

HACIENDO TÍTERES EN LA ESCUELA. EXPRESIÓN Y SOCIALIDAD INFANTIL EN LA ARGENTINA DE LOS AÑOS 40

MAKING PUPPETS AT SCHOOL. CHILDREN'S EXPRESSION AND SOCIALITY IN ARGENTINA IN THE 40S

Bettina Girotti¹

Palabras clave

Teatro de títeres,
Escuela,
Agencia infantil,
Juguetes,
Comunidad

Recibido

28-8-2024

Aceptado

30-9-2025

Resumen

En Los niños y los títeres (1944), Javier Villafaña incluía un listado de retablos manejados por manos infantiles en distintas escuelas argentinas. Este registro llama la atención sobre un capítulo poco explorado de la –también poco explorada– historia de los títeres. Para intentar contrarrestar esta situación, examinaremos cuatro proyectos del listado: el teatro «Trapisonda», a cargo de Alfredo Bagalio; el teatro «Pinocho», encabezado por María Luisa Madueño y Margarita Albertella; y los teatros «Javier Villafaña», conducidos por Leticia Cossettini y María del Carmen Sánchez Rego, respectivamente.

Partimos de la hipótesis de que el objetivo de Villafaña de enseñar “el viejo y sencillo arte de los títeres” se fundó en la concepción de niñas y niños como sujetos activos y creativos y esto enlaza con las ideas de renovación que circulaban en el ámbito educativo. Indagaremos en las miradas de docentes y autoridades observando los objetivos, el vínculo con los contenidos curriculares y la articulación con la comunidad.

Key words

Puppet theatre,
School,
Children's agency,
Toys,
Community

Received

28-8-2024

Accepted

30-9-2025

Abstract

In Los niños y los títeres (1944), Javier Villafaña included a list of puppet theatres operated by children in Argentine schools. This record draws attention to an underexplored chapter in the –also underexplored– history of puppetry. To counter this situation, we will examine four projects from the list: the Trapisonda theatre, directed by Alfredo Bagalio; the Pinocchio theatre, headed by María Luisa Madueño and Margarita Albertella; and the Javier Villafaña theatres, directed by Leticia Cossettini and María del Carmen Sánchez Rego, respectively. We propose that Villafaña's goal of teaching "the old and simple art of puppetry" was based on the conception of children as active and creative subjects, and this connects with the ideas of renewal circulating in the educational field. We will explore the perspectives of teachers and authorities, observing the objectives, the connection with the curriculum content, and the connection with the community.

1 Universidad de Buenos Aires, Argentina. C. e.: bettina.girotti@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

Hacia finales de 1943, se inauguraba en el Museo Nacional del Teatro la Primera Exposición Nacional de Títeres, ocasión en la que, además del aporte de artistas que gozaban ya de cierto prestigio –como Horacio Butler, Silvina Ocampo, Mane Bernardo y Alberto Morera, entre otros nombres–,² se exhibieron muñecos que habían sido fabricados por niñas y niños en distintas escuelas del país. Organizada de forma conjunta entre el Instituto Nacional de Estudios de Teatro (INET) y el Consejo Nacional de Educación (CNE), esta propuesta contribuyó al fortalecimiento de este tipo de experiencias infantiles al ubicar sus creaciones junto a las de agentes del campo cultural de reconocida trayectoria.

Aquella exposición cerraba un ciclo de actividades que había comenzado unos meses antes con un concurso para que maestras y maestros de distintos establecimientos pudieran asistir al curso dictado por el poeta-titiritero Javier Villafaña,³ seguido por la edición y distribución del folleto *Titirimundo*, que enseñaba a hacer y manejar muñecos,⁴ funciones gratuitas de teatros manejados por niñas y niños, y una conferencia a cargo de Villafaña. Apenas unos meses más tarde, el poeta-titiritero publicaría *Los niños y los títeres* (1944), un libro donde incluía un relevamiento de aquellos teatros que funcionaban en establecimientos pertenecientes al CNE y que estaban anotados en la sección “Títeres” del INET.

Villafaña anteponía la aclaración de que faltaban casi en su totalidad los teatros de títeres que funcionaban en “escuelas provinciales, internados, recreos infantiles, jardines de infantes y bibliotecas” (1944, p. 93). Pese a ello, el listado que había comenzado a construir desde mediados de la década del 30 daba cuenta de cerca de 300 experiencias: 54 teatros en Capital Federal, 43 en Santa Fe, 4 en Entre Ríos, 52 en Buenos Aires, 9 en Tucumán, 14 en Córdoba, 17 en La Rioja, 1 en Jujuy, 23 en Río Negro, 33 en La Pampa, 8 en Mendoza, 4 en San Juan, 1 en Chubut, 5 en Formosa, 8 en Misiones, 8 en Chaco y 3 en Neuquén. Quedaba claro con esta nómina la magnitud de la labor que había encarado hacia casi una década: recorrer las escuelas del país enseñando –como él mismo decía–, “el viejo y sencillo arte de los títeres” (1944, p. 11).

2 Además de estos nombres, Perla Zayas de Lima menciona a Enrique Wernicke, Javier Villafaña, Alfredo Hermitte, Pedro Bagnatti, Juan Otano, uno de los siete pintores de la Escuela Superior de Bellas Artes, e Isolda M. Breyer (1990).

3 El poeta-titiritero Javier Villafaña dedicó gran parte de su vida al público infantil: durante más de cinco décadas, recorrió pueblos y ciudades de la Argentina, Latinoamérica y España realizando presentaciones con sus títeres. El modo de hacer títeres de Villafaña se fundó en una defensa de la agencia infantil y en la importancia otorgada a sus creaciones: la concepción de que niñas y niños podían ser artistas, y de que sus producciones también debían ser consideradas obras de arte. Hemos analizado (Girotti 2020) el dispositivo que este artista construía en torno a la representación en términos de elaboración de un archivo de voces y testimonios de niñas y niños: los escritos y dibujos realizados al finalizar la función por pedido del poeta-titiritero fueron compilados por Villafaña en distintos libros como *El Gallo Pinto: canciones de Javier Villafaña ilustradas por niños argentinos* (1944) y el mencionado *Los niños y los títeres* (1944).

4 La Sociedad Argentina de Autores (Argentores) incluyó en su Boletín el folleto de Villafaña y dispuso de una impresión extraordinaria de cinco mil ejemplares para que las escuelas de las provincias pudieran acceder a esta publicación.

La creación de retablos en el ámbito escolar se liga con una fuerte presencia del títere en el campo cultural a comienzos de los años 40: además de la mencionada exposición, observamos espectáculos en salas teatrales, la publicación textos dramáticos y teóricos, la organización en asociaciones y la incorporación de muñecos en el cine (y más tarde la televisión), entre otros factores que dan cuenta del creciente interés por los muñecos.⁵ Si bien titiriteras y titiriteros han compartido espacios con artistas e intelectuales, pocas veces han sido parte de trabajos historiográficos y solo en contadas ocasiones encontramos rastros de estas trayectorias en las historias del teatro argentino (Pellettieri 2003, Seibel 2010, Dubatti 2012, entre otros).

Es por estas razones que, además de dar cuenta de la circulación de Villafañe con sus títeres por escuelas de todo el país, aquel breve pero preciso registro llama la atención sobre la creación de retablos manejados por manos infantiles en espacios educativos, capítulo poco explorado de la –también poco explorada– historia de los títeres en Argentina.⁶ Para intentar contrarrestar esta situación, este artículo se propone examinar cuatro de los proyectos allí listados:⁷ el teatro «Trapisonda», sito en el barrio de Mataderos de la ciudad de Buenos Aires y llevado adelante por Alfredo Bagalio; el teatro «Pinocho» de la ciudad de La Plata, encabezado por María Luisa Madueño y Margarita Albertella; y los teatros «Javier Villafañe» de Rosario y de Bahía Blanca, conducidos por Leticia Cossettini y María del Carmen Sánchez Rego, respectivamente. Cabe aquí una aclaración ya que, si bien Villafañe anunciaba que casi la totalidad de los teatros que funcionaban en escuelas provinciales no habían sido incluidos en su listado, los proyectos que aquí examinaremos, a excepción del teatro de títeres «Trapisonda», se desarrollaron en este tipo de establecimientos.

Partimos de la hipótesis de que aquel objetivo de Villafañe de enseñar “el viejo y sencillo arte de los títeres”, que tomó la forma de retablos manejados por manos infantiles, se funda en la concepción de niñas y niños como sujetos activos y creativos y esto enlaza con algunas de las ideas de renovación que circulaban en el ámbito educativo argentino. Las propuestas que conforman nuestro corpus se cimentaron sobre la idea de que las

5 Junto a esto, observamos que ya a comienzos del siglo XX asomaron las primeras propuestas teatrales que intentaron conformar elencos infantiles, como el Teatro Infantil Municipal (1913) y el Teatro Infantil Lavardén (1928), a las que se agrega el interés también de personalidades como Alfonsina Storni, Angelina Pagano, Camila Quiroga o Lola Membrives. Pese a que esta inclinación se extendió entre diversos agentes del campo teatral, los estrenos no fueron sino esporádicos (Llahí 2006).

6 Estas reflexiones se insertan en una investigación más amplia condensada en mi tesis doctoral: Hacer títeres en Buenos Aires: tradición, modernización y diálogos en el campo cultural (1943-1968). Desde una perspectiva interdisciplinaria, la tesis hace foco en la presencia y la legitimación de distintas experiencias con títeres en el campo cultural de Buenos Aires durante el período 1943-1968, atendiendo especialmente a las que trazaron un vínculo directo con la concepción tradicional de esta forma artística, pero también a aquellas que comportaron proyectos de modernización y renovación y, con ello, entablaron diálogos con otras artes y formas culturales.

7 A pedido de la autora, en este artículo se utilizarán comillas angulares para la denominación de los teatros de títeres. Con ello, se busca evitar que se confundan con los títulos de algunos de sus espectáculos, con artistas y personalidades reconocidas en el campo titiritero o con los personajes de los cuales algunas de estas agrupaciones han tomado sus nombres.

y los estudiantes no solo podían oficiar de público, sino también montar espectáculos y participar de manera activa en su proceso de producción, transformándose así en jóvenes titiriteras y titiriteros. De este modo, aquella breve visita de Villafaña se prolongaba en poderosas experiencias a partir de los esfuerzos de docentes y autoridades que intuyeron la potencia que el trabajo con títeres en la escuela podía adquirir para la formación de sus estudiantes. En tanto primer entorno “público” en el que niñas y niños se insertan, la escuela constituye un lugar privilegiado para la sociabilidad infantil, ya que aprendemos a relacionarnos con otras personas y a conocernos. La puesta en funcionamiento de teatros manejados por estudiantes colaboró en la construcción de vínculos entre quienes participaron de las diferentes tareas para ponerlo en marcha, transformando y resignificando el entorno escolar al ofrecer otro espacio de sociabilidad.

Siguiendo a Tânia Gomes Mendonça (2020), pensaremos a Villafaña como un “*outsider*” en relación a las políticas educativas. Este recordaba que, inicialmente, el CNE no había acompañado su iniciativa de actuar en escuelas alegando que esto “iba contra los programas y fomentaba el mamarracho” (Medina 2001, p. 74). Ante esta negativa, el poeta-titiritero contaba cómo falsificó una autorización:

Conseguí el papel por un amigo inocente que me escribió la dirección que le pedí en el dorso de una hoja con membrete del Consejo. Borré lo que él había escrito y me inventé el permiso. Lo llené con sellos de los comerciantes de mi barrio, los dejaba borrosos o doblaba el papel. Así pude ir a todas las escuelas que quise. (Medina 2001, p. 74)

Analizar este capítulo de la historia de los títeres en Argentina nos invita a adoptar un enfoque interdisciplinario que considere su articulación con algunos episodios de la historia de la educación. Empero, trataremos de mantener el espíritu “desobediente” que el poeta-titiritero y –con él– docentes y autoridades les imprimieron a estas experiencias. Estos proyectos se vincularon, directa o indirectamente, con las ideas de renovación pedagógica que criticaban la escuela positivista tradicional, resaltando la autonomía infantil y el protagonismo de niñas y niños en los procesos educativos, así como su individualidad, libertad y espontaneidad, la importancia del juego y de su actividad libre y creadora; todas estas, cuestiones que habían sido invisibilizadas por el normalismo de corte positivista (Carli 2002). Así, siguiendo reflexiones de la pedagogía moderna, especialmente aquellas fundadas en la autonomía y la agencia infantil, docentes y autoridades de diferentes escuelas del país propusieron a sus estudiantes poner en funcionamiento su propio teatro de títeres. En tanto estas experiencias defendieron con distintos matices la libertad de niñas y niños, así como la democracia escolar y la autonomía del docente, pueden alinearse con lo que Adriana Puiggrós ha denominado “propuestas alternativas” (1992), particularmente con aquellas posiciones que “modificaron la práctica escolar, propugnaron vínculos educacionales más horizontales, lucharon contra la burocratización del sistema educativo e impulsaron múltiples formas de solidaridad social” calificadas como “transgresoras”.⁸

⁸ Lugar especial merece la presencia de Villafaña en esta clasificación, encuadrado por Puiggrós en la “corriente radicalizada” que vinculaba los nuevos planteos pedagógicos con la lucha por las reivindicaciones gremiales docentes. Aunque Villafaña nunca ejerció la docencia, su consideración en esta categoría

Para recuperar estos episodios indagaremos, entonces, las miradas de docentes y autoridades que participaron de estos proyectos⁹ observando los objetivos que los guiaron, el vínculo que las tareas propuestas tejieron con los contenidos curriculares y la doble articulación con la comunidad, en el aula y fuera de ella.

TÍTERES EN LA ESCUELA. CARTOGRAFIANDO EXPERIENCIAS

El territorio en el que las experiencias de nuestro corpus se desarrollaron constituye un primer denominador común: nos encontramos con teatros de títeres manejados por manos infantiles que funcionaron en escuelas públicas de grandes ciudades, ya sean capitales (como Buenos Aires o La Plata) o centros urbanos de gran importancia para sus provincias (como Rosario y Bahía Blanca, ambas ciudades portuarias).

El proyecto experimental de la Escuela Serena fue organizado en la Escuela 'Dr. Gabriel Carrasco' por las hermanas Cossettini: Olga, a cargo de la dirección y la reflexión teórico-didáctica, y Leticia, desde la docencia y la promoción de actividades artísticas. Esta experiencia, que se inició en 1935 con el nombramiento de Olga como directora de la aquella institución, y más precisamente con el otorgamiento del carácter experimental a dicha escuela –el cual mantuvo hasta 1943–, finalizaría en 1950 con la cesantía definitiva de ambas hermanas.

Una de las características clave en este proyecto fue el protagonismo de alumnas y alumnos, y el rol de las actividades artísticas como espacio de expresión. La estética en sus múltiples manifestaciones constituyó un contenido transversal presente en los distintos momentos escolares: recreos, paseos, misiones culturales y asignaturas (Pellegrini 2016). Los títeres también fueron parte de esta propuesta. El puntapié inicial, tal como contaba Leticia, fue la visita de Villafaña:

Con Javier nos une una gran amistad [...] A veces llegaba de sorpresa con su humor, sus cuentos, sus poemas y sus títeres; era muy imaginativo. Él enseñó a los chicos a modelar los primeros muñecos para nuestro teatrillo, que más tarde se llamó "Javier Villafaña". También presenció nuestra actividad educativa, se interesaba por todo, en plástica, en el teatro, en las danzas, la música, la poesía, en los viejos romances españoles y en casi toda la actividad expresiva de nuestros niños. (Medina 2001, p. 51)

ría quizá pueda explicarse en aquella negativa del CNE para autorizarlo a recorrer las escuelas en tanto iba contra los programas que derivó –según el propio Villafaña narraba– en la falsificación del permiso.

9 Entre los mencionados, el caso más conocido –y con ello, más abordado– ha sido el proyecto de la Escuela Serena de la ciudad de Rosario, dirigido por Olga Cossettini, y su teatro de títeres, a cargo de su hermana Leticia. La conformación del llamado "Archivo Pedagógico Cossettini" ha sido clave en esta profusión de investigaciones sobre esta experiencia: aconsejadas por Lombardo Radice, las hermanas Cossettini reunieron un vasto conjunto de documentos para testimoniar y fundamentar su propuesta pedagógica. A estas fuentes, claro está, se agregan sus libros y ensayos escritos por ambas y destinados a difundir la experiencia de la Escuela Serena. No sucede lo mismo con los demás casos que integran el corpus, de los cuales –hasta el momento– disponemos de los testimonios en forma de libros y artículos firmados por docentes y autoridades de las escuelas en las que se articularon estos retablos.

Parte del trabajo con los títeres quedó registrado en el capítulo VII de *La escuela viva* (1942), donde Olga cedía la narración a su hermana. Allí, Leticia contaba, en tono afectuoso, la historia del teatro de aquella institución, cómo niñas y niños iban ensayando los distintos oficios (realización de muñecos, escenografía, vestuario, manipulación y más) conforme este iba creciendo, junto con las impresiones y emociones que estas tareas despertaban entre sus estudiantes.

Pocos años más tarde, en 1947, Leticia publicaba *Teatro de niños*, libro en el que narraba cómo se implementó el teatro –pero también el arte en general– en la Escuela Serena (Pellegrini Malpiedi 2020). Allí, además de reparar en la dimensión creativa del juego, la labor de sus estudiantes en relación a la actuación, la dramaturgia y la dirección de obras o la puesta en escena de poemas (a la que llama escenificación), rescata algunos antecedentes para pensar no solo el teatro para niños, sino también la articulación entre las artes escénicas e infancias, enmarcando su experiencia en una extensa genealogía, nutrida por artistas de renombre: desde las obras de Alfonsina Storni y Gabriela Mistral o los trabajos de José Sebastián Tallón y Fryda Schultz de Mantovani, hasta la “poesía niña” de Julia Bustos, Ida Réboli, Luis T. Prieto, Germán Bardiales y Ricardo Pose y personajes de Lope de Vega o García Lorca, además del mencionado Villafañe, a quien presenta como poseedor del secreto del “poeta niño” (Cossettini 1947).

Si esta experiencia ha sido frecuentemente visitada,¹⁰ no sucede lo mismo con las demás propuestas, menos documentadas y quizás por ello menos estudiadas. Sin embargo, todas estas compartieron miradas sobre la potencia que podía adquirir el trabajo con títeres en el espacio escolar.

A comienzos de los años 40, guiado por la condición formativa del títere, Alfredo Bagalio organizó en la escuela nº10 del Consejo Escolar 20, ubicada en el barrio porteño de Mataderos, el teatro de títeres «Trapisonda».¹¹ Además de ser considerado uno de los precursores del “títere escolar” (Zayas de Lima 1990), Bagalio fue miembro fundador de la Asociación de Titiriteros de la Argentina (ATA), creada en 1956, la cual presidió entre 1961-1962 y fue miembro de la subcomisión de Títere Escolar de esa asociación en 1972.

Los primeros años de esta experiencia quedaron registrados en el libro *Títeres en la escuela* (1944).¹² Empapado de un espíritu práctico y atravesado por la concepción

10 Ver Marcela Pelanda 1995, *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*; María del Carmen Fernández, María Elisa Welti y Rubén Biselli 2014, *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía* (Rosario 1935-1950); María del Carmen Fernández, María Elisa Welti y María Eugenia 2011, Una singular articulación entre comunidad y saberes: las misiones de divulgación cultural en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950); Javiera Díaz y Silvia Serra 2009, Olga y Leticia Cossettini: ¿Maestras, mujeres e intelectuales?; Paula Caldo y Sandra Fernández 2010, Biografía, historia y mujeres: la revisión de un vínculo complejo a partir del caso de Olga Cossettini, 1898-1987; Micaela Pellegrini Malpiedi 2022, *Leticia Cossettini: un entramado a partir de su biografía / antibiografía*; entre otros.

11 Por el momento, no ha sido posible fechar con exactitud el comienzo exacto de esta experiencia. Sin embargo, hemos dado con programas del teatro «Trapisonda» que datan del año 1942.

12 *Títeres en la escuela* fue reeditado en varias oportunidades, lo cual permite intuir cierto éxito. Asimis-

del muñeco como “un medio idóneo y directo para transmitir información y complementar la labor en la escuela” (Zayas de Lima 1990, pp. 348-349), Bagalio exponía su experiencia “en términos generales” –esto es, evitando narrar episodios particulares o las emociones de sus estudiantes– y focalizando en aquellos detalles que entendía que efectivamente podían ser de utilidad para docentes que desconocieron las tareas necesarias para la puesta en marcha de un teatro de títeres. Con ello, intentaba dar cuenta de la facilidad para hacerlo “en cualquier escuela de la capital, y hasta en los barrios más desamparados o en la mayoría de las de pueblecitos de provincias y territorios” (Bagalio 1944, p. 11). Este pragmatismo queda evidenciado en la especial atención a las condiciones materiales que demandaría una experiencia como esta: los procedimientos para la construcción de muñecos, escenarios y programas ofrecidos se caracterizan por la simpleza, la efectividad y la posibilidad de realizarlos con la mayor economía posible. El énfasis en la dimensión técnica, así como las particularidades de su experiencia –con la consecuente decisión de no incluir anécdotas o los nombres de sus estudiantes (que solo enumera al final en forma de agradecimiento)– aleja esta publicación de las otras aquí analizadas.

En la ciudad de Bahía Blanca, la vicedirectora de la Escuela n° 5, María del Carmen Sánchez Rego, ensayó junto con sus estudiantes la creación de un elenco de titiriteras y titiriteros. Al igual que sucedió con el caso de las hermanas Cossettini, el germen de esta experiencia se ligaba de forma explícita a una visita del titiritero y “poeta amigo de los niños” Javier Villafaña. La puesta en marcha de esta experiencia a finales del año 1939 fue relatada por la propia Sánchez Rego en el libro titulado *El espíritu creador del niño y el teatro de títeres en la escuela primaria* (1943). Allí, adoptando un tono y un vocabulario informal y afectuoso (tan afectuoso que, en lugar de referirse, al retablo de títeres como tal, prefería hablar de “casita”), y haciendo foco especialmente en las emociones que experimentaron sus estudiantes y en sus impresiones, ofreció una suerte de diario de aquella experiencia. Este tono informal adoptado por Sánchez Rego incorporaba, a su vez, la narración de algunos episodios en clave fantástica, apelando a figuras como la prosopopeya. Esto era complementado con una serie de registros “documentales” como la transcripción de las actas de trabajo confeccionadas por quienes integraron el teatro, intercambios epistolares con Villafaña y notas periodísticas que fueron difundiendo la experiencia, entre otros.

El arco temporal que ofrece esta publicación, que abarca de 1939 a 1942, permite entrever las transformaciones atravesadas: una primera compañía conformada por estudiantes de 6° E y 6° F que egresaban en 1939; una segunda compañía, conformada al año siguiente por estudiantes de 5° E, 5° F, 6° E y 6° F que por “derecho hereditario” (1943, p. 41), reconocido por los otros grados, continuaron con la experiencia y cuyos integrantes, con el egreso en 1942 de quienes cursaban sexto grado, se distribuirían

mo, Bagalio ofreció una versión para uso doméstico titulado *Títeres en casa* (1949), en cuyo subtítulo, “los preparan los niños”, insistía en el lugar protagónico de las manos infantiles (se dirigía aquí a niñas y niños y a sus padres quienes oficiarían de guías). Publicaría también *Títeres y titiriteros en el Buenos Aires colonial*.

en diferentes instituciones (los primeros años de la Escuela Normal, el Colegio María Auxiliadora, el Colegio Nacional, la Escuela Superior de Comercio, el Colegio Don Bosco, el 6º grado de la Escuela N°5). Casi dos décadas más tarde, en 1957, Sánchez Rego publicaría una compilación de textos dramáticos titulada *Farsas para los títeres del teatro infantil*, que incluía un listado desplegable de los “Retablillos bahienses en la escuela”. Este organizaba los teatros en orden ascendente considerando la fecha de su creación¹³ y estaba encabezado, claro está, por la experiencia de la Escuela n° 5. Este gesto, que recuerda el listado que Villafaña incluyó en *Los niños y los títeres*, permite vislumbrar el rol fundacional que cumplió la experiencia que ella encabezó en la ciudad de Bahía Blanca.

Por esos mismos años, en la Escuela n° 1 de La Plata, María Luisa Madueño y Margarita Albertella, encabezaron un trabajo similar. Junto otras maestras normalistas estas docentes fueron consideradas “parte de la élite intelectual y profesional” de la ciudad de La Plata, por lo que sus nombres fueron incluidos en una edición del diccionario biográfico *Quién es Quién* que recuperó a distintas personalidades de aquella ciudad (Rodríguez 2019). Además de la formación docente, Albertella realizó cursos de especialización sobre educación musical, preescolar, trabajo manual, literatura infantil, entre otros. Madueño, por su parte, se había formado también como Profesora de Estética, de Mímica y de Música en el Instituto Docente de Educación Estética Infantil, donde estaría a cargo de la cátedra Títeres. En su extenso currículum quedan evidenciados la articulación entre el ámbito educativo y la formación artística. Madueño fue, además, directora del teatro de títeres «El Retablo» de La Plata y organizó el Primer Festival del Títere Escolar en aquella ciudad, auspiciado por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

En 1941, Madueño y Albertella organizaron y dirigieron de forma conjunta el primer teatro de títeres integrado por estudiantes que actuó en las escuelas de La Plata, labor que ellas mismas se ocuparon de narrar en la *Revista de Educación*. Allí, describían el camino iniciado apenas dos años antes -momento en el que desconocían totalmente el arte de los títeres- hasta la organización de una compañía infantil. Para ello, habían confeccionado un plan de trabajo en proyectos, muchas veces simultáneos, que nucleaban las distintas actividades necesarias para la puesta en marcha de un teatro de títeres: la elección de la obra; la fabricación de cabezas, perchas, vestidos, pelucas, manos; el armado del títere; el entrenamiento titiritero; la construcción del teatro; la elección del nombre; la confeción del decorado, de los telones de fondo y de la iluminación; el ensayo de las obras; el armado de los programas; y, finalmente, la inauguración del teatro.

Las publicaciones aquí mencionadas oscilaron entre una memoria de las actividades e instrucciones para la creación de un teatro de títeres en el espacio escolar. Algunas se dirigieron específicamente a docentes para un trabajo en el aula. Otras lo hicieron

13 Además de su fecha de creación, el listado especificaba si la escuela dependía del gobierno nacional o provincial, el número de la escuela y su ubicación, el nombre del teatro y de la compañía. A estos agregaba algunos teatros de títeres que funcionaban en instituciones y teatros particulares.

a un destinatario más difuso, aunque siempre con el espíritu de que la experiencia se replicara. Esta diversidad se tradujo, claro está, en la complejidad de las instrucciones, así como de los procesos y las técnicas allí volcadas.¹⁴

CONSTRUIR UN ESPACIO DE EXPRESIÓN, LIBRE Y GUIADO

En tanto una de las tareas centrales de estos proyectos fue, justamente, la construcción de los muñecos, estas experiencias se fundaron en una concepción del títere como un objeto de la cultura material. Niñas y niños representan un caso interesante en términos de cultura material, ya que los objetos que comúnmente se asocian con la(s) infancia(s) no están fabricados ni controlados por quienes integran este segmento etario, sino más bien impuestos por personas adultas (Brookshaw 2009).

Los juguetes caseros -esto es, todo objeto con el que niñas y niños constantemente se deleiten y que usen como medio entretenerte, más que para cumplir una tarea, un objetivo didáctico o el del juguete manufacturado (Schleret 1985)- constituyen un espacio de expresión, ya sea que se trate de “juguetes improvisados”, “objetos transformados” o “juguetes encontrados”. Este tipo de objetos “deben ser de los pocos artefactos infantiles que son fabricados, refabricados, remodelados o renombrados” por niñas y niños (Schleret 1985, pp. 2-3). Esta mirada sobre la construcción de juguetes, y por extensión la construcción de títeres en el espacio de la escuela, enlaza con una concepción activa de la infancia al considerar que esta apropiación de objetos implica una acción y una transformación y, con ello, nuevos usos y sentidos. Pese a que, en el trabajo en el aula, niñas y niños pudieron tener a disposición instrucciones y modelos de mayor o menor complejidad, como la mencionada revista *Titirimundo*, así como colaboración adulta, estas labores incorporaron zonas de libertad y creatividad.

Aunque apelando a diferentes terminologías, en estos proyectos se reitera la idea de que los títeres, como práctica artística, eran un medio para desarrollar la personalidad de las y los estudiantes y cultivar su sensibilidad, así como un medio de expresión o un medio para “encontrar su voz”.

14 Otras miradas sobre la articulación entre títeres y escuela daba cuenta de la dificultad de este tipo de proyectos, recortando así el funcionamiento a sus docentes. Tal es el caso de María del Carmen Schell, quien en su libro *Títeres, sombras y marionetas* (1947) insistía en el fracaso de las experiencias infantiles. Aunque contemplaba que los títeres y los dispositivos que explicaba cómo fabricar pudieran ser manejados por niñas y niños, aconsejaba que las actividades propuestas en su libro fueran llevadas adelante por mayores y sugería que las tareas que desarrollaran las y los estudiantes se limitaran a la representación de “papeles adecuados”.

Apenas unos años antes, aparecían en el escrito de Fryda Schultz de Mantovani: Sobre teatro y poesía para niños (1937). La autora insistía en la revalorización de lo que llamaba “mundo infantil”, en la relación de las y los artistas que se dedicaran a trabajar para un público infantil con ese mundo y en la productividad de escuchar y de entrar en contacto con niñas y niños. La infancia era presentada como una etapa autónoma y no como un momento de pasaje hacia la adultez. De allí la importancia de que las personas adultas asumieran un rol de guía. Como apéndice, este ensayo incluía una obra de teatro, *El alma del reloj*, y algunas poesías.

El propósito de encontrar la propia voz aparece de forma explícita en los escritos de Olga Cossettini. Ya en *El niño y su expresión* (1938) explicaba que el ambiente de la Escuela Carrasco ofrecía a sus estudiantes los estímulos necesarios para su desenvolvimiento y que su trabajo creador era producto de la síntesis de su energía y la de la naturaleza. En particular, en el marco de la Escuela Serena, la producción personal de imágenes permitía el encuentro de cada estudiante con su voz. En esta tarea, los cuadernos escolares fueron el principal soporte de la mayoría de las imágenes producidas por niñas y niños. De un lado, sirvieron para apropiarse y producir saberes, y registrar el día a día en el aula y en la escuela, y de otro, constituyeron un medio expresivo para desarrollar su creatividad, pero también un medio de autoconocimiento (Fernández, Welti y Biselli 2008).

Los muñecos también fueron parte de esta propuesta: al igual que la producción de cuadernos, los títeres funcionaron como herramienta para que las y los estudiantes “encontraran su voz”, sea realizando o animando títeres, como escribiendo obras, tal como queda evidenciado en algunos de los poemas teatralizados que se incorporaron al final del capítulo VII de *La escuela viva*, o la pieza incluida en *Teatro de niños*.¹⁵ En palabras de Leticia:

Surgen ahora escenógrafos que pintan telones con desenvoltura que asombra, modistas que de los más inverosímiles retazos crean el más gracioso vestido: actores que, poseídos del fuego divino e identificados con los títeres, ríen, bailan, cantan con gracia deliciosa.

Los niños tímidos, aquellos que nunca pudieron hacer su presentación en un tablado, encuentran aquí, con un muñeco en las manos, la voz de su propia alma. (Cossettini 1942, p. 168)

El primer contacto con los títeres parecía, por ende, despertar saberes y habilidades hasta entonces desconocidos y potenciaba algo que permanecía dormido: niñas y niños encontraban en el juego un vehículo para canalizar su voz. A diferencia de otras expresiones artísticas como el dibujo o la pintura, el teatro de títeres en particular y las artes escénicas en general construyen una corporalidad que batalla contra el disciplinamiento. En ese sentido, tal como sostiene Micaela Pellegrini, el teatro “era considerado por las Cossettini como el espacio primordial para expresar las sensibilidades, permitiéndoles experimentar situaciones prácticas vivenciadas como reales” (2016, p. 150). Se trataba de inculcar una corporalidad sensible atravesada por lo estético.

El trabajo de Albertella y Madueño en La Plata se apoyaba en una experiencia previa de dramatización que había funcionado como medio para desarrollar la personalidad de niñas y niños y cultivar su sensibilidad. El plan de trabajo estaba estructurado en una serie de 16 proyectos realizados por estudiantes de 6º grado que nucleaban las distintas instancias para concretar una puesta en escena.

En lugar de imponer modos de pensar y sentir, estas docentes entendían que el teatro ofrecía la oportunidad de despertar valores. Esta posibilidad de actuar libremente estaba asociada a la iniciativa propia y a la creación. Albertella y Madueño explicaban

¹⁵ Me refiero a “La hilandera de los cabellos de oro” de Mario García (escrito a la edad de 9 años) y “Don invierno” de Eliza Masaccesi (escrito a la edad de 12 años), ambos incluidos en *La escuela viva*, y *Enamorado de la noche*, también de Mario García (escrito a la edad de 11 años), que aparece en *Teatro de niños*.

que no pensaban enseñar nada con el teatro de títeres, sino que los muñecos eran simplemente un medio, “un camino eficaz”, del que podía disponer la escuela primaria para “llegar al alma de los niños y hacer vibrar las fibras exquisitas de su sensibilidad, satisfacer su sed inagotable de emoción, ternura y belleza” (1943, p. 32). Siguiendo esta premisa, las docentes otorgaron un lugar relevante a los testimonios de sus protagonistas entre los argumentos a favor de esta experiencia permitiendo observar, a través de sus palabras, los beneficios que prometían conseguir.

En sintonía con este rechazo a la imposición de modos de pensar y sentir, su plan de trabajo se caracterizaba por la flexibilidad, permitiendo incorporar las propuestas de quienes participaban en las distintas actividades. Recordaban, por ejemplo, a uno de los estudiantes que, luego de haberse ofrecido a realizar los telones de fondo, se acercó acompañado de un gráfico proponiendo un proyecto sobre la instalación eléctrica en el retablo (Albertella y Madueño 1943). No solo el teatro de títeres lograba constituirse como espacio para que las y los estudiantes pudieran cultivar su sensibilidad y desarrollar sus expresiones, sino que, además, el interés despertado se mantenía dentro y fuera de la escuela.

Para quienes organizaron estas experiencias, el teatro de títeres desbordaba la dimensión recreativa. Fue así que, buscando medios educativos y de actividades que “evidencien cuanto dicen los tratados de psicología infantil sobre la actividad espontánea del niño” y sobre su espíritu creador, Sánchez Rego se encontró accidentalmente con el teatro de títeres, en el cual vio “algo más que su alto valor recreativo”. Con ello creía “haber captado en la organización y labor que lleva implícitas, un motivo novedoso de trabajo que pone en juego, educando, instruyendo y recreando, estas condiciones propias del niño: experimentador, imitador, constructor, inventor, artista, poeta” (Sánchez Rego 1943, p. 13).

Sánchez Rego intentó enfatizar con su experiencia la idea del poder creador de niñas y niños, no solo desde la dimensión discursiva, sino también a través de la construcción de espacios de amplia libertad: sin instrucciones previas, sus estudiantes se volcaron a realizar las distintas actividades que demandaba un teatro de títeres, desde la confección de los muñecos y las escenografías, hasta la construcción del teatro, la escritura de los libretos o el armado de los programas. Al respecto, mostraba el asombro que se despertaba entre sus estudiantes el descubrimiento de sus habilidades para modelar, dibujar o escribir, así como también la de sus compañeras y compañeros:

A esta altura de la labor, llama a reflexión el aflorar de algunas condiciones de los niños en cuanto a su espíritu creador, a lo asimilativo... a sus sentimientos también. Ahogadas involuntariamente en el aula, hacen formular ahora sorpresivamente, estas y otras preguntas: ¿Cómo podía ser Fulanito, decorador? ¿Cómo letrista Menganito? Zutano, ¿cómo puede redactar este libreto con tanta chispa? Pero, ¿y a este niño?, lo tenía por buen dibujante, mas no sabía de su habilidad para ésto... ¡Si este trabajo no parece...! Y en el arte de hacer hablar a un muñeco, ¿cómo podían, cómo, dar vida a lo inerte? [...]

Nadie había venido, sin embargo, emisión especial a enseñarles; espontáneamente el niño se brindó para hacer lo que él creía necesario hacer, y, en base a la confianza y libertad brindadas, sorprendía con sus creaciones -buenas, regulares... pero siempre creaciones y de niños- preguntando, investigando muchas veces solos... (Sánchez Rego 1943, pp. 20-21)

Junto con la idea del espíritu creador, la distinción de la espontaneidad de niñas y niños resulta una constante en la exposición de Sánchez Rego. Daba cuenta, además, del diálogo fluido con sus estudiantes, así como del acompañamiento activo que ella misma intentaba ejercer. Así, acciones como el intercambio de ideas entre estudiantes y docente frente a dudas o dilemas –que no implicaba delegar la resolución en ella–, o la sugerencia de lecturas, eran presentadas como parte de una propuesta signada por una “libertad dirigida”. La construcción de este espacio de libertad exigía para Sánchez Rego fortalecer la autonomía de niñas y niños en la realización de las distintas actividades; de allí su insistencia, a diferencia de otros casos, para que el trabajo se realizara en la escuela y no en sus casas, donde no podía regular la intervención de personas mayores.

Mientras Sánchez Rego intentaba prevenir que familiares interfirieran en el trabajo de sus estudiantes, Bagalio hacía lo propio con quienes estaban al frente del aula:

En cuanto a la labor que demanda el teatro de títeres, como educadores, y desde el punto de vista pedagógico, sostenemos que será realizado con proyectos y manos infantiles. Esto es incontrovertible, ya que así su efecto y alcance educativos completan la verdadera condición formativa que le atribuimos. Y hacemos tal afirmación, porque todo nuestro modesto teatro es obra de los colegiales, quienes, en los casos de duda o titubeo contaron siempre con la asistencia de los educadores. (Bagalio 1944, p. 12)

La publicación se dirigía a docentes de manera explícita y es por ello que insistía en que su labor no sería la de desarrollar las tareas descritas, sino la de guiar a sus estudiantes. Para Bagalio, la incorporación de un teatro de títeres en la escuela implicaba una doble faceta, recreativa, por un lado, y educativa, por el otro: el títere debía enseñar deleitando. Para que cumpliera su función, sostenía, era preciso que no se lo desvirtuara en su formación. No solo no debían ser preparados por docentes, sino que tampoco deberían realizarlos “los niños dejados a su libre albedrío. Simplemente la libertad creadora infantil dirigida será la que proporcionará los frutos más sazonados y con la jerarquía así lograda cumplirá su comedido” (Bagalio 1944, p. 6). Imaginaba un sujeto activo, motivo por el cual la máxima moral incluida en las obras debía aparecer apenas sugerida para que, de este modo, pudiera ser descubierta por el público infantil.

UN TEATRO EXTRACURRICULAR Y EXTRAORDINARIO

Tal como analiza Mariano Palamidessi (2007), en los años 30, la difusión de nuevas teorías sobre el desarrollo infantil –entre las que se cuentan, claro está, las ideas de la Escuela Nueva– redundó en algunos ajustes del currículum de la escuela primaria:

En el plano de los contenidos a enseñar, se produjo una ampliación de los objetos enseñables y de las experiencias pedagógicas legítimas: se incorporan nuevos temas (sobre todo, por efecto del agrupamiento de los contenidos en unidades y por la revaloriza-

ción de “lo cercano” a la experiencia infantil) y se estimula el desarrollo de un nuevo tipo de actividades escolares (exposiciones, diarios murales, dibujo expresivo, maquetas, construcciones, visitas, salidas de campo). (Palamidessi 2007, pp. 143-144)

En línea con esta lectura, en el ya mencionado *Los niños y los títeres*, Villafaña incorporaba, a modo de epígrafe, una frase de José Luis Lanuza que planteaba que los títeres corrían peligro de volverse didácticos al ingresar a la escuela, peligro que llevaba aparejado la pérdida de la imaginación. Junto a esto Lanuza incorporaba una recomendación: si un títere se pone demasiado serio y quiere dar lecciones de matemáticas, [que] otro le conteste que dos y dos son siete” (1944, p. 8). Así, el poeta-titiritero ofrecía su posición y un remedio frente a un posible uso “contenidista” de los títeres. En sintonía -más o menos explícita- con esta premisa, los proyectos aquí reseñados articularon parte de sus tareas con la currícula escolar sin que los muñecos se transformaran en los encargados de transmitir contenidos.

La propuesta organizada en el barrio de Mataderos buscaba conectar las diversas labores con las asignaturas proponiendo que las tareas del proyecto respondieran y se articularen con estas. Sin embargo, pese a la gran cantidad de especificaciones que ofrece para realizar cada una de las actividades, Bagalio brinda apenas algunos comentarios respecto a cómo podrían hacerse efectivas esas articulaciones. Sugería que la preparación de los decorados debía tener lugar en la clase de dibujo y que estos debían “quedan librados a la inventiva de los alumnos” (1944, p. 39) -recomendación que se reiteraba para la confección de los programas-. Del mismo modo, ofrecía un ejercicio “para efectuar trabajos de lenguaje” (1944, p. 52): luego de poner en escena una obra, se solicitaba a las y los estudiantes que la resumieran, realizaran una exégesis o la comentaran, tarea para la cual tenían a disposición cuestionarios que habían sido preparados de acuerdo a las necesidades de cada grado.

En el caso de la Escuela nº1 de La Plata, Madueño y Albertella manifestaban que la actividad del teatro de títeres establecía relaciones con todas las asignaturas del programa escolar y que esto la convertía en “un proyecto fecundo de recursos inagotables” (1943, p. 38). Explicaban que los diversos proyectos se habían resuelto de forma simultánea,

[...] pues, desde que los niños tuvieron conocimiento de la labor que realizarían, sin mediar insinuaciones del maestro, con gesto espontáneo se agruparon para trabajar. De ahí que tengamos equipos de niños que modelan, dibujantes, pintores, decoradores, modistas, titiriteros, pero respondiendo todos al plan de lenguaje.

Al dejar trabajar a los niños en esta forma, eligiendo la tarea de su agrado, no hemos pretendido perfeccionarlos, especializarlos ni formar industriales ni artistas, sino solamente brindar al niño una oportunidad para manifestarse, actuando en libertad que es la única manera de lograrlo. (1943, p. 38)

Si las tareas se realizaban en libertad, las asignaturas funcionaban como marco. El primero de los proyectos fue la selección de la obra a presentar: se eligió *Mama Maza-pán* de Fryda Schultz de Mantovani, voz autorizada para hablar sobre teatro y poesía

para niños, y fue trabajada en la clase de lectura. También el ensayo de las obras, otro de los proyectos, se articuló con esta asignatura, “cuidando la pronunciación clara, la vigilancia continua de los títeres que se accionaran haciéndolos aparecer y salir por los extremos del escenario durante la actuación” (1943, p. 38).

Otro de los proyectos que recayó sobre sus jóvenes artistas fue la elección del nombre del teatro. Las discusiones respecto a la denominación y, con ello, a cómo se incluiría esta en el retablo resultan un claro síntoma de estos años y especialmente de los consumos culturales infantiles. Para el proceso de selección se confeccionó una larga lista y en una asamblea por unanimidad eligieron Pinocho. Apenas un año antes, en 1940, se había estrenado la película producida por Walt Disney y su impacto podía percibirse entre niñas y niños: al momento de decorar el teatro un estudiante llevó una imagen de este personaje y, si bien se consiguieron otros dibujos de Pinocho del libro de Collodi, se decidieron por el primero.¹⁶

También las y los estudiantes de Bahía Blanca habían otorgado cierto protagonismo a los personajes que veían en la pantalla y en las revistas: además de Pinocho, nombre que adoptaría la segunda compañía, habían pintado un ratón Mickey en el teatro y tenían entre sus personajes al pato Donald.

En la narración de la experiencia bahiense, los contenidos curriculares y las tareas que demandaba el funcionamiento del teatro parecían vincularse de forma casi accidental. Aunque era presentada como una actividad extracurricular y a realizarse luego del horario de clases, Sánchez Rego dedicaba una sección especial para esclarecer la articulación de esta experiencia con la enseñanza de la composición en sus distintos aspectos. Así, explicaba que el trabajo con los títeres permitía que los temas surgieran del ambiente escolar y se vivieran con intensa emoción; aseguraba que fueran apropiados para desarrollar en todos los grados y, a la vez, estuvieran de acuerdo con los intereses de niñas y niños en cada edad; finalmente que se desarrollara con recursos propios, destacándose la expresión espontánea y que no tuviera la “uniformidad” que presentan los temas “prefijados”, que no son ni vividos ni sentidos (1943, p. 174). Esta potencia observada en la articulación entre títeres y composición no quedaba restringida a quienes participaban efectivamente del teatro, sino a toda la escuela a través de actividades como los Concursos de Expresión.

Si hasta aquí la atención se ha dirigido al lugar que pudo haber ocupado la puesta en marcha de un teatro de títeres en relación a los contenidos curriculares, lo cierto es que esta es solo una faceta de la dimensión institucional de estas experiencias. Sánchez Rego recordaba que, ante la pérdida del primer teatro, fue la Asociación de Maestros Egresados de la Escuela Normal de Bahía Blanca la que ofreció una nueva “casita” a sus estudiantes. También daba cuenta de la visita, en octubre de 1940, de la

16 Aunque esto pueda parecer un dato anecdótico, esta película fue una de las pocas que la productora había doblado en el extranjero. El doblaje se realizó en Argentina Sono Film, estuvo a cargo de Luis César Amadori y, al igual que en su versión original, el trabajo del doblaje fue realizado por artistas reconocidos. Había algo en aquel personaje que “sonaba” familiar.

Inspectora Seccional de Escuelas, a la que presentaba como “una admiradora que los seguía de cerca con cariño” (1943, p. 256) y, apenas unas semanas más tarde, la visita del inspector de escuelas de la ciudad de Viedma. Además de contestar las preguntas del este, contarle sobre sus muñecos, su trabajo y sobre la compañía -como habían hecho con la visita anterior-, le ofrecieron una presentación de *El Caballero de la Mano de Fuego*, de Villafaña, “cuya interpretación elogió, admirando y mimando a los siempre dispuestos intérpretes” (1943, p. 258). Esta visita se tradujo en la promesa de vincularse con estudiantes de Viedma y facilitarle los detalles de la distribución del trabajo, para la iluminación y la construcción del teatro.¹⁷

En lo que respecta a la articulación con las asignaturas, el trabajo de las hermanas Cossettini ofreció otro tipo de anclaje. Una de las características de la Escuela Serena fue, como se anticipó, la importancia de las actividades artísticas como espacio de expresión y la transversalidad de las diversas manifestaciones estéticas. Quizás haya sido el énfasis asignado a las expresiones artísticas lo que explique la ausencia de especificaciones respecto del trabajo concreto con los muñecos. La centralidad que el teatro de títeres adquirió en las demás experiencias revisadas se disemina aquí en el dibujo, la pintura, la escultura, la música, la danza, el teatro y la poesía, que también impregnaron las tareas cotidianas. El lugar asignado a estas expresiones quedaba sugerido en el “Plan Asociado”, documento curricular sobre el que se articuló la enseñanza en esta escuela a partir de 1935-1936, que ofrecía “un mapa relacional de contenidos y actividades funcional y operativo en la práctica” (Mosso 2016, p. 88). Sin olvidar los pedidos oficiales, la singularidad de la propuesta no recaía en los contenidos, tal como sostiene Agustina Mosso, sino en la forma de enseñar y en el valor asignado al aprendizaje desde las condiciones de posibilidad de cada estudiante.

EN LA ESCUELA Y MÁS ALLÁ DE ELLA. COMUNIDAD Y TERRITORIO

Tanto en Rosario, como en Bahía Blanca, La Plata y Buenos Aires, estos teatros de títeres ofrecieron sus espectáculos para la comunidad escolar. Al mismo tiempo, siguiendo la impronta transhumante de Villafaña, clara inspiración para muchas de estas experiencias, los teatros de títeres escolares salieron al encuentro de nuevos públicos fuera de la escuela.

Las Misiones Infantiles de Divulgación Cultural, una de las aristas comprendidas dentro del proyecto de la Escuela Serena, tenían como finalidad la difusión de la ciencia y el arte en la comunidad. Así, si las hermanas Cossettini fomentaban el trabajo en grupo para las actividades escolares, promoviendo la cooperación y la construcción de vínculos de solidaridad y fraternidad, entendían que este propósito cobraba relevancia al traspasar los límites materiales de la escuela, “cuando los distintos saberes y

17 En *Farsas para los títeres...*(1957), Sánchez Rego sumaba una carta del director general de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, fechada en mayo de 1944, en la que esta autoridad daba cuenta de la lectura del libro felicitándola.

lenguajes enseñados y aprendidos, comenzaban a ser difundidos, dando cuenta de una actitud de compromiso social, en la plaza, en el barrio, en la ciudad, en las localidades vecinas" (Fernández, Welti y Guida 2009, p. 70).

Estas misiones -que según los registros se extendieron entre 1936 y 1941- se llevaban a cabo en el mes de noviembre y participaban estudiantes de entre 10 y 14 años. Consistían en una jornada de trabajo con los vecinos, en la cual las y los estudiantes se convertían en los difusores de conocimientos y contaban con un amplio programa de cultura general, que abarcaba la ciencia, la biología y la prevención de enfermedades. Estas actividades eran anunciadas con anticipación mediante carteles y programas confeccionados por los niños, quienes en la fecha señalada trasladaban todos los elementos necesarios para su concreción: mesas, vestuario, láminas, etc. (Fernández, Welti y Guida 2009). Los programas de las Misiones se caracterizaron por una amplia diversidad temática que finalizaba siempre con una función del teatro de títeres.

María Lidia Tablada, querida compañera nuestra, aprendió de ti el modelado, y de sus manos hábiles nacieron los muñecos que habrían de prender a su ingenuo encanto centenares de niños; los nuestros, los de apartadas barriadas, los de próximas ciudades. Pero los títeres de María Lidia, además de alegría fueron estímulo para nuestros niños, que, en apretado anillo, la rodearon y recogieron de ella la palabra buena que alentó su capacidad creadora. La familia de títeres se multiplicó así por obra del amor y del trabajo, a tal punto que también hubo muñecos para enviar como obsequio a los asilados del "Hogar Santa Rosa", de Buenos Aires, y a la biblioteca que sostiene la señora Delia de Bossetti. (Cossettini 1942, pp. 167-168)

Leticia registraba, a su vez, visitas a diferentes escuelas de la ciudad (Escuela de Tiro Federal, Escuela Sarratea, Escuela de Retardados, Escuela La Argentina, Escuela Provincia de Tucumán y Escuela Gobierno de Formosa) y la organización de una función callejera en la plaza Santos Dumont, ubicada a pocas cuadras de la escuela, como cierre del ciclo lectivo 1939. Asimismo, en febrero de 1940 el teatro de títeres viajaría a la ciudad de Santa Fe para ofrecer funciones a niñas y niños de las colonias de vacaciones.

Dada la intención de Bagalio de presentar su proyecto en términos generales, ninguno de los pasajes del libro recuperaba cuáles habían sido los espacios e instituciones en los que actuó el teatro Trapisonda. En cambio, explicaba que a partir "de las exhibiciones titiríticas de carácter recreativo realizadas", que contaban más de un centenar, y a partir "de las opiniones emitidas por los colegas que han experimentado con estos teatros, surge su aceptación en forma indudable" (1944, p. 50) y "en todas partes, los niños festejaron alegremente el retorno y la actuación del teatro" (1944, p. 51). Como conclusión, Bagalio destacaba el rol fundamental de este tipo de experiencia como garantía de acceso a la cultura: las actuaciones del teatro Trapisonda significaban para "muchos colegiales de establecimientos de instrucción primaria, huérfanos de todo motivo de alegría" (1944, p. 51) un contacto con una forma artística como la teatral.

Aunque en el caso de la Escuela nº 1 de La Plata, el desarrollo de las actividades vinculadas al teatro de títeres había recaído en quienes estaban en el último grado,

la puesta en funcionamiento de aquel retablo había atravesado a toda la comunidad educativa que cooperó contribuyendo con los distintos materiales que requería la fabricación de todos los componentes del teatro, como mates viejos, latas vacías, retazos de tela y palos de escoba o plumeros.

El escrito de Madueño y Albertella desbordaba la instancia de los preparativos para el estreno de una obra: además de compartir episodios del proceso de trabajo, reunía algunas reacciones infantiles producidas por el teatro de títeres, tanto de estudiantes responsables de la organización y preparación del teatro, como de estudiantes de otros grados, que comentaban su emoción al ver la primera función. Asimismo, realizaron una encuesta para conocer sus preferencias sobre las obras, que se transformaría luego en una nómina de textos dramáticos.

Uno de los alumnos abocados a la organización del teatro manifestaba su emoción en cada una de las etapas de preparación del espectáculo, pero también en aquello que vendría después:

Nosotros teníamos la idea de llevarlo a las escuelitas pobres y apartadas, a los hospitales y asilo, donde llegara como un rayito de sol. Siento una gran satisfacción, por haber surgido de mis manos el primer títere.

Dentro de poco tiempo vamos a inaugurar el teatrillo con una obra de cinco personajes y de un argumento interesante. Mis compañeros y yo vamos a sentirnos muy felices; pero queríamos que esa felicidad reinara en todos los lugares del mundo donde existieran niños. (Albertella y Madueño 1943, p. 39)

Junto con las voces de estudiantes que habían participado, Albertella y Madueño reprodujeron las de niñas y niños del público. Estos testimonios permiten entrever la novedad de la experiencia teatral, el interés despertado por un personaje que reconocían -Pinocho- y el reconocimiento a sus compañeras y compañeros.

La experiencia de estas docentes ya había sido adoptada por otras instituciones a través de las “Indicaciones para organizar un teatro de títeres” preparadas por Albertella y Madueño: desde enero de 1942 hasta la fecha de la publicación, la experiencia desplegada por estas docentes había contribuido a la formación de 14 teatros de títeres: 6 en la provincia de Buenos Aires, 6 en Santa Fe, 1 en Entre Ríos y 1 en Tucumán. Asimismo, los días sábados se ofrecían funciones en otras escuelas (nº 10, 16, 28, 65, 79, el Jardín de Infantes dependiente del Consejo Nacional de Educación que funciona en la Escuela nº 1 y la Escuela de Ortofonía), así como también funciones especiales en el Preventorio de Gonnet y en el Asilo de Huérfanos.

También es posible observar esta doble articulación entre el teatro y la comunidad escolar -la comunidad inmediata- y entre el teatro y otras instituciones de la ciudad, sean o no escolares, en la experiencia encabezada por Sánchez Rego. La primera compañía había nacido como una “despedida” por parte de estudiantes del último grado que egresaban de la escuela primaria, y la función y el teatro eran presentados como un obsequio, tal como lo anunciaban sus protagonistas, para autoridades y grados más jóvenes.

Aunque esta primera compañía tuvo una fugaz existencia, los años siguientes permitieron organizar las actividades en una extensión de tiempo más prolongada. Así, luego de que, a comienzos del siguiente año, 1940, se renovaran las y los participantes del elenco dedicado a los títeres, se realizaron funciones para toda la escuela y se propuso a todos los grados un Concurso de Expresión: debían registrar las impresiones producidas por el espectáculo de títeres.¹⁸ Luego, cada grado compartía y comentaba los trabajos, procediendo a seleccionar la mejor composición, la de mejor ortografía, la de mejor escritura.

Además del listado confeccionado por Sánchez Rego que mencionamos, esta experiencia también desbordó los límites materiales de la escuela para salir al encuentro de otros públicos. La primera función fuera de la escuela no tuvo lugar en otra institución escolar, sino en el Hogar del Anciano, que la escuela solía visitar. Luego de ello, realizaron funciones en la catedral a pedido de Acción Católica, en un Jardín de Infantes, en la Escuela Nacional nº 29, la Escuela Normal Mixta, la Escuela Normal nº 2 y en la Biblioteca Bernardino Rivadavia. A diferencia de los otros casos reseñados, Sánchez Rego relataba la visita a otras ciudades: la Base Marina Baterías, Tornquist, Ingeniero White y Médanos.

Si hasta aquí enfatizamos la articulación del teatro hacia afuera, sea con la comunidad de esas escuelas o con otras escuelas e instituciones, lo cierto es que estas experiencias también construyeron vínculos en el interior de esos teatros, entre quienes pusieron manos a la obra para sostener estas experiencias. Sánchez Rego recordaba, a propósito de un trabajo con las cabezas de los títeres que

El sentimiento de ayuda entre los niños nunca se puso de manifiesto como hoy; se repararon entre ellos, pinceles, pintura, recortes de figuras, y hasta los que se iban perfilando como “artistas del pincel” se ofrecían para retocar, diseñar o acentuar algún rasgo que pasaran por alto o interpretaran mal; ellos redondearían aquellos trabajos, que no llegaron al término feliz de las cabecitas hechas o retocadas y pintadas por los mismos titiriteros que las manejaban... ¡Todos habían de gozar de la felicidad que da el éxito! -pensaban quizás los más afortunados- Todos debieran tener un muñequito que dijera mucho de sus habilidades, de su empeño y de su cariño... y esto será posible con la paciencia de unos y el sentimiento de ayuda manifestado hoy en forma tan espontánea. (1943, pp. 90-91)

A MODO DE CIERRE

Los proyectos aquí reseñados son presentados como propuestas nacidas de una inquietud personal, casi a modo de prueba piloto en cada una de estas ciudades. Docentes y autoridades incorporaron entre sus tareas la divulgación: narraron sus experiencias, con distintos grados de sistematicidad; y estos relatos constituyen hoy una fuente ineludible para examinar los proyectos que encabezaron y comenzar a recuperar el modo en que el teatro de títeres ha sido parte de la trayectoria de ni-

¹⁸ En el caso de los primeros grados, se optó por una expresión oral, en el resto de los grados por escrito y, en todos los casos, los trabajos fueron acompañados por ilustraciones.

ñas y niños en la escuela. Si las fuentes disponibles respecto de cada una de estas experiencias oscilan en cuanto a su volumen, la lectura comparada entre estos testimonios nos ha permitido echar luz sobre la sintonía entre experiencias territorialmente distantes, aunque conceptualmente afines. Con mayor o menor dificultad, el entusiasmo con que docentes y autoridades narran estos proyectos nos permite fechar su inicio y las reflexiones respecto a este momento; no sucede lo mismo con su finalización y sus causas.

Pese a esta impronta personal, observamos que todos estos relatos están hilvados por una figura en común, Javier Villafaña. Lejos de adjudicar a su objetivo de “enseñar el viejo y sencillo arte de los títeres” la responsabilidad respecto de la creación de estos retablos manejados por niñas y niños, podemos imaginar que en cada una de estas escuelas se encontró con docentes y autoridades que tenían intereses similares: estas experiencias dependieron de las redes de sociabilidad entre agentes del campo educativo y agentes del campo cultural.

En tanto juguete, el títere ha sido y es parte de la vida cotidiana de niñas y niños. Las experiencias aquí revisadas que propusieron a sus estudiantes poner en funcionamiento un teatro de títeres en la escuela, se enlazaron –en mayor o menor medida– con las reflexiones de la pedagogía moderna, especialmente aquellas fundadas en la autonomía y la agencia infantil. Con ello, se cimentaron sobre la base de que niñas y niños no solo podían ser un público ideal para los espectáculos de títeres, sino que también podían participar de manera activa y creativa en el proceso de producción de ellos. Así, estudiantes de Rosario, La Plata, Bahía Blanca y Mataderos fabricaron los muñecos con sus propias manos, los diseñaron, los modelaron y los vistieron. Aunque pudieron tener a disposición instrucciones y modelos, estas labores incorporaron zonas de libertad y creatividad. La tarea no terminaba aquí, faltaba aún darles vida: dotaron a sus títeres de movimientos, crearon un mundo e historias y les prestaron su voz. Con ello, los muñecos actuaron también como sus portavoces.

Estas propuestas intentaron construir un espacio propicio para que niñas y niños pudieran expresarse, así como lazos de confianza y cooperación con sus pares. Así, en tanto actividad organizada en los márgenes de los planes de estudio y los contenidos de las asignaturas, el trabajo con títeres colaboró en la transformación y la resignificación del espacio del aula ofreciendo otro ámbito posible de sociabilidad y otras miradas sobre las propias habilidades y las de compañeras y compañeros.

La fabricación de títeres en las escuelas parecía tener un objetivo claro, enmarcado en proyectos a mediano y a largo plazo: la puesta en escena y, con ella, la conformación de un teatro de títeres manejado por manos infantiles; un elenco que, además de actuar para su comunidad escolar, pudiera llevar “la alegría de los títeres” a otras escuelas e instituciones y con ello contagiar la experiencia. Pero también ofrecieron una mirada original sobre los modos en los que niñas y niños podían influir en la producción y la circulación de bienes culturales, especialmente aquellos destinados a un público infantil.

Si bien comparten una mirada esencialista de la infancia respecto a su naturaleza expresiva y creativa, las publicaciones firmadas por Olga y Leticia Cossettini, por Margarita Albertella y María Luisa Madueño, María del Carmen Sánchez Rego y Alfredo Baglio no solo dan cuenta de diferentes modos de organizar este tipo experiencia, sino también de diferentes maneras de narrarlas. Oscilando entre la calidez y la pericia técnica, todos estos trabajos intentaron multiplicar los teatros de títeres pregonando con el ejemplo. Así, si la figura del poeta-titiritero Javier Villaña había “sembrado” la semilla de los títeres, fueron docentes y autoridades quienes se encargaron de que estas germinaran.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTELLA, M. & M. L. MADUEÑO, 1943. El teatro de títeres en la escuela primaria. *Revista de Educación*, año LXXXIV, n° 3, pp. 32-47.
- BAGALIO, A., 1944. *Teatro de títeres en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BROOKSHAW, S., 2009. The Material Culture of Children and Childhood Understanding Childhood Objects in the Museum Context. *Journal of Material Culture*, vol. 14, n° 3, pp. 365-383.
- CALDO, P. & FERNÁNDEZ, S., 2010. Biografía, historia y mujeres: la revisión de un vínculo complejo a partir del caso de Olga Cossettini, 1898-1987. *Avances del Cesor*, año VII, n° 7, pp. 115-139.
- CARLI, S., 2002. *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- COSSETTINI, L., 1947. *El teatro de niños*. Buenos Aires: Poseidón.
- COSSETTINI, O., 1940. *El niño y su expresión*. Santa Fe: Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe.
- COSSETTINI, O., 1942. *La Escuela Viva*. Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ, J. & SERRA, S., 2009. Olga y Leticia Cossettini: ¿Maestras, mujeres e intelectuales? *Educación, Lenguaje y Sociedad* [en línea], vol. VI, n° 6, pp. 233-250. [consultado el 11 de septiembre de 2025]. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/32>.
- DUBATTI, J., 2012. *Cien años de teatro argentino. Desde 1910 a nuestros días*. Buenos Aires: Biblos.
- FERNÁNDEZ, M. d. C., WELTI, M. E., BISELLI, R. & GUIDA, M. E., 2010. *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario 1935-1950)*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- FERNÁNDEZ, M. d. C., WELTI, M. E. & BISELLI, R. 2008. Los cuadernos escolares de La Escuela Serena: un recorrido a través de sus imágenes (Rosario, 1935-1950). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 4, n° 3, pp. 343-358.
- FERNÁNDEZ, M. d. C., WELTI, M. E. & GUIDA, M. E., 2011. Una singular articulación entre comunidad y saberes: las misiones de divulgación cultural en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950). *Educación, Lenguaje y Sociedad* [en línea], vol. VIII, n° 8, pp. 39-54. [consultado el 11 de septiembre de 2025]. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1368>.
- GIOTTI, B., 2020. Títeres, escritura y dibujo: Javier Villaña y la recolección de voces infantiles. *Revista Telar* [en línea, n° 24, pp. 81-98. [consultado el 10 de septiembre de 2025]. Disponible en: <https://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/471>.
- GOMES MENDONÇA, T., 2020. Entre os fios da história. Uma perspectiva do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina (1934-1966). Tesis de doctorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- LLAHÍ, S., 2006. Un acercamiento a la historia del teatro para niños en Buenos Aires. *Cuadernos del Pícaro* n° 9, pp. 10-18.
- MEDINA, P., 2001. Historias de ida y vuelta. En J. VILLAFAÑE, *Antología*. Buenos Aires: Sudamericana. pp. 17-78.

- Mosso, A., 2016. Una aproximación a la forma de enseñar las Ciencias Sociales en la experiencia escolanovista de Olga y Leticia Cossettini, Rosario, 1935-1943. *Clio & Asociados* [en línea], n° 23, pp. 79-90. [consultado el 6 de febrero de 2025]. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revisadas/pr.8146/pr.8146.pdf.
- NAPOLITANO, A. (ed.), 1972. *Quién es quién en La Plata (Argentina)* 1972. La Plata: Napolitano.
- PALAMIDESI, M., 2007. El currículum para la escuela primaria argentina pasado, presente, perspectivas. En S. GVIRTZ & M. E. PODESTÁ (comps.), *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Granica: Buenos Aires. pp. 131-155.
- PELANDA, M., 1995. *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*. Santa Fe: IRICE.
- Pellegrini, M., 2016. Sensibilizar cuerpos para trabajar, sensibilizar cuerpos para consumir: la Escuela Nueva santafesina, Rosario, 1935-1950. *Cartografías del Sur. Revista de Ciencias, Artes y Tecnología* [en línea], n° 4, pp. 137-159. [consultado el 6 de febrero de 2025]. Disponible en: <https://cartografiasdelsur.undav.edu.ar/index.php/Cds/article/view/56>.
- PELLEGRINI MALPIEDI, M., 2022. *Leticia Cossettini: un entramado a partir de su biografía/antibiografía*. Buenos Aires: Teseo.
- PELLEGRINI MALPIEDI, M., 2020. Leticia Cossettini: la mujer detrás de la maestra. *Revista Mexicana de Historia de la Educación* [en línea], vol. VIII, n° 15. pp. 64-84. [consultado el 5 de septiembre de 2025] <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/190>.
- PELETTIERI, O. (ed.), 2003. *Historia del teatro argentino en Buenos Aires: la Segunda Modernidad 1949-1976*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (dir.), 1992. *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- RODRÍGUEZ, L. G., 2019. Normalismo y mujeres. Las maestras en el *Quién es Quién en La Plata* (1972): trayectorias de una élite intelectual y profesional. *Trabajos y Comunicaciones* [en línea], n° 50. [consultado el 6 de febrero de 2025]. Disponible en: <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyCe092>.
- SÁNCHEZ REGO, M. d. C., 1957. *Farsas para los títeres del teatro infantil*. Buenos Aires: Ciorda y Rodríguez.
- SÁNCHEZ REGO, M. d. C., 1943. *El espíritu creador del niño y un teatro de títeres en la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial La Facultad.
- SCHLERET, T., 1985. The Material Culture of Childhood: Problems and Potential in Historical Explanation. *Material History Bulletin*, n° 21, pp. 1-14.
- SEIBEL, B., 2010. *Historia del Teatro Argentino II 1930-1956: Crisis y cambios*. Buenos Aires: Corregidor.
- VILLAFAÑE, J., 1944. *Los niños y los títeres*. Buenos Aires: El Ateneo.
- VILLAFAÑE, J., 1990. *Antología*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ZAYAS DE LIMA, P., 1990. *Diccionario de directores y escenógrafos del Teatro Argentino*. Buenos Aires: Galerna.

