Cuando son los niños quienes organizan una pequeña obra, si dejamos que superen en obstáculo de querer ocultarse no presentándoles un retablo ya resuelto, podremos encontrarnos con que muchas veces proponen volcar una mesa en el piso y ocultarse detrás. Esta opción es interesante, sobre todo si la resolución fue dada por los niños y de esa manera encuentran juntos una opción que les permite resolver un deseo grupal.

f. Tela estirada por una sogá o barral en el marco de una puerta

Otra posibilidad es dejar abierta una de las puertas de la sala y a la altura de la cabeza de los niños tensar una sogá o un barral de madera y hacer colgar de cualquiera de estos. Lo mismo que en el parque lográbamos sirviéndonos de dos árboles puede realizarse en una sala utilizando el marco de una puerta.

g. Cerrando en ángulo una habitación

Cuando no es posible utilizar una puerta, bien se puede cerrar una esquina de la sala. Se puede realizar usando un barral o sogá que se unirán con unos clavos a la pared, y así encontraremos un modo de generar un espacio escénico diferente.

Lo que esta pequeña estructura permite especialmente es armarla y desarmarla, sobre todo si la sala es pequeña. Poder tener espacios alternativos que generen climas y luego puedan ser desarmados posibilitará un aprovechamiento del espacio. Es interesante si, además de tener la tela que funcionará de retablo, se tiene prevista una alfombra donde los niños «espectadores» se sienten mientras la otra parte del grupo presenta sus producciones. El clima es fundamental para apreciar y disfrutar de una experiencia artística. Con pequeños elementos, podremos

potenciar un clima cálido y especial que lleve en sí mismo a prestar atención y respetar el trabajo del otro. «Otro», «Par» que se sentirá aceptado y valorado.

h. Retablo improvisado detrás de un sillón

Como una posibilidad muy simple, y posible de realizar en los hogares, está el retablo improvisado detrás de un sillón. Esta es una opción interesante para ofrecerles a los padres a la hora de intentar hacer títeres con sus hijos.

i. Dos sillas con una tela o cartón corrugado

Como en el caso de la mesa recostada, esta es una opción muy utilizada por los niños cuando desean resolver la falta de retablo. Dos o tres pequeñas sillas que quedan con el asiento hacia los niños, y que ofrecen un lugar interesante para ubicar los títeres mientras se actúa. Se las cubre con una tela, lona o se les pega cartón corrugado y es una estructura que se puede desarmar cuando se necesita el espacio.

j. Retablo de cartón (valioso por lo fácil de realizar y por ser liviano)

Es posible resolver el armado de un retablo en forma grupal con los propios niños construyéndolo con cartón. Se puede usar una caja grande, como las de heladera, o armar un retablo de mesa con una caja de las de televisor. Más allá de todo material, se deberán respetar las partes básicas de un teatrillo, que son las dos solapas de los costados, que le permiten sostenerse, y la boca de escena, que se debe calar. Es interesante pintarlo entre todos, pero de un solo color y, si se desea, agregar el nombre de todos los niños en su base. Es importante —como ya hemos mencionado anteriormente— no decorar demasiado el retablo, ya que distrae. Por eso, los teatrillos son lisos y los cortinados rojos, para llamar la atención a la boca de escena. Es muy posible ver en los Jardines Maternales y de Infantes retablos sumamente decorados con imágenes de cuentos. Esto no sólo distrae, sino que muchas veces este dibujo nada tiene que ver con la obra que se representa, y los niños lo hacen notar preguntando, en ocasiones, más sobre el diseño del retablo que sobre la obra que se presenta.

k. Biombo

En muchas salas encontramos biombos pequeños que dividen, por ejemplo, el rincón de dramatizaciones. Este biombo puede ser utilizado como retablo. Suelen ser de varias hojas y son ideales por su altura.

1.1.5. Presentación de los títeres al grupo de niños

Es básico y fundacional cómo se le presente un títere al grupo. No podemos suponer que nuestros pequeños hayan tenido acceso a un títere antes del ingreso al Jardín. Algunos no los conocen, otros han tenido la vivencia de un espectáculo, pero pocos de jugar directamente con títeres. Dependiendo de cómo lo presente el docente —con qué dulzura, afecto, respeto— será el comienzo de la relación de los niños con este arte. Y las preguntas más frecuentes son:

- ¿Cuántos títeres presentar inicialmente?
- ¿Hay un sistema de manejo más apropiado acorde a cada edad?
- ¿Qué personaje es el más indicado?
- ¿De dónde sería importante salga el títere?
- ¿Dónde se guarda a un títere luego de su presentación?

Iremos lentamente, deteniéndonos en cada aspecto.

Con respecto a **cuántos títeres presentar inicialmente**, es conveniente comenzar por un solo títere y que sea muy significativo para el docente. No es tanto el aspecto o su belleza lo que cuenta, sino el vínculo que los niños perciban. Se presenta inicialmente uno, ya que lo que se busca es la comunicación y el lazo afectivo y, de introducirse muchos en simultáneo, será más difícil alcanzar ese objetivo. Por otro lado, el docente deberá sostener la voz, la personalidad y características de ese títere para que el personaje sea creíble. Al tiempo de afianzar el vínculo con el primer títere, se puede pensar en la incorporación de otro. Es interesante que los nuevos personajes que se incorporen tengan algún vínculo con el primero. Se puede trabajar la idea de que son familiares, o amigos, o se conocen, pero es interesante que no se presenten como personajes sueltos, sino formando una red. Esto sustentará la sensación de que no son «muñecos aislados», sino títeres que están unidos y que van tejiendo historias.

Una vez decidido que comenzaremos con un títere, lo que naturalmente uno se pregunta es si, para la selección del muñeco, **hay un sistema de manejo más apropiado** acorde a cada edad. Los títeres, en general, son interesantes en sus múltiples sistemas de manejo en todas las edades. Desde la sala de preescolar se pueden utilizar todos los sistemas de manejo, pero lo que finalmente se elija dependerá del grupo, de la época del año, del proceso vivido, y de cómo se presente al títere. Desde el títere de dedo hasta el marote, todos son maravillosos puentes al corazón del niño, pero cabe destacar algunos detalles.

De tratarse de la primera experiencia, no son recomendables los títeres marotes (grandes dimensiones), lo mismo en el inicio del año; mientras que sí son muy convenientes para los actos escolares, o avanzado el ciclo lectivo. El títere de dedo es interesante porque imprime proximidad, permite un acercamiento en el que los más grandes pueden llegar a ser rechazados. Lo más importante en el sistema de manejo del primer títere es que el docente titiritero se sienta a gusto, que lo conmueva. Los títeres de boca son muy dúctiles y adaptables para el trabajo con los más pequeños. Pero cada estilo posee sus grandes ventajas, será entonces fundamental que el docente se sienta a gusto y conectado con su personaje.

Del mismo modo que nos preguntamos por el sistema de manejo, nos replanteamos **qué personaje es el más indicado**. Y la respuesta es muy similar, ya que dependerá del vínculo que el docente establezca con ese personaje cómo el grupo lo acepte.

El armado de un personaje es un hecho creativo para todo titiritero, que luego se traslada al niño en la nueva posibilidad de generar sus propios personajes. Es por eso que en los procesos creativos todos los integrantes se enriquecen.

Al decir de Tillería Pérez en *Títeres y máscaras en la educación* (2005): «Al componer e interpretar un personaje, el niño va a alternar imaginación con realidad, encontrando con ello un cauce abierto para la desinhibición, lo que le permitirá un mayor conocimiento grupal y de sí mismo, favoreciendo de este modo, la apertura sensorial y afectiva».

Esto mismo le sucede al docente, quien, al conectarse con su propia capacidad creadora, se redescubrirá y, a su vez, podrá visualizar a su grupo en nuevas capacidades, ya que su proceso personal favorecerá la evolución creativa de su grupo.

Esto potenciará procesos resilientes, ya que un docente creativo encuentra con mayor facilidad solución a los conflictos, es más flexible y se adapta a los cambios.

Una vez definido el personaje, llegará el día de la presentación frente al grupo. Será conveniente entonces y por lo anteriormente mencionado, la utilización de la técnica de títere al público, pero vale plantearse de **dónde sería importante que salga el títere y adónde volverá luego de su presentación**.

Al no presentarse dentro de un retablo, la salida a escena de un títere deberá hacerse desde su propio «camarín». Lugar donde habitará y estará protegido. Como ante todo objeto intermediario, el niño hará una lectura de cómo el docente maneja al muñeco. De dónde sale, adónde vuelve, el modo, el tono, la dulzura o no del modo de manejo serán elementos fundamentales a la hora de establecer el vínculo.

El títere debe salir de una caja decorada, bolso, lugar agradable que invite a imaginar que allí se encuentra bien y cuidado, y a ese mismo lugar volverá una vez finalizado su trabajo. No es conveniente que quede a la vista, ya que todo objeto intermediario sufre un desgaste y, de estar siempre visible, pasa a ser un elemento más de la decoración del lugar, y pierde su potencial como elemento comunicacional.

Es posible ver títeres en estantes o bolsilleros, absolutamente a la vista. No es recomendable. Lo más apropiado, como personaje teatral que es, es que se encuentre oculto hasta el momento de actuar.

1.1.6. Títeres del docente y títeres de los niños

Entre las múltiples combinaciones que en cada sala se realizarán acorde a su experiencia y expectativas de trabajo, es interesante replantearse si los títeres del docente serán utilizados por los niños. Por supuesto que los títeres del docente serán manejados por los niños, y ellos pedirán naturalmente no sólo tocar, sino manejar los muñecos. Pero lo que sucede es que será necesario preparar, junto a los pequeños, sus propios títeres, ya que el tamaño de los títeres del docente suele ser muy grande para la pequeña mano de los niños de jardín. Los títeres del maestro-titiritero serán referentes y elementos de aprendizaje constante y, como veremos más adelante, viajarán a los hogares siendo objeto intermediario para la comunicación entre las familias y entre el propio niño y sus seres queridos. Pero es necesario que los niños posean sus propios títeres, creados por ellos, en la sala o en talleres junto a sus familias; no obstante, es indispensable que llegado fin de año se los puedan llevar. El arte nació para dar libertad y no dependencia. Si se les presenta a los pequeños una posibilidad expresiva, es indispensable garantizar que ese canal que se abre pueda fluir más allá de la escuela. Si los niños no poseen títeres en sus casas, resultará difícil que continúen comunicándose por este medio. Por lo dicho, la fabricación de títeres más allá de los múltiples aprendizajes y conocimientos a los que se accede al construir el aprendizaje, les posibilitará continuar conectados con esta vivencia más allá de la etapa escolar.

1.1.7. Materiales a crear: cajas grupales e individuales

Bien lo explica Herbert Read en su libro *Educación por el arte* (1996): «La finalidad de la educación, entonces, sólo se puede desarrollar al mismo

tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo. Como resultado de las infinitas permutaciones, de la herencia, el individuo será inevitablemente único y esta singularidad, por ser algo que no posee ningún otro individuo, será de valor para la comunidad».

Es por esto que podemos considerar la importancia de la creación de espacios grupales e individuales para potenciar el conocimiento personal y grupal.

Crear cajas grupales de títeres para la utilización de todos los niños no invalida que cada pequeño prepare simultáneamente a lo largo del año su caja individual, con la cual actuará en los momentos grupales, pero que le permitirá llevar esos muñecos propios a su casa y quedarse con ellos una vez terminado el año. Cajas grupales e individuales conviven como los individuos y los grupos. Se retroalimentan, fomentan el compartir, valoran las individualidades y la combinación de las mismas en un grupo potenciando, nutriéndose de lo que cada persona —única e irrepetible— tiene para dar.

1.2. La importancia de los títeres para la comunicación y expresión en el Nivel Inicial

1.2.1. Títere, juego y comunicación

El títere genera espacio lúdico. Y un niño que juega tiene en sus manos un potencial resiliente que lo prepara para ser capaz de afrontar la adversidad y vivir cada situación como un aprendizaje. Como bien expresa el libro *«La juegoteca»: Niñez en riesgo y prevención* (Calzeta, Cerda y Paolicchi, 2005), para Winnicot, el niño juega por los siguientes motivos:

- Por placer.
- Para expresar agresión, evitando, de este modo, volverla sobre sí mismo.
- Como forma de controlar la ansiedad.
- Para adquirir experiencia y de este modo ensayar para la vida.
- Para socializarse. Primeramente jugará con su madre y luego con otros niños.
- Para integración, es decir, para relacionar la realidad interior con la exterior.
- Como comunicación.

Lo lúdico es de tal potencia en este nivel que resulta indispensable remitirnos a las palabras de Froebel citadas en el libro de Read (1996):

«El juego es la expresión más elevada del desarrollo humano en el niño, pues sólo el juego constituye la expresión libre de lo que contiene el alma del niño, y al mismo tiempo, es un tipo y copia de la vida humana en todas las etapas y en todas las relaciones.»

Los títeres, como puente a la comunicación, le permiten relacionarse con sus pares mostrando y mostrándose a sí mismo sus sentimientos y aportes. Esto elevará su autoestima y potenciará su autonomía, ayudándolo a resolver las distintas instancias necesarias de transitar para concretar un proceso creador.

El juego es fundamental y fundacional de procesos resilientes ya que, como bien dicen Calzeta, Cerda y Paolicchi (2005):

«El juego es una actividad indispensable para el desarrollo humano, ya que contribuye de manera relevante al desarrollo psicomotor, intelectual, afectivo y social del niño. **Para el niño es muy importante observar y manipular objetos, relacionándose con ellos, a través del juego puede relacionarse con pares, quienes contribuyen a su despliegue.**»

Siendo los títeres un arte que posibilita jugar con personajes, comunicarse, crear y expresar sentimientos, es éste, en el Nivel Inicial, un modo privilegiado de llegar a construir proyectos artísticos que en sí mismos son claras experiencias resilientes.

1.2.2. El lenguaje de los títeres

Rosita Escalada Salvo (1999) señala que:

«Aparentemente, los muñecos reproducen en sus expresiones y en sus movimientos al ser humano (aunque muy frecuentemente también personalizan a otros seres animados o inanimados), pero en cuanto comenzamos a analizar la psicogénesis de su lenguaje, nos encontramos con que —paradójicamente— con su enorme poder de síntesis, abarca un universo de sensaciones, emociones y comunicación.»

El lenguaje utilizado por los títeres en la sala debe ser claro, simple, sabiendo que también hablan los silencios y los gestos. Sin palabras que no correspondan, ni actitudes violentas, el títere, como objeto intermediario, expresará en su actuar un modo simple y claro de comunicarse.

1.3. Sistemas de manejo y sistemas de fabricación de títeres

Los títeres se clasifican por: **sistema de manejo o sistema de fabricación.**

Los **sistemas de manejo** podemos decir que son los modos de ingreso al objeto para poder darle vida y así transformarlo en personaje. Estos sistemas, así como la fabricación de los títeres, posibilitarán una clara puerta a los sentimientos de los pequeños, potenciando su capacidad creadora y de expresión. Esto significa que el títere no es simplemente un muñeco, y menos un muñeco que se mueve por debajo. Es un arte tan completo que permite utilizar distintos modos de ingreso, por todos los lados, en personajes de distintas dimensiones, generando, en esta combinación, amplias y dúctiles oportunidades de comunicación.

Cuando se piensa en **sistemas de fabricación**, la fabricación tiene que ver con los materiales que se utilizan para la confección del títere. Con los años, los materiales han evolucionado y son cada vez más livianos y dúctiles. Es muy importante trabajar en cada situación con los materiales propios de ese lugar. Esto posibilitará a los niños el poder continuar realizando títeres más allá del taller. El arte debe dar libertad y autonomía. Si todo el material del taller es proporcionado por el docente, finalizado el año, los pequeños no podrán replicar la experiencia. Pero si la base del taller es material propio del lugar, los niños se apropiarán de la experiencia y podrán continuar experimentando y compartiendo con otros niños más allá de la sala.

Diferencias por clasificación

A. Sistema de manejo (ingreso al títere)

- Por arriba
- Por debajo
- De costado
- Por detrás
- Mixto

B. Sistema de fabricación (se puede clasificar por materiales o por tamaños)

Por *tamaños* pueden ser:

• Pequeños:

1. Títeres de dedo
2. *Finger puppets*

• Medianos:

1. Manopla
2. Títere de guante-cabecita
3. Replegables
4. De boca
5. De 5 dedos
6. Cono
7. Resorte
8. Varilla
9. Pantomima de manos
10. Técnicas mixtas

• Grandes

1. Barra (manejo por arriba)
2. Marotes (manejo por detrás)
3. Bunraku (manejo por detrás)
4. Marioneta con cruceta (manejo por arriba)
5. Títere de Rajastán
6. Teatro de sombras
7. Teatro de objetos
8. Teatro negro

Realización

1. Materiales convencionales
2. Títeres de desecho
3. Títeres de vegetales
4. Goma espuma

Manejo

1. Con retablo
2. Títere al público

Algunos de los sistemas de manejo y sistemas de fabricación más utilizados en el Jardín de Infantes

En cada sistema pensaremos:

- A. sus características;
- B. posibilidades de fabricación con elementos presentes en las salas.

1. Títere de dedo

A. El títere de dedo es el más pequeño de los sistemas de manejo. Por su formato, posibilita trabajar con uno en cada dedo. Son ideales para los más pequeños ya que son muy fáciles de manejar y no traen dificultades técnicas.

B. De sencilla fabricación, permiten acercarse sin generar temor. Los títeres de dedo se pueden fabricar con dediles de goma eva, con guantes cortados, guantes descartables que se pueden recortar, dediles tejidos o realizados en tela y luego decorados.

2. Manopla

A. Su nombre viene de su formato y modo de manejo «mano en plano». Es el más sencillo de manejar. Ideal para la utilización por parte de los niños y en pequeños con dificultades motrices ya que, al no requerir motricidad fina, es absolutamente simple y no por eso menos expresivo. De construcción sumamente sencilla, es un sistema de manejo absolutamente utilizado en el Nivel Inicial.

B. Los títeres manoplas se pueden fabricar con manoplas de cocina, bolsas de papel madera, manoplas de goma eva, medias de algodón, bolsas de leche dadas vuelta (son negras). Se decoran acorde al material de la manopla. En el caso de las realizadas con bolsa de leche, se pueden decorar con «contact» o corrector blanco. A las de tela, se les pueden pegar o coser botones, lanas, telas de colores. Los ojos pueden ser móviles y se construyen con elementos de desecho, tal como se describe en el gráfico de los títeres de cabecita.

3. Títere de cabecita o Guiñol

A. El títere Guiñol es un personaje con una cabecita y camisolín. No es el más utilizado en educación, ya que su rostro es rígido y, por otro lado, los que son realizados en papel maché son muy duros y más

pesados y esto no es lo más aconsejable en educación. Como veremos, en Educación Inicial los títeres poseen características especiales propias del trabajo con los más pequeños.

B. Los títeres de cabecita se pueden construir con distintos elementos de descarte:

GRÁFICO N° 5: Materiales de descarte con los que se pueden fabricar diferentes partes de los títeres

Cabezas	Bombita de agua cartapesteadas*, tarritos plásticos pequeños de yogures bebibles, pelotitas de telgopor, mates de calabacita pequeños.
Ojos	Semillas tipo de zapallo, botones, rodajas de corcho, tapitas. Ojos móviles realizados con Blister de remedios a los que se les coloca una lentejuela dentro y se la cierra con cartulina; piedritas de colores.
Narices y bocas	Lanas, trozos de cintas, tapitas plásticas, silbatos con forma de boca de cotillón, semillas, lentejuelas.
Pelucas	Lanas, piolines, cintas, tiras plásticas recortadas de bolsas de plástico, cintas de cassettes.
Ropa	Ropa liviana de tela, gasa, papel, tules. En el caso de los títeres gigantes: camisones, ropa tipo hindú (por la tela liviana).
Accesorios	Collares, anteojos realizados con alambre, pulseras realizadas con mostacillas o fideos. En el caso de no querer fabricar una peluca, se puede reemplazar con un sombrero y que por los costados se vean dos trenzas o tiras de lana a modo de flequillo.

* El *cartapesteado* es la técnica de tomar un globo y pegarle capas de papel hasta que queda rígido. Una vez seco, se pincha el globo y se utiliza, bien cortándolo por la mitad, para hacer máscaras, o entero para la realización de una cabeza de títere o mascarón. En el caso de los títeres pequeños, se utiliza como base una bombita de agua a la que se le pegan pequeños trozos de papel blanco con cola o engrudo.

4. Títere de Boca

A. Este sistema de manejo, como bien lo dice su nombre, es manejado desde la boca. Los títeres realizados con este sistema son sumamente dúctiles y expresivos. Es un sistema de manejo donde la sincronización

de la voz y el movimiento de la boca son básicos. Es interesante ver cómo con una mano se maneja la boca del títere y con la otra se pueden manejar sus brazos, en algunos casos a través de varillas, tal es el caso del famoso títere de la Rana René de los «Muppets».

B. Son títeres que se pueden construir con medias. Es importante que si el títere será utilizado por el niño, los materiales sean de su tamaño, ya que una media grande resultara difícil de manejar. Otro material interesante son las manoplas de cocina que, al ser de dos capas, simulan una boca.

5. Títere de 5 dedos

A. Los títeres de 5 dedos también se pueden conocer como «títeres de guante», sin embargo, es común llamar «títere de guante» al de cabecita o Guiñol. La confusión se da porque el títere de 5 dedos suele fabricarse con un guante. Son muy interesantes por su sistema de manejo, simple pero muy llamativo. Posibilitan el movimiento de todos los dedos de la mano, favoreciendo la motricidad fina. Ideales para trabajar en la sala de 5 años, se pueden construir bichitos de luz, mariposas, arañitas, y organizar con ellos desde diálogos hasta competencias, con el objetivo de potenciar el movimiento de las manos.

B. Se fabrican con la base de un guante y se los decora con telas, goma eva, esponjas y distintos elementos corpóreos acorde al personaje

6. *Finger puppets*

A. Los *Finger puppets* son sumamente llamativos. Son muñecos en los cuales lo que se mueve son, por ejemplo, sus piernitas. Son pequeños, simpáticos y no es compleja su fabricación.

La figura es manejada por las piernas con los dedos índice y mayor

B. Se pueden realizar en cartón, perforando la superficie a la altura de las piernas del personaje para que, al pasar, los dedos simulen las piernas del títere.

7. Títere de cono

A. El títere de cono es aquel que se esconde a través de una varilla dentro de un cono rígido de cartón. Muy buscados por los más pequeños, permiten el juego de «aparece y desaparece». Por lo que no es tan recomendable en los muy pequeños es porque, al ser un títere duro y tener una varilla de madera, se pueden lastimar en caso de golpearse con el títere.

B. Se puede solucionar, según los materiales con los que se lo fabrique, por ejemplo, utilizando vasos descartables y, en vez de varilla de madera, un sorbete plástico. Estos materiales blandos, a los cuales se les sujeta el personaje pequeño que se esconderá, ofrecen una manera de realizarlos que los hace muy agradables para los niños, sobre todo los más pequeños.

8. Títere replegable

A. Hijo del títere de cono, el títere replegable posee las mismas características pero es absolutamente blando. Son muñecos que pueden ocultarse dentro de sí mismos; son los más utilizados para hacer animalitos, como tortugas, caracoles.

B. Realizados en telas o plásticos, pueden ser armados por los niños con sus peluches favoritos, preparándoles una casita en goma eva de donde entren y salgan. No es necesario quitarle el relleno al peluche para introducir la mano. Títere es todo objeto que, al darle vida, se transforma en personaje; no es necesario que esté la mano dentro. Hay sistemas de manejo que toman al objeto por fuera, como en el Teatro de Objetos, o por arriba, como la marioneta.

9. Marote

A. Son títeres de grandes dimensiones que han sido utilizados desde hace muchos años por grandes grupos como los «Bread and Puppet Theatre», en los Estados Unidos, en 1963. Aquí en la Argentina, el Maestro Ariel Bufano los incorpora en sus espectáculos en el Teatro San Martín en obras maravillosas como *El gran Circo Criollo* o *La Bella y la Bestia*, que recorrieron el mundo. Los títeres marotes son muñecos de grandes dimensiones, ideales para ser presentadores o para estar frente a muchos niños. No son recomendables como primera experiencia en los más pequeños, menos aún si se trata de personajes «malos». Pero el tamaño no es un impedimento, sino que dependerá en gran medida de cómo se los presente. Es natural que si el títere ingresa en una sala pueda asustar a algún pequeño, pero si sale de su bolso lentamente y se va analizando la reacción de grupo para saber si se continúa o no, suelen ser muy bien aceptados. Esto también se debe a que, para una mayor empatía, los títeres gigantes, al igual que los otros, deben ser preferentemente blandos (sobre todo los que estarán en contacto directo con los niños), ya que ello les da un aspecto de peluches gigantes.

Puntos básicos de los marotes que están en contacto con los niños en el Nivel Inicial:

1. Aspecto amigable

Los títeres de grandes dimensiones son muy llamativos pero es importante que su aspecto sea amigable. Por ejemplo, las brujas, personajes de mal humor, no son los indicados para realizar en estas dimensiones, teniendo en cuenta que no serán utilizados en un espectáculo (que imprime distancia con el niño), sino que estarán en la sala muy próximos.

2. Blandos y suaves al tacto

Como los pequeños querrán tomar contacto con el títere y en muchos casos abrazarlo, será oportuno que sean blandos, para lo cual su cuerpo bien puede estar realizado con una almohada. Suaves al tacto, serán agradables y contenedores. Su color, así como su textura, es un elemento de incentivación muy interesante, sobre todo en sala de 1 y 2 años.

3. Que salgan de su bolso al igual que los otros títeres (que no aparezcan sin anticipar su llegada)

Al igual que todos los sistemas de manejo, el ingreso del títere es fundamental a la hora de generar un buen vínculo con el grupo. Cuánto más en títeres de grandes dimensiones. Si ingresara a la sala en forma sorpresiva, sería muy probable que los niños se asustaran y no quisieran tomar contacto con él.

4. Manos de peluche

Ya que los niños desearán acercarse, abrazarlo, y el títere puede, por ejemplo, acariciarles la cabeza o extender su mano para que sea tocada por el niño, es ideal si el material es suave como el peluche. De no poder fabricarlos de este modo, sería interesante hacerlas con guantes de lana o felpa.

5. Livianos, con cuerpo de tela, para ser dúctiles frente a los requerimientos del pequeño

Si el cuerpo del títere es blando, permitirá no sólo sacarlo lentamente del bolso (ya que, de ser rígido, el muñeco sale completo), sino que, al acercarse el niño, si este desea abrazarlo, será adaptable y acogedor. El hecho de que sea liviano posibilita a su vez un fácil manejo potenciando la posibilidad de movimiento.

B. Los marotes se pueden realizar con distintos elementos, pero el modo más sencillo —para trabajar con los niños— es el siguiente:

GRÁFICO N° 6: Modo de fabricación de un títere marote con materiales de descarte

Cabeza, cuello y hombros	Botellón plástico con manija. La manija quedará del lado de la espalda del muñeco, ya que manejaremos la cabeza a través de ella. Esta forma será para –en salas de muy pequeños– no agregarle un palo que sobresalga demasiado. Por dentro de la botella, sí colocaremos un palo que sobresaldrá a modo de cuello, y del mismo se hará colgar con tarugo una percha de madera, para que funcione a manera de hombros.
Tronco	El tronco puede ser una almohada vieja, a la cual se la abrirá por uno de sus extremos para colocarle la percha dentro y hacer que funcione a modo de hombros.
Brazos	Al vestir al títere con ropa liviana, elegiremos mangas largas para rellenarlas por dentro con una media de nylon larga rellena, a su vez, de algodones o trapitos. Cada pierna de la media será un brazo que quedará cubierto por la ropa. Se cosen ambas por detrás de la almohada, que se ha transformado en el tronco, y luego se viste el torso así formado.
Piernas	Del mismo modo que los brazos, se rellenan unas medias de nylon grandes y se las cose a la almohada.
Pies	Es muy importante calzar al títere, ya que le da peso a las piernas. Se pueden usar zapatillas viejas.
Manos	Las manos se pueden realizar con guantes, pero es muy interesante si uno de los guantes queda relleno y cerrado, generando una mano que no se puede mover, y si al hacer la otra sólo se cose el guante de uno de sus lados, de modo que pueda el docente poner la mano adentro. Así el títere será manejado por la cabeza y la mano, situación que le da muchísima vida.

10. Marioneta

A. Las marionetas son un sistema de manejo muy interesante, pero complejo. En los más pequeños, se pueden usar de 1 o 2 hilos sin «cruceta». (La cruceta son las dos maderas que forman una cruz con la que se da vida a la marioneta.) Se manejan los hilos o «elásticos» con una argollita en la punta. De este modo, es similar a la «Marioneta Hindú» o «Títere de Rajastán».

B. Se pueden fabricar con los peluches favoritos, colocándoles un elástico para ser manejados desde arriba, y más que agregarles una

pequeña arandela (que si lo lanzan puede lastimar), lo ideal es hacer un ojal con el propio hilo. De otro modo, es muy difícil de manejar para los pequeños.

11. Teatro de Sombra

A. En general, es difícil que los más pequeños, e incluso los adolescentes, hayan tenido la experiencia de ver Teatro de Sombras. Es una técnica distinta, muy llamativa, tanto para los niños como para los adultos. A decir de Mane Bernardo en su libro *Teatro de Sombras* (1995): «Los otros tipos de títeres son objetos tridimensionales moviéndose en un espacio tridimensional. En el teatro de sombras se trata de objetos bidimensionales proyectando sombras en un espacio bidimensional. En este tipo de títeres, hay tres elementos esenciales: una pantalla, una luz y una sombra».

B. Pero hay un modo muy simple de realizar teatro de sombras, y no por ello menos atractivo. Se puede realizar una secuencia de figuras representando un cuento o relato, cada una en un papel de calcar, y pintarlas con marcador negro. Se coloca una soga bien tensada y en ella se cuelgan, con un broche, las láminas en orden, una al lado de la otra. Se tapan las láminas con un papel liviano para que los niños no las vean hasta el momento de la presentación. Una vez que los niños están preparados, se apaga la luz y se destapan las láminas. Con una linterna se van iluminando las láminas por detrás de modo que los niños vayan viendo el relato secuenciado en cada imagen. La presentación se puede realizar con música instrumental de fondo.

De no hacerlo así, se preparan en el retablo, tapando la boca de escena con papel de calco, figuras negras o caladas con acetato de color, que se manejan con varillas entre el papel y la luz. Del otro lado, los niños podrán vivir una experiencia maravillosa, colmada de magia y generadora de un clima muy especial.

12. Teatro de objetos

A. El teatro de objetos es aquel que se realiza con muñecos movidos por el titiritero sin la necesidad de «introducir la mano en el muñeco». Todo niño juega naturalmente dándole vida a sus juguetes. Esta capacidad, fruto del pensamiento animista, permite que cualquier objeto cobre vida. Básicamente, por tanto, todo niño es un potencial titiritero. En los Festivales Internacionales de Teatro y Títeres, como «Al sur del sur», en Argentina, puede verse, entre las técnicas que quedan representadas, la de Teatro de objetos con hermosísimas obras.

B. Todo niño, cuando representa una escena con muñecos, está realizando teatro de objetos. Esto habilita la idea de que, a falta de títeres, se pueden manejar muñecos y darles vida transformándolos en personajes.

13. Teatro negro

A. El Teatro negro es aquel que se puede disfrutar gracias a la «luz negra» y las figuras fluorescentes. El más conocido exponente es el «Teatro Negro de Praga». En ese caso, todas las figuras y cuadros son trabajados según este sistema de manejo, pero se realizan en grandes grupos. Entre los argentinos, se puede ver la inclusión en sus espectáculos de escenas de Teatro negro. Tal es el caso de «Leyendas», del grupo Libertablas o «La niña de la noche», del grupo Catalinas Sur.

Es una técnica muy difícil para realizar en el Jardín, por las necesidades técnicas y porque hay que apagar todas las luces para que resulte bien visible.

B. En caso de querer obtener un efecto de luz negra en alguna parte de un acto o en una obra, es necesario utilizar figuras o elementos de colores fluorescentes o de color blanco, luz negra y todo el espacio absolutamente a oscuras.

14. Técnicas mixtas

A. Las técnicas mixtas, como lo dice la palabra, surgen de la combinación de varias técnicas en un mismo títere. Por ejemplo, cuando un títere de boca mueve sus manos con varillas se lo considera «de técnica mixta».

B. Una técnica mixta muy sencilla de realizar consiste en la utilización de un títere de boca (realizado con una media) al que se le agregan bracitos y a cuya mano se le añade una varilla para moverla. Más sencillo aún es si a un peluche se le coloca una varilla para el mismo fin. De este modo, una técnica de teatro de objeto se transforma en mixta por la suma de la varilla.

15. Técnica de varilla

A. La técnica de varilla es la realizada con figuras que son manejadas por varillas de madera. Se pueden ver gusanitos, u otros personajes, como payasos, por ejemplo, en los que la varilla simula el caminar.

B. Se pueden realizar con pequeñas figuras de cartón a las que se les adhiere una varilla o, en el caso de que los títeres vayan a ser manejados por los niños, la varilla se puede suplir con un sorbete.

Características que deben tener los títeres para ser manejados por los niños en el Nivel Inicial

1. Blandos

Es interesante tener presente un texto de José David (2003) en *Juguemos antes que se acabe...*:

«Ya en el siglo XX y con la aparición de las matrices y del plástico, la comercialización del juguete se hace realmente masiva, dado que este material permitió un abaratamiento muy significativo. Con el plástico, se ha perdido mucho del vínculo cálido que algunos juguetes ofrecían al contacto. En la medida que un juguete vive pegado al cuerpo de quien o quienes juegan con él, es también trasmisor de ternura, sentimiento éste que es mejor inspirado por algunos materiales que por otros.»

Una característica maravillosa de los títeres es ser blandos. Esta posibilidad da una sensación de «muñeco» que muchos niños han perdido en relación con los materiales rígidos que no se amoldan al cuerpo a la hora de abrazarlos. Por otro lado, los títeres blandos permiten que el niño no se lastime, más aún en el caso de los niños de Jardín Maternal, que pueden pegarse con el títere o golpear al otro. Al ser blando, es un objeto intermediario que protege al pequeño.

2. De técnica sencilla

El objetivo de los títeres en Educación Inicial es comunicacional, no técnico, por lo cual la dificultad de manejo debe ser mínima. El objetivo que se persigue es ampliar en los niños sus posibilidades expresivas y creativas, lo cual potenciará actitudes resilientes. Si la técnica es muy compleja, el pequeño quedará atento al movimiento más que a la expresión.

3. Livianos

Por la misma premisa de la técnica, los títeres livianos permiten mayor movimiento. Los títeres que son pesados no pueden ser manejados por los pequeños. Por otro lado, a lo largo de los años, los materiales han ido mutando y evolucionando, buscando entre otras variables ser livianos para facilitar el movimiento.

4. Lavables

Ya que en el Jardín de Infantes los niños tomarán contacto con los títeres jugando con ellos, sabemos que muchas veces los más pequeños se llevan los muñecos a la boca.

Es por eso que los títeres que utilizamos con ellos son lavables. Esto resulta indispensable a la hora de trabajar en un hospital. A cada sector, se llevan títeres recién lavados y se preparan nuevamente para el día siguiente.

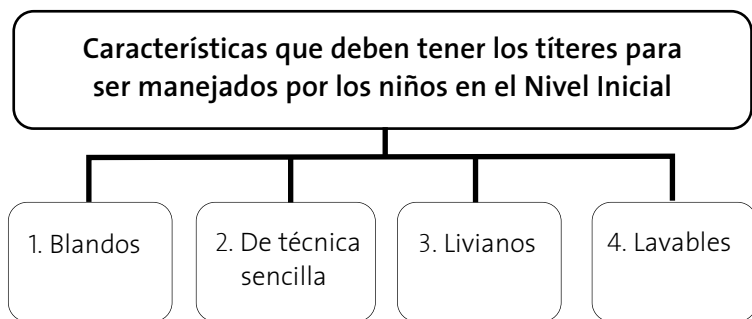


GRÁFICO N° 7: Lugar de traslado y presentación a los niños según los tamaños y sistemas de manejo

Tamaño	Sistemas de manejo	Lugar de traslado y presentación
Pequeño	• Títere de dedo - <i>Finger puppets</i>	• Cajas forradas • Pequeños bolsos • Libros tipo bolsillero en donde el títere no queda a la vista
Mediano	• Manopla • Títere de cabecita o Guiñol • Títere de boca • Títere de 5 dedos • Títere de cono • Títere replegable • Teatro de objetos • Técnicas mixtas	• Bolsos de boca ancha para facilitar su salida • Cajas decoradas • Valijas de boca ancha • Mochilas
Grande	• Marote	• Valijas

GRÁFICO N° 8: Traslados en particular

Sistemas de manejo	Modo de traslado y presentación
Marioneta	<ul style="list-style-type: none">• En valijas rígidas• En cajas
Teatro de Sombra	<ul style="list-style-type: none">• Se desarma, quitándole las varillas, y se puede trasladar en carpetas o sobres plásticos que protejan las figuras
Técnica de varilla	<ul style="list-style-type: none">• En cajas• En valijas rígidas

1.4. Breve historia de los títeres

*«He construido mi casa y la he llenado de juguetes,
con ellos juego todos los días.
Porque el niño que no juega, no es niño,
pero el adulto que no juega ha perdido para siempre
el niño que tiene adentro y que le hará mucha falta»*
PABLO NERUDA

Resulta indispensable comenzar por la historia del títere para poder ubicarlo en la historia de la humanidad. Reconocer su permanente acompañamiento, su presencia en las distintas etapas permite ver en él un arte que se ha ido adecuando a cada cambio.

El títere surgió cuando el hombre primitivo vio su sombra reflejada en las paredes de las cuevas por el fuego de las hogueras. Fue así que, al moverse, esas imágenes cobraban vida y de ese modo apareció la necesidad de hacer esas figuras perdurables, por lo que comenzaron a construir las con la piel de los animales que cazaban. Es a partir de esta experiencia de iniciación que nace una de las más maravillosas metáforas sobre la esencia de lo que es un Títere: «El hombre al ver su sombra descubre que ella es y no es él mismo» (Villafañe, 1986).¹

Es por esta visión que los titiriteros arriesgamos decir que «mientras exista sol y exista al menos un hombre siempre habrá títeres».

1. Javier Villafañe, poeta y titiritero, nació en Buenos Aires el 24 de junio de 1909 y falleció el 1° de abril de 1996, en Buenos Aires.

El primer títere fue plano. Los más antiguos que se conservan son de Oriente, la India, Indonesia y Birmania. Luego se expandieron por todo el mundo. Pasaron a Turquía, África. Sólo después de este recorrido, el títere toma tridimensionalidad y surge el muñeco corpóreo.

Los primeros elementos para construirlos fueron la piel y la madera. Más adelante, vinieron las figuras de bulto tallado en madera. Con el paso de los años, los materiales fueron evolucionando y así aparecen los elementos más modernos: primero, papel maché y luego, los plásticos. El material de construcción fue variando de acuerdo al descubrimiento de nuevos materiales más dúctiles y livianos.

La figura del títere es anterior al teatro, es contemporáneo de los primeros ritos, las danzas y las pantomimas de escenas religiosas (los menciona Jenofonte en su *Symposium*, en el siglo V a.C.), y de los llamados a la divinidades. Los personajes tenían que ver con la religión o con la tradición de los héroes del lugar.

El arte renacentista italiano se destacó por el trabajo de titiriteros ambulantes y personajes como Polichinela. Este personaje cobra fama en el mundo y en Inglaterra se lo llama Punch; en Francia, Polichinella, y en España, con otro ropaje, da forma a Cristóbal Pulichinella.

En Bélgica, norte de Francia y sur de Italia, los teatros de títeres entretienen a los trabajadores con aventuras de la edad de la caballería, representando episodios de la guerra de Troya y de la historia del Rey Arturo y sus caballeros. Otras representaciones eran de tipo literario, como las llevadas a cabo por George Sand y su hijo Maurice, en Nohant. En la Edad Media, la Iglesia utiliza los títeres para representar pasajes bíblicos, misterios de la Virgen. Pero así como los incorpora, la Iglesia, al ver el poder de los muñecos, los echa. De este modo, surge el arte en las plazas.

En nuestro continente, hay una gran tradición titiritera. No es sencillo acceder a mucha documentación, pero se conservan datos sobre la llegada de titiriteros con Hernán Cortez, así como cartas enviadas al rey desde México, en las que se puede constatar que, entre la variedad de juegos que se observó realizar a los nativos, se encontraban representaciones con muñecos. Esto nos da la pauta de una cultura titiritera antes de la llegada de los españoles.

En América, los nativos utilizaban títeres para las ceremonias religiosas antes de conocer a los europeos.

Actualmente, se están realizando, en América Latina, investigaciones (en relación la utilización de los títeres en la educación y en la terapia), nucleadas por UNIMA (Unión Internacional de Marionetistas).

En diversas oportunidades, la Comisión debatió, a través de correo electrónico, orientaciones ideológicas y organizativas, esbozándose, de

este modo, acciones futuras. Dicho debate, realizado en español y portugués simultáneamente, permitió una comunicación directa entre los participantes de los Centros, sin costo y sin la necesidad de trasladarse de un país a otro, considerando las distancias en Latinoamérica, y la situación económica imperante.

Esta nueva experiencia, considerada como un importante paso a favor del Teatro de Títeres y sus cultores, pretende seguir proyectándose en el futuro.

Es posible encontrar, en nuestros días, una página virtual del titiritero que contiene un apartado para el área de salud, donde pueden visualizarse representantes de Argentina.

1.5. Los sí y los no de los títeres en la Educación Inicial

Resulta indispensable comenzar leyendo un texto de Mane Bernardo tomado de su libro *Títeres y Niños* (1976):

«Es importante tener siempre en cuenta que el maestro debe ponerse a la par del niño en el campo creador, de esta forma ayudará a que se cree una atmósfera propicia de libertad sin obstrucciones. He dicho que ayudará al niño, pero en ningún aspecto esta ayuda consiste en decirle cómo debe hacer tal o cual cosa ¡todo lo contrario!, la ayuda se verificará por intercambio de ideas entre ambos, además de admitir la colaboración del resto del equipo en cuanto a las opiniones sobre el mismo tema. Así el maestro será la unión entre el niño y su creación y también entre todos los niños entre sí.»

¿Qué lugar deberían ocupar los títeres en la tarea?

El pensamiento de Viviana Rogozinsky, en *Títeres en la escuela* (2001), nos aporta que:

«Algunos opinan que el títere cumple con un fin en sí mismo, su sola aparición justifica su presencia y lo que es más, su existencia. Este pensamiento se corresponde con la actitud que adoptan muchos docentes al utilizar el títere, no hay un desarrollo de los personajes, no hay un planteamiento que justifique la aparición de un títere o la confección de los

muñecos. Por eso las actividades suelen ser poco provechosas y no llegan a tocar el punto crítico e importante que es el de la expresión.»

Pero, por otro lado, hay una serie de preguntas que se presentan a la hora de la aparición del personaje y de su relación con los niños:

1. *¿Es el títere quien da la consigna de trabajo?*

No, es el docente. El títere convoca, reúne, motiva, pero la consigna la da el docente, ya que es a él a quien los niños le realizarán las preguntas necesarias para una mejor comprensión de la tarea. Lo que sí puede hacer el títere es iniciar y cerrar la actividad. De todas maneras, el lugar del títere no es este, sino desarrollar propuestas específicas desde la comunicación, el juego, la expresión, la literatura.

2. *¿Se puede poner límites con los títeres?*

Los títeres son personajes fantásticos que, en la medida en que son «utilizados» para decir aquello que al docente le resulta difícil de explicitar, toman un lugar que no les corresponde. Si algo les sucede a los niños hoy, es que los adultos poseen una serie de dificultades para poner límites. Si en la sala el docente delega esta responsabilidad en los muñecos, ¿qué imagen de adulto contenedor recibirán? Poner límites resulta estructurante para el psiquismo infantil.

Para ello, será interesante abrir diferentes caminos de comunicación:

Caminos de comunicación	Propuestas guías a la hora de poner límites
Diálogo emocional	<ul style="list-style-type: none">• Expresar las consignas de manera afectiva• Sostener diálogos personales en todo momento• Valorizar y estimular los logros
Diálogo orientado a comprender a los otros	<ul style="list-style-type: none">• Prestar atención a lo que está ocurriendo• Contextualizar los hechos ocurridos.• Jerarquizar las acciones
Diálogo orientado a instalar normas	<ul style="list-style-type: none">• Poner límites en forma positiva.• Analizar los porqué y para qué de las normas propuestas.• Proponerse los cambios paso a paso.

3. *Cuando un pequeño realiza una pregunta «de índole personal», ¿responde el títere?*

No responde el títere sino el docente. A modo de ejemplo: si un niño le pregunta al títere: «¿Por qué murió mi abuelo?» o «¿Por qué se separaron mis padres?», no será el muñeco quien responda, pero tampoco se retirará sin emitir un comentario. En esos casos, lo prudente será que el títere se acerque al niño y le dé un beso, mire al docente y diga: «me parece que esto lo tenés que contestar vos», refiriéndose al docente y, de este modo, le da paso al adulto a responder. No contestará la pregunta, pero no dejará de cerrar ese instante en forma afectiva. La imagen que debe quedar como referente para el pequeño es la de la presencia de un adulto real significativo.

4. *¿Se utilizan títeres para motivar todas las actividades?*

No. El títere es mucho más que un recurso, sin embargo, puede ser utilizado desde esta modalidad, pero en forma absolutamente discrecional porque, si no, genera agotamiento, pero, por sobre todo, porque suponemos que las actividades generan interés por sí mismas. Así como en instancias anteriores se explicitó que los títeres no deben quedar a la vista en forma permanente, ya que la imagen se desgasta, del mismo modo utilizarlos para todo suscita el mismo efecto.



Capítulo 2

Resiliencia

2.1. Un concepto con historia

*Una infelicidad no es nunca maravillosa.
Es un fango helado, un lodo negro,
una escara de dolor que nos obliga
a hacer una elección: someternos o superarlo.
La resiliencia define el resorte de aquellos que,
luego de recibir el golpe, pudieron superarlo.*

BORIS CYRULNIK

La palabra «resiliencia» no es una palabra común y corriente, de uso cotidiano. Es un término de origen latino (*resiliens-lientis*, participio activo de *resiliere*: rechazar) que las ciencias sociales toman de la física. Es un concepto que se plantea como un aporte al desarrollo de los seres humanos en el siglo XXI. En las últimas décadas del siglo XX, una nueva dimensión irrumpió en los enfoques de atención a la niñez. La inspiración provino de la propiedad de resistencia observada en los materiales, la resiliencia. En física, es la resistencia que oponen los cuerpos a la rotura por choque y es mensurable mediante ciertos procedimientos técnicos. Para la ingeniería, describe la capacidad de ciertos materiales de recobrar su forma original luego de someterse a algún proceso de presión deformadora. La noción pasa al área psico-social entendida como la posibilidad de

recuperación ante situaciones adversas. El concepto fue relacionado con una multitud de factores que promueven respuestas positivas del ser humano en diversas situaciones (Krauskopf, 2007) y, en principio, se podría decir que se presenta como polaridad frente al concepto de vulnerabilidad, que indica la imposibilidad o dificultad de recuperación ante una situación que ejerce presión sobre un sujeto.

Se considerará a la resiliencia como la **capacidad emocional, cognitiva y sociocultural de las personas que les permite reconocer, enfrentar y transformar en forma constructiva situaciones adversas que amenazan su desarrollo** (Regional Training, 1999).

Diversos autores señalan que existen dos generaciones de investigadores dedicados a estudiar la resiliencia (Masten, 1999; Luthar, 2000; Luthar y Cushing, 1999 y Kaplan, 1999).

Podemos ubicar la primera generación a principios de los 70. Estos investigadores buscan identificar aquellos factores de riesgo y de resiliencia que influyen en el desarrollo de niños que se adaptan positivamente, a pesar de vivir en adversidad. Un hito fundamental en los estudios que conducirían a la noción de resiliencia es el estudio longitudinal de epidemiología social realizado en Hawái por Emmy Werner (1992), quien durante treinta y dos años siguió el desarrollo de vida de una cohorte de quinientas personas, aproximadamente, sometidas a condiciones de vida caracterizadas por la pobreza extrema que, en al menos un 30% de los casos, habían sufrido disolución del vínculo parental, alcoholismo, abusos, etc. A pesar de las situaciones de riesgo a las que estaban expuestos los sujetos de dicho estudio, se observó que la mayoría lograban sobreponerse a las adversidades y formarse como personas con esperanza de un futuro digno.

Un importante número de investigadores, a partir de esto, se vuelcan a tratar de entender las causas y la evolución de la psicología de aquellos niños, adolescentes y adultos que son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza, violencia familiar, enfermedad mental de los padres, alcoholismo, drogadicción o haber sufrido alguna catástrofe natural o los efectos de una guerra. Su interrogante era: ¿Qué factores impedían el desarrollo de problemas psicológicos y permitían la adaptación social de estos sujetos, a pesar de las predicciones desfavorables de los investigadores?

En el desarrollo histórico de esta primera generación, se comienza a ampliar el foco de investigación, desde el interés en cualidades personales que permitían superar la adversidad (por ejemplo: autoestima-autonomía) hacia un mayor interés en estudiar los factores externos al individuo (nivel socio-económico, estructura familiar, presencia de un

adulto cercano). Los investigadores de esta generación abonaban al modelo triádico de resiliencia, que permite organizar los factores resilientes y de riesgo en tres grupos diferentes: los atributos individuales, los familiares y las características de los ambientes sociales contextuales en que los individuos se encuentran (Infante, 2001).

Dichas investigaciones se centraron sobre pacientes con desórdenes severos en un intento de comprensión de la conducta inadaptada. Aquellos pacientes que mostraban modelos relativamente adaptables fueron considerados atípicos. Hacia la década de 1970, se descubrió que los esquizofrénicos con rasgos no muy severos de la enfermedad se caracterizaban por una historia pre-mórbida de relativa competencia laboral e intelectual y relaciones sociales normales. A pesar de que la resiliencia no formaba parte del cuadro descriptivo de estos pacientes atípicos, podrían verse hoy como un pronóstico de trayectorias resilientes (Luthar, 1996).

Un giro importante en el desarrollo de las investigaciones se produjo cuando Norman Garzemy llegó a una conclusión, que en realidad es un punto de partida. Si bien los factores de riesgo psicológico aumentan las oportunidades para que un individuo desarrolle enfermedades, la mayoría de los sujetos no se enferman. Este autor se basó en su propio estudio, reportado en 1971, sobre hijos de padres esquizofrénicos, de los que el 90% no devinieron en esquizofrénicos. Hasta el momento, no hay estudios empíricos de este tipo que desmientan la fuerza de la conclusión de Garzemy. En líneas generales, los estudios posteriores nos revelan que, aproximadamente, tan sólo una tercera parte de los sujetos en riesgo sucumbe a las condiciones adversas. A partir de allí, los investigadores se preguntaron si no se podría llegar a saber la respuesta primaria al obstáculo, más por la cara oculta de las estadísticas que por su cara visible (Wolin, 1999).

A partir de los años 90, podemos ubicar la segunda generación de investigadores que se cuestionan acerca de *cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva dado que la persona ha vivido o vive en condición de adversidad*. Ellos van a agregar los aspectos dinámicos entre los factores y afirmarán que la relación entre ellos está en la base de la adaptación resiliente.

Edith Grotberg (1996) fue pionera en la noción de dinámica de la resiliencia, ya que en su estudio, Proyecto Internacional de Resiliencia (PIR), define que la resiliencia requiere la interacción de factores provenientes de niveles diferentes: soporte social (yo tengo), habilidades (yo puedo), y fortaleza interna (yo soy). De esta manera, a pesar de organizar los factores de resiliencia en un modelo triádico, incorpora como elemento esencial la dinámica e interacción entre estos factores (Infante, 2001).

Luthar y Cusing (1999), Masten (1999), Kaplan (1999) y Bernard (1999) entienden la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca, que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad. Estos investigadores pueden adscribirse al modelo ecológico-transaccional de resiliencia, el cual tiene sus bases en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987). El modelo ecológico-transaccional de la resiliencia se basa en que el individuo está inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles que interactúan entre sí, y que tiene una influencia directa en su desarrollo humano. Los niveles que conforman el marco ecológico son: el nivel individual, el nivel familiar, la comunidad y servicios sociales, y la cultura y valores sociales.

El desafío que se plantea esta segunda generación es demostrar que la identificación de los procesos que están en la base de la adaptación resiliente permitirá avanzar en la teoría e investigación en resiliencia, permitiendo, a su vez, llevar adelante el diseño de estrategias dirigidas a promover resiliencia y una mejor calidad de vida.

Las investigaciones de Rutter (1979) en Gran Bretaña demuestran que otra fuente de factores protectores puede ser la escuela. Los alumnos provenientes de hogares problemáticos tienen más probabilidad de evidenciar características resilientes si en la escuela logran un buen recorrido académico y encuentran docentes que los acompañen. Los estudios conducidos en los Estados Unidos tienen también demostrado el papel importante que los docentes individuales pueden jugar en las vidas de los alumnos resilientes.

Los programas de desarrollo infantil con enfoque de resiliencia tienen como objetivo potenciar y fomentar factores de desarrollo personales y del contexto, minimizando los efectos negativos de la adversidad, a través de una transformación constructiva que permita mantener y recuperar el equilibrio entre las demandas externas e internas del niño y su capacidad de respuesta (Regional Training, 1999). Investigaciones precedentes (Promudeh, 2001) demuestran que potenciar los comportamientos resilientes implica un proceso que apunta al desarrollo del ser humano en forma integral.

Esto obliga a aquellos que trabajen desde este enfoque a considerar al sujeto inmerso en un complejo entramado de relaciones sociales y culturales, en un determinado momento histórico y atravesado por variables económico-políticas.

La forma de construir resiliencia es semejante en niños y en adultos. Cuando un individuo, de distintas edades, sufre una adversidad pueden producirse diferentes modalidades de resolución de la misma.

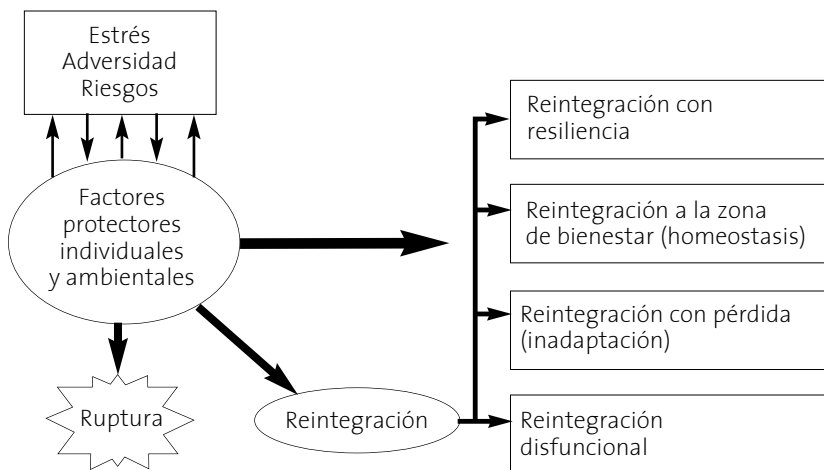
Puede encontrarse con rasgos propios y del ambiente que amortiguan esa adversidad.

- En este caso, se cuenta con suficiente protección, se adapta sin dificultad y permanece en una zona de bienestar (homeostasis).
- Otra posibilidad es avanzar o alcanzar un mayor nivel de resiliencia debido a la fortaleza emocional y salubridad, ya que se incrementan los mecanismos de defensa.

Sin la necesaria protección, el sujeto atraviesa un proceso de ruptura psicológica.

- En esas ocasiones puede darse una reintegración que presenta rasgos de inadaptación, como pérdida de la autoestima o de la capacidad de afrontar sanamente los problemas.
- Una cuarta posibilidad es la de una reintegración disfuncional que conduce a la patología, al consumo o a intentos de suicidio.

GRÁFICO N° 13. Modelo de la resiliencia



FUENTE: Adaptado de Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer, 1991.

El enfoque de resiliencia ofrece dos mensajes importantes:

1. La adversidad no conduce automáticamente a la disfunción, ya que pueden darse diferentes resoluciones de la misma.

2. Una reacción inicial disfuncional a la adversidad puede mejorar con el paso del tiempo.

Una de las posibilidades para favorecer comportamientos resilientes convoca a generar relaciones de afecto mutuo donde todos los actores sociales tengan oportunidades de participación significativas. Esto apunta a la promoción de la calidad de vida y a la protección en relación al desarrollo del autocuidado y cuidado de los otros.

Todo esto es factible a partir de la estimulación que puede realizar, en los niños, de las características de su propia personalidad, de su experiencia de vida y de su entorno, a través del fortalecimiento de los cuatro pilares de la resiliencia, desarrollados por E. Grotberg (1995). Ellos son:

a. Funcionamiento psicológico: sintetizados en el «yo soy», «yo estoy» (desarrollo fortalezas intrapsíquicas), «yo puedo» (adquisición de habilidades interpersonales y sociales para la resolución de conflictos). Cabe considerar las siguientes características:

- *Ser una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.*
- *Estar feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.*
- *Ser respetuoso de mí mismo y del prójimo.*
- *Estar dispuesto a responsabilizarme de mis actos.*
- *Estar seguro de que todo saldrá bien.*
- *Hablar sobre cosas que me asustan o inquietan.*
- *Buscar la manera de resolver los problemas.*
- *Buscar mejores estilos de enfrentamiento al estrés.*
- *Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso.*
- *Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.*
- *Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.*

b. Características del núcleo familiar y del medio social inmediato: sintetizado en el «yo tengo» (soporte y recursos externos):

- *Relación cálida con al menos un cuidador primario.*
- *Posibilidad de contar en la adultez con apoyo social.*
- *Mejor red informal de apoyo (vínculos).*
- *Mejor red formal de apoyo a través de una mejor experiencia educacional y de participar en actividades de instituciones.*
- *Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.*

- *Personas del entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.*
- *Personas que me demuestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.*
- *Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.*

Si bien una persona resiliente no necesita tener todas estas características mencionadas, la institución educativa podrá brindar ayuda para que los niños identifiquen lo que tienen en su entorno, lo que ellos son o están en disposición y capacidad de ser o hacer y lo que pueden lograr. Apuntando a descubrir los recursos internos y del mundo externo con que cada pequeño cuenta, a desarrollar autoafirmaciones que les permitan actuar encaminados hacia su realización personal superando las dificultades cuando fuera necesario.

Si se desea alcanzar un futuro saludable para los niños, se hace imprescindible el desarrollo de los factores protectores, empeño en el cual es fundamental el papel de los adultos y de acciones colectivas de promoción de calidad de vida para otorgarles a los niños una participación social más activa y protagónica, es decir, abrirles el espacio como verdaderos actores sociales, creativos y productivos. Si bien existen fuerzas negativas, expresadas en término de daño o riesgos, también puede contarse con verdaderos escudos protectores que harán que dichas fuerzas no actúen libremente y, a veces, las transformen en factor de superación de la situación difícil.

Resiliencia individual y comunitaria

La resiliencia del individuo influye en el grupo, generando conductas resilientes colectivas.

Asimismo, la resiliencia del grupo impacta también en el individuo, logrando que éste se comporte resilientemente luego de su experiencia colectiva.

Son expresiones diferenciadas de un mismo fenómeno. No están en contradicción entre sí, ni se constituyen como posiciones excluyentes.

2.2. Resiliencia individual

La resiliencia individual refiere a aquellas capacidades de los sujetos que les permiten atravesar situaciones de adversidad y resurgir creativamente fortalecidos.

Los atributos de un sujeto resiliente (Suárez Ojeda, 2007) son:

- Introspección: es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una auto-respuesta honesta.
- Independencia: es el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.
- Capacidad de relacionarse: la habilidad para mantener lazos e intimidad con otra gente para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.
- Iniciativa: el gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas cada vez más exigentes
- Humor: encontrar lo cómico en la propia tragedia.
- Creatividad: la posibilidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
- Moralidad: es la consecuencia de extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y la capacidad de comprometerse con valores. Este elemento es importante a partir de los diez años de edad.

Actitudes de un sujeto resiliente:

- En la misma situación de adversidad, anticipan ya en el pensamiento que harán cuando salgan de ella. La presencia de una idea de futuro hace más soportable el dolor y se transforma en una etapa fundamental del proceso de superación de la crisis.
- Pueden construir un relato de lo acontecido articulando situaciones, imágenes, emociones en una secuencia con sentido que da soporte para enfrentar las circunstancias.
- Han tenido vínculos que permitieron fortalecer su autoestima y su confianza, mejorando su capacidad para realizar esfuerzos que les permitan superar la crisis.

2.3. Resiliencia comunitaria

La posibilidad de actuar fortaleciendo factores o condiciones positivas constituye un paso importante en lo que se denomina prevención primordial y es fundamental trabajar por esto a nivel comunitario.

Estas son las bases de la resiliencia comunitaria (Suárez Ojeda, 2007):

- Identidad cultural: el sentido de valor de la propia tradición. La sensación de pertenecer a un grupo humano con valores culturales sólidos y perdurables.

- Autoestima colectiva: sentirse orgulloso del lugar en que se vive. La identificación con las bellezas naturales y los monumentos que embellecen dicho lugar; la confianza en las instituciones propias del terruño.
- Vida cultural y artística: un lugar con numerosos y diversos eventos científicos y artísticos genera el deseo de reconstruirlo y mantenerlo. Consideramos también «vida cultural» los deportes y actividades físicas, especialmente importantes para jóvenes y adolescentes.
- Ética: una conciencia grupal que extiende el deseo personal de bienestar a toda la comunidad y a otras sociedades. También incluye una administración pública confiable y honesta.

Adicionalmente, se ha mencionado y se citan evidencias estadísticas de otras condiciones que pueden favorecer esa capacidad de rebote de las sociedades. Entre ellas se cita:

- Una democracia efectiva: más allá del periódico ejercicio de votar se refiere a esa inclusión de la opinión de la mayoría en la toma de decisiones cotidianas.
- Una sociedad inclusiva: entendida como aquella que reduce al máximo la discriminación de todo tipo, en la cual se aprovechan las distintas aptitudes de todos sus miembros y se les da espacio para la participación.

La adaptación positiva permite identificar si ha habido o no un proceso de resiliencia. La adaptación puede ser considerada positiva cuando el individuo ha alcanzado expectativas sociales asociadas a una etapa de desarrollo, o cuando no ha habido signos de desajuste. En ambos casos, si la adaptación positiva ocurre a pesar de la exposición a la adversidad, se considera una adaptación resiliente. Para identificar resiliencia, es necesario que exista una adaptación positiva. Esta adaptación positiva puede estar determinada por el desarrollo de algún aspecto del individuo, o por no presentar conductas disruptivas. En ambos casos, es necesario tener en cuenta que el concepto de «desarrollo normal» puede ser particular a cada grupo cultural, que la resiliencia puede observarse en conductas o áreas específicas del desarrollo humano, y que es necesario fortalecer la resiliencia a lo largo de todo el ciclo de vida, ya que estos aspectos permitirán diseñar intervenciones que sean específicas para cada cultura, centrándose en áreas acotadas del desarrollo humano y promoviendo la resiliencia a lo largo de todo el ciclo de vida.

2.4. Resiliencia y escuela. Cómo trabajar desde el enfoque de resiliencia con niños pequeños

Una fábula oriental viene a cuento:

«Había una vez un mono que se salvó de una gran inundación trepando a un alto árbol; viendo a un pez en el agua, y creyendo que estaba a punto de ahogarse, sintió compasión por él y lo puso a salvo subiéndolo también al árbol. Grande y desagradable fue su sorpresa cuando el ingrato pez en lugar de agradecerle el gesto, simplemente se murió.»

Este relato da cuenta de las intervenciones que se realizan sin tener en cuenta al otro tal como es, sus necesidades y su esencia.

Por eso, se hace necesario hacer un diagnóstico de una comunidad, de una escuela, desde la mirada de la resiliencia, desde lo que es, lo que no tiene, sus necesidades, lo que sí puede, desde sus fortalezas y debilidades, su cultura y contexto. Hoy el concepto de resiliencia va adquiriendo una importante legitimidad en las ciencias sociales y de la educación, debido al trabajo sobre los recursos psicosociales y los aspectos «sanos» de las personas más que en sus déficits, así aparecen nuevos temas para el debate que buscan profundizar sus alcances.

Aún con experiencias dramáticas, suele encontrarse que una proporción considerable de individuos no sufre secuelas graves. Este fenómeno entranña la esperanza de una prevención satisfactoria. Si tan sólo supiéramos qué es lo que permite a las personas «librarse» del daño de graves experiencias adversas tendríamos a nuestra disposición el medio de aumentar la superación de la adversidad.

En torno a esto, es indispensable entender que las escuelas cumplen una misión primordial en el fortalecimiento de aquellos aspectos inherentes a la resiliencia en los niños, en tanto que otorgan herramientas que refuerzan características tanto individuales como sociales, ayudando, en este caso, a los pequeños, no sólo a enfrentar las adversidades que se les presentan, sino también a ser fortalecidos por ellas (Manciaux, 2003). El sistema educativo que debe jugar un papel fundamental en la promoción del desarrollo de los niños también puede funcionar como bloqueador de actitudes resilientes, obturando sus expresiones debido a su falta de empatía y al uso de la descalificación.

Las investigaciones y aportes teóricos de diversos autores (Melillo y Suárez Ojeda, 2002; Henderson y Milstein, 2003) apuntan a indicar que las escuelas se convierten en escenarios clave para el fomento de la

resiliencia en los más pequeños. Al constituirse éstas en espacios de socialización, fomentan el protagonismo potenciando el desarrollo de competencias sociales, de aprendizaje y de conocimiento de sí mismo. La escuela debería propiciar espacios creativos privilegiando, a través del intercambio comunicativo docente-alumno y entre pares, la transmisión de contenidos, conjuntamente con el aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas. De esta manera, se fomentará el juicio crítico y la creatividad, el reconocimiento de sus propios derechos y obligaciones, como también el descubrimiento de todas sus posibilidades y limitaciones, todo lo cual afianzará la construcción del ejercicio de una autonomía responsable.

¿Cuál es el perfil de un niño resiliente? ¿Será útil conocer este perfil en una escuela?

Ciertos atributos de los niños tienen una asociación positiva con la posibilidad de ser resiliente. Estos son, entre otros: control de las emociones y de los impulsos, autonomía, sentido del humor, alta autoestima (concepción positiva de sí mismo), empatía (capacidad de comunicarse y de percibir la situación emocional del interlocutor).

Los niños resilientes responden más al contacto con otros seres humanos y generan más respuestas positivas en las otras personas, además son más activos, flexibles y adaptables aun en la infancia. Este componente incluye cualidades como el estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto y tener comportamientos prosociales, entendiendo por tales aquellos actos llevados a cabo en beneficio de otras personas.

El sentido del humor es una cualidad que se relaciona positivamente con la resiliencia. Esto refiere a la posibilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras alternativas de mirar las cosas buscando el lado cómico. Como resultado, los niños resilientes, desde muy temprana edad, tienden a establecer más relaciones positivas con los otros.

La capacidad para resolver problemas es identificable en la niñez temprana. Incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente y la posibilidad de intentar soluciones alternativas para problemas tanto cognitivos como sociales. La literatura sobre niños de la calle que crecieron en barrios marginales provee un ejemplo extremo del rol que estas habilidades juegan en el desarrollo de resiliencia, dado que estos niños deben continuamente negociar con un ambiente adverso, como única manera de sobrevivir.

Puede observarse también que tienen autonomía, un fuerte sentido de independencia y de control de algunos elementos del propio

ambiente. Relacionado con el sentido de la autonomía y de la propia eficacia, así como con la confianza en que uno puede tener cierto grado de control sobre el ambiente, está el sentido de propósito y futuro. Este factor parece ser uno de los más poderosos predictores de resultados positivos en cuanto a resiliencia. De las cualidades que lo integran, las que se han asociado con más fuerza a la presencia de adultos resilientes han sido las aspiraciones educacionales y el sentimiento de un futuro mejor.

¿De qué manera se puede desarrollar la resiliencia desde la escuela? La resiliencia se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno, por eso puede ser fuente de inspiración para la educación. La escuela deja de ser un lugar para la instrucción para pasar a ser un lugar donde se produce la interacción entre los padres, los hijos y la comunidad y donde trabajar desde el «acto de salud», desde el trabajo vivo. Es necesario recuperar el acto de enseñar, actualmente atravesado por malestares, ya que la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Hoy se define a la educación como vehículo de las culturas, y a los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común.

La escuela es una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión y las incomprensiones. Tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.

Desde la escuela, podrían pensarse estrategias para mitigar los efectos de los riesgos ambientales y pasos a seguir para propiciar, frente a esto, comportamientos resilientes.

Tres estrategias son útiles para mitigar los efectos de los riesgos ambientales:

1. Enriquecer los vínculos prosociales. Esto marca la necesidad de vincular a los niños con el rendimiento escolar, conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.
2. Fijar límites claros y firmes. El límite, en realidad, puede ser pensado como una instancia de protección, porque genera cuidado.
3. Enseñar habilidades para la vida. Tiene que ver con la cooperación, resolución de conflictos, estrategias de asertividad y un manejo saludable de las situaciones de estrés.

Es posible seguir tres pasos adicionales para propiciar resiliencia:

1. Brindar afecto y apoyo. Es muy importante proporcionar respaldo y aliento por parte de los adultos a los niños.
2. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Los niños aprenden más cuando sus docentes y adultos cercanos esperan más de ellos.
3. Brindar oportunidades de participación significativa. Generar espacios para el surgimiento de proyectos, para la co-construcción, para la participación activa de todos, en tanto ser parte.

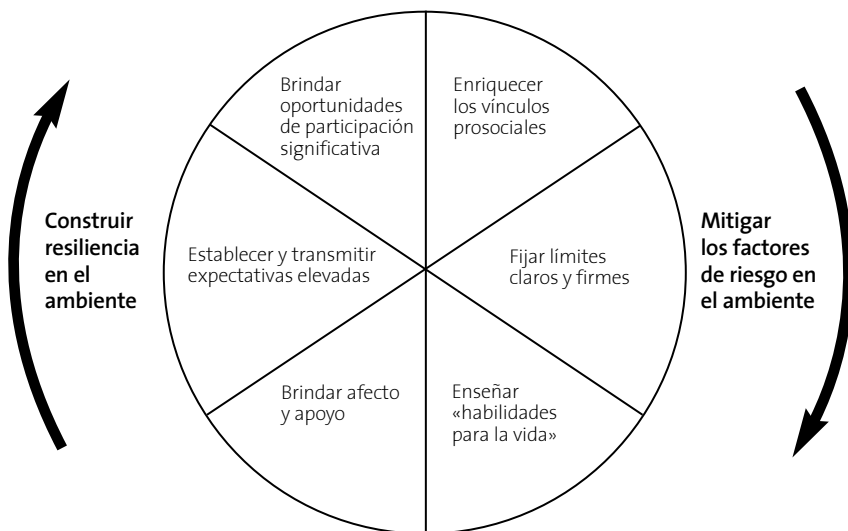
Rogoff (1993) señala que «participar» significa tanto tomar parte como ser parte. Lo que varía en el aprendizaje y desarrollo no son sólo nuestras formas de tomar parte, colaborar en la resolución de problemas, hablar, etc. (las figuras clásicas de «participar»), sino nuestra manera total, vivencial, de ser parte de la situación compartida, casi al modo de una conversión. En sentido estricto, el aprendizaje se produce en la situación, porque es ella al fin la que produce y significa los cambios como desarrollo, aprendizaje o incluso estancamiento, fracaso. Es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación y nos lleva a lograr genuinas experiencias de aprendizaje.

Es nodal, entonces, el reconocer que los supuestos referidos subyacen en el modo como se generan los diversos proyectos escolares: o se los formula sin la voz de los alumnos o se crean todas las condiciones necesarias para escucharlos, para construirlos hablando con ellos, y se les reconoce el protagonismo al que tienen legítimo derecho.

Considerar que los niños ya tienen un saber acerca del objeto de conocimiento que se quiere enseñar, diseñar situaciones didácticas que les permita poner en juego sus conceptualizaciones y les planteen desafíos que los inciten a producir nuevos conocimientos son las condiciones esenciales para que los pequeños accedan a los saberes culturalmente producidos, y tengan la posibilidad de concretar la apropiación genuina de una práctica cultural que dote de sentidos al dominio de los conocimientos en juego.

Llevar adelante los procesos de enseñanza y de aprendizaje utilizando la participación genuina al modo de una pequeña comunidad de aprendizaje, como una herramienta que permite a los niños tomar una posición, defenderla y también escuchar y compartir otras opiniones y argumentos diferentes, hace que en su vida diaria puedan transformarse en ciudadanos capaces de ejercer sus derechos de una manera diferente. Tener en cuenta estas acciones genera resultados en los niños y una concepción más positiva de sí mismos.

GRÁFICO N° 14. La Rueda de la resiliencia



FUENTE: Adaptado de Henderson y Milstein (2003) *Resiliencia en la Escuela*. Paidós. Buenos Aires.

¿Qué puede hacer un docente de Nivel Inicial?

Primero preguntarse a sí mismo: ¿qué soy?, ¿qué tengo?, ¿qué puedo?

Es el docente quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre ella misma y sobre su naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse a la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los conflictos. Una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación.

Esto brinda la oportunidad, a los docentes, de poner a prueba su propia resiliencia y de trabajar a partir de lo que se tiene, transformando situaciones críticas en oportunidades de desarrollo. No para suplir las carencias, lo que llevaría casi a pensar en una agotadora misión mesiánica, sino para posibilitar capacidades.

Un docente puede expresarle su afecto a un niño, con gestos y palabras; enseñarle técnicas para que se calme antes de hablar de sus problemas o comportamientos inaceptables; reforzar normas y reglas; moldear

en el niño comportamientos resilientes frente a desafíos tales como problemas interpersonales, conflictos o adversidades; promover el valor, la confianza, el optimismo y la autoestima de manera permanente. Animarlo a que actúe de manera independiente, con un mínimo de ayuda adulta. Continuar ayudándolo en su aprendizaje de reconocer sentimientos propios y ajenos, a conocer su propio temperamento, así como el de los adultos que lo rodean. Exponerlo gradualmente a situaciones adversas y prepararlo para ellas mediante conversaciones, lecturas e identificación y discusión de factores de resiliencia que puedan serle útiles. Animarlo a que demuestre simpatía y afecto, a que sea agradable y a que haga cosas lindas para los demás y a que utilice sus destrezas para la comunicación y la solución de sus problemas, para resolver conflictos interpersonales o pedir ayuda de otros cuando la necesite. Ayudarle a que acepte responsabilidades por su propio comportamiento negativo y a que entienda que sus acciones positivas tienen consecuencias ulteriores que pueden favorecerlo, entusiasmarlo para que se transforme en protagonista de esa historia.

Hay condiciones del medio ambiente social y familiar que favorecen la posibilidad de ser resiliente. Cabe destacar: la seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias, no condicionado a las conductas; la relación de aceptación incondicional por un adulto significativo; la extensión de redes informales de apoyo.

Forma parte de la tarea de los agentes educativos generar espacios de reflexión donde pensar estrategias ante las condiciones que presentan las instituciones, para transformar interacciones débiles en interacciones fuertes, marco en el cual cobra relevancia la «participación», al interior de las escuelas que habilitan oportunidades para los alumnos. Tal vez ese sea un camino posible, desde nuestra mirada, para lograr una escuela que intente superar la desigualdad en una sociedad crecientemente desigual.

Tal vez resulte interesante rumiar las palabras de Jean Piaget:

«La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece.»



Capítulo 3

Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial

3.1. ¿Por qué títeres y resiliencia en el Nivel Inicial?

Bien expresó la Maestra titiritera Mane Bernardo en *Títeres y Niños* (1976):

«Las manos del titiritero son la expresión verdadera de una psicología. Coloquemos un muñeco en la mano y observemos los cambios que se producen en el según la transmisión que recibe de la naturaleza interior de esa misma mano viviente. Cambio de mano, cambio de conciencia.»

La resiliencia permite generar programas creativos de intervención, fomentando las estrategias de los docentes y niños para afrontar situaciones adversas, con las herramientas necesarias que permitan solucionar los problemas.

Promover la resiliencia es una invitación a relacionarse con un individuo en su totalidad, a trabajar con un enfoque interdisciplinario que permita llevar a la práctica el concepto biopsicosocial, donde los aspectos biológicos, psíquicos y sociales están en constante interacción. Puede hacerse trabajando desde un enfoque integral y participativo.

Uno de los desafíos principales consiste en «contribuir con el fortalecimiento de la escuela como un espacio singular de integración social y de filiación» (Kaplan, 1999), que permita desafiar los destinos que se

presentan como inevitables para quienes transitan por ella y dejar de responsabilizar al individuo de su propio fracaso.

La escuela se presenta como uno de los pocos espacios sociales que tienen la fuerza para dar nombre a los sujetos y devolverles las voces acalladas tras su condición. Se pueden generar, desde ella, condiciones para la individuación y socialización y aquí el lugar del maestro es incommensurable, ya que tiene la potencialidad de actuar como guía resiliente para los más pequeños.

¿Y por qué no ayudarse en esto con los títeres? Ellos resultan ser objetos intermediarios que pueden propiciar el humor, la creatividad, la autoestima, entre otros pilares del constructo resiliencia.

GRÁFICO N° 16. Los títeres como puente a la resiliencia



Los títeres generan la posibilidad de ubicar a los pequeños en el lugar de un otro, al modo de un juego. Es posible pensar, a partir de Vigotsky, que el juego es posibilitador de zonas de desarrollo próximo, por lo tanto, estas estrategias lúdicas, las intervenciones con títeres, también lo son. Las mismas permiten que el niño se sitúe en una situación imaginaria desde donde es posible anticipar formas de cuidado, con la ventaja de que los hechos no acontecen en el plano real. El carácter simbólico de estas actividades lúdicas y la instalación de la situación imaginaria sitúa al niño frente a reglas que debe cumplir, en la representación

de un rol específico. Esto conlleva a un mayor grado de toma de conciencia, por parte del pequeño, de las reglas de comportamientos que atienden a las prescripciones sociales para los roles representados, dentro del escenario específicamente construido (Baquero, 1999).

El niño ensaya, en los escenarios lúdicos, comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que poseen cierto carácter anticipatorio o preparatorio, seguramente a la par que elaborativo. El juego apela al desarrollo de mecanismos subjetivos tanto por la exigencia de formulaciones de planes como por la regulación de formas voluntarias de comportamiento y de grados crecientes de conciencia respecto de la situación y del dominio de sí. El desarrollo no implica imitación externa de modelos sino el despliegue interno de capacidades de control cada vez más complejas.

El juego, según Calzeta, Cerda, y Paolicchi (2005) contribuye en varios aspectos:

- «1. Desde el punto de vista biológico, estimula y potencia la evolución del sistema nervioso.
2. Desde el punto de vista psicomotor, colabora con el desarrollo de los sentidos y del cuerpo en general. El despliegue lúdico se sostiene en el control muscular, el equilibrio y la percepción acorde con el momento de desarrollo adquirido.
3. Desde el punto de vista cognitivo o intelectual, estimula el pensamiento, la capacidad creadora, y ciertos aspectos que se vinculan con el aprendizaje.
4. Desde el punto de vista de la socialización, a través del juego, el niño establece relaciones con los pares, aprende normas que generan pautas de intercambio.
5. Desde el punto de vista afectivo emocional, a través del juego, el niño expresa deseos, sentimientos, conflictos, así como puede elaborar situaciones que ha padecido.»

Es fundamental tener en consideración la relevancia de las relaciones interpersonales en la conceptualización vigotskyana de «zona de desarrollo próximo». Para este autor, es centralmente en esta interacción en donde se potencia el desarrollo. Según Vigotsky (1988), «su desempeño asistido corresponde a las flores y capullos del desarrollo cognitivo, en tanto los logros independientes son las frutas ya maduras».

Esta interacción entre el docente, o par más experto, y el alumno se concreta en un plano interpsicológico o interpersonal, en donde el niño aún no domina la situación, pero comparte cierta definición de ella con

el adulto. La colaboración del otro le permitirá ir internalizando los saberes necesarios, implicados en dicha situación, transformándola en intrapsicológica o intrapersonal. Los instrumentos de mediación son de especial relevancia en la constitución de esta intersubjetividad. La zona de desarrollo próximo es una categoría de interés para analizar sistemas de interacciones definidos socialmente. Si se trata de progresos en el desarrollo subjetivo, lo que se puede observar son situaciones que colaboran local o puntualmente en el progreso cognitivo, pero se visualizan progresos de desarrollo en sentido estricto, que involucrarían sin duda plazos más extensos.

Se ha podido observar en instituciones de Nivel Inicial, a partir de las intervenciones con títeres en talleres, que aquellos niños descritos por los maestros como menos creativos, menos cooperativos y autónomos se mostraban, luego de los talleres, más participativos e interesados por las propuestas. Lo que genera esta actitud se relaciona con la posibilidad de establecer una relación interpersonal positiva entre el docente y los niños.

El cambio se produce porque ya no son sujetos pasivos de los hechos que acontecen, sino que están implicados en lo que ocurre y este involucramiento les permite modificar en cierta medida lo que pudiera acontecer. Se considera que esta modificación en la que hay un inicio de toma de conciencia sobre la incidencia de la propia acción, y las propias posibilidades y potencialidades para proteger y protegerse, se manifiesta como producto del aprendizaje, a partir de relaciones interpersonales positivas. Esto permite reflexionar acerca de la necesidad de ser sensibles y flexibles para ayudar auténticamente a alguien desde su zona de desarrollo próximo.

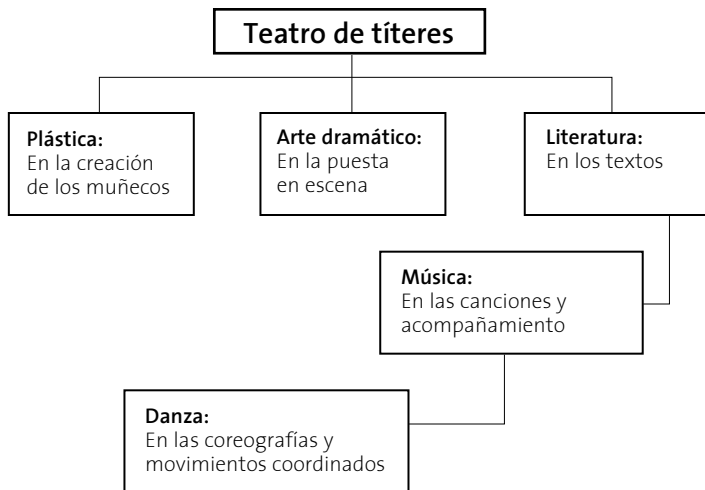
Galbraith (1997) señala que:

«Todo aprendizaje en la ZDP implica el desarrollo de la identidad, además de habilidades y conocimiento. Por esta razón, la cualidad afectiva de la interacción entre los participantes es crítica. El aprendizaje tendrá más éxito cuando esté mediatizado por una interacción que exprese un afecto, una confianza y una preocupación mutua.»

Pensamos que en las situaciones de enseñanza en las que se establecen relaciones interpersonales positivas se potencian los comportamientos resilientes.

Los talleres generan clima lúdico, y es dentro de este campo que se favorece el desarrollo integral del niño. Resultan sumamente completos, ya que el arte titiritero reúne en su esencia a todas las artes.

Como bien ha dicho la maestra titiritera Mireya Cueto, en su paso por Buenos Aires en el 2006, «Los titiriteros somos grandes dispersos... nos gustan muchas artes y con los títeres podemos incorporar todo eso que tanto nos llama la atención».



Es necesario resaltar la necesidad de una reflexión profunda sobre la utilización de los talleres, objeto, momentos, contenidos, para que su uso potencie la implementación de estrategias didácticas que favorezcan la promoción de calidad de vida.

3.2. Distintas alternativas didácticas para potenciar actitudes resilientes: los talleres y las secuencias didácticas

En las diferentes alternativas didácticas, es posible la construcción de conocimientos y la apropiación de valores y conductas por la interacción con el grupo. En relación a este tema, son claros los conceptos de Silvia Baeza en su libro *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula* (2005):

«La perspectiva constructivista, a la que adherimos, enfatiza que la construcción del conocimiento se basa en la interpretación individual de la experiencia y en las estructuras de conocimiento previo dentro de un contexto determinado. Las teorías cognitivas constructivistas destacan especialmente,

la noción de aprendizaje significativo (Ausubel, 1973). **Es el alumno quien toma la responsabilidad de construir significados activamente, no en soledad, sino en diálogo (interrelación) consigo mismo y con los otros.»**

Esta cita nos resulta muy interesante debido a que uno de los pilares del trabajo resiliente es el armado de una red, que en los pequeños significaría la comunicación con los pares y adultos significativos, tanto para pedir ayuda como para aportar su creatividad e iniciativa en el búsqueda de generar cambios.

Para que las propuestas didácticas resulten potentes, es necesario, sin lugar a dudas, realizar, en primer lugar, un diagnóstico grupal que permitirá, sumado al objetivo de trabajo, poder realizar planificaciones que resulten guías para el docente. Dichas planificaciones nunca serán esquemas rígidos a seguir, sino hipótesis flexibles de trabajo.

Laura Pitluk señala que:

«La planificación en el Jardín Maternal, al igual que en el Jardín de Infantes y el resto de los niveles educativos, es una herramienta fundamental que permite brindar coherencia y riqueza a la tarea diaria y a su vez continuidad a las metas a largo plazo. Es fundamental pensar a la planificación como un entramado dinámico que articula fines, aprendizajes y propuestas. Esto permitirá entenderla como una especie de “tejido” conformado por elementos que se determinan mutuamente: los diferentes componentes didácticos. Por eso se debe presentar como un sistema con una coherencia interna que permita retomar todos sus elementos en un ida y vuelta constante. Desde esta concepción podemos dejar de pensar a la planificación como una sobrecarga innecesaria para los docentes y resignificarla como un instrumento válido de anticipación, organización y articulación. Partimos de la idea de que hay mucho por hacer en las diferentes secciones cuando se tiene puesta la mirada en la multiplicidad de posibilidades de los sujetos de aprendizaje entre los 45 días y los dos/tres años. Avanzamos con la propuesta de que es la planificación la herramienta que permite organizar la variedad de actividades posibles de realizar. Sintetizamos planteando que repensar el lugar de la planificación y los modos de organizarla nos permitirá ubicarnos una vez más en el enriquecimiento que se produce en niños y docentes cuando se logra “atravesar” la rutina por propuestas didácticas» (Pitluk, 2007).

Una de las posibles alternativas didácticas para propiciar procesos resilientes resulta ser la modalidad de taller. Esta denominación ha sido utilizada para una diversidad de actividades, sobre todo como instancia facilitadora del aprendizaje.

Se comenzará por definir lo que llamamos Taller.

«Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado... Es un aprehender haciendo en grupo. Este es el aspecto sustancial del taller. Pero es un modo de hacer que tiene ciertas características que le son propias y que se apoyan en determinados supuestos» (Ander Egg, 1991).

La palabra taller proviene del francés «atelier» que significa «estudio, obrador, oficina». Históricamente, los primeros «talleres» aparecieron en la Edad Media. Tiempo de artesanos. Por lo que ver el taller como espacio de trabajo, aprendizaje y creación, no es absolutamente novedoso. Muchas veces es posible pensar que el trabajo con esta estrategia es sólo una moda. Sin embargo, elegirla como estrategia requiere de una decisión personal, ya que no puede ser una modalidad impuesta.

La modalidad de taller posibilita la integración de la teoría con la práctica, la reflexión con la producción y las vivencias con las experiencias. En este trabajo grupal, la producción, el protagonismo, la participación, la solidaridad, la cooperación, la expresión, la creatividad, la actitud lúdica y la comunicación son los pilares básicos para poder encontrar alternativas de acciones pertinentes.

Laura Pitluk (2008) en su libro: *La modalidad de taller en el Nivel Inicial. Recorrido y posibilidades para la educación actual*, señala cuáles son los **ejes básicos** que caracterizan a la modalidad de taller:

«Para que una propuesta sea considerada taller es necesario que plasme:

- El interjuego entre la reflexión y la acción, entre la teoría y la práctica.
- Un ida y vuelta entre la tarea individual, en pequeños grupos y en grupo total, prevaleciendo las actividades en subgrupos porque son las que favorecen la interacción, los intercambios y la producción compartida.
- La elección entre diferentes propuestas, aspectos a trabajar, materiales, acciones, resoluciones.

- La realización de producciones, no necesariamente materiales, que deben hacerse paulatinamente con los otros.
- La búsqueda de acuerdos para la organización y realización de las tareas conjuntas, desde la autorregulación grupal que implica la toma de decisiones autónomas y compartidas.
- La puesta en común de lo producido en cada subgrupo a fin de enriquecer lo realizado con los aportes de los otros.
- La síntesis de las coincidencias y disidencias de lo producido en cada subgrupo buscando acuerdos y desacuerdos, analizando las diferentes formas de resolución y puesta en marcha.
- La mirada puesta en lo grupal, que favorece la conformación de grupos con una distribución flexible de roles permitiendo la riqueza de mirar la realidad desde distintas ópticas, sin estereotipos que dificulten el desarrollo personal de cada integrante.
- La devolución del proceso grupal a fin de reflexionar con los niños acerca de las actitudes y acciones que implican el respeto por los otros y favorecen la tarea conjunta.
- La integración de los procesos personales en las propuestas grupales desde el reconocimiento de que los aprendizajes y procesos individuales se enriquecen desde las interacciones e intercambios.
- El abordaje dinámico de contenidos y tareas desde el placer y el juego.»

Pitluk (2008) indica **los pasos a seguir** en la construcción e implementación de talleres:

- «Se organizan previamente los espacios y materiales, adecuando los mismos a los requerimientos específicos de cada taller. Los materiales se colocan en un espacio determinado al alcance de los participantes a fin de favorecer que ellos mismos accedan directamente a los mismos a partir de los acuerdos grupales acerca de cuáles necesitarán y quién será el encargado de ir buscarlos como representante grupal.
- Se comienza presentando al taller, sus objetivos, contenidos y propuestas, de forma general y abordando las expectativas de los participantes.

- Al plantear las actividades, el docente explicita las consignas de las mismas, tendientes a que el grupo “se ponga en tarea”.
- Se respeta y acompaña el momento de pre-tarea, previo al centrarse en la tarea, y el proceso constante de asunción y adjudicación de roles que vivencian los grupos.
- Se interviene para que la conformación de los subgrupos enriquezca la tarea y los procesos personales, se permite que los alumnos se agrupen espontáneamente en función de sus deseos e intereses y se colabora para que vayan rotando a medida que se desarrollan las diferentes propuestas (mientras que no tengan continuidad con las anteriores) a fin de variar y enriquecer las interacciones.
- Se sostiene la trama grupal y la tarea acompañando el trabajo de los participantes, rotando por los subgrupos sin interferir, brindando la ayuda necesaria y el sostén pertinente en cada caso.
- Se coordina la Puesta en común en la cual se expone y se comenta lo producido por cada grupo o por el grupo total; es fundamental favorecer la participación equitativa y respetuosa, la escucha interesada, la dinámica ágil y clara, la consideración del momento para cada subgrupo (primero del portavoz que transmite las conclusiones grupales evitando las personales, y luego de los demás integrantes que agregan lo que consideran necesario). Es importante destacar el respeto por las opiniones diversas.
- Se realiza la Síntesis de lo trabajado, presentando las coincidencias y disidencias, los acuerdos y desacuerdos; se agrega la información necesaria, se organizan las conclusiones y se retoman los contenidos generalmente planteados en la primera actividad. Es necesario no utilizar este momento para destacar las propias ideas como verdades únicas y absolutas olvidando el respeto fundamental por los aportes de todos.
- En determinados momentos específicos del taller, además de la síntesis se realiza la Devolución, que implica presentar al grupo lo observado en relación al desarrollo de las tareas, la dinámica grupal y los procesos realizados. En general, se realiza cuando finaliza un encuentro, un taller o un período particular de tiempo. La evaluación suele realizarse conjuntamente con la devolución.

- Se propone un trabajo que articule las tareas en subgrupos intercaladas con momentos de trabajo en grupo total o individual para que realmente la dinámica se adecue a la que propone el taller; es decir que cada participante debe contar con momentos de trabajo personal, con otros en los cuales interactúe en su subgrupo, y con otros en los cuales trabaje con el grupo total; la Puesta en común de lo producido por cada pequeño grupo permite que así como cada individuo se enriquece con lo producido al interior de su subgrupo, cada subgrupo se enriquezca con la producción de los otros subgrupos.
- Se desarrollan las propuestas desde el acento puesto en las relaciones democráticas, la prioridad ubicada en la diversidad de posibilidades de cada sujeto, en las búsquedas y la multiplicidad de respuestas posibles, en las elecciones responsables y los intercambios favorecedores de los procesos personales y grupales que necesitan de una dinámica especial para que realmente el grupo y cada uno de sus integrantes produzca su propio conocimiento.»

En el momento en que un docente va a organizar un taller, debe tener en cuenta que el niño atraviesa por distintas etapas para llegar a un hecho expresivo. De nada vale inducir a una representación con títulos, ya que lo único que se estará instalando serán reglas teatrales sin tener en cuenta (sobre todo en los primeros años) las necesidades particulares que un pequeño posee.

A modo de ilustración, se presentará a continuación un ejemplo de planificación de taller:

Cuadro N° 1. Ejemplo de planificación de un Taller*



Nombre del taller:

Duración: Cuatro encuentros de 1 hora cada uno.

Objetivos:

Contenidos:

• **PRIMER ENCUENTRO**

Presentación del taller

* FUENTE: Material sintetizado de Pitluk (2008)

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Duración: 10 minutos.

Consigna: «...»

(Realizando las aclaraciones necesarias, por ejemplo: «Se irán anotando los elementos que surjan».)

Materiales:

Puesta en común: (Se anticipan los aspectos fundamentales que necesariamente deberán abordarse en la puesta en común, por ejemplo: «Se conversará sobre...» o «Se socializarán las diferentes experiencias personales para profundizar en el tema».)

Síntesis: (se plantean acuerdos, desacuerdos, coincidencias y disidencias, se agrega la información necesaria, se sacan conclusiones. Se «da el pie» a la actividad siguiente, estableciendo relaciones con lo realizado).

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en pequeños grupos.

Duración total: 40 minutos.

Consigna: «...»

Duración: 30 minutos.

Materiales:

Puesta en común: (exposición de los diferentes trabajos, producciones, ideas...).

Síntesis: (señalamientos de semejanzas y diferencias, incorporación de la información necesaria, planteo de conclusiones, abordaje de los contenidos trabajados).

Duración: 10 minutos.

Devolución: del proceso grupal.

Evaluación del taller:

Presentación general de la propuesta del encuentro siguiente, estableciendo relaciones con lo realizado.

Duración: 10 minutos.



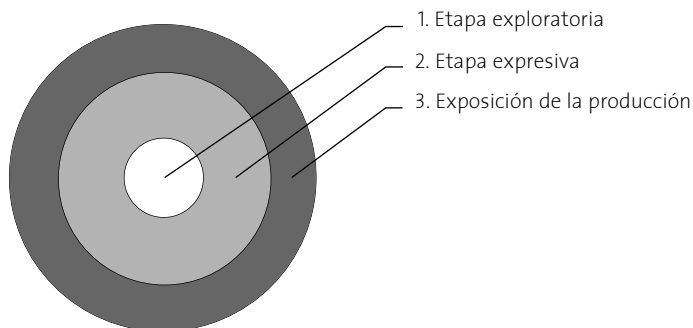
Cuando a un niño de Nivel Inicial se le ofrece cualquier oportunidad expresiva —en este caso se pensará en los títeres—, la primera etapa que deberá transitar es la exploratoria. Esto es un hecho natural, todo niño es naturalmente curioso y se apropia de los conocimientos accionando los

objetos o los conceptos. O sea que tomará el muñeco, observará su textura, los modos de ingreso, de qué manera moverlo y hasta su olor y su gusto. De no permitírsele esta primera aproximación, podrá representar con los títeres, lo cual no significa que pueda expresar cuestiones personales con ellos. Sólo después de un primer tiempo de apropiación del objeto de expresión, éste se transformará en objeto intermediario. Es en esto que radica el valor de esta primera experiencia que resulta fundacional a la hora de emprender un taller de títeres. Es en este momento en que el niño ingresa en una etapa expresiva, ya que puede, a través del objeto, comunicarse con otro.

No todo taller de títeres es para ser mostrado. Un taller implica un producto, entendido como un resultado. Si en un taller de títeres los niños no construyen muñecos, difícilmente puedan replicar la experiencia fuera del ámbito escolar. Pero si se considera un taller de títeres a la sola actividad de construcción, entonces se está haciendo referencia a un taller de construcción de muñecos. Esta diferencia radica en que un taller de títeres tiene como objetivo la comunicación. Muchos de los hechos que suceden en el espacio lúdico del taller son muy íntimos. Como se señaló al inicio de este capítulo, el clima educativo es fundamental para que el pequeño se sienta seguro, y es sólo en un espacio protegido que podrá expresarse y crear. A veces, al forzar a un niño a mostrar su producción frente a sus adultos significativos, ésta pierde el real sentido, que no era el de mostrar. No se quiere decir que las situaciones creadas por los niños no puedan ser compartidas con las familias, todo lo contrario, pero se buscará el modo de hacerlo de forma protegida, sin que el niño sienta la obligación de actuar.

La exposición de la producción podrá ser consensuada con el grupo, ampliando las posibilidades en muestras de material, talleres participativos, representación de escenas grupales o invitaciones a la comunidad para vivencias compartidas.

GRÁFICO N° 17. Etapas expresivas



Actitudes resilientes a potenciar en las distintas alternativas didácticas

«Los talleres con títeres permiten el desarrollo de procesos resilientes en tanto es posible:

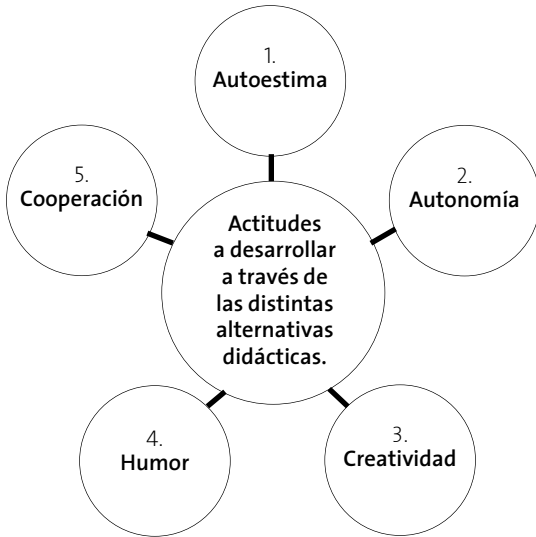
- Organizar al grupo para una tarea común en donde todos son protagonistas.
- Valorar el aporte de cada integrante, siendo el trabajo de cada uno parte indispensable a la hora de la tarea en común.
- Una vez que la propuesta toma forma, la puesta en marcha será un proceso grupal de aprendizaje donde sortear los obstáculos generará nuevos modos de expresión.
- El proceso resultará, sin duda, la parte más valiosa del aprendizaje adquirido, y el producto final, el resultado tangible que le permitirá al niño compartirlo con los otros, sobre todo con quienes no participaron del proceso. Conversar y analizar entre todos el resultado final del taller posibilitará a los distintos integrantes sentirse parte de un proceso grupal.
- La evaluación del taller es la posibilidad de cerrar el proceso y proyectar nuevas experiencias.

Los talleres con títeres, con sus amplias posibilidades, permiten integrar a los distintos actores del grupo respetando sus individualidades y apostando a un proceso en conjunto. Esta ductilidad que da el taller posibilita tejer una red en común y en ese juego hacer una experiencia grupal que tiene como resultado una experiencia artística.

Los títeres como personajes teatrales maravillan a niños y adultos. Conmueven, alegran, son recuerdo de la infancia para los padres y presente de juego e imaginación en acción para los niños» (Santa Cruz, 2008).

Los talleres son una modalidad indiscutida para trabajar pilares resilientes que fortalecerán al niño para una mejor calidad de vida. Se tomarán cuatro de los atributos básicos de la resiliencia: autoestima, autonomía, creatividad y humor. Elementos que se pondrán en juego a la hora de planificar las diferentes acciones en forma de talleres:

GRÁFICO N° 18. Actitudes resilientes a potenciar en las distintas alternativas didácticas

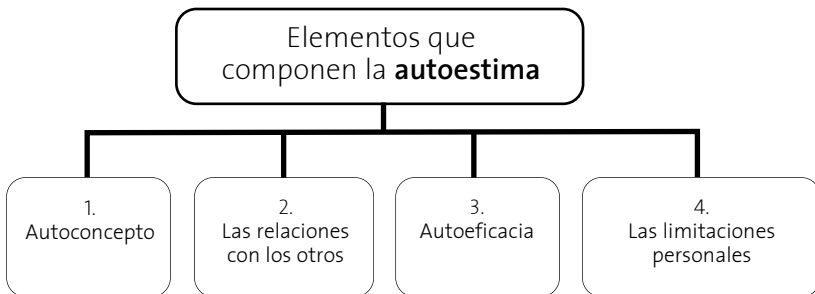


Resulta indispensable definir claramente cada uno de los conceptos mencionados:

1. Autoestima

La autoestima es la valoración que el niño y/o grupo tiene sobre sí mismo (sentimientos e ideas a partir de su autoconocimiento) con la influencia de las relaciones y el medio físico y socio cultural (Primer Regional Training, 1999).

Los elementos que componen la autoestima son:



I. El autoconcepto

La idea que el niño tiene de sí mismo está basada en las experiencias que vive, y en las que a veces tiene éxito, y otras veces, fracasa. A partir de estas vivencias en pequeño, va desarrollando una idea de sí mismo y esto será su autoconcepto. La valoración de su autoconcepto es la autoestima.

II. Las relaciones con los otros

La autoestima se nutre de las experiencias vividas y de la valoración o desvalorización de las personas significativas en la vida del pequeño. Es por esto que la red afectiva que contenga al niño será una de las bases fundamentales para el desarrollo de su autoestima.

III. Autoeficacia

Cuando el niño logra responder exitosamente a las consignas u actividades que se le proponen, desarrolla el sentimiento de autoeficacia. Esto le generará una sensación de «Yo puedo», «Yo soy capaz» y, por tanto, tendrá más posibilidades de sentirse seguro, autoeficaz, y de llegar a valorarse.

IV. Las limitaciones personales

El autoconcepto y la autoestima le permiten al niño reconocer sus aspectos positivos y sus limitaciones. Este sentimiento es muy contenedor y le posibilita al niño sentirse valioso, lo cual potencia conductas constructivas.

Conductas que ayudan a identificar si el niño va creciendo en autoestima (indicadores señalados en el Primer Regional Training, 1999).

Son factibles de observar:

- a. Cuando cuida su cuerpo en situaciones de riesgo.
- b. Cuando cuida sus pertenencias y los recursos de su grupo.
- c. Cuando muestra sus productos y habilidades.
- d. Cuando expresa y recibe afecto de los otros.
- e. Cuando comparte sus opiniones e ideas.
- f. Cuando expresa sus experiencias.

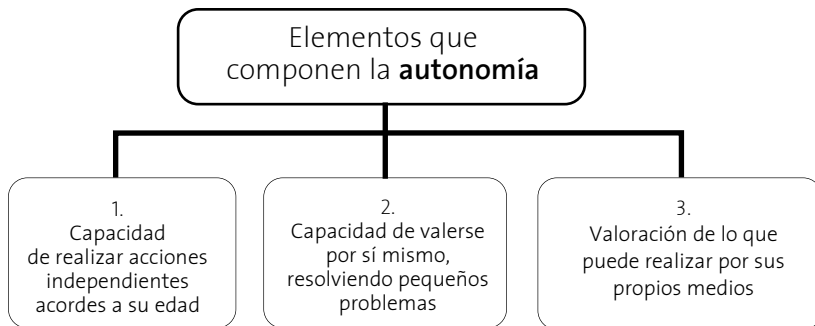
2. Autonomía

La *autonomía* es la capacidad del niño de decidir realizar independientemente acciones en consonancia con sus intereses y posibilidades

(Primer Regional Training, 1999). La misma implica las habilidades del niño para desenvolverse libre e independientemente guiado por sus intereses y necesidades de acuerdo a su momento de desarrollo, la capacidad de valerse por sí mismo.

La posibilidad del desarrollo de la autonomía depende estrechamente de las posibilidades que el entorno social le brinde al individuo para conocer sus propias capacidades. La valoración de todo aquello que puede realizar por sus propios medios se vincula con la autoestima.

Es el logro de un proceso paulatino que depende de la maduración biológica (puede sentarse, puede caminar, puede comer alimentos sólidos, puede hacer movimientos complejos) y psicológica (puede expresar sus sentimientos, puede entender mensajes, puede relacionar cosas). Esta maduración es relativa a la edad, es decir, en cada etapa del desarrollo infantil, el niño es capaz de hacer algo nuevo. La autonomía infantil implica la capacidad de resolver problemas, requiriendo menor auxilio de los adultos (como vestirse, comer, ayudar en pequeñas tareas).



3. Creatividad

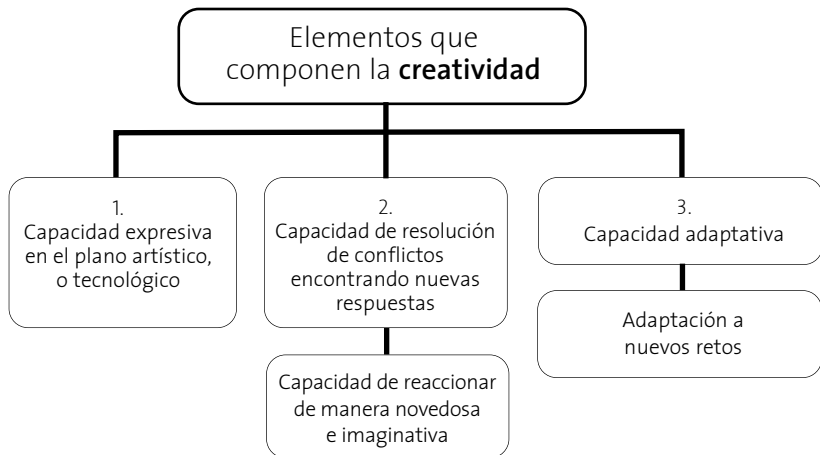
Es posible definir como «actividad creadora» a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiesta sólo en el propio ser humano (Vigotsky, 1996). Podemos decir entonces que la creatividad es la capacidad que tiene el niño de transformar, diseñar o construir algo nuevo gracias a su imaginación, partiendo de juegos, palabras, objetos, experiencias o situaciones que le rodean.

La capacidad creadora es propia del ser humano y gracias a ella, desde los orígenes de la humanidad hasta nuestros días, el desarrollo y avance del hombre ha sido su fruto. Todo lo que ha logrado se debe a esta capacidad.

La creatividad se puede manifestar en múltiples formas, en el plano de la fantasía o en objetos concretos; en la resolución de problemas, en la expresión artística o en la creación tecnológica. Algunos autores sostienen que la creatividad implica funcionar con un pensamiento divergente, definiéndolo como la capacidad para encontrar respuestas nuevas y originales ante un problema. Este tipo de pensamiento permite enfrentar las situaciones con un mayor campo de visión y facilitar la evaluación y resolución de los problemas desde diferentes ángulos. A su vez, permite plantear respuestas originales a partir de los recursos personales que se poseen.

El niño creativo es capaz de generar situaciones, explorar objetos, inventar juegos y formas que desarrollen su talento y su manera de afrontar los retos. Se adapta mejor a las formas de vida establecidas, ya que en su vida diaria se encuentra con situaciones problemáticas ante las cuales reacciona de manera novedosa e imaginativa.

Existe una relación directa entre creatividad y resiliencia. La primera permite ver los problemas y situaciones adversas desde diferentes puntos de vista y buscar soluciones alternativas, haciendo uso de los recursos personales. Ante la adversidad, se presenta como una herramienta que potencia el comportamiento resiliente.



4. Humor

Es la capacidad del niño y/o grupo manifestada por palabras, expresiones corporales y faciales (creación y/o recreación) que contienen elementos incongruentes e hilarantes con efecto tranquilizador y placentero (Primer Regional Training. Brasil, 1999).

El humor está claramente ligado a la cultura. Si se observa atentamente una cultura, es posible reconocer su capacidad de crear y expresar el humor y su capacidad de apreciar los elementos del humor. Las formas de expresar el humor revelan una serie de propiedades muy valiosas en los pequeños. Algunas de ellas son:

- Una visión flexible de las cosas.
- Captar lo incongruente y cómico de las situaciones.
- El uso libre de los recursos personales.
- El juego libre de los conceptos, imágenes de los mismos y de los demás, así como de las diversas situaciones.
- Un sentimiento placentero, gracioso, fresco y gozoso.
- Una capacidad crítica, siendo este rasgo un actor indispensable para que pueda ser considerado un elemento constructivo de la personalidad.

Los niños deben manejarse con libertad para expresar su capacidad innata del humor con un sentido constructivo y crítico. El juego resulta ser la acción más adecuada para generar el humor y ayuda a fomentar la confianza y compartir un momento grato con los demás.

Los pequeños que tienen una gran capacidad creativa se muestran con una gran creatividad para el humor. Esta creatividad se basa en la libertad que da el juego de imágenes y conceptos en torno a la creación y reconocimiento de las situaciones incongruentes e hilarantes propias del humor.

La relación clara entre el humor y la resiliencia se da en torno a los componentes del humor (la ternura por lo imperfecto, la aceptación madura de los fracasos, la confianza cuando algo sale mal, entre otros). Estos elementos permiten apreciar el dolor y el sufrimiento y convierten una situación adversa en algo más llevadero y positivo, el humor hace que el niño acepte y aprenda de sus propios errores, así como las fallas y defectos del ambiente.

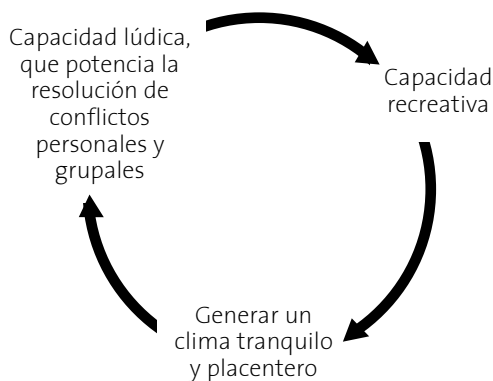
Para observar si los pequeños van desarrollando la variable de humor, hay que observar si presentan algunas de las siguientes conductas:

- Expresa sus ideas a través del uso de incongruencias (con chistes, bromas, gestos, palabras, etc.).
- Repite de manera incongruente o exagerada alguna palabra o gesto que otro niño realizó.
- Realiza juegos de palabras.
- Produce sonidos incongruentes.
- Altera palabras dentro de su discurso.

- Imita a personas, animales, cosas o situaciones, introduciendo elementos incongruentes (sonoros, verbales, corporales).
- Realiza variaciones incongruentes al juego o a la actividad.
- Expresa disfrute (a través de la risa, sonrisa, expresiones verbales o corporales) a partir de las incongruencias que otros generan.

El promover el humor en los niños requiere de espontaneidad, libertad y sobre todo que los niños lo perciban como tal. También requiere de sensibilidad para poder captar las manifestaciones creativas del humor y potenciarlas.

Crear el humor no es difícil, los niños ríen con facilidad al igual que los adultos a partir de aspectos inesperados dentro de lo ya establecido, como ocurre en el juego. El promover el humor en los niños implica producir situaciones que propicien el desarrollo de la capacidad crítica de las situaciones.



5. Cooperación

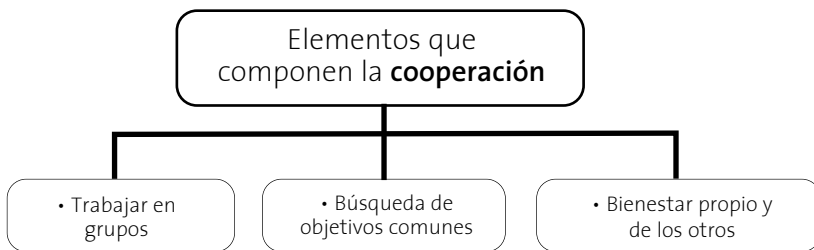
La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

La interdependencia positiva permite tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo reportan beneficios para sí mismo, sino también para los otros, creando un compromiso hacia los demás. La responsabilidad individual y grupal debe ser asumida por los miembros, para que cada uno pueda desempeñar la tarea que le corresponda, en un clima de confianza, comunicación, con posibilidades de resolver

los conflictos a través de la palabra. Compartir la tarea implica también compartir los recursos existentes, ayudándose y alentándose en la actividad.

En este caso, los indicadores que se tomarán en cuenta para la variable cooperación serán:

- a. Ofrece su ayuda voluntariamente a pares y adultos.
- b. Colabora en el orden de los elementos al terminar las actividades.
- c. Cuida sus pertenencias y las de los otros.
- d. Muestra una actitud de interés frente a las propuestas de los otros.
- e. Solicita ayuda.
- f. Comparte los recursos.



Evaluación de las alternativas didácticas desde el enfoque de resiliencia

Es importante considerar que lo valioso de toda intervención radica en el proceso transitado y en los productos o resultados que se obtienen, al adecuar las diferentes propuestas y mejorarlas gracias al potencial creativo que poseen los docentes.

Puede realizarse la evaluación de logros de las siguientes capacidades propias de la resiliencia si se cumplen algunos de los indicadores mencionados en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 19. Evaluación de un taller de títeres desde los indicadores propios de la resiliencia

Actitudes resilientes	Indicadores
Autoestima	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de habilidades sociales.• Mejora en la capacidad de comunicación.
Autonomía	<ul style="list-style-type: none">• Obtención de dominio sobre los contenidos y materiales.• Resolución de problemas simples para el bien grupal.
Creatividad	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de estrategias simples para resolver dificultades.• Elaboración de nuevas posibilidades de expresión para llegar a los otros.
Humor	<ul style="list-style-type: none">• Interacción con el otro de modo que favorezca el buen clima grupal.• Presencia del humor como modo de resolución pacífica de conflictos.
Cooperación	<ul style="list-style-type: none">• Manifestación de interés frente a las propuestas de los otros.• Cuidado de las pertenencias propias y de los otros.

3.3. Talleres propuestos. El porqué de su orden

Es necesario pensar que todo niño está inserto en una familia, entendiendo por familia a los adultos significativos que lo ayudan a crecer sanamente. Sin ninguna duda, esta familia, a su vez, para crecer, está inserta en una comunidad concreta. Será entonces nuestra tarea como docentes tener en cuenta estos tres grandes circuitos para incorporarlos en una visión resiliente a la organización de nuestros talleres. Desde esta mirada, no tiene sentido trabajar con los pequeños sin incorporar a la familia. Se ha dicho muchas veces que la escuela no es una isla, sino una instancia de aprendizaje para salir a la vida. En los primeros años, la presencia y aceptación de los seres queridos es estructurante para un psiquismo sano. Es por eso que optamos por realizar los primeros talleres junto a la familia. De este modo, haremos partícipe a la primera comunidad que posee el niño de este reto de potenciar una mirada resiliente a través de la educación.

Luego sí pensaremos en los talleres para los pequeños al interior de la sala como una apuesta a la individuación y autonomía, pilares básicos

para poder hablar de la cooperación. Sólo se comparte con otro cuando se conoce aquello que se tiene para dar.

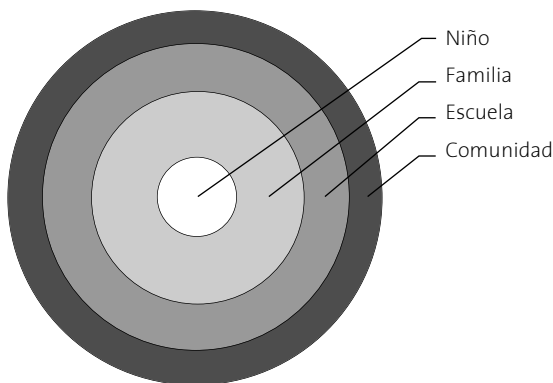
Y por último (como broche final), la idea de que los otros merecen las mismas oportunidades que tengo, que ser solidario me hace mejor persona y, desde esta postura de entrega generosa y feliz, pensar en talleres para la comunidad. Es por esta visión que explicitaremos los talleres en este orden.

La relevancia de la problemática que la institución educativa enfrenta, requiere el diseño participativo y articulador que dé cuenta de la complejidad de los propósitos a abordar y que permita implementar múltiples formas de intervención, desde las prácticas, con el objeto de fortalecer los aprendizajes.

Es necesario tener en cuenta que, cuando un alumno ingresa a la escuela, lo hace con una cultura incorporada en su propia experiencia biográfica que, en el caso de los sectores socialmente desfavorecidos, dista mucho de la cultura escolar, y esto no siempre es tomado en consideración. El ausentismo, la repitencia, la pertenencia a ambientes familiares de pobreza crítica, las situaciones de abandono y de niños que deben hacerse responsables de sí mismos y de sus hermanos son variables que, indudablemente, inciden en la acción escolar, ejerciendo una influencia tal que obliga a diseñar e implementar estrategias de gestión institucional, curricular y áulica para la prevención del fracaso escolar.

Esta modalidad de intervención propone lograr acuerdos para recuperar la importancia constructiva de la educación sistemática, construyendo la resiliencia en los alumnos de la escuela, la cual constituye la base para una educación saludable.

GRÁFICO N° 20. Contextos de intervención



3.3.1. Propuestas de talleres con las familias



Taller

Armado de la Caja de títeres grupal

Duración: dos encuentros de 1 hora cada uno.

Objetivos

Que los niños y sus familiares:

- Vivencien una experiencia de trabajo grupal.
- Revaloricen el tiempo compartido en una actividad lúdica.
- Se expresen libremente a través de la construcción de los títeres.
- Descubran los diferentes sistemas de manejo.

Contenidos

- Sistemas de fabricación básicos: títere manopla, títere de dedo, títere de 5 dedos, replegable.
- Expresión y comunicación de sentimientos e ideas a través de los títeres.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Los niños estarán sentados junto a sus familiares en ronda y se les presentará el títere del docente y, a partir de ese primer diálogo, se los invitará a realizar títeres «para todos», conformando de ese modo la caja de títeres grupal. Se presentarán 4 sistemas de manejo distintos que quedarán a la vista para tomarlos como muestra. A su vez, en una mesa lateral, estarán preparados todos los materiales necesarios para la confección y la caja grupal decorada en una actividad anterior con todo el grupo. (Resulta fundamental que, más allá de la presencia o no de algún familiar, cada niño pueda realizar su títere para sumar a la caja, con lo cual se tendrá previsto poder acompañar a los niños que estén solos, junto a otra de las familias o con otro docente).



Consignas

- «• Tomar los títeres y explorarlos libremente.
- Comentar en forma grupal las distintas posibilidades de construcción sobre la base de los materiales que se observan para fabricarlos en la mesa auxiliar.
- Dividirse en 4 pequeños grupos a partir de una dinámica simple (4 colores de caramelos para agruparse por color) para construir los distintos sistemas y de ese modo generar entre todos una caja para uso común.»

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en pequeños grupos.

Consignas

- «• Reunirse en pequeños grupos para construir un títere de un sistema de manejo en particular junto a su familiar.
- Seleccionar los materiales necesarios para la construcción buscando que todo el proceso sea lo más creativo y original posible.
- Confeccionar un títere que formara parte de “la caja grupal” para compartir con el resto del grupo.»

Una vez divididos en 4 grupos se les entregará a cada uno un primer tarjetón con el sistema de manejo que por «sorteo» les ha tocado (títere de dedo, de 5 dedos, replegable o manopla). Luego de esta primera consigna, se los invitará a encontrarse con el títere de muestra para explorarlo y «juntos» cooperar con los otros integrantes del grupo para, creativamente, imaginar posibles modos de construcción acorde a los materiales de desecho que se presentan en la mesa ya preparada.

Puesta en común

El docente reunirá a los pequeños en una ronda colocando en el centro de la misma una caja decorada donde se guardarán los títeres. Cada equipo presentará el sistema de manejo que le tocó y los títeres que crearon. Se estimulará la comunicación con los otros grupos y la valoración de los distintos títeres creados.

Guiados por el docente, comentarán cómo se sintieron jugando en familia y el valor de estar juntos.



Síntesis

El docente acentuará los valores del encuentro, la importancia de haber creado entre todos una material que formará parte de la tarea cotidiana. El aprendizaje de generar entre todos el espacio lúdico como modo de aprender a compartir y ser solidario.

Materiales

Caja grupal decorada por el docente junto a los niños en una actividad anterior.

Títeres de manopla: material de base: bolsas de papel madera, bolsas de leche dadas vuelta, cajas de cartón, medias de algodón, manoplas de cocina.

Títeres de dedo: material de base: guantes viejos, guantes descartables, dediles de goma eva.

Títeres de 5 dedos: materiales de base: guantes viejos del tamaño de la mano de los niños de lana, goma, o descartables.

Títeres replegables: materiales de base: vasitos, sorbetes, conos de goma eva, pequeños muñecos de peluche para colocar en su interior.

Material para decorar todos los sistemas de manejo: botones, lanas, goma eva, marcadores, pegamento, tijera.

• SEGUNDO ENCUENTRO

Construcción del títere grupal viajero

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total con padres u otros adultos significativos para los niños.

En la sala estará la caja de títeres grupal realizada en el encuentro anterior. Se expresará a las familias los juegos realizados en grupo con el material «de todos». La docente propondrá la posibilidad de vivir en cada casa esta experiencia con títeres, creando en grupo un muñeco, para que viaje por las casas.

Consignas

«• Ingresarán los padres con los niños y se sentarán en ronda. Se presentará la actividad a compartir, revalorizando la posibilidad de que entre todos generen un hecho lúdico. Se los



dividirá en 3 grupos de acuerdo con el número de los elementos a construir: títere, caja donde viajará, cuaderno de viaje para anotar las experiencias en cada hogar.»

ACTIVIDAD 2:

Parte A:

Dinámica: en 3 grupos.

Consignas

- Grupo 1: Construcción de un títere para que viaje por las casas con materiales resistentes (base de tela). Técnicas sugeridas: manopla o títere de cabecita.
- Grupo 2: Decoración de la caja donde viajará.
- Grupo 3: Preparación del cuaderno de viaje decorado con el fin de que sea un recurso que permita compartir lo que sucede en cada casa.

Parte B:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consignas

- «• Con la guía del docente cada grupo presentará el material que les tocó construir y explicitará cómo lo hicieron con la ayuda de todos.
- Una vez presentados los tres materiales se procederá a votar el nombre del títere.»

Puesta en común

El docente pedirá a los diferentes niños y familiares que comenten qué sintieron realizando el material. Puntualizará el valor de tener un títere grupal que viajará por cada casa y cómo entre todos construirán su historia.

Síntesis

El docente comentará diferentes momentos de los dos encuentros compartidos. Remarcará los valores de esta actividad desde la visión resiliente. Cómo estos dos talleres son generadores para todos de:

Autoestima: en tanto potencia la comunicación y expresión.

Autonomía: en la medida que se obtiene dominio de los materiales resolviendo situaciones para la construcción del proyecto grupal.

Creatividad: en la formulación de estrategias para la resolución del planteo expresivo.

Humor: en el clima y actitud lúdica, tolerancia al error y buena disposición.

Cooperación: en la actitud solidaria de ayuda a los pares y en la creación de un material a compartir.

Materiales

- Títere grupal.
- Cuaderno.
- Caja.
- Caja grupal creada en el encuentro anterior.



Cierre, devolución y evaluación del taller

3.3.2. Propuestas de talleres con los niños



Taller

Armado de la Caja titiritera (Cajas individuales)

Duración: dos encuentros de 1 hora cada uno.

Objetivos

Que los niños:

- Exploren las distintas posibilidades expresivas que dan los diferentes sistemas de manejo.
- Se expresen libremente a través de los personajes creados por ellos y sus familias en la caja grupal.
- Hipoteticen modos de construcción de los distintos sistemas de manejo con material de desecho.



Contenidos

- Sistemas de manejo simples: manopla, guante y dedo.
- Sistemas de fabricación básicos con materiales de desecho.
- Expresión y comunicación de sentimientos e ideas a través de los títeres.
- Modos de construcción de sus propios títeres para ser compartidos en las actividades grupales.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Los niños estarán sentados en ronda y el docente presentará una caja o bolso de colores con títeres en su interior expresándoles que «esa» es su Caja Titiritera, donde guarda sus títeres. En la misma se encontrarán muñecos de distintos sistemas de manejo, cada uno será presentado con su nombre y su voz correspondiente, teniendo entre ellos algún tipo de vínculo. A partir de esta experiencia, se invitará a los niños a realizar su propia caja de títeres, que compartirán con todo el grupo y que, finalizado el año, se llevarán a su casa, ya que el material grupal quedará en la sala para pasar con ellos a la siguiente. En un costado de la sala, estará preparada una mesa con el material para trabajar, las cajas individuales y los títeres fabricados en el taller con las familias, que funcionarán a modo de modelo.

Consignas

- «• Dialogar libremente con los títeres del docente.
- Comentar, guiados por el docente, en forma grupal, los distintos sistemas de manejo, fabricación y tipos de personajes.
- Hipotetizar los modos de fabricación de los distintos tipos de títeres con el material presentado.»

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en pequeños grupos.



Consignas

- «• Explorar los títeres preparados en la mesa auxiliar.
- Dividirse en pequeños grupos en las mesas.
- Decidir el sistema de manejo y los materiales de desecho necesarios para la fabricación de títeres.
- Confeccionar uno o dos títeres que luego se presentarán al grupo total.
- Decorar con un cartel con el nombre la caja individual de cada niño (esta es una actividad que se puede completar en un próximo encuentro o bien tener la base de la caja ya pintada con anterioridad).»

Los niños explorarán la mesa con los títeres de la caja grupal, explicitando, con ayuda del docente, los sistemas de manejo que se observan y los materiales con los cuales fueron fabricados. Una vez divididos en las mesas, tomarán los materiales necesarios para el tipo de títere a fabricar (de ser muy pequeños, se decidirá a nivel grupal un sistema de manejo que realizarán todos juntos, por ejemplo: manopla. De este modo, el docente podrá tener preparado el material base para todos. En ese caso, será una manopla de goma eva o tela). Luego de la fabricación de uno o varios títeres (en caso de elegir el sistema de manejo «títere de dedo», pueden realizar más de uno), se continuará poniéndole nombre a la caja individual. La misma se podrá decorar en ese encuentro o en el próximo, existiendo la posibilidad de tenerla ya preparada.

Puesta en común

Los pequeños se reunirán en ronda, cada uno con su caja. Guiados por el docente, presentarán sus títeres al resto del grupo. Se buscará un lugar en la sala donde las cajas queden a la altura de los niños y los nombres estén colocados de manera visible.

Síntesis

El docente acentuará el valor de lo creado, la diversidad observada en las producciones y la riqueza que aportarán a los juegos títereros grupales los muñecos elaborados por cada uno. Esta tarea individual, que da autonomía e independencia, potencia la cooperación desde lo que cada uno tiene para dar. Se les explicará a los pequeños que estas cajas se sumarán, a la hora de trabajar, a la caja de títeres grupal. Al finalizar el año, cada niño podrá llevarse su caja individual. A partir de esta actividad,



todos los títeres creados serán guardados en su caja. Se valorizará la posibilidad de enriquecer el trabajo grupal con las producciones individuales, modo concreto de vivenciar cómo cada niño es una parte importante y estructurante del grupo con sus características únicas e irrepetibles.

Materiales

Para la construcción de títeres: material de base: bolsas de papel madera, cajas de cartón, manoplas de cocina, bolsas de leche dadas vuelta, medias de algodón, dediles de goma eva y guantes.

Material para decorar ambos sistemas de manejo: botones, lanas, goma eva, marcadores, pegamento y tijera.

Para la decoración de la caja: papeles, marcadores, tijera y pegamento. Cartel para escribir el nombre.

• SEGUNDO ENCUENTRO

El «Titiricuento»

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

En la sala estarán los niños sentados en ronda. El docente hará referencia a las cajas individuales y a los nuevos trabajos que surgirán sobre la base de la combinación dada por la riqueza de los distintos personajes creados por cada uno de los pequeños. Se les propondrá a los niños vivir la experiencia en sus casas. Así como el títere grupal posibilita crear una historia con un personaje entre todos, la nueva propuesta tendrá que ver con armar pequeños relatos con varios títeres, para lo cual se organizará el «Titiricuento» (valija de títeres variados que viajará casa por casa, para crear en cada hogar una pequeña historia junto a los niños).

Consignas

«• Se dividirá a los niños en 3 pequeños grupos para la construcción de los elementos necesarios para el Titiricuento: Títeres, libro de viaje y mochila de viaje.»



ACTIVIDAD 2:

Parte A:

Dinámica: En pequeños grupos.

Consignas

- «• Grupo 1: Creación de títeres.
- Grupo 2: Decoración del cuaderno de viaje donde se registrarán las historias.
- Grupo 3: Decoración de la mochila con pinturas para telas.»

Parte B:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consignas

- «• Se unirán los tres pequeños grupos en una ronda, cada uno con su producción.
- El docente guiará la presentación de los materiales, valorizando la creatividad y la complementación de la tarea para un fin común.
- Presentados los materiales, se prepararán para “el viaje por los hogares”, creando una grilla en la sala, donde se registrarán los nombres de los niños que van llevando el Titiricuento a sus casas.»

Puesta en común

El docente invitará a los niños a expresar libremente las expectativas que tienen sobre la llegada del Titiricuento a sus casas y a hipotetizar de qué manera les presentarán a sus familias la posibilidad de jugar. Redactarán en grupo una carta con todo lo expresado, que quedará pegada en la primera hoja del cuaderno como guía y expresión del pensamiento del grupo.

Síntesis

El docente comentará —a modo de visualización del proceso transitado— los diferentes momentos compartidos. Se organizará la salida del material haciendo un acuerdo sobre el cuidado y protección que se le debe dar, puesto que es una expresión de creación grupal.

Será valioso evaluar desde una mirada resiliente cómo estas actividades potencian:

Autoestima: en sus características propias, que son:

I. Autoconcepto: en tanto pudo participar de modo exitoso, aportando con su creación a una actividad grupal.

II. Las relaciones con los otros: en la valoración dada por el grupo y el docente de su tarea y la que él ha podido emitir acerca del trabajo de los otros.

III. Autoeficacia: al lograr responder exitosamente a las consignas o actividades que se le propusieron.

IV. Las limitaciones personales: pudiendo ver sus logros y sus limitaciones en la tarea. Sorteando los inconvenientes con la ayuda de los otros y potenciando de este modo conductas constructivas.

Autonomía: en la medida que resuelve, crea y aporta, frente a las diferentes consignas y propuestas.

Creatividad: en la resolución de las distintas actividades.

Humor: en la predisposición positiva, el buen ánimo y deseo de participar festivamente.

Cooperación: en la actitud abierta para dar y recibir. En la apertura a sentirse parte fundamental del grupo y valioso como para que su aporte resulte significativo.

Materiales

- Títeres fabricados por los niños.
- Bolso de viaje.
- Cuaderno.
- Cuadro guía de la secuencia de niños que irán llevando el Titiricuento a sus casas.



Cierre, devolución y evaluación del taller

3.3.3. Propuestas de talleres para la comunidad

La ocasión es...

«una grieta en el tiempo, una brusca expansión del instante. Una isla que obliga al agua del gran río fluyente a pegar un rodeo. Significa un pequeño brinco de libertad, un ensanchamiento del horizonte, un nuevo punto de vista.

Todo puede convertirse en ocasión, nuestro propio cuerpo, la ciudad, el paisaje, las demás personas, las ideas, todo “lo que está ahí”, sea lo que sea, puede abrirse en ocasiones o permanecer cerrado y mudo, ajeno.

Puede encenderse en significaciones o quedar inerte, presa ciega del tiempo. (...)

La ocasión abre el tiempo, lo fisura, dando lugar a que allí se construya sentido» (Graciela Montes, 2002).

Nos gustaría, a continuación, compartir una **ocasión** o **experiencia educativa**...



Para comenzar... Una escuela del Bajo Flores

«Si queremos cambiar la situación primero debemos cambiar nosotros mismos.»
Stephen Covey (1985)

La Escuela N° 13 se encuentra inserta en el barrio de Flores Sur, zona conocida como «Bajo Flores». El alumnado está constituido por niños provenientes de la villa 1-11-14 y del Barrio Rivadavia; la mayoría pertenece a familias de origen boliviano o de otros países limítrofes, y hay también familias provenientes de provincias del norte de nuestro país.

Esta es una población de bajo nivel socioeconómico, que en general no tiene sus necesidades básicas satisfechas, y los niños conviven con situaciones de hacinamiento, viviendas precarias, inseguridad, animales sueltos y aguas servidas.

Los papás y las mamás de estos niños trabajan, en un gran porcentaje, con comerciantes y confeccionistas de origen

coreano, que no son respetuosos de las leyes laborales en vigencia y los someten a condiciones de trabajo sumamente duras sin permitir que estos papás puedan concurrir a la escuela, con la amenaza de dejarlos sin trabajo.

Esta situación dificulta la participación de los padres en proyectos institucionales e impide, en gran medida, que sean miembros de la Asociación Cooperadora. También es la causa de que los niños permanezcan solos mucho tiempo, sin el cuidado y la vigilancia de adultos responsables y, en algunos casos, hasta vemos niños que, a causa de estos problemas familiares, fueron derivados transitoriamente a instituciones de minoridad y que más tarde regresan con sus familias a la escuela.

El objetivo institucional de la Escuela N° 13 es el de trabajar en equipo, estableciendo acuerdos básicos entre todos los integrantes de la comunidad educativa, para desarrollar la cultura del cuidado a través del conocimiento del propio cuerpo, del sentido de pertenencia, respeto y valoración. Facilitar el enseñar y el aprender, generando espacios de estimulación que desarrollen las potencialidades individuales y grupales, y apuntar así a una mejor calidad de vida, articulando estrategias de gestión institucional, curricular y áulicas para la prevención del fracaso escolar.

El análisis del relevamiento social realizado por el Hospital en el «screening» (diagnóstico médico que se realiza a los niños) de preescolar y primer grado indica que el 95% de la población presenta vulnerabilidad social. Se considera que una población es vulnerable cuando presenta más de un factor de riesgo.

Estos son:

- Vulnerabilidad educacional: se refiere a la situación educativa de la madre, analfabeta o analfabeta por desuso, cuando sólo cursó los primeros grados.
- Vulnerabilidad habitacional: se refiere a las condiciones de la vivienda en las que habitan: casas tomadas, villas de emergencia o convivencia de varias familias en estado de hacinamiento.
- Vulnerabilidad laboral: se refiere a las condiciones laborales de los padres, sin trabajo fijo, que hacen changas o están desocupados.

- Vulnerabilidad familiar: se refiere a condiciones de fragilidad en los lazos familiares, insuficiencia o inadecuación en las funciones paterna y materna. Hay niños que quedan por muchas horas a cargo de sus hermanos mayores, viendo a sus padres poco tiempo. Se encuentran familias monoparentales o ensambladas.

¿De qué manera pensar en una intervención resiliente allí donde las condiciones se presentan como muy adversas?

Toda intervención supone generar singularidad, propiciar nuevas formas de operar con lo real, nuevas modalidades de habitar en la situación escolar. Transformando lo imposible en posible, lo definitivo en transitorio, la impotencia en potencia.

¿De qué manera transformar la impotencia en potencia?

Cristian, Silvana, Darío y David son sólo algunos de los 330 alumnos que van a la Escuela N° 13 del distrito escolar 11 de Flores Sur, un barrio de Capital Federal, en Buenos Aires. La mayoría de los chicos viven en casas tomadas o en la villa 1-11-14, la más grande de la ciudad. Sus papás no tienen trabajos estables y, por eso, muchos de estos chicos reciben becas y asistencia alimentaria para poder estudiar. Pero ni los problemas familiares ni sus urgencias cotidianas les impiden pensar en los otros, que necesitan ayuda. La «señora» Zulema, de sexto grado, les comentó que los niños de la Casa Garrahan¹ necesitaban ayuda, y los alumnos decidieron ayudarlos. Los chicos dijeron: «aunque seamos pobres, desde la escuela debemos hacer algo». Para ello recolectaron, por todo el barrio, en grupos de a cuatro, cartones y papeles para reciclar. Así fue como en dos meses llenaron 58 bolsas, una tonelada, y por eso estos chicos ganaron el Premio Escuelas Solidarias 2002. En paralelo, se hizo un trabajo integral en el aula: en Matemática, se hicieron cálculos sobre la cantidad de papel que se iba juntando; en Informática, se armaron carteles y volantes sobre la campaña para repartir entre los vecinos. En Sociales, se hizo un mapa para ubicar al

1. La Casa Garrahan es un lugar donde viven chiquitos muy enfermos que esperan transplantes o que deben tratarse en el Hospital Garrahan, de niños, que está ubicado en frente de la misma. Estos niños viven allí porque son del interior del país o porque sus casas quedan muy lejos del hospital.

Garrahan y a la escuela; en Lengua, se trabajó sobre la página web de la institución; y en Naturales, sobre la importancia del reciclado en el medio ambiente. La maestra dice: «es muy importante trabajar la solidaridad en la escuela, y más en una comunidad como ésta, donde muchas familias juntan cartones como medio de vida». «Además de ayudar al hospital, nuestros alumnos mejoraron sus aprendizajes». La Secretaría de Educación los premió con pelotas, aros de básquet y una computadora para la escuela. El premio fue para las experiencias o prácticas solidarias de aprendizaje. Tapia, la coordinadora del Programa Escuelas Solidarias de la ciudad, señala: «La función de la escuela es educar. Queremos crear una generación de ciudadanos sensibles y comprometidos». ¿Podríamos pensar esta experiencia remitiéndola a la posición de invención?

Esta posición de invención, enunciada por Duschatzky, estaría íntimamente relacionada con el concepto de resiliencia. Convoca a aquella capacidad universal que permite a una persona, grupo o comunidad, minimizar o sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformados por ellas (Bello, 2002).

Es este enfoque el que nos lleva a privilegiar aquellas iniciativas que significan para las personas resolver sus problemas o necesidades a través del desarrollo de sus propias capacidades. Experiencias que impactan fortaleciendo la capacidad de pensar, de decidir y de hacer.

Es sabido que no hay aprendizaje socioculturalmente significativo al margen de la trama de relaciones intersubjetivas que se tejen en la comunidad de pertenencia.

Esto obliga a reformular el concepto de «educabilidad» entendido, según Baquero (2001), como «la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas», y en relación con la intervención docente y/o psicoeducativa, como las «condiciones que pueden ser generadas por el propio dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y una situación determinadas, en relación con sujetos particulares que interpelan a la escuela con sus diferencias». Tradicionalmente, la «educabilidad» ha sido concebida en términos de rasgos, características,

capacidades, coeficientes intelectuales, adjudicados a sujetos individuales, según una idea sustancialista de sujeto que niega heterogeneidades y diversidades, ya que desconoce singularidades, contextos y experiencias particulares de vida, clase, género, etnia, diagnosticando la diferencia de aquellos que se alejan de lo esperable en una operación que equipara diferencia con deficiencia. De allí la necesidad de revisar las concepciones sobre la educabilidad explícita o implícitamente presente en los marcos teóricos que sostienen las prácticas educativas.



Taller

Taller con abuelos

Confeccionando títeres para «otros» niños

Duración: dos encuentros: de una hora y media, el primero, y de una hora, el segundo.

Objetivos

Que los abuelos:

- Descubran el trabajo realizado por sus nietos durante el año escolar.
- Analicen los valores resilientes trabajados en los talleres de títeres.
- Expresen libremente sus sentimientos hacia sus nietos y el proceso realizado.
- Visualicen la posibilidad de realizar un trabajo solidario para otros niños, como un modo participativo de compartir el proceso de sus nietos.

Contenidos

- Necesidades específicas del lugar al que serán donados los títeres (por ejemplo, hospital de niños).
- Sistemas de manejo simples: manopla, dedo.
- Sistemas de fabricación básicos de ambos sistemas.



• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total con los abuelos.

Se invitará a los abuelos a sentarse en ronda en una sala preparada con mesas para trabajar y una mesa auxiliar con todos los materiales para la construcción y muestras de títeres. En un primer momento de la reunión, se narrará el trabajo realizado por los niños y los pilares resilientes que se han trabajado. Se los invitará a construir títeres para donar, que serán entregados a una institución ya determinada, por lo cual se tendrán en cuenta las necesidades concretas de la misma.

Los niños estarán en otra sala realizando un regalo para los abuelos, ya que, finalizada la actividad de los mismos, se unirán en una merienda compartida. Se tendrá en cuenta que no sólo se citarán abuelos, sino también adultos significativos para el niño, haciendo hincapié en el valor de que ningún pequeño quede solo. De ser así, se tendrá previsto o se resolverá, cuando la situación se presente, con qué adultos unirlo en el trabajo o qué docente lo acompañará en el caso de que nadie se haga presente para acompañarlo.

(En el caso de que los títeres estén destinados a un hospital es muy importante que sean realizados con materiales tales como goma eva. Los peluches transportan ácaros, por lo cual las manoplas y títeres de dedo de goma eva son ideales. Por otro lado, cada títere deberá ser envuelto en bolsitas de celofán, que pueden ser de colores, para que sea agradable su presentación y llegue en impecables condiciones a su destinatario.)

Consignas

- «• Tomar los títeres de muestra y explorarlos libremente.
- Comentar en forma grupal los distintos modos de fabricación posibles.
- Construir dos títeres, uno para donar y uno para su nieto.»

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en grupo total con los abuelos y nietos.



Una vez finalizado el taller de los abuelos, los mismos se prepararán para encontrarse con sus nietos y realizar una actividad conjunta. En una sala aparte, estará preparado todo lo necesario para que, como broche final, compartan una merienda, para lo cual se habrá invitado a cada abuelo a que traiga algo para comer. Los abuelos estarán sentados en ronda con las mesas listas para la actividad final, con sus dos títeres, creados en el taller, y una sillita para su nieto.

Consignas

- «• Presentación de los títeres por parte de los abuelos a sus nietos.
- Explicación a los chicos acerca de la tarea realizada y de los regalos que prepararon para ellos y para “otro niño”.
- Confeccionar con el nieto el sobre de papel celofán para guardar el títere para donar que será entregado a la docente.»

Los niños se sentarán junto a sus abuelos y compartirán la tarea realizada. Envolverán juntos el títere para donar, que será entregado al docente, quien tendrá preparada una gran caja con un corazón.

Puesta en común

Finalizada la actividad, el docente puntualizará el valor de los afectos y de los abuelos en nuestra vida. Lo significativo de querer cerrar el proyecto de «Títeres y resiliencia» haciendo partícipes a los seres queridos y, con ellos, llevarlo a la comunidad. Así como en el primer taller los padres ayudaron a compartir con los pares, creando los primeros materiales grupales, ahora los abuelos darán su testimonio, abriendo el paso a la entrega solidaria con miras a la comunidad.

Síntesis

El docente comentará sintéticamente todo el proceso vivido, puntualizando el valor del cierre a través de una experiencia solidaria.

Materiales

Títeres de manopla: material de base: manoplas de goma eva. Materiales para decorar.

Material para decorar: marcadores al solvente, lanas, botones, piolines, trozos de goma eva de colores, pegamento y tijera.



Materiales para envolver los títeres: Papel celofán de colores y cintas para moños.

• SEGUNDO ENCUENTRO

Organizando la entrega del regalo

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total con padres y otros adultos significativos para los niños. También estarán invitados docentes de la institución que deseen participar del proyecto.

Se presentará a todo el grupo el proyecto de acompañar en Navidad a los niños internados en un hospital.

Consignas

- «• Ingresarán los familiares y docentes invitados con música de fondo.
- Se presentará un video del trabajo realizado durante el año y se compartirá la importancia de realizar, junto con otros, un cierre solidario.
- Se situará a todos los participantes acerca del lugar seleccionado y sus características.»

ACTIVIDAD 2:

Parte A:

Dinámica: trabajo grupo total.

Consignas

- «• Proponer al grupo las posibles actividades a realizar el día de la entrega: narraciones, obra de títeres y entrega de regalos.
- Se abrirá el proyecto a las propuestas, por parte de los participantes, de otras posibilidades a realizar según la singularidad de cada integrante del grupo.»

Parte B:

Dinámica: trabajo en pequeños grupos.



Consignas

- «• Unirse en pequeños grupos acorde a lo que se opta por realizar ese día.
- Una posibilidad es:
 - Grupo 1: Organización de una narración.
 - Grupo 2: Puesta de una pequeña obra de títeres con los muñecos creados por los niños, más los que sume el docente, teniendo varios textos ya seleccionados para facilitar la tarea.
 - Grupo 3: Armado de tarjetas y organización de pequeñas bolsas de títeres para recorrer el hospital.»

Puesta en común

El docente pedirá a los diferentes grupos que presenten su propuesta.

Una vez finalizadas las exposiciones de los diferentes grupos, se dialogará en forma grupal sobre la organización del día de la entrega, fijando lugar y hora de encuentro para entrar todos juntos y, acordando el valor de reunirse finalizada la actividad, propondrán un lugar de encuentro a la salida (puede ser en una confitería cercana al hospital) para poner en común cómo se sintieron.

Para ese momento, el docente organizador tendrá preparado un regalo confeccionado con los niños para todos los que hayan participado de la entrega.

A su vez, será importante registrar imágenes (nunca de rostros de pequeños o situaciones dolorosas, pero sí de la llegada, los pasillos, la entrada a algún sector, los materiales llegando a destino) para que sean un testimonio para la comunidad y se las pueda presentar al inicio del nuevo año.

Síntesis

El docente comentará diferentes momentos compartidos y el valor de la tarea a realizar.

Será valioso evaluar de qué manera estas actividades potencian, en nosotros y en los niños que recibirán los regalos, los siguientes pilares resilientes:

Autoestima: En sus características propias, que son:

I. Autoconcepto: en tanto soy capaz de salir en busca del otro que me necesita.

II. Las relaciones con los otros: en la valorización del trabajo grupal y de la fuerza que sólo da el estar juntos para cooperar y ser solidarios.

III. Autoeficacia: al organizar exitosamente la entrega.

IV. Las limitaciones personales: pudiendo ver que trabajar solos no resulta de la misma manera que hacerlo con otros. Que la tarea compartida potencia las individualidades, enriquece, y que la fortaleza de alguien del grupo sostiene la debilidad del otro.

Autonomía: cuando el aporte individual soluciona y enriquece el proyecto grupal.

Creatividad: en la innovación de las distintas propuestas.

Humor: en la actitud festiva, la alegría por compartir, el buen ánimo, el deseo de aportar soluciones y ver feliz al otro.

Cooperación: en la actitud abierta para dar. En la inmensa felicidad de descubrir que en estas acciones siempre se recibe más de lo que se lleva. En el acompañamiento al que está pasando un momento difícil.

Materiales

- Títeres manopla fabricados en el Taller de abuelos.
- Cajas o bolsas para la entrega.
- Tarjetas para acompañar los títeres.
- Títeres para la pequeña puesta.

Cierre, devolución y evaluación del taller

Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar debilidades.

Esto no significa dividir equitativamente la labor en unidades aisladas y egocéntricas. Es utilizar plenamente las capacidades diversas (en cualidad y cantidad) de cada quien, para que los demás se beneficien con sus resultados. El trabajo de unos no supe el de otros. Hay interdependencia. Los frutos y los fracasos son de todos.



3.3.4. El trabajo con títeres a través de las secuencias didácticas

Además de la organización de talleres, modalidad fundamental para el trabajo con títeres en relación a todos los aspectos desarrollados en este libro, es muy importante el planteo de secuencias didácticas o itinerarios para abordar todo lo explicitado.

«La organización de la planificación a modo de secuencias didácticas se sustenta en el reconocimiento de la necesidad de acercarse en diferentes momentos y de distintas formas al objeto de conocimiento. La enseñanza de los contenidos, entendidos como la organización escolar del conocimiento, no se realiza nunca a través de una sola aproximación ni una sola propuesta, sino que implica volver a trabajarlos recreando las posibilidades de apropiación de los mismos y de enriquecimiento de los aprendizajes.

El planteo de propuestas secuenciadas, históricamente incorporadas al Jardín Maternal debido a la dificultad de trabajar con unidades didácticas y proyectos en las salas de bebés y de un año, comenzó a incorporarse paulatinamente en el Jardín de Infantes en función del reconocimiento de la necesidad de desarrollar propuestas de actividades que impliquen una unidad de sentido, una continuidad, un “volver” sobre los contenidos desde otro lugar (aunque éstas no se vinculen con el recorte que se está abordando)» (*Trayectos* N° 9, 2007).

Esto significa que todas las actividades que se desarrollen, no vinculadas con el recorte de la unidad didáctica o del proyecto, deberían organizarse a modo de secuencias didácticas o itinerarios. En el caso concreto de los títeres, implica no realizar propuestas aisladas, sino desarrollar diferentes actividades con los personajes que sostengan una coherencia interna, una articulación, un devenir desde el mismo sentido.

Las secuencias didácticas posibilitan la organización de actividades entrelazadas que permiten la repetición y nueva experimentación en actividades ya realizadas. En los más pequeños el «volver a hacer» da seguridad y permite innovar en la forma de realización de determinada acción o experiencia. Genera autonomía en la medida que el pequeño va sintiéndose cada vez más seguro, y creatividad en los nuevos modos que imagina y pone en acción. Invitar a sus seres queridos a la sala es darles a los adultos la ocasión de vivenciar la oportunidad de nuevas experiencias lúdicas y creativas en familia. La experiencia

de los títeres en el Jardín Maternal es fascinante. Ver a los más pequeños reír, comunicarse y conmovirse abrazando un títere nos invita a jugar y emocionarnos.

Las actividades secuenciadas, los personajes que sostienen un vínculo con permanencia en la sala, posibilitan que los niños establezcan un puente de comunicación afectivo que potencia la capacidad lúdica y expresiva. Los títeres formarán parte de la cotidianeidad de la sala y esto posibilitará organizar actividades que reflejen los deseos y necesidades concretos de cada grupo.

3.3.5. Los títeres en el Jardín Maternal

El títere, como objeto intermediario, posee variadas cualidades para estimular a los niños más pequeños: color, textura y un personaje que habla y se conecta afectivamente con ellos. Será adecuado, por lo tanto, ofrecer a los niños distintos sistemas de manejo que les faciliten el intercambio con sus pares y, además, la posibilidad (desde la manipulación del objeto) de descubrir distintos modos de acceso al mismo.

El docente tendrá sus propios títeres que funcionarán muchas veces de presentadores de la actividad y como nexos con los otros muñecos, manejados por el grupo.

El objetivo fundamental del trabajo con títeres en el Jardín Maternal es comunicacional y no técnico; con esto se quiere explicitar que no se quiere lograr, con el mismo, que los niños se transformen en titiriteros, sino que se comuniquen y disfruten a través de la manipulación de objetos.

El títere como muñeco favorecerá en los más pequeños actitudes de autonomía (en tanto les es natural su manipulación), de creatividad (en la medida que cada uno de ellos será estimulado para expresarse libremente a través de los títeres), de cooperación (en el compartir elementos comunes) y humor (en la medida que el docente juegue, se divierta y viva estas actividades como un hecho creativo y para saborear). Todas estas actividades favorecerán la autoestima en tanto que cada niño, desde sus primeros años, pueda sentirse un ser único e irrepetible, capaz de expresarse. Esto será posible si se siente amado y protegido. Será, por tanto, una actitud indispensable el clima cálido y distendido que rodee esta propuesta.

«Las Secuencias Didácticas o Itinerarios son la base de la organización de las propuestas de enseñanza y por lo tanto de la planificación en el Jardín Maternal, también conocidas como Miniproyectos. Fundamentalmente en las salas de bebés y un año, en las cuales no es posible trabajar en función de Unidades Didácticas y Proyectos. Entonces, se diseñan diferentes Secuencias Didácticas que aborden diferentes ejes y contenidos, y se van intercalando en el desarrollo de las jornadas. La propuesta es incluirlas en una planificación más amplia y abarcativa llamada Recorrido Didáctico, a fin de favorecer las articulaciones entre las diferentes propuestas secuenciadas (ya sean miniproyectos, secuencias didácticas o itinerarios) y entre los diferentes tipos de propuestas de enseñanza en el Jardín Maternal (las propuestas secuenciadas que estamos mencionando, la resignificación de las actividades cotidianas y las de juego espontáneo). El Recorrido Didáctico es, entonces, una planificación mensual que integra de manera articulada a las secuencias didácticas-itinerarios-miniproyectos con la resignificación de las actividades cotidianas y las de juego espontáneo» (Pitluk, 2008).

Dentro del Programa Especial de Renovación Pedagógica «Innovando las prácticas en el Jardín Maternal», realizado en el Jardín Maternal del IES «Juan B. Justo», en el año 2007, (propuesto por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, supervisado por la Rectora de la institución, María del Carmen Sinatra, y la Vicerrectora, Susana Spektor, y coordinado por Laura Pitluk) tuvo lugar el Proyecto «Títeres y Comunicación», desarrollado por Elena Santa Cruz. En el marco de dicho proyecto y su propuesta de capacitación, se planificaron y realizaron secuencias didácticas con títeres en las salas de 1 y 2 años, poniendo en marcha lo recién explicitado y dando cuenta de la riqueza del trabajo con títeres y de la importancia de organizarlo a modo de secuencias como la que se presenta a continuación a modo de ejemplo.

3.3.6. Secuencia didáctica a modo de ejemplo

Presentamos un ejemplo a desarrollar en las salas de 1 y 2 años, pero cabe aclarar que este tipo de secuencia didáctica se puede proponer desde las salas de 45 días hasta las de 5 años, adecuándola a las características de cada sala.



Fundamentación

Se presenta este trabajo en función de los alcances y posibilidades que da el títere como objeto intermediario en pos de la comunicación. Se considera al títere como generador de espacios lúdicos, juego y juguete que permite un accionar concreto, y es una oportunidad única con los más pequeños.

Objetivos

Que el niño:

- Se inicie en la exploración de los títeres.
- Manipule distintos sistemas de manejo.
- Juegue con los títeres y vivencie expresarse verbal y gestualmente a través de ellos.
- Comparta con sus pares, potenciando actitudes de cooperación y sociabilidad.

Contenidos

- Exploración de títeres y de sus posibilidades de movimiento.
- Expresión verbal y no verbal de sentimientos e ideas.
- Diferenciación de sistemas de manejo.
- Desarrollo de actitudes resilientes.

PROPUESTAS:

ACTIVIDAD 1:

Inicio

Se invitará a los niños a sentarse en ronda sobre «la alfombra de los títeres» pensada para esta actividad (puede ser una sábana decorada). La misma reflejará de un modo simbólico un espacio creativo compartido.

El títere del docente presentará a los de la Caja titiritera (Caja de títeres grupal). Se referirá a los mismos como amigos del títere, que viene a visitarlos.

Desarrollo

Se les presentará a los niños la caja grande forrada, que contendrá títeres de diferentes tipos de manejo. Los sistemas más recomendables para esta edad son: dedo y manopla, por ser los más sencillos. El títere del docente presentará a los «amigos»



refiriéndose a cada personaje con una pequeña historia (nombre y algún dato del mismo).

Se invitará a los niños a explorar libremente los títeres.

Cierre

Se incentivará a guardar afectiva y ordenadamente los muñecos y a encontrar un espacio en la sala donde colocar la caja a la vista de los pequeños. El docente verbalizará el valor de poseer una caja de todos y la importancia de cooperar en el cuidado de un bien grupal.

Materiales

Caja forrada y decorada por los pequeños, títeres de distintos sistemas de manejo: dedo y manopla (tantos como niños hay en el grupo), música instrumental.

ACTIVIDAD 2:

La segunda actividad tendrá que ver con invitar a las familias a participar. Tratándose del grupo de los más pequeños, cuanto antes se incorpore a los seres queridos, mayor éxito se garantizará en la participación de las familias. Esto propiciará los vínculos escuela-hogar y dará una gran seguridad al niño, que vivenciará la comunicación entre los adultos que lo rodean. Cuando se proponen este tipo de actividades con las familias, los beneficiarios no son solamente los pequeños que asisten al Jardín Maternal, también lo son los demás miembros del grupo familiar (hermanos). Uno de los pilares de la resiliencia es el armado de redes. Toda actividad que propicie el fortalecimiento de los vínculos potenciará la comunicación y, por tanto, actitudes resilientes en cada hogar.

Inicio

Se invitará a los niños a sentarse en ronda con música de fondo instrumental. Se colocará en el centro de la ronda la Caja titiritera (Caja de títeres grupal).

Desarrollo

Una vez que los niños estén dispuestos en ronda, se le entregará a cada niño uno de los títeres de la caja grupal y se lo invitará



a explorarlo. Al sonar de los cascabeles, podrán cambiar el títere con otro niño con ayuda del docente. Los pequeños manipularán los distintos personajes y sistemas de manejo y, pasado un tiempo prudencial, el docente invitará a cambiar de títere (poniéndolos nuevamente en la caja y tomando otro o intercambiándolos con algún amigo) sonando un cascabel. Esta actividad favorecerá la cooperación y actitudes solidarias con el compañero, promoviendo el desarrollo de la autoestima (observable en el respeto por lo propio y por lo del otro) y la creatividad de cada niño a la hora de definir la modalidad del intercambio.

Cierre

Una vez explorados todos los títeres se le ofrecerá al grupo seleccionar 3 títeres diferentes que viajarán por las casas en una bolsita. Cada mochila viajará con un títere y un cuaderno para que escriban los padres lo vivido en la experiencia. (Al tratarse de niños tan pequeños, los periodos de atención y espera son cortos, por lo que, para agilizar la llegada de los títeres a la casa, se llevarán varios en simultáneo, de modo que rápidamente les toque el turno.) El docente verbalizará el valor de la familia y los seres queridos y la importancia de poder, a través de esta actividad, jugar en familia. Esta consigna será explicitada en el cuaderno de viaje de cada muñeco. Revalorizando el juego como modo de vinculación y expresión y el sostén afectivo de la familia como puente a la resiliencia.

Materiales

Caja de títeres grupal, títeres de distintos sistemas de manejo (tantos como niños hay en el grupo), música instrumental, mochilas de viaje para los títeres seleccionados para ir a las casas. Cuadernos para que escriban los padres lo sucedido en cada casa con el títere.

ACTIVIDAD 3:

Inicio

Se reunirán los pequeños en grupo y el docente presentará a un nuevo amigo que vive en la caja titiritera grupal. Lo presentará con nombre y contará una pequeña historia referida a que este títere quiere tener amigos para cantar con ellos y que les pide

ayuda a los niños. El sistema de manejo del títere que se presentará será de manopla (por lo sencillo).

Desarrollo

El docente invitará al grupo a ayudar al títere fabricando otros como él (esto favorecerá el desarrollo de la cooperación) y de ese modo poder armar el grupo para cantar juntos. Se le entregará a cada pequeño un sobre de papel madera para decorar con cartulinas de colores ya recortadas, crayones, lanitas y trozos de tela. Cada pequeño confeccionará su propio títere, potenciando de este modo lo que hay de creativo en cada uno y su autonomía a la hora de resolver la actividad, lo cual elevará su autoestima.

Cierre

Una vez terminados, los títeres se reunirán en el centro de la sala F. Con ayuda del docente cada niño podrá mostrarle al grupo su creación. Juntos finalizarán cantando una canción conocida por todos mientras los títeres «bailan» en sus manos. En un clima afectivo, distendido y festivo, el humor se hará naturalmente presente, cerrando la actividad con la alegría grupal.

Materiales

Caja de títeres grupal, títeres de manopla del docente, equipo de música con canción conocida por el grupo. Bolsas de papel madera. Lanitas. Recortes de cartulina. Crayones. Goma de pegar.





EJEMPLOS DE SISTEMAS DE MANEJO Y FABRICACIÓN



Sistema de manejo: *Títtere de dedo*

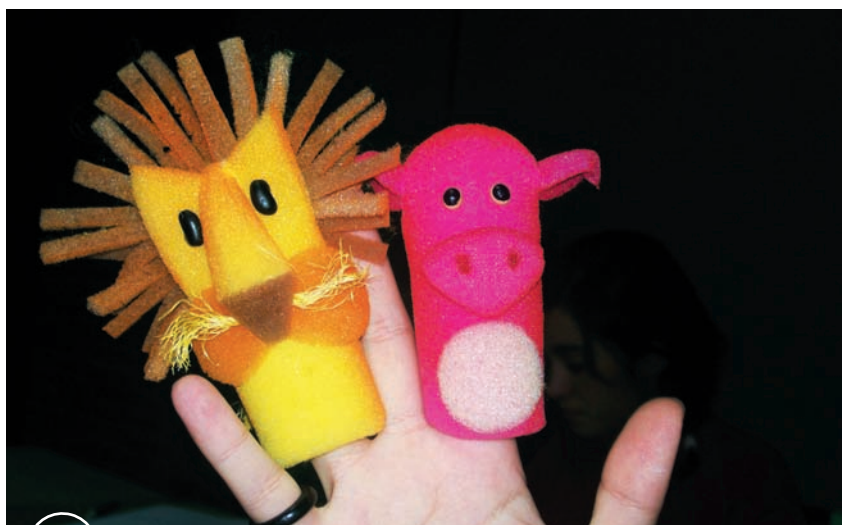


Títtere de dedo presentado en formato de libro

Sistema de manejo: *Títere de dedo*



Títere de dedo. Fotografía tomada en el Hospital de Pediatría «Garrahan».



Títere de dedo (león y cerdo)

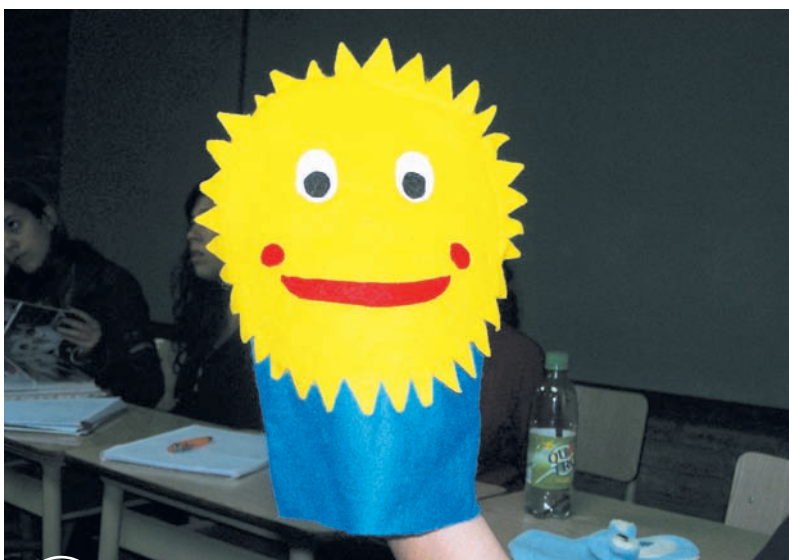
Sistema de manejo: *Títere de dedo*



Sistema de manejo: *Manopla*



Títere manopla (Luna, cara anterior).
Realizado en talleres de docentes en Guayaquil. Ecuador.



Títere manopla (Sol, cara posterior del títere Luna).
Realizado en talleres de docentes en Guayaquil. Ecuador.

Sistema de manejo: *Manopla*



Títere de dedo (Ángel del arco iris).
Realizado en talleres de docentes en Guayaquil, Ecuador.

Sistema de manejo: *Manopla*



Sistema de manejo: *Títere de Cabecita o Guiñol*



Sistema de manejo: *Títere de boca*



Títere de «mono». Llamado «Melanco».



Títere de boca. «Melanco» y su hermana «Niebla», descansando en «Casa Cuna» después de una función.

Sistema de manejo: *Títtere de 5 dedos*



Sistema de manejo: *Marioneta de Rajastán*



Sistema de manejo: *Títere replegable*



Sistema de manejo: *Marote*



Sistema de manejo: *Marote*



Títere de «sirena». Fotografía tomada en el Hospital de Pediatría «Garrahan».

Sistema de manejo: *Marote*



Sistema de manejo: *Títtere de boca y títere replegable*



Títtere «mono de peluche» (sistema de manejo boca) y títere de «pollito» (sistema de manejo replegable).



«Cuando la nada es segura, todo es posible.»
Grupo Libertablas, 2006.

Manos con pinceles

El proyecto «Manos con pinceles» nació a partir de un hecho triste, que, al ser revertido, se transformó en una oportunidad de crecimiento grupal.

Finalizando el año 2007, volvía de un viaje, de dar un curso de muchas horas, por lo cual había llevado muchísimos materiales didácticos. Al llegar a la terminal, me robaron todo el equipaje.

Cantidades de carpetas, fotos, discos, años de trabajo reflejados en proyectos, talleres y encuentros realizados con pequeños, en más de 20 años.

Quedé paralizada del dolor, pero a las pocas horas ya había decidido volver a construir, como se pudiera, todo el material perdido.

Era domingo y, al llegar a mis escuelas el día lunes, los niños descubrieron en mi cara que algo me pasaba.

Les conté lo sucedido, pero puse el acento en mi decisión firme de armar un nuevo archivo de materiales.

Recuerdo que les dije con mucha emoción:

—Estoy muy triste. Esto les pasa a muchísimas personas todos los días. Pero algo tiene para enseñarme esto que vivo... y de eso, sobre todo, les quiero hablar...

Voy a hacer todo de nuevo. Y esta es la enseñanza que me deja esta situación.

Si cuando ustedes crezcan, alguna circunstancia de la vida les arrebatara algo que quieren, primero traten de recuperarlo, pero si no se puede..., vuelvan a intentarlo.

Si pierden un trabajo y no hay manera de volver a él..., busquen otro, y si estando enamorados algo no funciona..., peleen por ese amor, pero... si esa relación se terminó..., vuelvan a enamorarse.

No tengo nada más importante que esto que enseñarles.

No bajen los brazos... porque vale la pena.

Ni bien terminé de decir esto el grupo de pequeños me preguntó:

—Elenita, ¿qué hay que hacer?

—Queremos ayudarte a hacer otra vez las carpetas.

La emoción nos inundó a todos. Mis carpetas anteriores me permitían viajar contando mil historias sobre la base de los trabajos con niños, que hoy son hombres...

Esta posibilidad, a su vez, lograba el efecto de que me acompañaran los niños de hoy, los que frente a la adversidad me ayudaban a ponerme de pie.

En homenaje a aquellos pequeños —alumnos de hace veinte años— y a la entrega generosa de los de hoy, nació el proyecto «Manos con pinceles».

Porque hay manos que lastiman.

Manos con armas.

Pero hay manos con pinceles que crean, consuelan, construyen y reparan.

Manitos resilientes que con arte se ponen de pie ante la adversidad.

Los padres se hicieron eco del Proyecto y agradecieron el aprendizaje que el recomponer y sobreponerse con entusiasmo y alegría les daba a sus hijos.

Colaboraron sin ningún pedido, se sumaron siendo parte del proyecto por autogestión.

«Manos con pinceles» pasó a ser, entonces, algo de todos, y a partir de él, los profesados y la Facultad se unieron para pensar en la esencia de lo aprendido.

El año 2007 finalizó en Casa Cuna. Varios colegios, como el San Pedro Nolasco, el Instituto Eccleston, el grupo Libertablas y otros colaboradores, llevamos títeres y espectáculos a los pasillos y salas del hospital para celebrar con los pequeños internados la Navidad. Los niños del Colegio Sagrado Corazón y del Instituto Summa (iniciadores del proyecto «Manos con pinceles») enviaron cartas y tarjetas para los pequeños que se encontraban en situación de internación.

«Manos con pinceles» nos dio una lección resiliente a todos.

Porque hay instancias de dolor que no podremos evitarles a nuestros niños pero...

Siempre habrá manos con pinceles... manos que acarician el alma, que ayudan amorosamente a recuperarse, a sentir que «juntos» todo es posible.



- ÁLVAREZ, A. (1997) *Hacia un Currículum Cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- BAEZA, S. (2005) *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula. Una perspectiva sistémica*. Aprendizaje Hoy. Buenos Aires.
- BAQUERO, R. (2001) «La educabilidad bajo sospecha». En: *Cuaderno de Pedagogía*, N° 9. Rosario.
- BERNARD, B. (1999) «Applications of resilience: Possibilities and promise». En: GLANTZ, M y J. Jonson (eds.) *Resilience and Development: Positive Life Adaptions*. Plenum Publisher. Nueva York.
- BERNARDO, M. (1963) *Títere: Magia del teatro*. Ediciones Culturales Argentinas. Buenos Aires.
- (1976) *Títeres y niños. Cuaderno 8*. EUDEBA. Buenos Aires.
- (1988) *Del Escenario del Teatro al muñeco actor. Cuadernos de divulgación 2*. Instituto Nacional de Estudios del Teatro. Secretaría de Cultura de la Nación. Buenos Aires.
- (1991) *Teatro de Sombras*. Actilibro. Buenos Aires.
- BERNARDO, M. y S. BIANCHI (1985) *Títeres para jardineras. Serie Educación Inicial*. Estrada. Buenos Aires.
- BRONFENBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Buenos Aires.
- CODINA, CONSORCIO DE ONG (2001) *Indicadores Válidos sobre resiliencia*. Documentación interna. Lima.

- CALZETA J., M. R. CERDA y G. PAOLICCHI (2005) *La juegoteca. Niñez en riesgo y prevención*. Lumen. Buenos Aires.
- COLE, M. (1999) *Psicología Cultural*. Morata. Madrid.
- CURSI, R. (2002) *De los objetos y otras manipulaciones titiriteras*. Tridente Libros. Buenos Aires.
- DAVID, J. (2003) *Juguemos antes que se acabe...* Lumen. Buenos Aires.
- DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL (2000) *Marco General*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- ELICHIRY, N. (2000) *Aprendizaje de niños y maestros*. Manantial. Buenos Aires.
- ESCALADA SALVO, R. (1999) *Taller de Títeres*. Aique. Buenos Aires.
- FINKEL, B. (1980) *El Títere y lo titiritesco en la vida del niño*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER (1999) *Regional Training*. Documentación interna. São Paulo.
- GARCÍA LABANDAL, L. (2008) «El afrontamiento del primer año de la Escuela Secundaria: Estudio de la relación entre prácticas docentes y conductas resilientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de adolescentes que asisten a Escuelas Secundarias Públicas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires». Tesis de Maestría en Psicología Educacional. UBA. Mimeo.
- GARCÍA LABANDAL, L. y D. GONZÁLEZ (2002) «Resiliencia y Zona de Desarrollo Próximo en Educación Inicial. El papel de los Educadores en la Promoción de la Salud». Trabajo presentado en la Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Humanas. «Crecimiento Humano y Diversidad». Organizado por la Universidad de La Habana. UNESCO y UNICEF. Palacio de Convenciones de La Habana. Del 4 al 8 de Noviembre de 2002. Disponible en: www.iscar.org/cu/hominis02program.doc
- GARCÍA LABANDAL, L., D. GONZÁLEZ y E. SANTA CRUZ (2004) «Los artefactos de tercer nivel en la intervención comunitaria: Una mirada desde la Psicología Cultural». Trabajo presentado al Precongreso Marplatense de Psicología. De alcance nacional e Internacional. Psicología, Ciencia y Profesión. Contextualización de las teorías y las prácticas. Organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología. Mar del Plata, 17 y 18 de septiembre de 2004. Actas en CD.
- GARMEZY, N. (1985) «Stress resistant children: The search for protective factors». En: STEVENSON, J. (ed.) *Recent Research in Developmental*

- Psychology, Journal of Child Psychology and Psychiatry* (Book Supplement N° 4). Oxford.
- GRECO, M. B. (2002) «Sobre desencuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela». En: Revista *Ensayos y Experiencias*, N° 43. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- GROTBERG, E. (1996) *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. Fundación Bernard Van Leer. La Haya.
- GROTBERG, E. y E. N. SUÁREZ OJEDA (1996) *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano. Informes de Trabajo sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Fundación Bernard Van Leer. La Haya.
- HENDERSON y MILSTEIN (2003) *Resiliencia en la Escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- INFANTE, F. (2001) *La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente*. Fundación Bernard Van Leer. Santiago de Chile.
- JOHNSON, D. W. JOHNSON, R. T y HOLUBEC, E. J. (1994) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Buenos Aires.
- KAPLAN, H. (1999) «Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models». En: GLANTZ, M y J. JOHNSON (eds.) *Resilience and Development: Positive Life Adaptions*. Plenum Publisher. Nueva York.
- LUTHAR, S. (1999) *La Noción/Concepto de Resiliencia. Evaluación crítica y guía para futuros trabajos. Traducción libre para uso interno*. Prelatura de Humahuaca. Jujuy.
- MASTEN, A. (1999) «Resilience comes of age: Reflections on the past and outlooks for the next generation of researchers». En: GLANTZ, M. y J. JOHNSON (eds.) *Resilience and Development: Positive Life Adaptions*. Plenum Publisher. Nueva York.
- MASTEN, A., K. BEST y N. GARMEZY (1990) «Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity». En: *Development and Psychopathology*, N° 2. New York.
- MORÍN, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Javegraf.
- MUNIST, M. y colaboradores (1998) *Manual de identificación y promoción de la Resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Lima.
- MUNIST, M., N. SUÁREZ OJEDA, D. KRAUSKOPF y T. SILBER (comps.) (2007) *Adolescencia y Resiliencia*. Tramas sociales. Paidós. Buenos Aires.

- PÁNEZ, R. y colaboradores (2000) *Resiliencia en el Ande*. P&S Editores. Lima.
- PITLUK, L. (2007) *Educación en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- (2008) *La modalidad de taller en el Nivel Inicial. Recorrido y posibilidades para la educación actual*. Homo Sapiens. Rosario.
- (2008) «La planificación en el Jardín Maternal como puesta en marcha de una ideología a favor de la infancia». En: *Revista Travesías Didácticas*, año 1, N° 1. Buenos Aires.
- PROMUDEH (2001) *Manual de Intervención Infantil para equipos de campo con enfoque de Resiliencia en el Ande*. Fundación Bernard Van Leer. Perú.
- READ, H. (1996) *Educación por el arte*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- REVISTA *TRAYECTOS* N° 9 (2007) Ediciones Trayectos Caminos Alternativos. Educación Inicial. Buenos Aires.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.
- ROGOZINSKY, V. (2001) *Títeres en la escuela. Expresión Juego y comunicación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ROSAS, R. y Ch. SEBASTIÁN (2001) *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique. Buenos Aires.
- SABATO, E. (2000) *La Resistencia*. Seix Barral. Buenos Aires.
- SAEGESSER, F. (1991) *Los juegos de simulación en la escuela*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- SANTA CRUZ, E. (2008) *Los títeres como puente a la resiliencia en niños y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad*. Tesis de Maestría Interdisciplinaria en Familia. USAL. Mimeo.
- (2008) *La modalidad de taller en el Nivel Inicial. Recorrido y posibilidades para la educación actual*. Homo Sapiens. Rosario.
- SUÁREZ OJEDA, E. N. (1996) «El concepto de resiliencia comunitaria desde la perspectiva de la promoción de la salud». En: *Medicina y Sociedad. Temas de salud mental en la comunidad. Serie PALTEX para Ejecutores de Programas de Salud*, N° 19. Buenos Aires
- TILLERÍA PÉREZ, D. (2003) *Títeres y Máscaras en la Educación. Una alternativa para la construcción del conocimiento*. Homo Sapiens. Rosario.
- VIGOTSKY, L. (1988) «Capítulos 4, 6, 7 y 8». En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica-Grijalbo. México.
- WERNER, E. y R. SMITH (1992) *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press. New York.



Quemos hablar de títeres y resiliencia porque entendemos el arte como un puente maravilloso hacia lo lúdico y hacia la posibilidad de trabajar desde un lugar protegido temas que, de otro modo, serían muy difíciles de abordar con niños pequeños.

El títere como objeto intermediario nos permite transitar por un mundo de fantasía en el cual como docentes encontramos un espacio ideal para revalorizar y fortalecer las aptitudes naturales de cada pequeño.

Muchos de nuestros niños no son cotidianamente abrazados, protegidos, escuchados, y es en la escuela en donde, muchas veces, encuentran el espacio de reconocimiento.

¿Y quién puede ser un adulto saludable si no se sintió amado y valorizado en algún momento de su vida?

El arte ha acompañado al hombre a lo largo de los tiempos. Es un modo de expresión universal que no tiene edad ni clase social y permite la maravilla de la comunicación entre las personas. Favorece la autoestima, posibilita el humor, potencia la creatividad y genera autonomía... siendo éstos pilares fundamentales del constructo resiliencia.

ISBN 978-950-808-555-9



9 789508 085559