

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



Entre cuerdas y valores: El teatro de títeres para promover el pensamiento crítico sobre ética y moralidad en la adolescencia.
Caso: Colegio El Buen Pastor en Lima - Perú

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Teatro que
presenta:

Santiago Caceres Castillo

Asesora:

Katuska Elvira Valencia Piñan


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, **Katuska Elvira Valencia Piñan**, docente de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis de investigación titulada *Entre cuerdas y valores: El teatro de títeres para promover el pensamiento crítico sobre ética y moralidad en la adolescencia. Caso: Colegio El Buen Pastor en Lima - Perú*, del autor **Santiago Caceres Castillo** dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **6%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el **15-nov-2023**.
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 01 de octubre de 2024

Nombres y apellidos de la asesora: Katuska Elvira Valencia Piñan	
DNI: 10346595	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5258-9361	

Resumen

Esta investigación estudia el manejo de los títeres como una herramienta para promover discusiones y reflexiones sobre la ética y moral en adolescentes. Para ello, se realizó un laboratorio con diez jóvenes de cuarto año de secundaria del colegio El Buen Pastor del distrito de Los Olivos con quienes se trabajó con dinámicas y ejercicios que tenían como objetivo motivar discusiones sobre la realidad social a través de creaciones artísticas que permitan demostrar de qué manera el teatro de títeres es funcional como herramienta de sensibilización para la reflexión y vínculo personal ético-moral. La investigación propone un taller en la que los y las adolescentes que participan logren encontrar conclusiones personales y colectivas que evidencian una evolución en el pensamiento crítico ético y moral. Al término del laboratorio, se evidencia que los y las participantes urgían de un espacio didáctico en donde poder profundizar y exteriorizar sus pensamientos de valores sin limitaciones. Este documento da cuenta del proceso y de las necesidades futuras para llevar adelante una experiencia de esta naturaleza. Para realizar esta experiencia se trabaja con autores como Rosa Ysabel Alvarado, Carmen Coloma, Carol Rivero, César Ruiz de Somormucio Susana Frisancho, Augusto Hortal, Natalio Kisnerman, Mane Bernardo, María Cecilia Quiróz, Ellide Vargas, Hugo Villena, Brené Brown y Uta Hagen, por mencionar algunos, para tratar los temas de cognición, ética, educación emocional, vulnerabilidad, sensibilidad, entre otros, que se desarrollarán dentro de esta investigación.

Palabras clave: Teatro de títeres, ética, moral, sensibilidad, vulnerabilidad, sociedad, Lima, desarrollo cognitivo, desarrollo emocional.

Abstract

This research examines the use of puppets as a tool to promote discussions and reflections on ethics and morals in adolescents. To do this, a workshop was conducted with ten fourth-year high school students from El Buen Pastor school in the Los Olivos district, with whom I worked on dynamics and exercises aimed at motivating discussions about social reality through artistic creations that allow me to demonstrate how puppet theatre is functional as a tool for sensitization for reflection and personal ethical-moral connection. The research proposes a workshop in which the participating adolescents achieve personal and collective conclusions that demonstrate an evolution in ethical and moral critical thinking. At the end of the workshop, it is evident that the participants were in need of a didactic space where they could deepen and externalize their thoughts on values without limitations. This document gives an account of the process and the future needs to carry out an experience of this nature. To carry out this experience, authors such as Rosa Ysabel Alvarado, Carmen Coloma, Carol Rivero, César Ruiz de Somormucio, Susana Frisancho, Augusto Hortal, Natalio Kisnerman, Mane Bernardo, María Cecilia Quiróz, Ellide Vargas, Hugo Villena, Brené Brown, and Uta Hagen, among others, are consulted to address topics such as cognition, ethics, emotional education, vulnerability, sensitivity, among others, that will be developed within this research.

Keywords: Puppet theater, ethics, morals, sensitivity, vulnerability, society, Lima, cognitive development, emotional development.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis padres por la compañía en todo este proceso de investigación. A mi padre, Miguel Cáceres, por su fortaleza y constancia en el ánimo que me inspiró a trazar mis objetivos. A mi madre, Pilar Castillo, por su eterna confianza en mí y apoyo psicológico y moral para no desistir en esta etapa. Agradecer a Valeria Castillo por su apoyo, motivación y fuerza incondicional en todo el proceso de investigación, laboratorio y redacción. Agradecer a mi asesora Katuska Valencia por acompañarme en este camino accidentado y difícil de transitar, pero que siempre me tendió la mano para seguir adelante. Agradecer al colegio El Buen Pastor por permitirme llevar a cabo mi laboratorio con sus estudiantes. Agradecer al grupo de jóvenes que tuvieron toda la iniciativa por pertenecer a la exploración y juego de esta investigación. Agradecer, especialmente, al tiempo por enseñarme a disfrutar y aprovechar todo lo que la vida me enseñó para formarme como ser humano. Y, finalmente, a todas las personas que significaron una motivación durante el camino. A los que están y a los que ya no.

Índice

Resumen.....	ii
Agradecimientos	iii
Índice.....	iv
Índice de tablas	vii
Índice de figuras.....	viii
Índice de anexos.....	ix
Introducción	1
Capítulo 1. Marco teórico: títeres y ética moral para la sensibilización de las emociones.....	5
1.1. La ética moral en la sociedad adolescente contemporánea.....	5
1.1.1. Moral	7
1.1.2. Ética.....	9
1.2. Adolescencia: procesos de cambios.....	16
1.3. Sensibilidad y vulnerabilidad en el desarrollo adolescente	21
1.3.1. Sensibilidad	21
1.3.2. Vulnerabilidad	24
1.4. Los títeres y su trayectoria en la historia humana - Un camino hacia el descubrimiento crítico social.....	28
1.4.1. Títere de guante	29
1.4.2. Títere de hilo.....	29
1.4.3. Títere de dedo	29
1.4.4. Títere de mano y varilla.....	29
1.4.5. Humanettes	30
1.4.6. Sombras chinescas.....	30
1.4.7. Bunraku	30

Capítulo 2. Metodología: métodos y caminos para la investigación práctica.....	36
2.1. Los adolescentes en el laboratorio - Grupo focal.....	38
2.2. Mi rol en el laboratorio	39
2.3. El laboratorio	39
2.3.1. Cronograma de laboratorio.....	40
2.3.2. Recojo de información	42
Capítulo 3. El laboratorio: la creación	44
3.1. Expectativa vs. realidad	44
3.2. Sesiones.....	48
3.2.1. Primera sesión	48
3.2.2. Segunda sesión	51
3.2.3. Tercera sesión.....	53
3.2.4. Cuarta sesión	56
3.2.5. Quinta sesión	59
3.2.6. Sexta sesión	62
3.2.7. Séptima sesión.....	64
3.2.8. Octava sesión.....	67
3.3. Reflexiones finales.....	68
Conclusiones.....	76
Referencias bibliográficas.....	80
Anexos	83

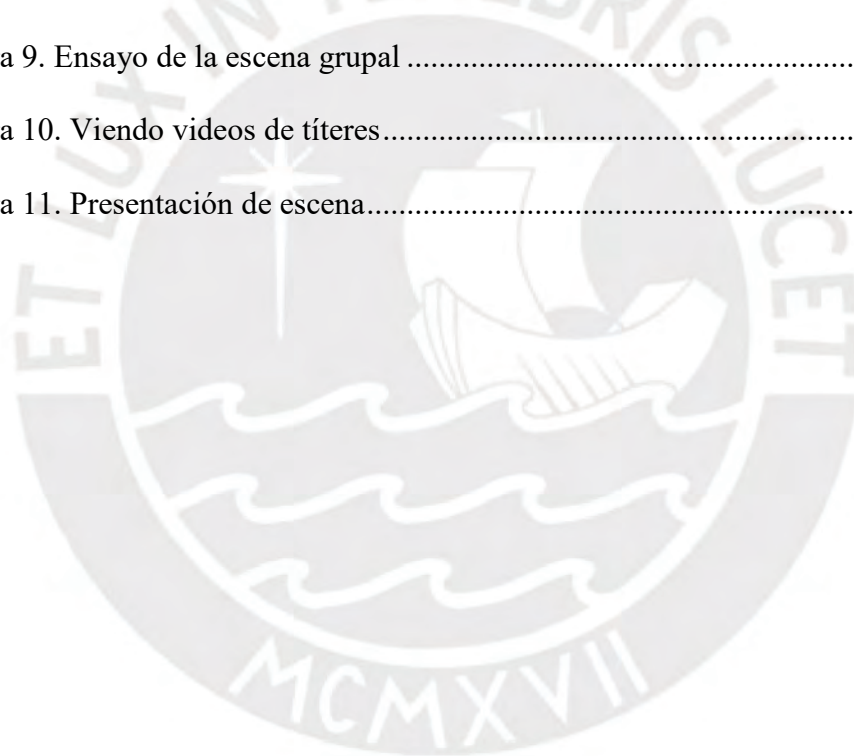
Índice de tabla

Tabla 1. Cuadro de planificación sesión a sesión.....	41
-------------------------------------------------------	----



Índice de figuras

Figura 1. Caminando por el espacio	51
Figura 2. Peso contra peso.....	51
Figura 3. Ejercicio del Espejo	53
Figura 4. Imagen final del ejercicio del Espejo.....	53
Figura 5. Caminando por el espacio + principios éticos	56
Figura 6. Conexión sensorial al inicio de la sesión	59
Figura 7. Caminar por el espacio con títeres	62
Figura 8. Creación de escenas	62
Figura 9. Ensayo de la escena grupal	64
Figura 10. Viendo videos de títeres.....	64
Figura 11. Presentación de escena.....	66



Índice de anexos

Anexo 1. Presentación del google form para el consentimiento de participación.....	83
Anexo 2. Participación firmada por adolescente y autoridad del menor	84
Anexo 3. Autorización de grabación fotográfica y video, y uso por autoridad del menor.....	85
Anexo 4 Videos y música utilizadas en el laboratorio.....	86



Introducción

La presente investigación indaga sobre el teatro de títeres como una herramienta pedagógica para incentivar reflexiones sobre lo que significa un comportamiento ético-moral en adolescentes. Para tal fin se realizó un laboratorio práctico para responder a la pregunta: ¿De qué manera el teatro de títeres es funcional como herramienta de sensibilización para promover el pensamiento crítico y reflexión sobre la ética y moralidad con adolescentes de cuarto año de secundaria?

Para responder esta pregunta esta investigación se sumerge en el mundo de los títeres y su potencial para convertirse en un recurso valioso como herramienta excepcional para provocar reflexiones sobre ética y moralidad en la juventud y jugar a través del teatro y las posibilidades de simular situaciones que incentiven la comprensión y empatía mediante casos de la comunidad en la que vivimos. A través del análisis crítico y la investigación empírica, exploró y diálogo con investigaciones de profesores, psicólogos, filósofos, médicos, entre otros investigadores, para descubrir un recurso pedagógico innovador que posibilite y fomente el crecimiento del pensamiento ético-moral y, además, la funcionalidad de un lenguaje artístico en el desarrollo educativo de la misma. Así, traerá al campo de estudios académicos un enfoque distinto sobre el teatro de títeres para la educación.

Al examinar de cerca la interacción entre los títeres, los y las adolescentes y los valores éticos, este laboratorio se propone arrojar luz sobre cómo el teatro de títeres puede contribuir de manera significativa a motivar un proceso de análisis, comprensión, reflexión y ejecución ético-moral de la próxima generación gracias a su extenso abanico de posibilidades pedagógicas y su naturaleza satírica y cuestionadora que, en mi opinión, se perdió en el tiempo, pues los títeres han sido fuertes representantes en el desarrollo de las sociedades, ya sea desde la religión como en el medio social político. Esto se ahondará con mayor detalle en el capítulo 1.

La tesis está organizada en tres capítulos, los cuales se dividen de la siguiente manera: El primer capítulo introducirá el marco teórico, donde se explicarán los conceptos mencionados anteriormente para guiar al lector hacia la comprensión del objetivo. Además, se detallará a partir de qué autores e investigaciones se sostiene la hipótesis presentada en la tesis. El segundo capítulo explicará la metodología empleada en el laboratorio, la cual proporcionará la información necesaria que permitirá responder a la pregunta de investigación; esta incluye el grupo focal, mi rol en el laboratorio y la recopilación de información. El tercer capítulo expondrá el desarrollo del laboratorio, abordando tanto las expectativas sesión a sesión como los resultados obtenidos; a su vez, se compartirán ejercicios y dinámicas que podrían haber contribuido al desarrollo de la tesis pero que finalmente se descartaron por motivos de tiempo. Las conclusiones determinarán el impacto de la información explorada a lo largo de la presente tesis.

Es importante mencionar que el Santiago que se encuentra escribiendo estas líneas no es el mismo que ingresó a la carrera de Teatro en el 2016. Mi forma de actuar frente a situaciones que generan discordia o afectan la convivencia social ha cambiado significativamente desde que tenía 15 años. Este proceso de cambio no es exclusivo mío; ha ocurrido igualmente con muchas personas cercanas. Dicho cambio se debe a que la vida misma está en constante evolución; los grupos sociales en los que nos movemos varían a medida que avanzamos por diferentes etapas. La familia, el colegio, la universidad, el trabajo, los amigos o amigas con quienes salimos a divertirnos, los vecinos, todos ellos representan grupos sociales que influyen en nuestro desarrollo social y en la manera en que comprendemos, criticamos y valoramos la vida.

En varias ocasiones, me he enfrentado a acciones o comentarios discriminatorios, clasistas, machistas, homofóbicos o pasivo-agresivos dirigidos a comunidades o personas específicas. Estas situaciones me han impulsado a cuestionar la razón detrás de tales actitudes

o pensamientos. Frecuentemente, recibo respuestas como ‘es que ha crecido en otra época’, ‘no vas a hacer cambiar a alguien de edad avanzada’ o ‘mejor no intervengas porque terminarás perjudicado’. Considero que estas justificaciones son mecanismos de defensa que buscan evadir la realidad. Reflejan la falta de interés y esfuerzo por fomentar una convivencia sana en una sociedad que está en constante cambio.

Vivimos en una sociedad ‘acriollada’, en donde la ley del más vivo prevalece. Y esta forma de vida es transmitida, no solo en el ámbito familiar, sino también la podemos encontrar en las escuelas. Si bien tengo una formación como actor, tengo una gran inclinación hacia la pedagogía y como un posible futuro docente me preocupa la forma en la que el profesor o profesora se relaciona con el alumnado, especialmente en la secundaria, pues “debemos evitar un adoctrinamiento al educar” (Weis, 2007, p. 25). Esta afirmación que comparto con Raúl Weis pues se crea una idea de formación estricta que lo único que genera es inhibición y límites forzados que provoca que el o la adolescente no explore terrenos que les permitan formar su carácter en sociedad y, sobre todo, comprender que la vida fuera de la seguridad de la escuela o casa es caótica de forma natural.

“Nos damos cuenta de que el mundo anda mal y que es preciso hacer algo para arreglarlo” (Frisancho, 2001, p. 9), y para ello, es necesario comprender por qué decimos que está mal. En la actualidad, encontramos casos que lo demuestran a un solo clic de distancia, lo que permite acceder a noticias y casos de la vida diaria que manifiestan una decadencia en los valores humanos; aunque esto ha existido desde épocas muy antiguas.

“La idea de la evolución permite entender que, para sobrevivir, solo el más apto lo logra” (Úriz, 1996, p. 17). La humanidad necesita del caos para vivir; requiere de los conflictos que generan reflexión y un motivo para actuar. Los problemas radican en que dicho caos sobrepasa la convivencia y lastima a sectores sociales, impidiendo su subsistencia. “La moral existe porque hay conflicto” (Úriz, 1996, p. 19). Si no existiera el conflicto, no

tendríamos la capacidad de reflexionar sobre estos actos y, por ende, discernir entre lo que es bueno y lo que es malo. Sin embargo, esta reflexión pasiva resulta incompleta si deseamos desarrollar un juicio moral sobre lo que se debe o no hacer. Raúl Weis resalta la necesidad de un “intercambio de ideas que se lleve a cabo en un marco social de individuos que se hallan en estadios cercanos de desarrollo” (2007, p. 31). Este intercambio genera una reflexión activa, ya que la persona no solo cuestiona acontecimientos sociales desde su perspectiva, sino que también escucha otros puntos de vista que invitan al debate.

Que el ser humano se comporte de una manera u otra depende de factores externos a sus decisiones, lo que crea una posible falsa moral o ‘prudencia egoísta’ (Úriz, 1996, pp. 15 – 16), puesto que sus acciones estarían condicionadas por la presencia de una autoridad o por el beneficio que pueda obtener de ciertas acciones. Esta ‘prudencia egoísta’ es uno de los posibles orígenes que menciona María Jesús Úriz (1996) en su libro *Ética social contemporánea*.

Todos estos pensamientos e ideas presentadas me llevaron a la necesidad de investigar sobre el tema. Además, he profundizado mis conocimientos acerca del estado del arte en el ámbito de los títeres dentro del mundo pedagógico contemporáneo, la formación socioemocional en la adolescencia, y la conciencia y reflexión sobre la ética y los valores morales en adolescentes. En los capítulos siguientes, se podrá leer la teoría de estudiosos e investigadores en los que me baso para mis reflexiones y las conclusiones que se derivaron del laboratorio.

Capítulo 1. Marco teórico: Títeres y ética-moral para la sensibilización de las emociones

El presente capítulo se enfoca en delimitar los autores e ideas con las que dialoga la tesis en búsqueda de responder la pregunta de investigación: ¿De qué manera el teatro de títeres es funcional como herramienta de sensibilización para promover el pensamiento crítico y reflexión sobre la ética y moralidad con adolescentes de cuarto año de secundaria? El objetivo es entender los conceptos de ética, moral, sensibilidad y vulnerabilidad. Además, busca explorar los aspectos fundamentales de la adolescencia y el teatro de títeres para promover un diálogo efectivo y facilitar la interacción práctica en el laboratorio.

Además, en este capítulo, se expondrán mis comentarios, ideas y reflexiones acerca de lo que sostienen los teóricos, maestros e investigadores sobre los conceptos anteriormente mencionados. De esta manera, este capítulo presenta mi perspectiva, fundamentada en la teoría proveniente de diversas fuentes. Resulta útil para mi investigación profundizar en la definición de ética, moral, sensibilidad y vulnerabilidad dado que he percibido una tendencia a la generalización en ambigüedades. De igual manera, en relación con el teatro de títeres, muchas personas lo consideran exclusivamente como una herramienta para la educación infantil, debido a su imagen caricaturesca, ignorando su fuerte carácter crítico y su profundidad social. Por otro lado, aunque reconocemos la importancia de la ética y la moral en la convivencia social, a menudo confundimos sus definiciones o las asociamos con comportamientos que clasificamos como buenos o malos. Finalmente, la sensibilidad y la vulnerabilidad, siendo características humanas que nos definen, al intentar contextualizarlas, suelen catalogarse meramente como emociones que, si bien forman parte de ellas, no representan la totalidad de su significado.

1.1. La ética-moral en la sociedad adolescente contemporánea

Antes de dar paso al primer subcapítulo debemos entender que la ética y la moral son parte de la propia existencia humana e, incluso, existen estudios que sostienen que nacemos

con algunas nociones morales que, conforme vamos creciendo, se van fortaleciendo y formando de acuerdo con el estilo de vida que tenemos y el contexto social al que pertenecemos. Estas se dan, especialmente, en la adolescencia por la gran cantidad de cambios cognitivos relacionados a las concepciones críticas de la vida social. En este marco, los y las adolescentes atraviesan una autorreflexión que va de la mano a su manera de convivir, pensar y actuar e, incluso, estos varían acorde a la época en la que se encuentran.

En términos de convivencia, Piaget destaca que los adolescentes comienzan a desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de los demás (Martínez, 2013, pp. 2 – 4), esto les permite establecer relaciones más maduras y empáticas, basadas en una mejor comprensión de las necesidades y perspectivas de los demás. Al mismo tiempo, pueden surgir conflictos interpersonales a medida que buscan afirmar su identidad y autonomía.

En cuanto al pensamiento, los adolescentes experimentan un aumento en la capacidad de pensamiento abstracto y crítico. Esto les permite considerar múltiples perspectivas y desarrollar opiniones más informadas sobre cuestiones éticas en la convivencia social (Coleman & Wilkins, 2020). Sin embargo, este pensamiento crítico también puede llevarlos a cuestionar más frecuentemente la autoridad y las normas establecidas.

En relación con el accionar, los y las jóvenes pueden volverse más impulsivos y propensos a asumir riesgos, especialmente en contextos sociales, tanto en términos sexuales como interacciones cotidianas (Carretero & Palacios, 1998, pp. 6 – 11). Asimismo, pueden mostrar una mayor capacidad para planificar y tomar decisiones a largo plazo, especialmente en lo que respecta a metas personales y profesionales. Todo esto, como mencioné anteriormente, varía según la época en la que se vive, pues las necesidades y realidades particulares condicionan los diversos cambios a nivel cognitivo de cada adolescente.

Actualmente, existen diversos factores que condicionan las reflexiones críticas sobre la vida en sociedad y nuestro rol en ella. La psicóloga y profesora del MIT, Instituto

Tecnológico de Massachusetts, analiza críticamente la influencia de la tecnología en nuestras relaciones y ética (Arnd-Caddigan, 2015); por otro lado, la psicóloga Jean Twenge destaca el impacto significativo que han tenido las redes sociales en el desarrollo social y emocional en la Generación Z (Twenge, 2017). Plataformas como Instagram, X (ex Twitter), y TikTok, entre otras, así como el fácil acceso a noticias a través de dispositivos móviles, se han convertido en medios primordiales para la exposición de ideologías y reflexiones ético-morales. Estos aspectos de la sociedad y los comportamientos humanos nos afectan desde una edad muy temprana.

En cuanto a la ética, clásicos investigadores como Platón, Aristóteles o Kant, entre otros, la consideran como un estudio de la moralidad y de las normas que rigen el comportamiento del ser humano en sociedad. “Preguntar de dónde procede la ética es preguntar por qué actualmente hemos de obedecer las normas éticas” (Úriz, 1996, p. 15), puesto que no existe una teoría definitiva que determine el origen exacto de este concepto. Sin embargo, es posible profundizar en qué significa, en el presente, esta percepción de la vida humana.

1.1.1. Moral

La moral es el valor subjetivo que nace de la emoción, sentimiento, opinión o perspectiva del ser humano hacia una situación y, por ende, “no tiene existencia concreta y determinada. Lo que hace que las cosas tengan valor es la importancia que jerárquicamente le asignamos” (Kisnerman, 1982, p. 13). En este sentido, hablar de la moral es hablar de perspectivas valorativas que una persona coloca sobre la realidad que vive.

Eduardo Spranger habla de dos fenómenos al referirse a la moral: por un lado, la moral social y, por el otro, el ethos personal (1968, p. 191). La primera la concibe como el juicio sobre el carácter y conducta de un individuo como miembro de una sociedad (Spranger, 1968, p. 191); en este sentido, la moral social se refiere al comportamiento,

acciones y decisiones que se adoptan de acuerdo con la sociedad a la que se pertenece. El ethos personal es la subjetividad que una persona tiene sobre los valores y reglas de la sociedad en la que vive (Spranger, 1968, p. 192); en otras palabras, sería cómo una persona actúa de forma autónoma por su propia concepción de valores dentro de la misma sociedad a la que pertenece.

Para Denis Szabo, la moral se adquiere mediante el aprendizaje en el núcleo cultural de la sociedad (1980, p. 64). En tal sentido, este núcleo cultural está formado por la interacción con la familia, la escuela, pares, etc. los cuales actúan como moldeadores de la conciencia moral en los jóvenes (Szabo, Gagné & Parizeau, p. 63). La finalidad de la conciencia moral es la armonía de la vida en sociedad, y es justamente en el acto de socialización donde los aspectos objetivos y subjetivos permiten el desarrollo de la moral en un individuo (Szabo, Gagné & Parizeau, 1980, p. 62).

“La moral social varía con el paso del tiempo. Es así como la moral personal también se ve afectada por el paso del tiempo” (Úriz, 1996, p. 83). Ninguna persona que convive y se relaciona sanamente tiende a mantener una forma de expresarse, comportarse y comunicarse en el tiempo. Pues al ser seres de convivencia, siempre nos encontramos nutriéndonos de aprendizajes que promueven el cambio en nuestra manera de comportarnos, pensar y relacionarnos.

Todo ser humano nace con características innatas que nos permiten relacionarnos con otros seres humanos; entre estas características se encuentra la perspectiva de un deber que nos conduce a accionar a raíz de la autorreflexión individual (Spranger, 1968, p. 194). Este sentido propio del deber es planteado por Denis Szabo como el único principio que se comparte universalmente entre todos los seres humanos (Szabo, Gagné & Parizeau, 1980, p. 25).

Somos seres que, en ocasiones, necesitamos percibir las cosas para comprenderlas, pero ¿cómo podemos ver la moral? ¿Cómo podemos saber en dónde se encuentra?

Sencillamente la moral no es algo tangible, pero sí se puede traer al plano terrenal para ser visto. La manera más simple de poder entenderla es a través de la conciencia individual sobre la manera en la que reaccionamos ante una acción. La sensación que nos produce un evento y cómo esta afecta produce una propia reflexión que está fuertemente cargada por el bagaje histórico-cultural en el que nos hemos criado. Esta es la moral.

Es importante resaltar la importancia de las emociones en ella, porque se encuentran ligadas una con la otra. Las apreciaciones y perspectivas de la moral van de la mano con las emociones que determinan cómo nos afecta las situaciones a las que nos enfrentamos. De estas emociones hablaremos más adelante.

Otra interrogante que se desprende al hablar de moral es: ¿Cuándo se forma o se termina de formar? ¿Cuándo podemos decir que una persona ya ha formado su moral? Directamente no se puede determinar una etapa de la vida en la que podamos definir la completa formación de esta, pero sí podemos valernos de teóricos para identificar aproximaciones en la vida en la que una persona puede haber formado parte de su moral. Por ejemplo, y centrándonos en el tema de esta investigación, Lawrence Joseph Stone determina que el y la joven llega al final de su etapa adolescente y recién puede determinar una moral formada en un gran porcentaje. Stone la llama una moral abstracta (1970, p. 60) porque aún son normas morales que se enfrentan directamente a sus propias conductas en búsqueda de una determinada visión que se aterrice en la vida en sociedad.

1.1.2. Ética

Platón determina la ética como una búsqueda de justicia y el bien común, donde la virtud del ser humano reside en la armonía y el orden del alma. En el libro I de *La República de Platón* se rescata la idea de que “el hombre justo no dañará a su prójimo” (1988, pp. 92 –

95), destacando la visión de que la justicia conlleva a una convivencia sana sin afectar a la sociedad. La correcta comprensión de que el individuo logra controlar sus emociones para convivir en armonía permite vivir éticamente; es decir, vivir bien. En esta misma obra, en el libro VII, Platón (1988) menciona la importancia de una correcta educación para que la persona adquiera la habilidad de discernir entre lo bueno y lo malo (pp. 465 – 468), entendiendo lo bueno y lo malo como la acción que beneficia o perjudica el convivio en la sociedad.

Para comprender la ética de Aristóteles, me enfocaré en dos de sus obras: *Ética eudemia*, a través del libro de Rafael Sartorio (1985), y *Ética a Nicómaco*, traducido por María Araujo y Julián Marías (2002). Aristóteles plantea que la ética está directamente relacionada con la búsqueda de la felicidad, de una vida plena y significativa (Sartorio, 1985, pp. 62 – 96). Así, la ética según Aristóteles se determina por medio de actitudes virtuosas que logran una vida de excelencia moral, que va más allá de seguir reglas, permitiendo la elección de lo moralmente bueno y evitando lo malo (Sartorio, 1985, pp. 101 – 114).

Por otro lado, Kant propone que la ética es la conducta moral guiada por normas racionales universales que rigen para todas las personas de la misma manera y sin distinción (2013, p. 157). En este sentido, el humano actúa con la voluntad de hacer lo correcto sin la necesidad de un ente observador que determine lo que debe o no debe hacer, simplemente porque es lo correcto. En el libro *Lecciones éticas*, traducción de Roberto Rodríguez y Concha Roldán (2013), Kant menciona que la moralidad no puede estar basada en acciones guiadas por sus deseos, sino por la razón (p. 171). La importancia de la autonomía racional de cada individuo, que refiere a la capacidad de determinar sus propias normas morales derivadas de su razón práctica, permite que la ética funcione como un objetivo de vida basado en el respeto por la integridad personal y colectiva.

En esta línea, Nietzsche presenta a la ética como un límite a la voluntad de la persona. Para él, el comportamiento humano va más allá de valores morales que unas reglas puedan establecer, permitiendo que la libertad suscitada favorezca la individualidad de cada persona. Y Sartre resalta precisamente la importancia de la libertad y responsabilidad individual que genera que cada ser humano cree sus propios valores morales, para que sus acciones realmente sean impulsos y deseos personales, sin imposiciones externas.

Hasta este momento, se puede desprender el ideal de un comportamiento que promueva el respeto, la sana convivencia en sociedad, el deseo real por actuar de manera justa y la autonomía del ser ante la decisión de comportamientos afines al bienestar propio y social. Esta idealización se puede sintetizar en que la ética nace del deseo sensible e innato del ser humano por convivir en comunidad.

Sin embargo, para llegar a esa sensibilidad se requiere un entendimiento que va más allá de la transmisión de información teórica sobre lo bueno y lo malo. En el siguiente punto de este capítulo, me involucraré a fondo para desarrollar la sensibilidad y vulnerabilidad que, desde mi perspectiva, considero importantes para el entendimiento de lo anteriormente mencionado y, sobre todo, para el entendimiento del laboratorio que se va a realizar.

Después de analizar la información obtenida de teóricos y mis experiencias personales, me resulta esencial concluir este segmento reflexionando sobre las siguientes cuestiones: ¿Cómo se relacionan la ética y la moral con los y las adolescentes? ¿De qué manera influyen en su desarrollo? ¿Cuál es su contribución al desarrollo humano y cómo se vinculan con la vida social de los y las adolescentes?

Propongo considerar la ética y la moral como dos ámbitos independientes pero fundamentales para la convivencia social. Por un lado, la ética se sitúa en un marco global, enfocándose en aquello que una comunidad considera correcto, más allá de subjetividades personales, y busca la objetividad que fomenta el respeto por uno mismo y por los demás. Un

ejemplo de esto podría ser la justa remuneración de los empleados o la condena de un crimen, acciones reconocidas universalmente como adecuadas. Por otro lado, la moral se centra en el ámbito personal, relacionado con las motivaciones emocionales individuales, como cuando un jefe motiva a sus empleados o alguien denuncia un delito para proteger a la víctima. Aunque estos ejemplos podrían parecer confusos inicialmente, si nos centramos en las situaciones se puede entender que la ética abarca acciones consideradas universalmente correctas o incorrectas, mientras que la moral se enfoca en perspectivas y acciones que varían entre individuos, manteniendo su particularidad.

Por lo tanto, la ética y la moral son fundamentales en la educación debido a su impacto en el desarrollo humano, especialmente durante la adolescencia, una etapa llena de cambios y cuestionamientos en áreas como la cognitiva, emocional, cultural y social. Es pertinente identificar cuáles son las diferencias entre ética y moral en estas áreas que menciono encontrar en esta etapa de cambios y cuestionamientos, por lo que, para iniciar debemos entender que la ética se refiere a los principios y valores que guían el comportamiento humano, mientras que la moral se relaciona con las normas y creencias sobre lo que está bien o mal en una sociedad determinada. En este sentido, la ética y la moral son especialmente relevantes en la educación de los adolescentes porque ayudan a los jóvenes a desarrollar un sentido de responsabilidad hacia sí mismos y hacia los demás, además de aprender a tomar decisiones informadas y a comportarse de manera ética en sus interacciones con otros.

Además, la ética y la moral son importantes para el desarrollo cognitivo, emocional y físico de los adolescentes, así como para su futura perspectiva de vida. Al enfrentarse a situaciones éticas y morales complejas, los jóvenes pueden desarrollar habilidades de pensamiento crítico, empatía y resolución de problemas, que son fundamentales para su desarrollo integral y su capacidad para enfrentar los desafíos de la vida adulta.

Cuando hablo de cambios y cuestionamientos en el área cognitiva me refiero a esos pensamientos abstractos y reflexivos que llevan al adolescente a discernir sobre sus acciones éticas. En este sentido, son sus acciones ante lo que la sociedad estipula correcto hacer o no para su sana convivencia; de esta forma establece una reflexión desde la reflexión que le determina que toda acción conlleva consecuencias, digámosle, legales. Por otro lado, cuando me refiero al área emocional, el y la adolescente atraviesa una búsqueda de su identidad y pertenencia y en este sentido las reflexiones van dirigidas a los valores morales que le determinan identificar que sus acciones se encuentren ligadas a su propia concepción de lo correcto para una sana convivencia. Ambas reflexiones que parten de estos cambios y cuestionamientos se encuentran en un mismo camino cuando el y la adolescente interactúa socialmente con otros pares. La exposición a diversos puntos de vista, opiniones y la interacción con diversos grupos sociales ayuda a asentar y solidificar sus propias creencias éticas y morales.

Por todo ello, considero que la ejecución adecuada de propuestas educativas es clave para formar individuos sensibles, capaces de navegar una sociedad en constante cambio y enfrentar los desafíos de las interacciones sociales. ¿Por qué Finlandia es considerado un gran referente al hablar de educación? La respuesta es que en este país se pone en práctica la vinculación de la enseñanza a través del desarrollo individual en habilidades socioemocionales (Kokkonen, 2011, pp. 42 – 43), un punto que se encuentra escrito en nuestra currícula nacional, pero que, según conversaciones con estudiantes escolares, parece faltar en la práctica.

Durante la adolescencia, se desarrolla y complejiza el sistema de valores personales, enfrentándose los jóvenes a decisiones que marcan el paso de una comunidad protegida a formar parte del mundo adulto. La ética influye en el desarrollo moral, la autonomía, la responsabilidad personal, las relaciones interpersonales y las influencias externas de los

adolescentes. Todas estas áreas son esenciales para el diálogo entre los adolescentes y su entorno social determinando sus comportamientos futuros.

La escuela es, por tanto, el entorno ideal para fomentar este desarrollo. Más allá de transmitir conocimientos, la educación debe promover un diálogo integrador con reflexiones sensibles y cognitivas. Las normas de convivencia escolar, por ejemplo, deben servir no solo para crear un ambiente propicio para el aprendizaje sino también para preparar a los estudiantes para su integración en la sociedad adulta.

Entendemos que el colegio es un lugar donde docentes de diversas disciplinas comparten información crucial para nuestra formación humana. El primer problema que identifiqué es que este amplio flujo de información se incorpora en nuestro sistema cerebral sin una integración efectiva que permita asimilarlo de manera clara y útil. John Dewey, un destacado profesor y filósofo, enfatiza la importancia de que la experiencia educativa sea significativa para el estudiante, logrando que este pueda relacionar el aprendizaje con sus conocimientos previos (Luri, 2017, pp. 163 – 176). Con el tiempo, podemos llegar a pensar que nunca usaremos el trinomio cuadrado perfecto¹ o que no es relevante emplear correctamente el gerundio² al comunicarnos con otras personas. Como menciona Susana Frisancho, la educación no debe limitarse a la mera transmisión de conocimientos; más bien, debe fomentar el diálogo y la integración, siendo integral en su enfoque (2001, p. 9). Tras concluir mi etapa escolar y haber visitado diversas escuelas, me preocupa observar que en muchas de ellas predomina el interés por adoctrinar a los estudiantes con razonamientos que idealizan un modelo de adulto “correcto”, dejando de lado una formación sensible y humana

¹ Un trinomio cuadrado perfecto es una operación matemática que se utiliza para resolver ecuaciones en las que la suma de los cuadrados de tres términos, en donde cada uno de los cuales es el cuadrado de un binomio.” (Baldor, 2007, p. 87)

² “El gerundio es una forma verbal no personal que termina en -ando o -iendo en español. Se utiliza principalmente para expresar acciones en curso o simultáneas a otra acción.” (Real Academia Española, 2009, p. 583)

que fomente en los adolescentes la reflexión sobre lo que, tanto individual como colectivamente, consideran ser un adulto “correcto”.

Hablar de ética y moral no es tema que debe ser abordado exclusivamente en los cursos de Religión, Persona, Familia y Relaciones Humanas (PFRRHH) o Filosofía; más bien, todas las asignaturas deben asumir la labor de contribuir a la integración humana. La etapa escolar debe ser un espacio donde se prepare a las personas para saber vivir en sociedad y para desarrollar habilidades que permitan un adecuado desenvolvimiento tanto en áreas profesionales como sociales.

La currícula nacional (MINEDU, 2016, pp. 29–213) enfatiza la importancia de desarrollar habilidades blandas y duras. Sin embargo, el problema radica en la individualización de las materias y las expectativas de aprendizaje esperadas.

Para una mejor comprensión de estas habilidades y la problemática que planteo, ofreceré una breve explicación basada en lo que Daniel Goleman describe en su libro *La Inteligencia emocional*. Las habilidades blandas están relacionadas con cómo interactuamos con otros y gestionamos nuestras emociones, e incluyen la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la empatía, la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico. Por otro lado, las habilidades duras son capacidades específicas y medibles adquiridas mediante el aprendizaje y la práctica, que abarcan conocimientos técnicos en áreas como matemáticas, ciencias, informática, lectura y escritura (Goleman, 2000).

En este sentido, áreas como Desarrollo Personal, Ciudadano y Cívica³, y Arte y Cultura⁴, deben enfocarse en promover la sensibilidad humana y trabajar a partir de experiencias simuladas o vividas para comprender a través de actividades educativas que

³ Objetivo principal: desarrollar competencias que permitan conocer, comprender, valorar y practicar principios y valores fundamentales de la convivencia democrática, derechos humanos, cultura de paz, identidad nacional y ejercicio de la ciudadanía.

⁴ Objetivo principal: desarrollar competencias artísticas y culturales que permitan apreciar, valorar y participar activamente en manifestaciones artísticas y culturales, además de fomentar el respeto por la diversidad cultural y la conservación del patrimonio cultural peruano y mundial.

permitan a los estudiantes involucrarse de manera práctica en situaciones que representan aspectos de la vida real. Estas experiencias pueden ser debates grupales, acudir a proyectos artísticos, visitar lugares culturales que rememoren la historia, simulaciones que generen una vivencia similar a situaciones sociales, entre otras actividades, que les permitan a los estudiantes experimentar de manera directa y personal los conceptos y valores que se están enseñando, en contraste con simplemente aprenderlos de manera teórica o abstracta.

Kisnerman señala que “las reglas o normas que rigen la conducta humana no pueden ser definidas sino en función de la naturaleza del hombre” (1982, p. 11), porque hablar del hombre, como ser humano, implica adentrarse en un terreno complejo de emociones, sentimientos, perspectivas, costumbres, cultura, etc., que condicionan las acciones y varían según cada individuo.

Por ello, áreas como las mencionadas anteriormente no solo brindan la oportunidad de comprender conceptos y valores de manera más profunda, sino que también preparan a los individuos para enfrentar el complejo entorno social y cultural en el que viven. Al reconocer la complejidad de la naturaleza humana y la diversidad de emociones, sentimientos y perspectivas que la caracterizan, se destaca la importancia de estas áreas en la educación como un medio para cultivar una ciudadanía activa, consciente y empática, capaz de contribuir positivamente a la sociedad.

1.2. Adolescencia: procesos de cambios

Al hablar sobre los adolescentes, se debe tener en cuenta no solo que es una etapa de la vida por la que todos transitamos, caracterizada por cambios en nuestra voz, físico, entre otros, sino que también debemos enfocarnos en los hechos científicos que resaltan la existencia de grandes cambios tanto a nivel fisiológico como biológico (Coloma & Rivero, 2015, p. 184).

Si bien son conocidos los cambios hormonales que determinan el físico de los chicos y chicas, es importante destacarlos cambios neurológicos que se evidencian en el razonamiento, las interacciones interpersonales y las emociones, entre otros (Alvarado, 2015, p. 135). Es en este espacio neuronal donde ocurren los cambios que conducen a la formación del adulto que participará activamente en la vida social de una comunidad.

Eduardo Spranger, filósofo y psicólogo alemán, describe la adolescencia como un “segundo nacimiento” (1968, p. 58) debido a la magnitud de todos los cambios emocionales y racionales. Científicamente, estos cambios se han asociado con volúmenes corticales prefrontales y de ganglios basales, así como con medidas regionales de control cognitivo (Alvarado, 2015, p. 142), las cuales influyen en la toma de decisiones. Este período se caracteriza por una serie de cambios en el cerebro. Dichos cambios neurológicos pueden influir en la toma de decisiones de los adolescentes, lo que sugiere que la adolescencia es un período crítico en el desarrollo de la persona. Por ello, se considera que, durante la adolescencia, los cambios emocionales y racionales son tan intensos que pueden equipararse a un nuevo comienzo en la vida de un individuo.

De esta manera, los y las adolescentes atraviesan una etapa en la que comienzan a cuestionar y reflexionar sobre temas personales y sociales, lo que indica que la formación debe enfocarse tanto en el desarrollo intrapersonal como interpersonal (Ruiz, 2015, p. 208). La educación en autoestima, autonomía, manejo del tiempo, trabajo en equipo, empatía y comunicación debe ser tan importante como el desarrollo cognitivo, pues, “el verdadero aprendizaje en cualquier campo se aprende no cuando se comprende sino cuando se siente”. (Coloma & Rivero, 2015, p. 196).

Por ello, como señalan Carmen Coloma y Carol Rivero, el aprendizaje se convierte en un proceso bastante activo. Es a través de la simulación de situaciones o eventos novedosos entendiendo por novedosos aquellos acontecimientos y sucesos que se enfrentan por primera

vez, que, integrando lo ya experimentado y conocido desde la niñez, se pueden asociar las emociones que estos generan con las reflexiones racionales (2015, p. 188). Así, se comienza a consolidar los propios pensamientos y juicios personales (Spranger, 1968, p. 72).

César Ruiz sostiene que “el buen aprendizaje está asociado a las emociones y sentimientos” (2015, p. 204), pues es a través de lo que nos provoca cierto evento que somos conducidos a retener dicha información en nuestros cerebros y, por ende, a almacenarla en nuestra memoria. El ser humano fundamenta sus acciones en las emociones, ya que no es la razón la que nos lleva a actuar, sino las emociones que nos impulsan a decidir sobre una u otra acción (Coloma & Rivero, 2015, p. 196).

De esta manera, “para mejorar la educación de los adolescentes, debemos entender cómo aprende su cerebro y cómo se da su desarrollo, y valorarlo atendiendo al desarrollo integral.” (Ruiz, 2015, p. 205). Así, considero que una organización psicológica de lo que sucede en la adolescencia ayudará a comprender los cambios que se producen para brindar un correcto acompañamiento. Esta organización, resumida por Eduardo Spranger, consta de tres eventos: a) El descubrimiento del yo; b) La formación paulatina de un plan de vida; y c) El ingreso dentro de las distintas esferas de la vida (1968, p. 59).

a) El descubrimiento del yo es lo que llamaríamos la reflexión, la mirada interior de uno mismo para redescubrir gustos, deseos, impulsos de independencia y perspectivas de la vida (Spranger, 1968, pp. 60-66) a partir del encuentro con circunstancias específicas que movilizan hacia un propio juicio crítico. De este encuentro nace la dualidad entre la sociedad lejana y cercana respecto a lo que se exige y lo que sucede (Spranger, 1968, p. 202), lo cual genera en el y la adolescente un conflicto ético-moral interno que desencadena lo que se suele llamar la rebeldía adolescente. Esta percepción del adolescente conlleva que su ingreso a la sociedad sea accidentado o difícil, porque, por un lado, se encuentra con la sensación de ya no ser parte del grupo social infantil y, por otro, los adultos no consideran a un adolescente

parte de su sociedad si no lo creen capaz de regirse por las reglas que lo consideran un hombre o mujer adulto (Spranger, 1968, p. 168).

b) La formación paulatina de un plan de vida en adolescentes está fuertemente influenciada y enfrentada por las expectativas sociales sobre lo que se espera que estos individuos sean, contrastando con lo que el chico o la chica desea ser (Spranger, 1968, p. 68). Eduardo Spranger menciona que es en este punto donde comienzan las vivencias emocionales y razonamientos propios, la creación artística, la formación de sociedades, ideologías, entre otros (1968, p. 72). Sin embargo, aún no saben que será de ellos en el futuro (Stone, 1970, p. 59), y la presión por encontrar una respuesta a menudo conduce a actos contrarios a las normas ético-morales establecidas por la sociedad.

c) Y, finalmente, el ingreso a cualquier esfera de la vida va de la mano con lo mencionado anteriormente. Esto se debe a que el adolescente se siente reconocido como un igual dentro de la sociedad adulta cuando otro adulto lo trata de esta manera (Spranger, 1968, p. 173). Los y las adolescentes buscan resaltar, ser visto, reconocidos y que tanto su familia, profesores como su círculo de amigos lo distingan (Spranger, 1968, p. 174). Así, el adolescente, que tiende de manera natural a buscar un grupo social al cual pertenecer, se enfrasca en dicha búsqueda con la intención de ejercer su sentido de libertad de decisión (Szabo, Gagné & Parizeau, 1980, p. 60).

Entonces, ¿qué se espera del adolescente? ¿Durante esta transición? ¿Cómo relacionarse con él o ella? ¿Son simplemente rebeldes a los que se les debe controlar? ¿De qué manera hacer que su ingreso a la sociedad sea beneficioso?

En primer lugar, definir lo que se espera de una persona en la sociedad es, hasta cierto punto, idealizar al 'buen ser humano'. Todas las personas actúan y reaccionan de diferentes maneras; esperar que los adolescentes se comporten según reglas que los adultos hemos adquirido con el tiempo es pretender que ingresen a esta etapa de caos interno con una

concepción sobre la vida ya formada. Es, precisamente, en este período cuando el adolescente está ‘volviendo a nacer’, como mencionaba Spranger. No abogo por darles una libertad absoluta en su autodescubrimiento, ya que necesitan de un acompañamiento (Stone, 1970, p. 137) para poder entender lo que están pensando, reflexionando y descubriendo sobre sí mismos y sobre la sociedad a la que están ingresando de forma activa.

Este acompañamiento debe ser horizontal ya que naturalmente existe una percepción de verticalidad heredada de la infancia, donde las relaciones con los adultos se conciben como autoridad. Durante la adolescencia surge el deseo por la independencia, la autonomía y las decisiones personales, llevando a los adolescentes a percibir esta autoridad como un limitador de sus descubrimientos.

El adulto debe entender la situación por la que el adolescente está transitando, considerando además que las épocas influyen en cómo se comporta. En un siglo tecnológico, los y las adolescentes han adquirido una necesidad por resultados inmediatos (Ruiz, 2015, p. 206), sumado a los cambios a nivel emocional. Sin embargo, también encuentran en el mundo digital un espacio para la formación de ideas y reflexiones sobre contextos sociales globales. Reconocer esta dualidad permite entender por qué los adolescentes pueden percibir que los adultos no actúan conforme a lo que exigen, creando su propia sociedad de futuros adultos con ideales que comparten con sus pares.

Por todo lo anterior, creo que la mejor manera de que los adolescentes se integren en la sociedad adulta es permitiéndoles atravesar, con libertad y acompañamiento, todos sus procesos de descubrimiento y redescubrimiento, y otorgándoles un espacio donde puedan simular situaciones de la vida cotidiana (Coloma, y Rivero, 2015, p. 188), con la posibilidad de reflexionarlas y discutir las, ya sea de manera individual o colectiva. De esta forma, los jóvenes tendrán un acercamiento no solo cognitivo, en cuanto a las reflexiones ético-morales

acerca de una situación en concreto, sino que también le añadirán el toque emotivo que está en plena formación.

1.3. Sensibilidad y vulnerabilidad en el desarrollo adolescente

Considero importante que la persona tenga la capacidad de discernir entre lo correcto y lo incorrecto a partir de su propio juicio crítico, además de las normas universales de la sociedad, que establecen parámetros para la sana convivencia. Poseer la habilidad de enfrentar situaciones de la vida diaria con una entrega emocional auténtica, es decir, estar abierto y receptivo a las emociones y experiencias propias y de los demás (Hagen, 2002, p. 122), es crucial para convivir de manera genuina y con respeto. Esto juega un papel fundamental en el desarrollo de la ética y la moral en adolescentes. Desarrollar habilidades que fomenten vínculos emocionales y sociales permitirá un compromiso sincero en todo el proceso de crecimiento humano y así convertirse en un adulto que priorice la convivencia sana y actúe de manera sensible ante situaciones complejas de la vida. Para esta formación emocional, se consideran dos campos importantes en esta investigación, que concretizan la extensa información contenida en el universo de las emociones: por un lado, la sensibilidad, y por otro, la vulnerabilidad.

1.3.1. Sensibilidad

La sensibilidad es un término muy genérico y abstracto, estrechamente ligado a las emociones humanas; es decir, a la capacidad emotiva que una persona tiene para comprender una situación determinada no solo racionalmente, sino también con pasión. Daniel Goleman, psicólogo y autor del libro *Emotional Intelligence*, describe la inteligencia emocional como la habilidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, motivarnos y gestionar adecuadamente las emociones en nosotros mismos como y en nuestras relaciones (Goleman, 2000, p. 54).

Para Denis Szabo, criminólogo e investigador de los comportamientos en sociedad, la sensibilidad se forja por los conocimientos adquiridos culturalmente y el carácter particular de la persona (Szabo, Gagné & Parizeau, 1980, p. 65). Ambos factores permiten que la sensibilidad de una persona se desarrolle.

En el teatro, exploramos y trabajamos con nuestras emociones. Por lo tanto, en nuestra formación artística, nos introducimos en el campo de la sensibilidad a través de herramientas y técnicas. Éstas nos permiten, tanto al actor como a la actriz, interpretar de manera genuina acciones y emociones de personajes, explorando la sensibilidad con el objetivo de conectar con las situaciones dadas para comprender lo que sucede y cómo esto afecta el mundo personal del personaje y su entorno.

La maestra Uta Hagen plantea su técnica para el desarrollo de la sensibilidad en el actor y la actriz, con el fin de entender el mundo emocional de la ficción de manera auténtica y sensible. Para que esta sensibilidad emocional se manifieste, se requiere una profunda exploración y autoconocimiento personal (Hagen, 2002, p. 102). El objetivo de esta técnica es profundizar en sus propias emociones y experiencias para canalizarlas y lograr transmitir las, cultivando así en el artista escénico la sensibilidad que provoca un mayor entendimiento de lo que está ocurriendo, estar presente en el momento y responder de manera auténtica a las situaciones y estímulos en el escenario (Hagen, 2002, p. 173).

Pero no todos somos actores o actrices, ¿verdad? Entonces, ¿en qué nos beneficia entender esta herramienta actoral en la vida cotidiana?

Daniel Goleman presenta la teoría de que la sensibilidad emocional tiene beneficios significativos en el desarrollo de todo ser humano en cuanto a salud mental, capacidad de empatizar, interrelacionarnos ópticamente, autoconocimiento emocional, y manejo y aprovechamiento productivo de las emociones (2000, pp. 326-327). Menciona que la sensibilidad emocional nos permite conocernos a nosotros mismos, lo que posibilita mayor

libertad en nuestros comportamientos, acciones, reacciones y que todas ellas sean de manera auténtica.

Entonces, entendiendo la sensibilidad como la habilidad para percibir, experimentar y responder a estímulos sensoriales y emocionales, es fundamental reconocer que esta capacidad juega un papel esencial en los cambios físicos, emocionales y sensoriales que experimentan los adolescentes durante esta etapa de la vida en donde influyen de manera significativa en su comportamiento y en sus relaciones interpersonales.

Para una comprensión integral de la sensibilidad en la etapa adolescente, propongo cuatro dimensiones que considero representan de manera adecuada su análisis para esta investigación: la sensibilidad emocional, la sensibilidad sensorial, la sensibilidad social, y la sensibilidad moral y ética.

En cuanto a la sensibilidad emocional, esta se manifiesta a través de una mayor intensidad y variabilidad de las emociones. Los adolescentes experimentan sentimientos de alegría, tristeza, enojo y amor con mayor profundidad y frecuencia que en la niñez. Esta intensificación emocional se debe, en parte, a los cambios hormonales que ocurren durante la pubertad, así como a la creciente complejidad de las interacciones sociales y las expectativas sociales. En esta etapa también desarrollan una mayor capacidad para la empatía, la cual les permite comprender y compartir los sentimientos de los demás, y conectarse más profundamente con sus pares y adultos, aunque también puede hacerlos más vulnerables a la presión social y al estrés emocional.

Con la sensibilidad sensorial me refiero a la capacidad de los adolescentes para percibir y reaccionar a los estímulos del entorno, como la música, el arte, la naturaleza y otras experiencias sensoriales. Durante la adolescencia, los jóvenes pueden desarrollar un gusto más sofisticado por la música, el arte y otras formas de expresión cultural, lo que refleja un

refinamiento de sus habilidades sensoriales y estéticas. Esta mayor sensibilidad sensorial puede conducir a una apreciación más profunda de las experiencias estéticas y culturales.

La sensibilidad social se manifiesta en la creciente capacidad de los adolescentes para interpretar y responder a las señales sociales y emocionales de los demás. Esto incluye una mayor atención a las normas sociales, las expectativas y las dinámicas de poder en sus interacciones con los demás. Los adolescentes desarrollan una mayor conciencia de su identidad social y de cómo son percibidos por los demás. Esta sensibilidad social puede llevar a un mayor deseo de aceptación y pertenencia, lo que puede influir en su comportamiento y decisiones.

Finalmente, la sensibilidad moral y ética se desarrolla a medida que los adolescentes comienzan a reflexionar sobre los valores y principios que guían su comportamiento. Este desarrollo implica una capacidad creciente para considerar las consecuencias de sus acciones y para evaluar el impacto de estas en los demás y en la sociedad en general. La sensibilidad moral y ética se manifiesta en una mayor preocupación por la justicia, la equidad y el bienestar de los demás. Los adolescentes pueden mostrar un mayor interés en cuestiones sociales y éticas, y estar más dispuestos a involucrarse en actividades que promuevan el cambio social y la justicia.

En síntesis, el incremento de la sensibilidad en la adolescencia no solo es un reflejo de los cambios físicos y hormonales, sino también del desarrollo cognitivo y emocional que prepara a los jóvenes para la vida adulta, facilitando la reflexión sobre sí mismos y sus comportamientos en la convivencia.

1.3.2. Vulnerabilidad

Hablar de vulnerabilidad resulta complicado debido a su definición coloquial, que comúnmente se asocia con debilidad, inseguridad y fragilidad. En esta investigación, se adopta la perspectiva de la profesora e investigadora Brené Brown (2016) sobre la

vulnerabilidad, entendida como una situación particular en la que una persona se encuentra y cómo se enfrenta a ella.

La vulnerabilidad es un estado abstracto, a menudo vinculado a emociones como tristeza, miedo o dolor. Según Brené Brown (2016), constituye un rasgo esencial del ser humano, ya que todas las personas enfrentan situaciones que generan temor e influyen en sus acciones y decisiones. Esta no se limita exclusivamente a la fragilidad y debilidad que ciertos momentos de descontrol pueden provocar.

Así, el ser humano experimenta la vulnerabilidad en distintos momentos de su vida, a menudo sin plena conciencia de ello debido a los mitos existentes sobre este estado natural. La exposición emocional ante otras personas o el riesgo que se asume al tomar decisiones son también formas de vulnerabilidad (Brown, 2016, p. 40), siendo la adolescencia un periodo en el cual este estado genera particular incertidumbre y confusión.

“La adolescencia es un período de obtención de la independencia en el que se sale de la protección familiar, lo que implica tomar riesgos y buscar cosas distintas” (Alvarado, 2015, p. 137). En esta fase, los adolescentes se enfrentan a cuestionamientos sobre su manera de pensar y actuar, tanto individual como colectivamente.

Las emociones que nos enfrentan a estas situaciones de descontrol y sus posibles consecuencias se enseñan durante la adolescencia. Existiendo emociones primarias, inherentes a nuestra naturaleza de supervivencia, y secundarias, aprendidas a través del contexto social (Coloma & Rivero, 2015, p. 190). Brené Brown resalta que la vulnerabilidad, como rasgo natural, se relaciona con la formación emocional durante la adolescencia, etapa de significativos cambios neurobiológicos (Alvarado, 2015, p. 135).

Las emociones influyen más en nuestras decisiones y acciones que el razonamiento (Coloma & Rivero, 2015, p. 196). En la adolescencia, se aprende a bloquear emociones que consideradas inapropiadas, sin reflexionar sobre las razones de estas reacciones. Este bloqueo

emocional puede llevar a los adultos a reaccionar inadecuadamente ante situaciones vulnerables, afectando la convivencia e integridad personal y social.

Annette Bening destacó en una conferencia para Chapman University (2015, min 1:20) que los actores y actrices deben ser vulnerables para conectar con el público. Siguiendo esta lógica, la vulnerabilidad, según Brown y Bening, se presenta como un camino hacia una sensibilidad emocional que favorece el desarrollo ético-moral en adolescentes para una convivencia armónica. Por tanto, surgen preguntas clave: ¿Cómo se relacionan con el desarrollo ético-moral? ¿Por qué son importantes durante la adolescencia y en qué contribuyen al desarrollo humano?

Dado que son emociones intangibles, la sensibilidad es la percepción sensorial con la que encaramos la vida, impulsándonos a actuar según nuestras emociones ante situaciones específicas. La vulnerabilidad, por su parte, es la sensación de incertidumbre ante lo desconocido, que genera miedo y fragilidad, pero también impulsa la toma de decisiones.

Para esta investigación, se definen dos espectros de la sensibilidad que ayudarán a entender su relación con la ética-moral: la sensibilidad social, que facilita gestionar nuestras emociones con conciencia del impacto en los demás y en la convivencia social; y la sensibilidad artística, que explora una gama de emociones para conectar emocional y sensorialmente con el entorno a través de la creación artística y la comprensión de situaciones ficticias basadas en realidades individuales y colectivas.

La vulnerabilidad está relacionada con la ética y la moral, ya que las decisiones tomadas en estados emocionales vulnerables impactan significativamente en la convivencia social. Es crucial tomar conciencia de nuestra vulnerabilidad, considerando que no todas las personas reaccionamos de la misma manera ante situaciones similares. De no hacerlo, nuestras acciones podrían amenazar la paz y el respeto dentro de la sociedad.

Abordo dos perspectivas de sensibilidad y una conceptualización de la vulnerabilidad que sugieren ser propicias para el desarrollo de un comportamiento ético y moral, contribuyendo así a la armonía comunitaria. Este enfoque se vuelve esencial en un contexto social que evidencia una creciente escasez de valores humanos, donde la lucha entre el bien y el mal se sostiene en un delicado equilibrio, a menudo manipulado por aquellos en posiciones de poder.

Como señalé anteriormente, nuestras decisiones están profundamente influenciadas por nuestras emociones, las cuales nos guían a reflexionar sobre nuestras experiencias a partir de lo que sentimos. Por lo tanto, al discutir el desarrollo ético y moral, es imposible separar la sensibilidad de la vulnerabilidad, ya que ambas son capacidades emocionales fundamentales que juegan un papel crucial en nuestro razonamiento y decisiones.

Finalmente, “estas aptitudes son cada vez más requeridas en nuestra sociedad crecientemente pluralista, permitiendo a las personas vivir unidas en respeto mutuo” (Goleman, 2000, p. 328). El control del estado de vulnerabilidad hace que la ‘entrega’ emocional invite a descubrir aspectos que, tal vez, no seamos conscientes de poder lograr o experimentar, y despierta emociones que impulsan a la creatividad. Esta apertura hacia la creatividad expande también la sensibilidad en todos sus espectros: lo sensorial, lo emocional, la empatía, la escucha activa, la atención al momento presente y la convivencia con el entorno, entre otros.

En la etapa adolescente, las aptitudes emocionales y el manejo de la vulnerabilidad se manifiestan de diversas formas. Durante la adolescencia, los jóvenes experimentan una intensificación de las emociones y un proceso de autodescubrimiento y de exploración del mundo que los rodea. Esta etapa vital se caracteriza por cambios físicos, emocionales y sociales que, aunque desafiantes, también enriquecen el desarrollo emocional y creativo.

Por una parte, la habilidad para controlar la vulnerabilidad se evidencia en la capacidad de los adolescentes de gestionar sus emociones y enfrentar situaciones difíciles de manera constructiva. Aquellos que desarrollan esta habilidad suelen ser más resilientes y adaptarse mejor a los cambios y retos que enfrentan.

Por otra parte, la ‘entrega’ emocional, mencionada anteriormente, puede observarse en la disposición de los adolescentes a explorar nuevas experiencias y a expresar sus emociones de forma auténtica. Esta apertura emocional puede fomentar la exploración de nuevas vías creativas, ya sea en el arte, la música, la escritura u otras formas de expresión.

Además, esta apertura hacia la creatividad puede ampliar la sensibilidad de los adolescentes en varios aspectos. Por ejemplo, puede llevarlos a desarrollar una mayor empatía hacia los demás, a estar más presentes en el momento y a ser más conscientes de su entorno y de cómo sus acciones impactan a otros y al mundo en general.

1.4. Los títeres y su trayectoria en la historia humana - Un camino hacia el descubrimiento crítico social

Existe una gran cantidad de registros históricos sobre el origen de los títeres, lo cual conlleva a muchas teorías que dialogan y se oponen entre sí, provocando la emergencia de ramas que exponen sus investigaciones y perspectivas sobre el origen, la trascendencia, las formas de manipulación, entre otros aspectos. Lo que yo haré será interpretar a partir de estudios y comentarios encontrados en diversas fuentes teóricas para presentar una recopilación que permita condensar un sentido claro para el desarrollo de esta investigación.

Ellie Vargas, autora del libro *Títeres*, menciona en este que diversas comunidades a lo largo del planeta y de la historia “crearon sus propios muñecos para interpretar sátiras o para contar historias” (2006, p. 15). Por otra parte, Jorge Gonzáles, autor del libro *Los títeres*, cuenta que “dos culturas bastante antiguas tienen registro de la existencia de figuras móviles

en las tumbas” (1971, pp. 14 – 16). Podemos encontrar al títere inmerso en el folclore de muchos países, teniendo características muy particulares de su territorio.

La familia del títere es bastante extensa y mencionar a todos sería dedicarle un capítulo entero; sin embargo, algunos que considero relevantes por su popularidad y que me sirven para extender la información acerca de estos muñecos movibles en esta investigación son:

1.4.1. Títere de guante

Este títere se manipula básicamente con la mano del titiritero. Está hecho de tela y cubre desde la muñeca hasta toda la mano. Pueden ser fabricados con detalle, adoptando formas especiales que asemejen a algún animal, persona u objeto; o pueden ser creados de manera rápida utilizando una media y decorándola según la elección del titiritero. Entre los títeres de guante más conocidos se encuentra Caletín con Rombos Man, de la serie de televisión “31 minutos”.

1.4.2. Títere de hilo

Manipulados por unas cuerdas unidas a dos varillas entrecruzadas, los titiriteros pueden mover cada extremidad de manera independiente. La fabricación de estos títeres implica la creación de segmentos articulados entre sí para permitir una movilidad flexible. Así, estos títeres aportan un dinamismo superior en la representación de actos performáticos.

1.4.3. Títere de dedo

Como su nombre indica, este títere se maneja con un dedo. La fabricación de este pequeño títere puede ser de tela, algodón o algún material que envuelva completamente un dedo. De esta manera, el titiritero podría usar los diez dedos de sus manos para manipular diez títeres distintos.

1.4.4. Títere de mano y varilla

Este títere se asemeja al títere de guante en el sentido de que requiere una mano por dentro para darle movimiento. No obstante, también exige que la otra mano participe movilizándolo dos varillas que se extienden hacia las manos del títere. En este caso, el cuerpo del títere puede estar fabricado con materiales como tela, algodón o cartón. Además, posee una o dos varillas destinadas a movilizar los brazos u otra extremidad.

1.4.5. Humanettes

Conocido en español como Fantoche, es un tipo de títere que se caracteriza por tener el cuerpo proporcionalmente más pequeño que la cabeza, la cual, en muchas ocasiones, es la misma del titiritero. La fabricación se centra en la creación del cuerpo, incluyendo brazos y pies. Los brazos son movidos con la ayuda de varillas que el titiritero manipula, mientras que los pies se dejan mover por la propia inercia del títere.

1.4.6. Sombras chinescas

Este tipo de títere no requiere una elaboración tediosa, pues, como su nombre indica, se trata de sombras de figuras que se presentan, mayormente, sobre una tela o pared a contraluz. Para lograr este efecto, se pueden crear figuras con las manos o mediante siluetas recortadas en la forma de algún personaje, pegadas a una varilla, lo cual permite su movilización. En el caso de las siluetas, los movimientos son menos flexibles y se presentan en dos dimensiones (2D).

1.4.7. Bunraku

Posiblemente, el títere con mayor elaboración y el más famoso dentro del mundo artístico es aquel cuya representación destaca por su majestuosidad. Este estilo de títere cuenta con su propio teatro en la cultura japonesa y requiere de la participación de dos titiriteros para su completa movilidad. En ocasiones, se necesita uno o dos titiriteros adicionales, especialmente si el títere es más grande y complejo. La fabricación de este títere exige un experto debido a la cantidad de mecanismos necesarios para facilitar sus diversas movilizaciones.

Para aquellos que deseen profundizar sobre la extensa familia de títeres, los invito a revisar el libro de Jorge Gonzáles Badial titulado *Los títeres*, específicamente el capítulo II (1971, pp. 51 – 60) de donde extraje las definiciones de los títeres anteriormente mencionados. Cuando menciono que los títeres están inmersos en el folclore de muchos países, es porque debemos considerarlos como una fuente histórica cargada de un vasto trasfondo cultural de costumbres, estilos de vida, política, entretenimiento, etc. “Los títeres han recorrido muchas lenguas a lo largo de los años de civilización hasta llegar a nosotros hoy” (Bernardo, 1972, p. 36). Es por ello que los títeres no son solo muñecos movibles que entretienen a un público; también tienen la capacidad de actuar como un medio de comunicación crítico, capaz de intervenir en la historia actual y seguir dejando huella en nuestra vida social.

Los títeres “están ligados al teatro” (Vargas, 2006, p. 16) y son, como diría Jorge Gonzáles, el hermano menor del teatro (1971, p. 14). Pensar en el títere como un ‘ser menor’ sugiere que está directamente influenciado por las experiencias del teatro. Sin embargo, personalmente considero que tanto los títeres como el teatro se han nutrido de sus propias experiencias, influenciándose mutuamente en su evolución. “Recorrieron muchos caminos juntos” (Vargas, 2006, p. 16).

“Hay mucha vida en los títeres y, a través de ellos, podemos rescatar los orígenes y valores del ser humano” (Vargas, 2006, p. 17). Dado su carácter estrictamente social y su participación en diversos acontecimientos históricos de todas las clases sociales, el títere puede evocar un gran bagaje sentimental y emocional del ser humano.

El títere funciona como una máscara para la humanidad, una que permite transmitir la esencia de una emoción sin necesidad de recurrir a una extensa explicación. Es decir, el receptor de la comunicación comprende lo que el personaje está sintiendo a través de gestos sencillos, sin la necesidad de textos o símbolos complejos que utiliza el teatro.

El títere posee un lenguaje que facilita una comunicación efectiva y afectiva. Al dominar este lenguaje, la relación entre el titiritero y el espectador adquiere un significado racional y emocional, permitiendo una comprensión profunda de la historia contada. Hugo Villena identifica cuatro niveles de lenguaje en el títere (2001, p. 64):

- ✓ Gesto y ademanes
- ✓ Posturas
- ✓ Onomatopeyas de sonidos corporales
- ✓ Discursos verbales

A su vez, estos niveles se agrupan en lenguaje analógico, en el que se encuentran los gestos, ademanes, posturas y onomatopeyas; y lenguaje digital, donde encontramos el discurso verbal (Villena, 2001, p. 65). Los títeres, según Hugo, se comunican de manera efectiva a través del lenguaje analógico (2001, p. 65); por lo tanto, se entiende que la interacción activa mediante movimiento espacial, gestos corporales y reacciones sonoras logra evocar imágenes en el espectador para transmitir una situación específica de manera efectiva. Sin embargo, para que esta efectividad se logre, la tarea no recae solo en el títere, sino también en la persona encargada de otorgarle este dinamismo, quien debe comprender la situación que desea transmitir. De esta manera, es importante que el titiritero se involucre sensorial y emocionalmente con la historia o situación para lograr encaminar el mensaje por medio de un intermediario, que es el títere.

“Los títeres se expresan mediante imágenes gestuales y sonoras que el espectador asocia con imágenes propias sensibles del ser humano” (Villena, 2001, p. 12). Por esta razón, es fundamental entender el impacto social que tienen sobre las personas, evidenciando la sensibilidad que requieren de su titiritero y la que evocan en sus espectadores. Hugo Villena destaca que “el títere es otra máscara y su manejo permite ampliar la comunicación entre el contexto social y las personas” (2001, p. 16).

Cuando un actor o actriz actúa en escena, observamos una serie de signos complejos que transmiten situaciones emocionales, las cuales el público identifica y relaciona con su vida personal. Estos requieren un entrenamiento en manejo corporal y vocal para lograr una plasticidad que facilite la transmisión efectiva de estas emociones. Sin embargo, esta plasticidad puede impedir a veces el involucramiento emocional y sensorial por parte del actor o actriz, debido a la dificultad de dominarla completamente.

En el caso de los títeres, su sencillez facilita la comunicación de manera idónea. “Los mismos elementos de percepción y reacción que poseen el actor y la actriz son más valorizados en ellos por su simpleza” (Villena, 2001, p. 33). Dado que el títere tiene una movilidad gestual limitada comparada con la de un ser humano, busca otras vías para transmitir mensajes. Así, aunque a primera vista parezca inexpresivo, posee una característica grotesca innata. “El títere es grotesco por naturaleza” (Villena, 2001, p. 33), llevándolo también a la sátira de manera inevitable (González, 1971, pp. 16-17).

Los títeres, en el ámbito pedagógico, han evolucionado desde ser herramientas de catequización religiosa hasta convertirse en críticos farsescos de poderes establecidos. La imagen grotesca propuesta por Hugo Villena y Jorge Gonzáles no parece encajar completamente, pero es esta dualidad de educador e inquisidor la que enriquece su carácter grotesco y satírico, formando un medio perfecto para el desarrollo crítico de la humanidad.

Por un lado, como formadores de conceptos, los títeres se relacionan directamente con la pedagogía, trascendiendo de la diversión para consolidar información relevante en distintos campos (Gonzáles, 1971, p. 65). En la edad media, por ejemplo, tuvieron un gran auge catequizador, representando “Los misterios de la vida de los Santos” o “Milagros de nuestra señora” (Vargas, 2006, p. 17).

Por otro lado, las “profundas transformaciones a nivel social” (Pease, p. 43) vinculadas a la cuestionadora adolescencia, permite que su esencia crítica y farsesca denuncie

comportamientos sociales reprochables de una manera indirecta, pero contundente. En esta etapa, suelen surgir conflictos con las normas y el anhelo de libertad. Esto se asemeja a la participación política de los títeres, como cuando en 1793, un títere fue decapitado en el acto de ejecución de Luis XVI, en señal de protesta (Vargas, 2006, p. 17).

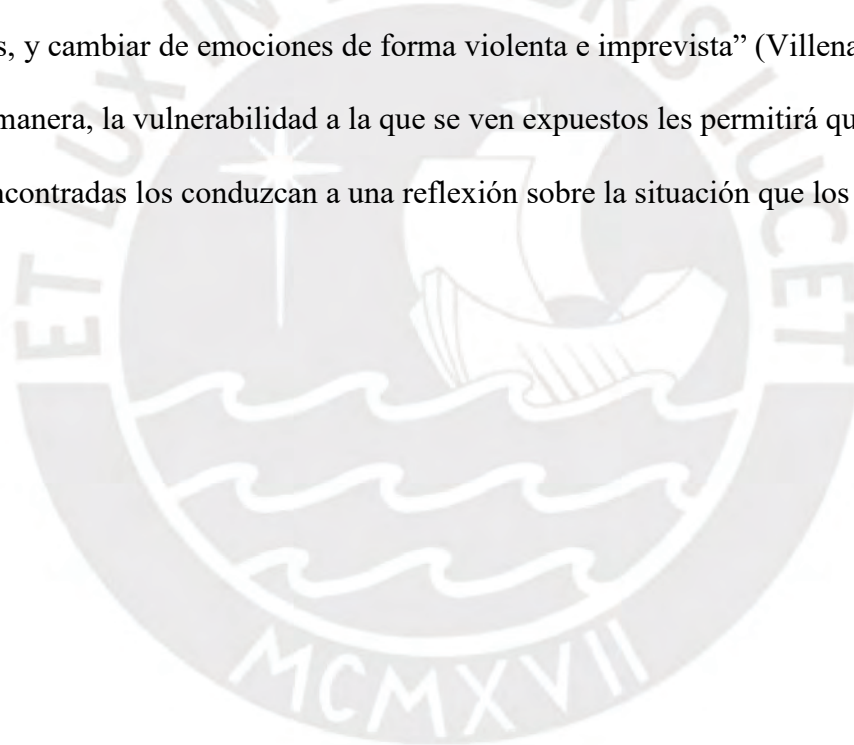
En la actualidad, ya no observamos grandes representaciones catequizadoras por parte de la Iglesia Católica a través de títeres. Sin embargo, en mi experiencia como catequista, he presenciado que sigue siendo un medio óptimo para dinamizar ciertos momentos de la liturgia y del diálogo.

Al explorar el uso de los títeres fuera del ámbito religioso, descubrimos que estos tienen un amplio espacio en fábulas y cuentos con moralejas que fomentan el respeto y la convivencia social. Historias como “La liebre y la tortuga” o “El patito feo” son ejemplos de ello. Estas, en su mayoría, son narraciones breves centradas en la enseñanza moral para mantener la atención de los niños y evitar distracciones por mensajes demasiado complejos. Por otro lado, existen películas y series que no se limitan a transmitir un mensaje positivo de manera directa, sino que presentan una realidad alterada para captar el interés de los adultos. Obras como “Avenue Q” o “Meet the Feebles”, y series como “31 minutos” o “Mr. Meaty” son ejemplos de este enfoque. Aquí sería pertinente precisar cómo estos productos culturales son consumidos y valorados por los adolescentes, quienes son un público activo de estos medios.

La afirmación de María Signorelli sobre el arte dramático como herramienta para el desarrollo de la personalidad, el carácter y el sentido social, cultural y artístico (1963, p. 63) es particularmente relevante durante la adolescencia, una etapa de transición en la búsqueda de identidad y formación de carácter. En este contexto, el uso de títeres como medio de entretenimiento educativo puede ser una estrategia efectiva para abordar las necesidades emocionales y cognitivas de los adolescentes. Les ofrece una forma creativa de explorar y

expresar sus emociones y de desarrollar habilidades sociales y culturales. Sin embargo, hay una carencia notable en la oferta de entretenimiento para adolescentes que integre el uso de títeres, lo que podría estar privando a este grupo de una herramienta valiosa para su desarrollo integral. Por lo tanto, es crucial considerar la inclusión de títeres en la oferta cultural para adolescentes, reconociendo su potencial para contribuir al desarrollo de una generación más empática.

Si bien el teatro de títeres es un arte dramático que requiere de un objeto mediador, este permite que adolescentes se adentren en un terreno que exige un involucramiento emocional y empático, pues “los títeres tienen la capacidad de expresar emociones intensas y desmesuradas, y cambiar de emociones de forma violenta e imprevista” (Villena, 2001, p. 13). De esta manera, la vulnerabilidad a la que se ven expuestos les permitirá que las emociones encontradas los conduzcan a una reflexión sobre la situación que los ha puesto en aprietos.



Capítulo 2. Metodología: Métodos y caminos para la investigación práctica

Para iniciar este capítulo, es importante esclarecer que la presente tesis se inscribe en el campo de la investigación desde las artes porque busca demostrar la funcionalidad de un lenguaje artístico: los títeres, como herramienta pedagógica para promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre valores ético-morales en adolescentes. Esto requiere de una preparación didáctica que facilite la intervención activa de los y las participantes. Por esta razón, se ha considerado indispensable realizar un laboratorio que permita recoger toda la información necesaria para responder a la pregunta principal: “¿De qué manera el teatro de títeres funciona como herramienta de sensibilización para promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre la ética y la moralidad con adolescentes de cuarto año de secundaria?” Asimismo, la investigación busca responder a otras preguntas derivadas de la principal: ¿Cómo acercar al adolescente al teatro de títeres? ¿De qué manera el teatro de títeres desarrolla la ética y la moralidad en los adolescentes? ¿Por qué es importante promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre la ética y la moralidad en los adolescentes?’

La investigación es de tipo cualitativa, pues recolectaré información a partir del comportamiento y el desenvolvimiento de los participantes antes, durante y después de la intervención artística. Este proceso permitirá analizarla funcionalidad que tiene el teatro de títeres en el fomento del pensamiento crítico reflexivo sobre la ética y la moralidad en cada adolescente, teniendo en cuenta que cada persona es única y que las respuestas ante las dinámicas y reflexiones propuestas serán variadas. Del mismo modo, se podrá determinar si se cumplieron o no las expectativas. Este análisis de la expectativa versus la realidad se desarrollará más adelante en este capítulo.

Para que el laboratorio funcione de manera efectiva, se considera necesario que mi participación en el proceso sea activa. En este sentido, mi función será la de un guía que presentará dinámicas y ejercicios enfocados en la reflexión, así como la de director en el

proceso de creación de la pieza final, la cual se basará en una temática social elegida democráticamente por el grupo. El objetivo de este laboratorio es ofrecer un espacio creativo y lúdico donde los y las participantes puedan explorar situaciones complejas, desarrollar habilidades para la toma de decisiones éticas y fortalecer su comprensión de los principios morales fundamentales. Está organizado de tal manera que, en cada sesión, se realizarán ciertas dinámicas y juegos teatrales que acercarán gradualmente a la reflexión individual sobre la ética y moral de cada adolescente, mediante la discusión activa de casos reales presentados a través de imágenes de noticias nacionales. Ver enlace 2 en la sección de anexos.

El teatro de títeres ha sido dirigido hacia el desarrollo educativo en la etapa infantil como una herramienta didáctica que permite al niño recibir la información de manera más lúdica. Elvira Sánchez resalta que el niño actúa bajo el influjo de la emulación, la imitación y la sugestión (1959, p. 14). En este sentido, el teatro de títeres tiene una funcionalidad tanto en el desarrollo educativo en las materias como en el desarrollo humano. Se podría pensar que esta herramienta pierde su valor al llegar a la adolescencia, pero no es así. Grinder señala en el libro *Adolescencia* que el adolescente está en una etapa donde las relaciones interpersonales son indispensables, pues, al igual que en una obra teatral, se encuentra en un proceso de autodescubrimiento para cumplir un papel en la gran obra de la vida (1990, pp. 19 – 20).

De esta manera, considero que esta herramienta permitirá el autodescubrimiento desde una perspectiva de libertad crítica, a partir de temas que involucran socialmente a los jóvenes. Esto, a su vez, fomentará el análisis, la reflexión y la acción ética-moral frente a situaciones que enfrenten en su vida, tanto en la adolescencia como en la adultez. Finalmente, se romperán los estigmas asociados a una visión infantilizada que se ha asignado de manera

arbitraria a los títeres, lo cual ampliará las herramientas pedagógicas para una educación integral en adolescentes.

2.1. Los adolescentes en el laboratorio – Grupo focal

El grupo focal de adolescentes que participó en este laboratorio representa un conjunto diverso de jóvenes de cuarto año de secundaria del Colegio El Buen Pastor, en el distrito de Los Olivos. Estos estudiantes, que oscilan entre los trece y quince años, incluyen cinco chicos y cinco chicas. Cada uno posee un contexto cultural y experiencia de vida particular, pero comparten un interés común en explorar el potencial del teatro de títeres como herramienta para el desarrollo ético-moral.

Se compartió con ellos un formulario de Google, en el cual se detalló el objetivo de la investigación, los participantes esperados en el laboratorio y una breve descripción de en qué consistía. Ver Anexo 1 en la sección de Anexos.

Es importante mencionar que, aunque el laboratorio estaba planeado para realizarse con seis adolescentes, fueron diez los que decidieron participar en este proceso tras presentarles el proyecto. Su participación activa y la disposición para introducirse en temas ético-morales de nuestra vida social limeña a través del teatro de títeres fue fundamental para la investigación.

Por razones de privacidad, me referiré a cada adolescente por la inicial mayúscula de su nombre, cuando sea estrictamente necesario, independientemente del género con el que se identifiquen. Anexaré los consentimientos de participación, llenados por el padre, madre o apoderado de cada adolescente, para el registro fotográfico y de video durante el laboratorio. Ver Anexo 2 en la sección de Anexos.

Finalmente, las autorizaciones para el registro audiovisual y fotográfico se obtuvieron mediante la selección de ‘Sí’ o ‘No’. Ver Anexo 3 en la sección de Anexos.

2.2. Mi rol en el laboratorio

En este laboratorio, desempeño un papel fundamental como investigador y facilitador, explorando el poder transformador del teatro de títeres en el proceso de reflexión ético-moral de los adolescentes. Esto implica revisar estudios, recopilar datos y evaluar las teorías que respaldan la idea de que el teatro de títeres puede influir positivamente en la crítica y reflexión sobre la ética y moralidad de los adolescentes, y vincular dichos estudios con la práctica artística que ayuda a sustentar mi hipótesis.

Como investigador, mi responsabilidad principal es llevar a cabo un análisis exhaustivo de la información teórica existente sobre adolescentes, teatro de títeres y ética-moral, tanto en términos generales como en cómo se desarrolla en nuestra sociedad. De esta manera, busco sintetizar la extensa información existente y condensarla en los aspectos esenciales para el avance de la investigación.

Como facilitador, organizo y superviso las sesiones del laboratorio, donde los adolescentes tienen la oportunidad de explorar cuestiones éticas y morales a través de la reflexión sobre noticias nacionales y la representación artística. También me encargo de fomentar un ambiente de apertura y reflexión para su desarrollo personal y grupal, además de acompañarlos como director artístico en la condensación de las propuestas creativas en una pieza escénica creada colectivamente.

Mi objetivo principal es contribuir a la producción de conocimiento que respalde la eficacia del teatro de títeres como herramienta educativa para promover el pensamiento ético-moral en los adolescentes.

2.3. El laboratorio

El laboratorio consta de diez sesiones, divididas de la siguiente manera: ocho son de trabajo de exploración, una es un ensayo final y otra es una muestra final. Cada sesión tiene un objetivo particular, aunque en algunos casos, dos o tres sesiones comparten el mismo

objetivo. No obstante, he dividido el laboratorio en tres grandes objetivos que se distinguen de los presentados sesión a sesión, ya que considero óptimo presentar al colegio y a los adolescentes objetivos detallados. Estos se introducen en tres momentos globales:

- Vinculación grupal para la apertura emocional, tanto individual como grupal.
- Implementación de títeres en reflexiones ético-morales.
- Creación colectiva.

Estos momentos permitirán desarrollar el vínculo humano entre los adolescentes, para que puedan expresarse libremente con opiniones y reflexiones acerca de los temas explorados en cada sesión. Además, mediante ejercicios teatrales, se fomentará la apertura emocional y la vulnerabilidad de cada adolescente para profundizar en sus perspectivas, promoviendo la comunicación libre y, sobre todo, cuidadosa ante posibles desbordes emocionales.

Implementaré dinámicas que introduzcan el juego titiritero a través del control del cuerpo del otro, reforzando así el cuidado, respeto y consciencia del trabajo en grupo. También se incluirá la observación de videos sobre el manejo de títeres, tanto en documentales como en series televisivas que demuestran el uso de títeres. Ver Anexo de video 3 en la sección de Anexos. Con el objetivo de extraer un producto que refleje la comprensión de todo lo trabajado, culminaremos con la creación de una breve pieza escénica, la cual podrá seguir profundizándose.

2.3.1. Cronograma de laboratorio

A continuación, podrán observar la organización del laboratorio sesión por sesión, incluyendo los objetivos generales, las dinámicas y ejercicios propuestos con su duración aproximada, así como las observaciones preliminares para anticipar y cubrir cualquier eventualidad que pudiera surgir.

Tabla 1*Cuadro de planificación sesión a sesión*

Sesiones	Objetivo	Desarrollo de la sesión (2 horas/120 minutos)	Observaciones
Sesión 1	Fomentar la integración grupal	Tolerancia (5 minutos) Caminar por el espacio más indicaciones (15 minutos) Zip Zap Boing (15 minutos) Presentación del laboratorio (5 minutos) ¿Qué número forman? (20 minutos) Primeras noticias + discusión (20 minutos) Peso contrapeso (20 minutos) Mirarse a los ojos (5 minutos) Fin de la sesión (15 minutos de sobra)	Si tienen sugerencias de música para acompañar, compártanlas para que podamos reproducirlas.
Sesión 2	Promover el desarrollo de la ética moral en adolescentes mediante el análisis de imágenes procedentes de noticias peruanas	Tolerancia (5 minutos) Caminar por el espacio más indicaciones (10 minutos) Espejo (20 minutos) Presentación de noticias y Esquina (30 minutos) Exploración colectiva (30 minutos) Fin de la sesión (15 minutos de sobra)	Para la próxima sesión, traer noticias que les hayan provocado una reflexión.
Sesión 3		Tolerancia (5 minutos) Zip Zap Boing (5 minutos) 4 Principios de la ética profesional (25 minutos) Discusión de noticias (30 minutos) Acción-reacción (15 minutos) Esquina (40 minutos) Peso contrapeso (10 minutos) Fin de la sesión (15 minutos de sobra)	Seleccionar y traer noticias que, a su juicio, fomenten la reflexión.
Sesión 4	Desarrollar la perspectiva ética y moral de los adolescentes mediante el uso de títeres e imágenes de noticias peruanas	Tolerancia (5 minutos) Conexión sensorial individual (20 minutos) Ruleta de noticias y personajes (35 minutos) Noticiero titiritero (45 minutos) Extractos de videos de títeres (15 minutos) Fin de la sesión (15 minutos de sobra)	A partir de esta sesión, todas las actividades se realizarán utilizando títeres.
Sesión 5		Tolerancia (5 minutos) Killer (15 minutos) Esquina con títeres (30 minutos) Presentar noticias (10 minutos) El juzgado (45 minutos) Fin de la sesión (15 minutos de sobra)	Si tienen alguna preferencia musical que les gustaría que acompañara la sesión, compartan sus sugerencias para que podamos incluirlas.

Sesión 6		Tolerancia (5 minutos) El grupo decide la dinámica (15 minutos) Tipos de títeres (20 minutos) Caminar por el espacio con indicaciones (20 minutos) Ruleta titiritera (45 minutos) Fin de la sesión (15 minutos de sobra)	Si tienen alguna preferencia musical que les gustaría que acompañara la sesión, compartan sus sugerencias para que podamos incluirlas
Sesión 7	Fomentar la creación colectiva de una historia basada en las exploraciones previamente realizadas	Tolerancia (5 minutos) Zip Zap Boing (10 minutos) Selección de temas (45 minutos) Elección muestra final (45 minutos) Fin de la sesión (15 minutos de sobra)	Observar y analizar cómo se aborda la historia desde una perspectiva ética y moral.
Sesión 8		Tolerancia (5 minutos) Sálvame (10 minutos) Pulir la muestra/penúltimo ensayo (90 minutos) Fin de la sesión (15 minutos de sobra)	
Sesión 9		Tolerancia (5 minutos) Teléfono malogrado con títeres (10 minutos) Ensayo final de la muestra (90 minutos) Fin de la sesión (15 minutos de sobra)	
Sesión 10	Presentar una muestra del trabajo realizado	Muestra final	Coordinar una hora conveniente con el grupo y asegurarnos de gestionar tanto el espacio como los materiales necesarios para nuestro encuentro.

Nota. En esta tabla se detallan los ejercicios, dinámicas y el tiempo de duración del laboratorio.

2.3.2. Recojo de información

La información sobre lo que ocurra durante las sesiones se recogerá de tres formas. En primer lugar, yo anotaré comportamientos y opiniones destacados de cada adolescente en cada sesión. En segundo lugar, al final del laboratorio, se les pedirá que redacten sus pensamientos, sentimientos, críticas, reflexiones y opiniones respecto a su participación durante las sesiones. Finalmente, se realizarán registros fotográficos y se grabará un corto video de una escena creada colectivamente, que condense el proceso creativo y reflexivo del laboratorio. De esta manera, podré analizar cada parte y ponerla en diálogo para corroborar

cómo el teatro de títeres para promueve el pensamiento crítico, así como la reflexión sobre la ética y moralidad. En el siguiente capítulo, pasaré a describir el desarrollo del laboratorio.



Capítulo 3. El laboratorio: la creación

Este capítulo se centra en explicar detalladamente todo lo ocurrido durante el laboratorio, las acciones de cada participante, sus pensamientos, reflexiones, mis observaciones y conclusiones. De esta manera, revivo la experiencia vivida por cada participante y la mía para responder a la pregunta de la investigación: ¿De qué manera el teatro de títeres funciona como herramienta de sensibilización para promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre la ética y moralidad con adolescentes de cuarto año de secundaria?

Como mencioné en el capítulo anterior, al planificar toda la investigación, me propuse inicialmente delimitar el grupo con el que trabajar en el laboratorio. Al tener la idea del conjunto de jóvenes con quienes quería trabajar, tanto el rango de edades como la cantidad de participantes, planifiqué la cantidad de sesiones y las dinámicas y ejercicios que realizaría. Luego de esto, me acerqué a algunos colegios para presentarles la propuesta del laboratorio. Todo este proceso se presentó con varios altibajos que me llevaron a tomar decisiones que, en determinados casos, cambiaron el rumbo de lo que sería el laboratorio. Sin embargo, a veces son estas circunstancias particulares las que aterrizan las hipótesis y reflexiones finales.

A continuación, presentaré las ideas iniciales y cómo estas se vieron modificadas, así como en qué medida afectaron el desarrollo del laboratorio y la investigación. También detallaré las sesiones por cómo se llevaron a cabo, incluyendo descubrimientos y pequeñas conclusiones.

3.1. Expectativa vs realidad

Al iniciar este proceso de investigación práctico, visualicé un panorama de expectativas que me permitiera encontrar un grupo con el cual trabajar cada dinámica y obtener la información necesaria para concretar las ideas planteadas en mi tema de investigación. Para ello, la primera idea con la que partí en esta aventura fue trabajar con un grupo de adolescentes de quinto año de secundaria. Esta decisión se debió a que pensé en un

grupo de chicos y chicas que estuvieran a puertas de finalizar la etapa escolar y enfrentarse al mundo adulto. De esta manera, podría profundizar en las dinámicas a partir de las perspectivas y visiones de jóvenes que se encuentran en ese limbo social de ser considerados adultos para ciertas cosas e infantiles para otras.

Cuando llegué a presentarles la propuesta del laboratorio a los y las jóvenes de quinto año del colegio El Buen Pastor, se mostraron sumamente interesados e interesadas en participar. Todo iba encaminado a trabajar el laboratorio con un grupo que, además de mostrarse interesado, tenía experiencia con juegos teatrales por los años anteriores gracias a una profesora de teatro que tuvieron. Pero, como en toda buena historia, algo tiene que suceder: al estar a puertas de terminar el colegio, se estaban preparando para ingresar a la universidad. En el momento en que se presentó este obstáculo tuve una reunión con la coordinadora de arte para encontrar otro grupo. Se me presentó la oportunidad de trabajar con jóvenes de tercero y cuarto año de secundaria. Necesitaba un grupo que tuviera expectativas o miras hacia su ingreso a la sociedad de forma independiente, por lo que consideré que los jóvenes de cuarto año de secundaria se encontraban más cerca de esa transición hacia la sociedad y me decidí por ellos. Se les presentó la propuesta de participar en este laboratorio y aquí ocurrió el segundo golpe entre la expectativa y la realidad.

El laboratorio estaba pensado para trabajarse con seis participantes, tres chicos y tres chicas. Esta decisión se tomó por motivos prácticos para la recolección de información y el posterior análisis de sucesos ocurridos durante el lapso del laboratorio. Otro motivo por el cual se decidió este número fue porque, al ser un grupo de seis, me permitiría que ciertas dinámicas se desarrollaran en pares o tríos, lo que optimizaría el tiempo y permitiría enfocarnos en reflexiones o creaciones que surgieran en el camino.

Sin embargo, al presentar el proyecto a todo cuarto año no esperaba que muchas manos se levantaran con la intención de participar en este. En ese momento, el único

pensamiento que tuve fue el de no privar de la iniciativa a los y las adolescentes y acepté la inscripción de todos los interesados e interesadas. Además, tenía el presentimiento de que no todos asistirían por diversos motivos, lo cual sucedió. El grupo que esperaba fuera de seis participantes aumentó a doce, aunque finalmente fueron diez los que asistieron a las sesiones. Estas, de igual forma, no contaron siempre con la totalidad de los diez participantes, sino que algunos alternaban en la asistencia; solo cuatro (R, T, S y D) asistieron a todas las sesiones del laboratorio sin falta alguna.

Al mencionar la duración del laboratorio, debo indicar que esta experimentó dos modificaciones que afectaron su desarrollo, aunque los resultados fueron bastante enriquecedores en tanto a la hipótesis de la investigación. Inicialmente, el laboratorio constaba de dieciséis sesiones divididas en dos de dos horas cada una por semana, cubriendo dos meses de trabajo. Esta distribución del tiempo me permitiría establecer una conexión progresiva, comenzando con dinámicas de integración y apertura emocional. Asimismo, este periodo ayudaría en la creación individual de los propios títeres, con la intención de que los y las participantes sientan una mayor conexión con el trabajo y el juego de títeres. Todo este proceso avanzaría paralelo a las discusiones y reflexiones sobre la sociedad limeña desde una perspectiva ético-moral. Al final, se buscaría condensar todo lo explorado, tanto teóricamente como de manera práctica, en la creación colectiva de una pequeña escena que escenificaría la perspectiva del grupo sobre un tema trabajado durante el laboratorio.

La primera expectativa truncada se relacionó con el tiempo proyectado, el cual, en la práctica, no pude cumplir. Por un lado, el tiempo otorgado por la universidad resultó ser un impulsor de urgencia ante inconvenientes no planificados que no coincidían con la planificación previa del laboratorio; mientras que, por otro lado, en el colegio se modificaron hasta en tres ocasiones las fechas y horarios acordados, tanto por la disponibilidad de los y las

participantes como por la disposición de un docente que pudiera acompañar en cada sesión del laboratorio, de ser necesario.

Todo ello me llevó a reducir el tiempo de dos meses a uno, con el fin de realizar el análisis de las observaciones del laboratorio dentro del plazo requerido. Así, las sesiones se redujeron a solo diez, las cuales presenté tanto a mi asesora como a la coordinadora del colegio, sin perder los objetivos de conexión grupal, discusión, reflexión y creación colectiva; el único cambio que tuve que hacer fue prescindir de la creación personal de los títeres. Las diez sesiones estaban planificadas y se habrían llevado a cabo de no ser por una mala coordinación al inicio del laboratorio, lo que llevó a la pérdida de la primera sesión en la primera semana, dejándome con nueve sesiones por trabajar. Así, para la primera sesión oficial, combiné la primera y segunda sesión organizadas en la tabla 1 con el fin de no retrasar el laboratorio. Sin embargo, no contaba con que un feriado se interpondría, llevándome a cancelar la cuarta sesión. Esto me llevó a replantear la siguiente sesión, en la que nos reencontraríamos para continuar avanzando en el proceso que, para este momento, ya había despertado un gran interés en todo el grupo por lo que estábamos descubriendo. Finalmente, todo el laboratorio se realizó en ocho sesiones, las cuales me obligaron a buscar formas inmediatas que no fueran invasivas y que permitieran la libertad emocional para reflexionar y discutir, con el fin de lograr los objetivos que había planeado.

Estas formas inmediatas me llevaron a replantear las dinámicas y ejercicios para que los y las participantes pudieran explorar sin presiones que provocaran inhibiciones o bloqueos en su participación. Por lo tanto, tuve que prescindir de dinámicas que, aunque consideraba importantes para el desarrollo de la integración o la apertura imaginativa en el juego escénico, o que promovieran el trabajo investigativo de la localidad para su posterior escenificación, implicaban una extensión de tiempo que podría reducirse para enfocarnos en lograr el objetivo de forma más directa. Así, el cronograma se ajustó para incluir únicamente

las dinámicas y ejercicios precisos que permitieran a los y las participantes sentirse cómodos y cómodas en el trabajo exploratorio, las propuestas, discusiones y reflexiones acerca de temas sociales de nuestra localidad, sin sentir la presión de ser juzgados por sus percepciones. De igual forma, algunas dinámicas se vieron reducidas e incluso no se ejecutaron durante el lapso del laboratorio, conforme a lo mencionado anteriormente. Aunque todo ello significó replantear, reducir, prescindir y modificar aspectos, logramos crear una pequeña pieza escénica que fue grabada. Ver Anexo de video 1 de la sección de Anexos.

3.2. Sesiones

Como mencioné anteriormente, la primera sesión se vio afectada y tuve que replantearla, junto a la segunda sesión, de acuerdo con el cronograma presentado; además, una sesión se canceló debido a un feriado. Por todo ello, para facilitar la comprensión y para explicar y detallar lo sucedido en cada una, presentaré las sesiones modificadas y cómo finalmente se llevaron a cabo. En este sentido, las sesiones que relataré a continuación no están, necesariamente, vinculadas a las del cronograma inicial, sino que representarán los resultados finales de lo acontecido. Por lo tanto, iniciaré con la descripción de la primera sesión oficial, sin considerar el problema inicial.

3.2.1. Primera sesión

El gran objetivo de esta primera sesión era integrar a todo el grupo para generar un ambiente de cuidado y libre de prejuicios, en donde cada participante pueda compartir, desarrollar y confrontar sus ideas con las de los demás. Para ello, las dinámicas presentadas en esta sesión fueron ‘Caminar por el espacio’, ‘zip zap boing’, ‘Peso contra peso’ y, al final, colocarse uno frente a otro mirándose a los ojos en parejas. Durante cada una de las dinámicas, sucedió lo que imaginé en un primer momento: el grupo, si bien se mostró interesado en el laboratorio, no estaban completamente familiarizado con el juego escénico.

Esto me permitió conocer la realidad del grupo y de cada participante en particular. Sin embargo, en el momento en el que empezaron, lograron entender mejor las dinámicas.

Empezamos con ‘Caminar por el espacio’, lo que me dejó notable evidencia sobre la falta de percepción del espacio y de las personas alrededor. Este ejercicio lo mantendría para las siguientes sesiones porque me pareció sumamente necesario que lograran ajustar esta conciencia espacial tanto para las próximas dinámicas como para la vida cotidiana. Incluso, una explicación que les di para que pudieran comprender y practicar esta conciencia fue que, en la calle, en su casa o en cualquier lugar, se fijaran un punto frente a sí mismos e intentaran percibir lo que hay a su alrededor. Para ello, les mencioné la importancia de sentir lo que hay a su alrededor para despertar la sensibilidad de los sentidos. Luego pasamos a jugar ‘zip zap boing’, donde pasamos energía de uno a otro, lo que requiere de atención, coordinación y agilidad mental de cada participante. Así, esa energía abstracta que se transmite al decir “zip”, “zap” o “boing” permite conectar al grupo al realizar cada acción. Antes de iniciar, les pregunté si conocían este juego y resultó que la mayoría no lo había hecho anteriormente, por lo que les expliqué que se trataba de compartir la energía. Empezamos con una ronda de solo ZIP para que se familiarizaran con el pase de energía, luego añadimos el ZAP y finalmente BOING. De esta manera, lograron comprender la dinámica a través del cuerpo y no tanto teóricamente. Para hacer más dinámico el juego, les di la indicación de que si alguien demoraba o se equivocaba y la energía caía, debía correr alrededor del grupo e incorporarse inmediatamente. Así, se concentraron en mantener siempre activo el juego, incluso cuando alguien salía a correr, enfocándose también en trabajar en equipo.

Cuando pasamos a hacer la dinámica ‘Peso contra peso’, noté una particular evidencia sobre el control de sus cuerpos y el de los otros. Para esta dinámica, tuve que pasar constantemente entre cada pareja porque se evidenciaba una tosquedad en la relación

corporal, algo que considero que también era producto de bloqueos emocionales, ya que por momentos debían interactuar físicamente con otra persona.

Finalmente, llegamos a la última dinámica, que consistía en mantener la mirada fija en la otra persona por cinco minutos. Al pasar este tiempo, nos juntamos en el centro y compartimos las sensaciones, opiniones, gustos, disgustos y expectativas acerca de lo realizado y lo que se hará. En este momento, les presenté algunas noticias recientes y discutimos perspectivas acerca de lo que significaban esas noticias nacionales.

El resultado de esta primera sesión me demostró que, si bien había predisposición por intentar aprender, jugar y dar una opinión reflexiva ante las primeras noticias presentadas, la falta de consciencia espacial, el trabajo en equipo, la tosquedad al realizar ejercicios que implican contacto físico y cierto bloqueo emocional me hicieron replantear algunos ejercicios para fomentar el cuidado físico personal y grupal, y fortalecer la confianza en ellos y ellas, y en el grupo.

Todo ello me lleva a reflexionar sobre el cuidado físico, el contacto corporal entre jóvenes adolescentes y cómo, a través de estas diferentes interacciones físicas, se crean y forman las relaciones e interacciones humanas. Fue complicado iniciar los ejercicios que requerían contacto físico, ya que se observaban dos tipos de interacciones muy marcadas: por un lado, se evidenciaba un gran nerviosismo cuando no existía confianza y, por otro lado, se recurría al golpe o a los empujones cuando sí había confianza. Esto ocurría tanto entre los chicos como entre chicos y chicas. En una sociedad donde la violencia física y la agresión son el pan de cada día, se debe prestar aún mayor interés en trabajar el contacto corporal entre adolescentes, pues es en esta etapa donde se pueden ajustar los comportamientos que pueden desencadenar en violencia. Con esto no quiero decir que toda interacción de empujones o jalones sean condenables; sin embargo, considero importante acompañar en el proceso reflexivo sobre cuándo es un juego, cuándo no lo es e, incluso, hasta dónde puede

llegar el juego. Esta observación de las interacciones dentro de esta primera sesión me ha servido como reflejo de las interacciones en nuestra convivencia en sociedad.

Figura 1

Caminando por el espacio}



Nota. Se encuentran realizando el ejercicio de caminar por el espacio mientras escuchan mis indicaciones.

Figura 2

Peso contra peso



Nota. Se encuentran en parejas haciendo el ejercicio de contrapeso.

3.2.2. Segunda sesión

En esta segunda sesión se presentó una problemática a la que llamaré ‘Todo es un regalo’. Esta me dio la oportunidad de fortalecer el trabajo en equipo de manera no planificada. El espacio donde usualmente llevábamos a cabo las sesiones estaba ocupado por otros grupos del colegio, por lo que tuvimos que buscar otro lugar para realizar la sesión. Todo el grupo colaboró activamente en la búsqueda de soluciones, consultando a los profesores del colegio sobre la posibilidad de utilizar la cancha de fútbol o el patio junto a la piscina. Finalmente, encontramos un espacio en el comedor, el cual adaptamos moviendo las mesas para crear nuestro propio espacio de trabajo. Debido al tiempo invertido, solo se llevaron a cabo las dinámicas ‘Caminar por el espacio’ y ‘El espejo’. Con la situación particular que se presentó, esperaba una mayor disposición al trabajo en equipo por parte del grupo; sin embargo, el espacio abierto propició su dispersión, afectando el desarrollo de las dinámicas.

Iniciamos con la indicación de caminar manteniendo siempre un punto fijo, para fortalecer la sensibilidad espacial mencionada en la sesión anterior. Para captar su atención, les indiqué que, al colocar una mano en el hombro de alguno de ellos o ellas, esa persona debería dirigirse a una silla, sentarse y compartir algo que le gustase o no de vivir en Lima. Esta dinámica centró su atención, ya que desconocían en qué momento yo pasaría a colocar mi mano en sus hombros. Sin embargo, algunos participantes se distraían por la presencia de otros alumnos cerca o por el ruido generado en el espacio abierto. Para la segunda dinámica, ‘El espejo’, comencé con la indicación de mantener la mirada en un punto fijo, percibir lo que sucede sin desviar la vista de ese punto, conectar con la energía de la pareja y permitirse expresar las emociones surgidas. Aunque hubo parejas que lograron concentrarse en el ejercicio, la energía del grupo se dispersó sin control, por lo que decidí que las parejas cambiaran cada cierto tiempo y repitieran el ejercicio. Este cambio permitió un mayor control de la energía dispersa. De los ocho participantes, P, A, D, J y L lograron mantener la atención y establecer una conexión en pareja. Esto me permitió identificar algunas tendencias creativas al crear imágenes que representaban situaciones cotidianas de manera clara a través de posiciones corporales. Estas denotan la capacidad imaginativa para transmitir emociones con el cuerpo.

Al finalizar esta segunda sesión, rescato la importancia de la consciencia de compartir un mismo objetivo y cómo esto fomenta el trabajo en equipo, permitiendo a cada participante aportar soluciones ante las adversidades con los recursos disponibles. Ello me lleva a reflexionar sobre la relevancia de la motivación compartida y la consciencia de que, apoyándose mutuamente hacia un objetivo común, se pueden lograr significativos avances. Como decía mi profesor de Música en mi primer ciclo de formación: “Somos un barco, si una parte deja de trabajar, nos hundimos”. En nuestra sociedad, es necesario remar todos hacia un

mismo objetivo, hacia una convivencia sana a pesar de las diferencias ideológicas, religiosas, personales, etc.

Figura 3

Ejercicio del espejo



Nota. Se encuentran trabajando el espejo.

Figura 4

Imagen final del ejercicio del espejo



Nota. Se observa la imagen final del ejercicio del espejo

Algo que me quedó resonando de las dos primeras sesiones fue la necesidad de iniciar la sesión con alguna dinámica que enfoque a todos y todas en lo que se desarrollaría ese día. Por ello, opté por algunas modificaciones para la tercera sesión.

3.2.3. Tercera sesión

Inicié esta sesión con el juego 'zip zap boing' y luego el ejercicio 'Del 1 al 20'. Para el juego de 'zip zap boing', comenzamos con las indicaciones básicas, similares a las de la vez anterior, y conforme avanzamos en el juego, añadí nuevas indicaciones como 'terremoto', 'dejo la pelota/agarro la pelota', 'puente' y 'túnel'. Estas nuevas indicaciones ayudaron al grupo a fortalecerla concentración en el manejo de la energía y a sostener unidos. El segundo ejercicio consistía en contar en grupo desde el uno hasta el veinte, con los ojos cerrados de manera progresiva. La intención de este ejercicio era profundizar en la conexión sensorial del grupo y controlar las tensiones. Comenzamos contando del uno al diez;

sorprendentemente, el grupo logró el objetivo de contar hasta diez sin grandes dificultades, aunque la energía fue alta, casi hasta el límite del desborde. Luego, les indiqué que contaran hasta el veinte, logrando el objetivo nuevamente, sin ningún inconveniente. Me percaté de que T tomó, inconscientemente, el liderazgo para que el grupo alcanzara el objetivo del juego, incluso intentando llegar a números más altos.

Con la conexión y energía logradas, avanzamos a una nueva fase donde expuse, de forma teórica los principios éticos de Hortal: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. Elegí a este autor para introducir las reflexiones éticas y morales en la dinámica porque sus principios son claros y facilitan la comprensión de las implicaciones de nuestras acciones en la vida cotidiana. Los principios éticos de Hortal ofrecen una base sólida para reflexionar sobre las acciones y sus consecuencias, lo cual es esencial para entender la importancia de la ética y la moral en nuestras decisiones diarias. Además, su enfoque claro y directo hace que sus ideas sean fácilmente aplicables en diversos contextos, como en esta dinámica.

Discutimos las ideas de Hortal sobre estos principios y, luego, presentamos ejemplos relacionados con noticias vistas en la primera sesión o en días recientes. Posteriormente, pedí a los participantes que caminaran por el espacio y, a mi señal, se enfrentaran con otra persona para realizar un movimiento que representara alguno de los principios discutidos. Este ejercicio buscaba interiorizar algunos fundamentos teóricos de la ética y expresar, de manera corporal, las ideas abstractas o literales de estos principios.

Entre los movimientos realizados, destacaron los abrazos sin contacto, que simbolizaban la beneficencia sin invadir el espacio personal; el sometimiento con arma de fuego hecha con la mano, representando la no maleficencia en un contexto de poder; el ruego ante una imagen de poder, ilustrando la autonomía en situaciones de subordinación; y las sonrisas, que evocaban la justicia en el trato equitativo hacia los demás. Estas imágenes

corporales abrieron caminos hacia una comunicación expresiva de lo que cada uno entiende por ética y moral a través de acciones físicas.

El resultado de este ejercicio me impulsó a profundizar aún más en la libertad expresiva. Las dinámicas anteriores ya habían abierto la puerta al juego, pero esta en particular abrió paso a la expresividad sensible ante situaciones sociales, generando una discusión profunda desde perspectivas personales. Esto significa que las herramientas utilizadas en cada momento de las tres sesiones realizadas estaban despertando el pensamiento crítico y reflexivo en cada uno de los participantes, lo cual era evidente en las conversaciones finales de la sesión, donde compartían sensaciones personales sobre noticias o experiencias vividas. A este punto del laboratorio, los participantes ya no eran los mismos a nivel cognitivo; habían profundizado un poco más en sus concepciones éticas y morales, y esto se percibía en la manera de discutir sobre noticias y situaciones sociales, especialmente al escucharlos aplicar los principios éticos de Hortal vistos en la dinámica. Una de las reflexiones destacadas de estas discusiones finales es un caso específico en el que T relató que, previamente, no se había percatado de que algunas de sus acciones podían afectar negativamente la integridad de otras personas, ya que para él eran simplemente bromas y parte de un juego. Sin embargo, en una ocasión, reflexionó sobre cómo se sentiría la otra persona ante esas acciones. Esta introspección generó que los demás participantes expresaran sus opiniones, dando lugar a un pequeño debate sobre las consecuencias de nuestras acciones y sobre cómo, aunque estas no tengan una intención maliciosa, pueden provocar resultados negativos.

En la sesión anterior, demostraron gran compañerismo al trabajar en equipo, y en esta sesión desarrollaron críticas sobre lo que es correcto e incorrecto, lo que se debería hacer y cómo se debería actuar para no dañar o perjudicar a los demás, logrando, a través de discusiones, comprender las diversas percepciones sociales. Ante esto, decidí orientar las

siguientes sesiones hacia la creación colectiva de escenas que reflejara una profunda crítica y visión ético-moral.

Figura 5

Caminando por el espacio + principios éticos



Nota. En la figura 5 se puede ver a una pareja realizando una imagen que representa algún principio ético.

3.2.4. Cuarta sesión

En esta cuarta sesión, decidí comenzar con una dinámica enfocada en la consciencia sensorial individual. Invité al grupo a recostarse en el suelo, cerrar los ojos y sintonizar con su respiración, instándolos a liberarse de tensiones y a dejar pasar cualquier pensamiento distractor. Esto me permitiría lograr que el grupo, de manera individual, vinculara sus sentidos con sus pensamientos y reflexiones al realizarles unas preguntas. Dado que lograr esto de manera inmediata resultó complicado, opté por acompañar el momento con una playlist creada para facilitar la concentración en las indicaciones dadas. Al notar que el ambiente se había vuelto tranquilo, propuse dos preguntas para su reflexión interna: ¿Qué entiendes por doble moral? y ¿Consideran que tienes pensamientos o acciones de doble moral? Estas preguntas tenían como objetivo promover una introspección sobre pensamientos y acciones, lo que posteriormente facilitaría la comprensión de las noticias observadas y la creación artística. Crear un momento en donde se sensibilizarán corporalmente, es decir, traer la consciencia activa de lo que se escucha, lo que se percibe en la piel, los olores y alejar pensamientos distractores permitiría pensar en responder las preguntas planteadas con mayor

apertura emocional, pues el cuerpo habría conectado con lo que siente en ese momento y la mente estaría libre de distracciones. Luego de un tiempo, indiqué a los participantes que se levantaran con suavidad, comenzando en posición fetal para luego estirar las piernas, el torso y finalmente la cabeza.

Curiosamente, R se quedó dormido, lo que me llevó a acercarme y despertarlo. Se disculpó y le aseguré que no había problema, mencionando que el inconsciente continúa procesando los sonidos del entorno incluso durante el sueño. A continuación, implementé dos juegos, ‘Killer’ y ‘El cartero’, seguidos de una dinámica de creación escénica. El propósito del primer juego era controlar expresiones y energía, además de fomentar la presencia en el momento actual, mientras que el segundo buscaba fortalecer la confianza y profundizar el conocimiento sobre el grupo.

‘Killer’ se juega designando a una persona como el asesino, quien debe eliminar al resto mediante discreto sin ser notado; los participantes deben caminar por el espacio y mirarse a los ojos. Si el asesino realiza el gesto, la víctima simula una muerte dramática y sale del juego. Si alguien identifica al asesino, este simula su muerte, finalizando el juego. Aunque esta dinámica transcurrió sin incidentes y generó interés en repetirla, ‘El cartero’ tuvo un impacto significativo en el proceso creativo posterior. En este juego, los participantes se sientan en círculo y uno, de pie, anuncia “El cartero ha llegado y trajo una carta para todas las personas que...” completándolo con algún indumento o acciones que podría haber en común. Aquellos que se identifiquen cambiarán de lugar, dejando a una persona de pie para ser el nuevo cartero. Las frases emergentes, especialmente de SS, R y D, expresaron fuertes opiniones sobre situaciones sociales, lo que me llevó a proponer esta dinámica como base para una futura creación escénica.

Para la actividad de creación escénica, pedí que cada participante escribiera un personaje, ficticio o real, y una característica de personalidad en dos hojas. Tras sortear estas

hojas, dividimos al grupo en dos para desarrollar una escenificación bajo la temática de la doble moral. Una escena criticó la actitud de la religiosidad y su imposición sobre otras creencias, mientras que la otra abordó el abuso de poder y la pedofilia. Al finalizar las presentaciones, se generó un debate en torno a una pregunta de SS sobre cómo representar estos temas sin caer en la burla. Utilicé esta discusión para introducir conceptos de comedia, sátira, ironía y drama en la creación escénica, mencionando el teatro de títeres como una herramienta eficaz para abordar temas sensibles de forma respetuosa y reflexiva.

El grupo llegó a una reflexión unificada sobre la importancia de comprender a fondo el tema que se tratará, para concretar las opiniones y evitar la superficialidad que podría causar una representación trivializada de la temática. En la sesión anterior, resalté la evolución del pensamiento crítico y reflexivo sobre la ética y la moral desde el primer día del laboratorio. Para este momento, noté que esta crítica reflexiva avanzaba aún más. Estas visiones y pensamientos acerca de lo que se considera bueno y malo, o correcto e incorrecto, no se dirigían únicamente hacia la sociedad, sino que apuntaban principalmente a uno mismo. La autocrítica se convirtió en el impulso que ayudó a avanzar en la misma dirección, y me hizo darme cuenta de que los ejercicios seleccionados para esta sesión en particular fomentaron aún más las reflexiones críticas sobre las diversas situaciones sociales discutidas mediante las noticias nacionales presentadas en las sesiones anteriores. Considero que los ejercicios de conexión personal, donde se invitaba a los participantes a sumergirse en sus pensamientos en un estado de relajación absoluta mientras yo estimulaba sus reflexiones con preguntas sobre la moral y sus percepciones, permitieron que los juegos ‘Killer’ y ‘El cartero’ continuaran guiando la reflexión sobre los conceptos de moralidad, cómo la perciben en sus vidas, de qué manera afecta sus convivencias y relaciones y, sobre todo, cómo actúan moralmente cada uno de ellos. Desde este punto en adelante, considero que el grupo está

logrando concretar un concepto tan abstracto y subjetivo en una idea clara, aunque aún queda mucho por abordar.

Figura 6

Conexión sensorial al inicio de la sesión



Nota. En la figura 6 se observa el momento en el que el grupo se recostó en el piso y buscaron la conexión sensorial.

3.2.5. Quinta sesión

Para la quinta sesión, introduje el primer acercamiento con los títeres, pero de manera pasiva, ya que había notado que cuando empezábamos con alguna dinámica o ejercicio que involucraba una descarga física y emocional, el grupo tendía a dispersarse por el juego. Era importante que este interés por interactuar con los títeres se encaminara hacia la creación a partir de la reflexión personal y grupal.

Inicié con la conexión individual de la sesión anterior, pero con la diferencia de que en esta ocasión las preguntas fueron: “De ayer para hoy, ¿qué es la doble moral? ¿Has presenciado algún acto que consideres doble moral hoy?” Además, les pedí que pensarán en cinco cosas que no les gustan de vivir en Lima. Estas nuevas preguntas buscaban provocar una reflexión individual acerca de sus propias concepciones sobre la moralidad y pensar en lo que no les gusta de vivir en Lima, con la intención de identificar acciones personales que consideren cuestionables. A diferencia de la sesión anterior, en esta todos en el grupo se sintieron en confianza de relajarse desde el primer momento en que presenté la dinámica. Al finalizar este momento, pregunté si alguno deseaba compartir cómo se sentía, a lo que T, G,

SS y A compartieron sus reflexiones y compararon sus propias acciones entre lo que consideraban positivo y negativo. Tras escuchar todos los comentarios, les indiqué que caminaran por el espacio recordando todas las indicaciones previamente dadas, como mantener el punto fijo, ser conscientes de nuestro espacio y sensibilizarnos con todos los estímulos exteriores e interiores. Al golpe de palmas, señalé que una persona fuera por un cubo y lo colocara en el centro del espacio. Cuando diera otra palmada, quien estuviera más cerca del cubo se sentaría y compartiría qué no le gusta de convivir en Lima. Con ello, esperaba que mostraran un lado sensible respecto a temas, en algunos casos, difíciles de abordar. Los temas que surgieron incluyeron: abuso de poder por el estado, falta de buena infraestructura para los colegios públicos, la mentalidad ‘criolla’ del peruano, la falta de respeto por la integridad de la vida, la injusticia humana, la creación de apariencias para ultrajar la vida de los demás, racismo/clasismo/discriminación, presión por el estudio superior, entre otros.

Al finalizar, les pedí que mantuvieran en mente tanto los temas discutidos como las emociones que estas dinámicas les habían provocado. Luego, propuse una nueva ronda del juego ‘El cartero’, pero esta vez llevé tarjetas con frases inspiradas en las mencionadas en la sesión anterior. Algunas de estas frases fueron: ‘...robaron’, ‘...mintieron por beneficio propio’, ‘...ayudarían a alguien en la calle sin buscar un beneficio personal’, ‘...están de acuerdo con la pena de muerte’, entre otras. Al terminar el juego, J y SS inmediatamente sugirieron que las frases podrían ser aún más controversiales, pues si se desea evidenciar problemas sociales que generan incomodidad simplemente por su existencia, entonces deberíamos profundizar más y ser más explícitos con estos hechos. Al final de la sesión, realizamos nuevamente la dinámica de personajes y características, pero esta vez con títeres de mano y de varilla. Cuando los títeres fueron colocados sobre una repisa para que cada uno escogiera el suyo, noté que la elección se basó en características particulares que los

identificaban, ya fuera por un gusto personal o por algún rasgo destacado. Esta elección se mantuvo constante hasta el final del laboratorio. Aunque no era una premisa que el títere escogido sería el que usarían en todas las sesiones, cada participante se quedó con el mismo títere hasta el final. Aunque no sea algo curioso, pues solo escogieron un títere, es notable la reacción que todos tuvieron al tenerlo porque automáticamente lo identificaron como propio, hubo una apropiación sobre este muñeco. Para la dinámica, cada grupo escogió una temática a partir de las noticias discutidas hasta la fecha: asesinato, violación, extorsión, secuestro y robo. Les di un tiempo para que crearan sus piezas escénicas con los títeres y el juego comenzó. Por cuestión de tiempo, se tuvo que programar la presentación de las escenas para la siguiente sesión.

En esta etapa del laboratorio, me interesaba enfocarme con mayor intensidad en el aspecto sensorial de cada participante. Por ello, volver a jugar a ‘El cartero’ con estas nuevas frases era una forma de aflojar la cuerda para explorar hasta dónde podían llegar verbalizando sucesos sociales que motivan la reflexión ética y moral. Me sorprendió notar que el grupo concordaba en que se debía ir aún más allá con las frases propuestas y que deseaban ser aún más directos al verbalizar los diferentes acontecimientos sociales que vulneran la sana convivencia. Esto me hizo darme cuenta de que, para este punto, habían generado un grado de confianza sólido en el que deseaban profundizar más en las diversas críticas sociales que cada uno poseía. La intensidad con la que se comprometían con estos ejercicios denotaba el interés por compartir pensamientos ético-morales, y el siguiente paso que debía dar era acompañar los en la reflexión y sensibilización sobre sus conclusiones.

Figura 7

Caminar por el espacio con títeres



Nota. Se observa la ejecución de la dinámica de caminar por el espacio, pero en esta ocasión la implementación de los títeres.

Figura 8

Creación de escenas



Nota. Se observa el trabajo creativo para la creación de una escena por grupos.

3.2.6. Sexta sesión

En esta sesión, había planeado comenzar observando las escenas. Sin embargo, el grupo prefirió crear una escena conjunta. Accedí a su petición, sugiriendo que la escena se desarrollara dentro de un noticiero, manteniendo así la idea original de la sesión, pero a través de una dinámica diferente. Después de unos minutos dedicados a la creación, la escena resultante destacó dos conflictos sociales significativos, inspirados tanto por noticias discutidas en sesiones anteriores como por experiencias personales de los participantes. Estos temas fueron la falta de ética profesional en algunos médicos, ejemplificada por el caso del Sabogal y otros centros que supuestamente rechazaban donaciones de sangre de personas homosexuales, y la morbosidad de ciertos programas de televisión que buscan aumentar su audiencia a costa de exponer la intimidad de las personas, como el caso de la infidelidad de la esposa de 'Cuto' Guadalupe divulgado por Magaly Medina, entre otros. Ver Anexo de video 2 en la sección de Anexos. Esta escenificación sirvió como punto de partida para futuras creaciones del grupo.

En la siguiente parte de la sesión, jugamos a 'El cartero' con el objetivo de abordar más directamente los conflictos ético-morales mencionados anteriormente. Pronto, estábamos

construyendo una pieza escénica que comunicaba, progresivamente, comportamientos cuestionables que afectan la convivencia social. La dinámica se realizó de dos maneras: inicialmente sentados y sin usar títeres, lo que llevó al grupo a reflexionar sobre cómo mejorar la dinámica para añadirle dinamismo. La repetición con títeres marcó una clara diferencia en la forma de comunicar las situaciones, añadiendo una dimensión de crítica sutil a través de la ironía y la sátira. Este avance motivó a repetir una dinámica anterior con una variante: se entregó a cada participante una noticia para memorizar y discutir, fortaleciendo así la conexión del grupo y su capacidad de crear colectivamente. Entonces le pedí a T que en un momento determinado llevara un cubo al centro delantero de nuestro escenario y, con un orden numérico previamente asignado, se sentara en el cubo para decir la noticia escogida. Al principio, esta dinámica resultó difícil de implementar porque ya se habían acostumbrado a comunicar y transmitir su energía a través del títere, y ahora que se encontraban siendo ellos y ellas mismas, había una sensación de estar perdidos en el espacio. Aunque inicialmente costó que se enfocaran en la dinámica por su propia cuenta, al final lograron conectarse para crear una pieza.

Al final de la sesión, visualizamos un par de videos para fomentar el interés por el manejo de títeres y la reflexión ética y valores morales. Ver Link 3 en la sección de anexos. El primero, sobre distintos tipos y títeres, generó entusiasmo por aprender ventriloquía y crear sus propios títeres. El segundo, un juego de dilemas, provocó una profunda deliberación sobre decisiones éticas y sus implicaciones a terceros.

En esta sesión en particular, se pudo notar cómo influye el títere en el desenvolvimiento y la comunicación de los pensamientos críticos sobre un tema por parte de cada adolescente. Al observar su gran interés por la manipulación de los títeres, temía que los ejercicios propuestos para esta sesión se desviarán hacia un camino ajeno a la sensibilización y la libertad expresiva, elementos que ayudarían a responder la pregunta principal de esta

investigación. Sin embargo, la comparación entre realizar una dinámica con títeres y sin ellos presentó el primer acercamiento a la respuesta. Es posible que el títere funcione como una especie de máscara que protege la vulnerabilidad de cada participante, pero permite que este explore sin timidez una crítica reflexiva de situaciones sociales con una gran carga ética y moral. Aunque fue un hallazgo alentador y apoyaba mi hipótesis, era consciente de que era muy pronto para llegar a una conclusión final.

Figura 9

Ensayo de la escena grupal



Nota. Se observa el ensayo de la escena de un grupo.

Figura 10

Viendo videos de títeres



Nota. Estamos viendo uno de los videos de 31 minutos que prepararé para el grupo.

3.2.7. Séptima sesión

En esta penúltima sesión, ya no propuse hacer dinámicas o exploraciones porque debíamos condensar todo lo trabajado en la propuesta de creación colectiva. Por lo tanto, que llegué a esta sesión con una propuesta de escaleta de escenas para trabajar, basada en las escenas, juegos y dinámicas realizadas hasta la sesión anterior. El trabajo ahora consistía en buscar la manera de unir los momentos independientes, llegando a la decisión de iniciar con las noticias, dichas sentados en el cubo, para luego dar paso al juego de ‘El cartero’ con las frases de situaciones controversiales y, finalmente, terminar con dos escenas.

Así, la historia tendría la siguiente sinopsis: en un barrio limeño, un grupo de jóvenes leen las noticias en un periódico que encuentran tirado en la calle. Ese mismo día, se reúnen

en la casa de uno de ellos y discuten de manera irónica sobre los acontecimientos vistos en sus respectivos periódicos. Finalmente, prenden una televisión y se sumergen en los noticieros recreando los acontecimientos vividos a través del cuerpo de unos títeres. Al terminar las noticias, el reportero se queda dormido y todos los demás atraviesan la pantalla, regresando a su realidad.

Esta historia, cargada de una gran crítica social, dialoga entre la representación corporal de cada participante y el manejo de títeres como medio para transmitir situaciones y emociones que son complicadas de comunicar directamente. Al mismo tiempo, escenificar dichas noticias a través de títeres permite que las emociones que circulan por estos momentos se comprendan a través de lo que ocurre entre los personajes, los textos que se dan y no por artificios y gestos que pueden desviar la atención de la historia.

Llevarles una propuesta de escaleta fue una decisión que, en un principio, consideré óptima para la conclusión de todo el laboratorio y el grupo se mostró muy receptivo ante esta. Cuando le dimos la primera lectura completa, se presentaron las primeras muestras de inconformidad en cuanto a las escenas planteadas porque SS quería ser quien interpretara un personaje, lo que ocasionó que R también se sumara a resaltar su inconformidad. D dijo al grupo que no importaba el personaje que les tocara, porque lo que importaba era lo que se contaba en la historia, lo que me permitió ahondar en que cada personaje cumplía un rol importante en la historia que se contaba, sin importar cuánto diálogo o intervención tuviera. Aunque R lo comprendió, SS mantuvo una actitud disconforme. Ante esta situación, decidí preguntar con qué personajes les gustaría hacer las escenas; algunos escogieron los mismos y otros cambiaron de personaje. Al volver a hacer las escenas, se notó una mejor vinculación emocional por parte de SS, lo que generó que las escenas se transmitieran de una mejor manera y se comprendieran todas las situaciones que sucedían.

Lo que rescato de esta sesión es la sensación de seguridad y conformidad al momento de transmitir ideas, reflexiones, críticas o puntos de vista. Lo que sucedió con SS fue que, al sentirse desvinculada de lo que estaba haciendo, su vínculo emocional con los personajes se limitó, y toda esa crítica social inherente a sus reflexiones quedó oculta dentro de ella, sin manifestarse en prestó la escenificación ni en la comunicación a través del títere. Esto me llevó a reflexionar sobre la importancia de la seguridad y la conformidad en nuestras acciones, para que las reflexiones y críticas que poseen un o una adolescente no se vean bloqueadas y puedan ser expresadas en la creación escénica mediante títeres. Aunque estos actúen en cierto modo como una máscara que brinda seguridad al individuo, como mencioné anteriormente, si la persona no se siente segura y conforme con lo que está haciendo o va a hacer, sus pensamientos, juicios críticos, opiniones, reflexiones y/o perspectivas sobre cualquier tema se bloquearán, impidiendo así una óptima comunicación tanto en la escenificación, como ocurrió en este laboratorio, como en la vida social.

Figura 11

Presentación de escena



Nota. Se observa la presentación de la escena creada por uno de los grupos.

3.2.8. Octava sesión

En la última sesión, se tenía previsto realizar la muestra de la creación colectiva ante un público invitado. Sin embargo, debido a que el tiempo fue insuficiente para preparar una muestra final y las coordinaciones para conseguir un espacio donde los invitados pudieran

asistir y se pudiera representar la creación colectiva se vieron truncadas por los tiempos requeridos para la solicitud de reservación. Por ello, se decidió que la octava sesión se dedicaría a repasar lo hecho en la sesión anterior y a registrar en video nuestro producto final. Al terminar la primera pasada, R se me acercó para comentarme que la escena final no lograba conectar con la primera parte y que el grupo tampoco sentía conexión con ese final. Consideré totalmente válida esa sensación, ya que era la segunda vez que pasábamos todo junto y es común que en las creaciones haya escenas o situaciones que podrían modificarse o eliminarse. Decidimos prescindir de ese momento y enfocarnos en los dos primeros. Luego, R propuso utilizar algunos objetos del espacio para delimitar el escenario y centrar la energía en un espacio en concreto. A continuación, T sugirió utilizar unos pisos especiales para delimitar aún más un espacio que se distinga de la cotidianidad. Se sumó la idea de R de dejar los periódicos y títeres en el espacio. Les di una última indicación de propuesta artística, y D fue el primero en ingresar y proponer un movimiento que incitó a las demás a participar con un movimiento particular. Realizamos la primera pieza y R dio paso al juego del cartero. Finalmente, tras esta misma dinámica de ensayo, decidimos que estaba lista para ser registrada en video y procedimos a grabarla.

En esta última sesión, noté una inmensa evolución en el grupo desde la primera sesión. Se destacaron momentos que, aunque a simple vista podrían parecer de poca relevancia para el desarrollo de la sesión, demostraron una consolidación del grupo. Todos aportaron sus puntos de vista, discutieron y llegaron a una idea compartida que generó una sensación de comodidad y seguridad en lo que se haría en la sesión. Además, trabajaron en grupo para darle la forma deseada a la creación colectiva, que se basa precisamente en que todo el grupo aporte creativamente en la elaboración artística de la pieza. Y, finalmente, sin quizás ser conscientes de ello en algunos casos, priorizaron el bienestar común y la búsqueda de alcanzar el objetivo final juntos, sin dejar de lado ninguna opinión. Esto permitió que el

resultado final del laboratorio no solo se plasmara en la puesta en escena, sino que también avanzó en la convivencia humana de cada participante. Sin perder su individualidad, aportaron desde sus experiencias, ideales, perspectivas, bagaje cultural y sensibilidad, logrando compartir e intercambiar sentimientos y conocimientos a lo largo de ocho sesiones. No dudo que, en una futura oportunidad de trabajar juntos, podrán hacerlo con confianza y seguridad.

Al término de la sesión, nos reunimos en el centro del espacio y nos sentamos a conversar sobre todo lo que habían sentido. Les pedí que me enviaran un documento compartiendo sus pensamientos, críticas, aprendizajes y sensaciones respecto a cómo sintieron que los títeres contribuyeron o no a la reflexión sobre temáticas sociales. De esta manera, con mucha información por recopilar, digerir y reflexionar, se dio cierre al proceso de este laboratorio de investigación.

3.3. Reflexiones finales

De toda la información recogida durante cada sesión, me quedo con cuatro puntos que considero sumamente relevantes, los cuales permitieron un óptimo desarrollo del laboratorio y se dieron de forma espontánea, sin una planificación completa de mi parte. En este sentido, aunque había planificado ejercicios que fomentaran el cuidado del grupo y generaran un espacio seguro, muchas de las acciones, tanto activas como pasivas, ejecutadas durante el laboratorio fueron iniciativa de los mismos participantes.

Por un lado, destacó lo que llamaré el bien común, es decir, todos tenían un objetivo común: participar de la mejor manera posible en este laboratorio. Aunque cada uno y una tenía objetivos particulares por los que habían decidido participar, todos compartían el deseo de asistir a cada sesión y ser parte de este proceso artístico. Esto, a su vez, propició que el grupo trabajara en equipo en momentos del laboratorio donde no había una indicación explícita de mi parte de que lo hicieran. Esto favoreció la unión del grupo y el intercambio de experiencias que fortalecían la confianza entre sus miembros.

Por otro lado , la confianza generada en el grupo les permitió profundizar en sus emociones, pensamientos e ideales y compartirlos. Así, se intercambiaron conocimientos y reflexiones que enriquecían tanto a quienes hablaban como a quienes escuchaban. Esta confianza también abrió la posibilidad de jugar y explorar con los títeres sin temores a la vergüenza que pudiera limitar la expresión emocional y sensible al proponer acciones artísticas.

También resalto la importancia del espacio seguro establecido desde el primer momento. Sentirse en un lugar donde todo pensamiento y opinión sería recibido sin prejuicios fomentó la libertad de expresarse sin tabúes, que, según algunos participantes, les era difícil en otros entornos como el colegio o sus casas. Esta libertad abre las puertas a la sensibilidad y reflexión sobre temas éticos y morales, exponiendo problemas o situaciones reales que requieren una exploración profunda. Ser conscientes de estas realidades sociales permite a los y las adolescentes enfrentar sus pensamientos críticos directamente con situaciones sin filtros que, a menudo, limitan la reflexión personal. En ocasiones, enfrentaron puntos de vista opuestos sobre un tema hasta encontrar un punto medio; incluso hubo momentos en los que no se encontró tal punto, pero se respetaron las diversas perspectivas. Esto fue posible gracias a un espacio propicio para el intercambio de reflexiones.

En cuanto al cuidado grupal, no solo me centro en el cuidado físico, el cual fue difícil de manejar hasta el final del laboratorio, sino también en el cuidado emocional. Sobre el cuidado corporal, concluí que el y la adolescente tiende a no saber cómo expresar sus emociones con sus pares y recurren al contacto físico brusco como mecanismo de liberación de tensiones, generadas por limitada capacidad de expresión emocional. Sin intención de justificar cualquier tipo de agresión física, lo que buscaba generar en quienes recurrían a este mecanismo expresivo era promover la una conciencia personal sobre el motivo que los impulsaba a actuar bruscamente. Así, noté que algunos participantes mostraban un intento de

control y reflexión interna al relacionarse físicamente con otro participante.

Lamentablemente, con el tiempo limitado a ocho sesiones, no pude profundizar en todos los participantes, viéndome en la necesidad de enfatizar hasta el último día la importancia de la conciencia y el cuidado físico. En cuanto al cuidado emocional, a diferencia del físico, este se incorporó desde el primer momento. Aunque no identifiqué si era un rasgo previamente adquirido por la formación escolar o humana, el grupo era consciente de que las palabras o acciones podían afectar la sensibilidad de alguien y que era importante mantener un cuidado en este sentido. Sin embargo, mencionaba en diversas ocasiones que la vulnerabilidad, que a menudo está a flor de piel, debe ser tratada con cuidado entre todos. Incluso en una ocasión, una participante del grupo asistió a la sesión con un problema emocional que la mantuvo decaída, a lo que los demás participantes respondieron respetando y apoyando su necesidad de seguridad y tranquilidad desde diferentes acciones acordes a la personalidad de cada uno. Esto me hizo notar que, aunque no se trató verbalmente como el cuidado físico, el grupo en conjunto había generado un código implícito respecto al cuidado emocional.

Considero que estos cuatro puntos resaltaron el buen desarrollo del laboratorio y desprendieron situaciones y acciones que me permiten destacar la importancia de acompañar el crecimiento de los y las adolescentes en sus reflexiones humanas para fomentar un análisis crítico sobre lo que significa vivir en sociedad. Dar espacio, confianza, seguridad y libertad para expresarse de manera didáctica permite que exploren sus pensamientos y emociones con el objetivo de formarse humanamente.

Finalmente, para explicar los resultados obtenidos en todo el proceso del laboratorio, utilizaré los datos recogidos tanto de los documentos enviados por los y las participantes como de mi bitácora personal y las conversaciones durante las horas de sesión. Para organizar lo que se leerá a continuación, dividiré esta sección de la siguiente manera:

- Resultados relacionados con la ética-moral.

- Resultados relacionados con la sensibilidad y vulnerabilidad.
- Resultados relacionados con la implementación de los títeres.
- Resultados relacionados con la funcionalidad de los títeres para la formación cognitiva y emocional desde perspectivas ético-morales.

En cuanto a la ética-moral, debo resaltar la gran necesidad que sesión a sesión evidenciaron los y las jóvenes por tener un espacio donde puedan sentir la libertad de opinar y discutir temas que, como algunos participantes relataron en sus documentos, no se pueden abordar tan abiertamente en sus salones de clase o en casa porque automáticamente son refutados o respondidos de una forma que hace parecer que sus opiniones no son válidas por su inexperiencia. En este sentido, poder ofrecer un espacio en el que puedan compartir sus pensamientos y perspectivas sin temor permitió generar un diálogo reflexivo en búsqueda de soluciones individuales y colectivas. Evidentemente, algo complicado de lograr pues son muchos los factores que intervienen en estas soluciones, pero incluso esta reflexión fue puesta sobre la mesa por ellos y ellas a lo largo del laboratorio, lo que resalta también la importancia de la autorreflexión sobre comportamientos y visiones de la vida en sociedad. Si bien no todos tuvieron este proceso de autorreflexión, quienes compartieron sus pensamientos mostraron un cambio en su forma de concebir su participación en la sociedad, regalando momentos que permitieron profundizar en situaciones que generan preocupación en la convivencia tanto dentro como fuera del marco escolar. Las relaciones con otras personas deben estar acompañadas de reflexiones que determinen qué acción es la mejor, pues toda acción tiene una reacción tanto en nosotros mismos como en los demás, y esta, además, conlleva una repercusión en nuestro entorno. Todo esto se vio reflejado, en parte, en cómo los y las participantes iban interviniendo en las sesiones.

En cuanto a la sensibilidad y vulnerabilidad, las dividiré en dos segmentos que me permitirán explicar cómo se evidenciaron en los y las participantes y en qué medida afectaron

al desarrollo del laboratorio. Así, por una parte, estará la sensibilidad y vulnerabilidad relacionadas con la percepción social y, por otra parte, la relacionada con la creación artística.

Sobre la primera, la sensibilidad con la que se involucraban en los temas llevados a las sesiones dejaba notar un gran interés por participar de manera activa en la búsqueda de soluciones ante los problemas que acarreaban determinadas noticias. Incluso, el ímpetu con el que discutían sus opiniones permitía profundizar en dichos temas, pues no querían quedarse en la superficialidad de lo que denotaba un caso. Además, también permitió evidenciar el temor hacia lo que sucederá en un futuro, sea próximo o lejano. Pues, una frase que una de las participantes compartió condujo al grupo a un silencio reflexivo, pues resaltó la vulnerabilidad con la que vivimos, en mayor medida las mujeres, en esta sociedad que día a día busca la tranquilidad en un mar caótico de una cultura de supervivencia. “No se trata de volverse seres de luz y bondad, no se trata de ser buenos todo el tiempo, se trata de convivir con las personas en paz” fue una frase que apareció en mi mente luego de una de las últimas sesiones en donde discutimos las noticias que representaríamos en una corta escenificación. El grupo participante también presentó una ligera dificultad en la expresión artística, pues se evidenciaba un gran bloqueo ante la posibilidad de relacionarse con sus emociones de manera sincera en las dinámicas que requerían comunicarse con otra persona o escenificar una situación. Este bloqueo lo relaciono con la vulnerabilidad, pues el temor por lo que podrían decir mis compañeros y compañeras acerca de lo que hago en el espacio podría hacerme sentir mal o tímido/a. Estas sensaciones se hicieron más notorias cuando nos introdujimos en la creación de escenas, pues la primera vez que escenificaron una situación que tomaba un tema de abuso sexual, se presentó entre risas, lo que condujo a una acalorada discusión acerca de por qué se muestra de tal manera una situación que no representa la comicidad. Quienes participaron de la escenificación denotaban, durante la discusión, que no era para nada una percepción burlesca de su parte, y de esta discusión nació la pregunta: ¿cómo involucrarse

emocionalmente sobre un tema si no se ha vivido? Muchas veces es fácil hablar y criticar desde una posición ajena cuando no se ha experimentado una situación similar de primera mano. Este momento significó una apertura sensitiva en todo el grupo, y los análisis de las situaciones, tanto reales como ficticias para la representación, pasaban por una profunda discusión para la comprensión total.

Con la implementación de los títeres en la representación de estos temas delicados sobre violencia sexual o abuso de poder, esas risas nerviosas y sensaciones de burla hacia estas situaciones sensibles se encaminaron hacia una representación desde la comedia. Al comprender la severidad de una situación, los títeres permitieron que exista una presentación irónica y satírica de estas situaciones de ficción que representaban la realidad sin que caiga en una banal representación burlesca. Es decir, los títeres les dieron la oportunidad de hacer digeribles temas coyunturales de nuestra sociedad y, aunque produzcan risa, denotan la gravedad de alguna situación particular y promueven la reflexión, sea individual o grupal, de quienes presencian esta escenificación.

La sencillez de los títeres complementó a la perfección la compleja realidad social involucrada en formar una opinión ética y moral. Esto requería de una comprensión más profunda de lo representado en escena, impulsando a los y las jóvenes a indagar más allá de lo evidente en las noticias y situaciones concretas. No se trataba de un análisis superficial de los acontecimientos, sino de una inmersión en el contexto de estos casos: cuántas veces había ocurrido, por qué se repetían, quiénes estaban involucrados más allá de los afectados directamente y otras cuestiones que surgían antes y después de la escenificación.

La manipulación de los títeres requería un diálogo entre el razonamiento y la sensibilidad de quienes participaban, pues no solo importaba quien movía al personaje, sino también entender cómo esto influía en su actuación. El arte escénico, al simular situaciones ficticias que reflejan la realidad, nos permite imaginar nuestras reacciones o las de personas

diferentes ante ciertos escenarios. Esto demanda una apertura emocional, abrazando tanto nuestra sensibilidad como vulnerabilidad, para asimilar una fracción de lo que sucede en esta ficción.

Llevar este ejercicio de simulación a adolescentes profundiza su comprensión de la realidad. No basta con discutir y etiquetar las cosas como buenas o malas, dado que estos conceptos son abstractos y susceptibles de manipulación. Por ello, permitirles experimentar las situaciones, guiarlos en el proceso de exploratorio, simular de manera didáctica y reflexionar en grupo, fortalece la formación de su ética y valores morales para una convivencia armónica, alejándonos de una cultura de mera supervivencia.

Sin embargo, considero que el tiempo dedicado al laboratorio no fue suficiente para recopilar toda la información necesaria que determinaría si el teatro de títeres, por sí solo, puede sustentar el desarrollo ético y moral en adolescentes. Basado en mi observación, esta herramienta es excepcional para fomentar una reflexión emotiva sobre dilemas éticos y morales de nuestra sociedad, gracias a su capacidad para integrar ironía y sátira. Además, actúa como un escudo, permitiendo a los adolescentes expresar opiniones controvertidas sin temor. Aun así, se necesita más tiempo. Este laboratorio evidenció la importancia del acompañamiento en este proceso educativo y la necesidad de espacios seguros para la libre expresión y exploración de los y las adolescentes. Asimismo, sugiero que los talleres sean de menor tamaño y duración para optimizar la atención y el acompañamiento, proponiendo talleres de dos meses con grupos reducidos y apoyo psicológico durante este delicado trabajo emocional.

Esta reflexión emergió al concluir el laboratorio y recapitular los eventos significativos, marcados por situaciones delicadas que exigieron de mí una actuación cuidadosa y respetuosa, basada en mi conocimiento general y experiencias personales. Esto

reafirma la necesidad de que un especialista en psicología participe activamente en la formación humana.

Por tanto, esta experiencia me enseñó que acompañar a los adolescentes en su desarrollo implica brindarles la libertad y seguridad para explorar sus pensamientos mediante títeres, máscaras o cualquier herramienta que promueva la confianza, sin imponerles una figura autoritaria que juzgue sus ideas.



Conclusiones

Como se explicó al inicio de este documento, el objetivo principal de esta tesis de investigación es demostrar de qué manera el teatro de títeres es funcional como herramienta de sensibilización para promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre la ética y la moralidad en adolescentes, en este caso particular, de cuarto año de secundaria del colegio El Buen Pastor del distrito de Los Olivos. Para responder esta pregunta, creé un cronograma con el que busqué, sesión tras sesión, encontrar la respuesta y demostrar si este lenguaje teatral es óptimo para lograr producir una reflexión cognitiva y sensible en los y las adolescentes acerca de temas ético-morales que ocurren en nuestra sociedad con la intención de formar una perspectiva conductual óptima para la sana convivencia en sociedad. Esta investigación ha logrado responder, parcialmente, la pregunta de investigación y a continuación, procederé a explicar por qué.

Los títeres cobraron una gran importancia en el desempeño de los y las adolescentes al compartir estos pensamientos y reflexiones éticas y morales. Por ejemplo, como ocurrió en un ejercicio del laboratorio, el uso de los títeres ayudó al desenvolvimiento emocional y, al realizar el mismo ejercicio sin títeres, se denotó un comportamiento menos libre. Los títeres, en este caso, funcionaron como un mecanismo de defensa para la vulnerabilidad de los y las adolescentes ante la comunicación directa de las acciones artísticas y temas sensibles de la sociedad. Aunque considero que tuvieron un gran impacto en esta diferencia conductual, lo que me permite decir que los títeres sí funcionan como herramienta de sensibilización para la reflexión y crítica de temas éticos y morales, considero que requiero de más tiempo para asegurar si esta respuesta obtenida es una afirmación total o no.

Al hablar de la ética y la moral, los y las adolescentes mostraron que sí tenían un gran interés por compartir conocimientos acerca de temas de nuestra sociedad e, incluso, demostraron que para ellos y ellas era algo sumamente importante. Se evidenció la falta de

conocimiento teórico, pero resaltó la capacidad reflexiva de este grupo por ahondar en temas que resaltan una falta de ética y moral en nuestra sociedad. Además, los adolescentes manifestaron que en la formación escolar no se profundiza en estos temas más allá de las normas que se deben cumplir y los castigos que se dan si no se cumplen, por lo que aún falta más educación ética y de valores morales desde una perspectiva más profunda en esta etapa humana. El espacio del laboratorio les dio esa oportunidad de expresarse y compartir sus pensamientos y reflexiones. Tener la oportunidad de acompañar al grupo por un lapso de más de dos meses me podría dar la información necesaria para determinar si ese interés por los temas éticos y morales se puede profundizar a través de los ejercicios vistos durante este laboratorio.

Asimismo, el número de participantes es crucial para el desarrollo de la propuesta de laboratorio, demostrando que un grupo reducido es más funcional. Aunque se aumentó la cantidad inicial, el tamaño del grupo fue adecuado para el enfoque individual previsto. Sin embargo, considero que, para replicar este laboratorio en un taller, se debería limitar la participación a un máximo de diez personas. Un aumento en el número de participantes podría diluir la atención personalizada a cada adolescente, esencial para este enfoque. La finalidad del laboratorio es atender las necesidades individuales de los participantes, contraponiéndose al modelo de educación masiva prevalente en los colegios, donde la cantidad de estudiantes por aula supera los veinte y se pierde el enfoque pedagógico.

Se comprobó que proponer un espacio artístico ayuda a que los y las adolescentes despierten y profundicen en su sensibilidad, y promueve el trabajo en equipo, la empatía y el apoyo colectivo con miras a alcanzar un mismo objetivo. Esto se evidenció en diversos momentos del laboratorio, cuando juntos buscaron un lugar donde realizar la sesión porque el espacio asignado no estaba disponible, o cuando trabajaron juntos para la creación artística del espacio escénico para la representación final. De la misma manera, las dinámicas

empleadas en el taller fueron sumamente útiles para fomentar la sensibilidad, pues generaron pensamientos, reflexiones y discusiones respecto a lo que es ético y los valores morales dentro de nuestra sociedad, desde una mirada empática. Cada ejercicio propuesto estuvo directamente relacionado con provocar una crítica que les exigía involucrarse totalmente.

Esta investigación también evidenció que este tipo de experiencias, en donde las emociones son un eje principal y son mediadas por profesionales jóvenes en las artes escénicas, necesitan contar con un acompañante profesional que apoye a los y las adolescentes, dado que es muy probable que ocurran desbordes o acontecimientos delicados que requieran de una asesoría o acompañamiento especial. Aunque como actor en final de formación pude resolver las contingencias que surgieron durante el taller, sentí la necesidad de contar con un apoyo profesional que me ayudara a gestionar las emociones de los y las participantes. Aunque en el proceso no se presentaron situaciones que no pudiera controlar personalmente, considero que es importante estar preparado ante posibles situaciones que requieran de la asistencia profesional de alguien con la capacidad y experiencia para manejar estos momentos delicados.

Finalmente, como investigador desde las artes, me he dado cuenta de que es muy difícil, en los tiempos dados por la universidad, realizar el laboratorio junto con la escritura de la tesis en Proyecto 2. Esto se debe a que, para llevar a cabo una investigación de la que se puedan extraer conclusiones que determinen su viabilidad en el tiempo, se requiere realizar una investigación práctica de, al menos, un año. De esta manera, se puede verificar si las observaciones concuerdan con las hipótesis. Si bien existe la libertad de iniciar el laboratorio en el momento que se requiera, esta decisión está limitada, por un lado, por la necesidad de tener un asesor o asesora antes de cualquier ejecución relacionada con la investigación y, por otro lado, esta está sujeta al marco de ser un curso y a los procesos que se dan dentro de este curso. Considero que lo mejor es que la tesis se realice en dos ciclos: un primer ciclo en

donde se abarque todo lo que es la propuesta de tesis y un segundo año en donde se ejecute la práctica. De esta manera, el o la tesista se asegura de tener el tiempo suficiente para la organización y ejecución de lo que puede y no puede hacer dentro de este tiempo.

Invito a cada lector de esta investigación a continuar explorando en este campo de la formación humana a través del teatro de títeres, para ampliar las posibilidades pedagógicas y el desarrollo social con miras a presentar caminos que promuevan la sana convivencia en un país donde el egoísmo y la falta de empatía han absorbido espacios e instituciones que deberían brindarnos tranquilidad, pero, lamentablemente, no lo hacen.



Referencias bibliográficas

- Alvarado, R. Y. (2015). El cerebro adolescente. En M. A. Pease, F. Figallo, L. Ysla (Eds.), *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 135-158). Fondo Editorial PUCP.
- Arnd-Caddigan, M. (2015). Sherry Turkle: Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other: Basic Books, New York, 2011, 348 pp, ISBN 978-0465031467 (pbk).
- Araujo, M., & Marías, J. (2002). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Baldor, A. (2007). *Álgebra*. Grupo Editorial Patria.
- Bernardo, M. (1972). *Títeres*. Latina.
- Brown, B. (2016). *El poder de ser vulnerable*. Alba Editorial.
- Carretero, M., Marchesi, Á., & Palacios, J. (Eds.). (1998). *Psicología evolutiva: Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza editorial.
- Coleman, R., & Wilkins, L. (2020). Moral Development: A Psychological Approach to Understanding Moral Decision Making. *The Routledge handbook of mass media ethics*, 43-58.
- Coloma, C. & Rivero, C. (2015). El cerebro, las emociones y el aprendizaje en adolescentes universitarios. En M. A. Pease, F. Figallo, L. Ysla (Eds.), *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 183-202). Fondo Editorial PUCP.
- Frisancho, S. (2001). *Educación y desarrollo moral*. Ministerio de Educación del Perú.
- Gaos. J. (1968). *Psicología de la edad juvenil*. Revista de occidente.
- González, J. (1971). *Los títeres*. Librería del Colegio.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara.

- Grinder, R. E. (1990). Adolescencia. In *Adolescencia*. Limusa.
- Hagen, U. (2002). *Un reto para el actor*. Alba.
- Hortal, A. (2004). *Ética general de las profesiones*. Desclée de Brouwer.
- Kisnerman, N. (1982). *Ética para el servicio social*. Editorial humanistas.
- Kokkonen, M. (2011). La promoción del bienestar emocional y social en Finlandia a múltiples niveles. In *Educación emocional y social: análisis internacional: informe Fundación Botín 2011* (pp. 42-43). Fundación Marcelino Botín.
- Luri, G. (2017). Experiencia y educación. *Bordón: revista de pedagogía* 69(2), 163 – 176.
- Martínez, E. (2013). Construcción del sentido de realidad en el niño desde el carácter lúdico situado en la relación intersubjetiva con el objeto. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* 2(2), 1 – 14.
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Pabón, J. M., & Fernández-Galiano, M. (1988). *La república*. Alianza Editorial.
- Quiróz, M. C. (1990). *Los títeres como recursos didácticos*. PUCP
- Real Academia Española. (2009). *Gramática de la lengua española*. Espasa.
- Rodríguez, R., & Roldán, C. (2013). *Lecciones de ética*. Austral.
- Ruiz de Somormucio, C. (2015). Cerebro y aprendizaje en la adolescencia: ¿Qué factores lo afectan? En M. A. Pease, F. Figallo, L. Ysla (Eds.), *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 203-222). Fondo Editorial PUCP.
- Sánchez, E. (1959). *El teatro de títeres en la escuela peruana y dos comedias para títeres*. (s.n.).
- Sartorio, R. (1985). *Ética eudemia Aristóteles*. Alhambra.
- Signorelli, M. (1963). *El niño y el teatro*. (s.n.).
- Stone, L. J. (1970). *El adolescente de 13 a 20 años*. Paidós.

- Szabo, D., Gagné, D. & Parizeau, A. (1980). *El adolescente y la sociedad*. Editorial Herder.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood--and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.
- Úriz, M. J. (1996). *Ética social contemporánea*. Ediciones Eunate.
- Vargas, E. (2006). *Títeres*. Fondo editorial Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Villena, H. (2001). *Títeres en la escuela*. Ediciones Colihue.
- Weis, R. (2007). *Programa de formación ética: desarrollo de una cultura del cuidado*. Noveduc Libros.



Anexos

Anexo 1. Presentación del *google form* para el consentimiento de participación

No se pueden editar las respuestas

Consentimiento de participación

Este es un laboratorio de investigación para la obtención del grado de licenciatura en la especialidad de teatro de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En este laboratorio se requerirá la participación de alumnos de 4to año de Secundaria del colegio El buen pastor del distrito de Los Olivos.

Su participación será para la exploración y creación colectiva de una pieza escénica a partir de dinámicas y manejo de títeres. La información obtenida es meramente para fines académicos y no será monetizado de ninguna manera.

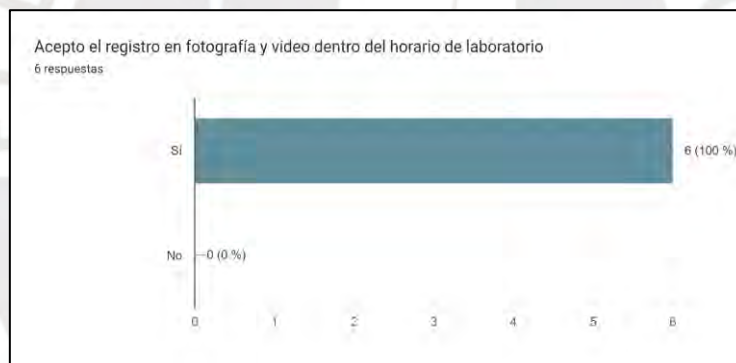
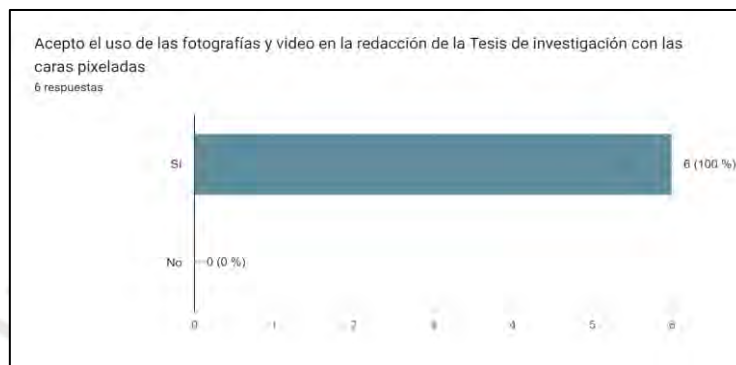
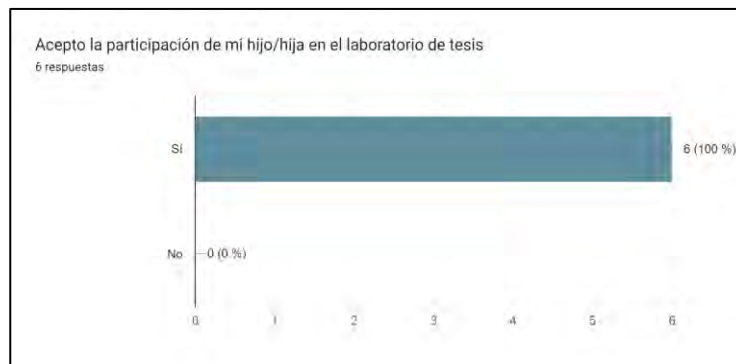


Anexo 2. Participación firmada por adolescente y autoridad del menor

<p>Nombre y apellido del participante del laboratorio</p> <p>Andrea Fernández Varillas</p>	<p>Nombre y apellido del participante del laboratorio</p> <p>Graciela Fernández</p>
<p>Nombre y apellido del padre/madre/apoderado del participante del laboratorio</p> <p>Samantha Varillas Angulo</p>	<p>Nombre y apellido del padre/madre/apoderado del participante del laboratorio</p> <p>Piero Fernández</p>
<p>Nombre y apellido del participante del laboratorio</p> <p>Diego Gutiérrez</p>	<p>Nombre y apellido del participante del laboratorio</p> <p>Rodrigo Reyes Romero</p>
<p>Nombre y apellido del padre/madre/apoderado del participante del laboratorio</p> <p>Gómez Raquel</p>	<p>Nombre y apellido del padre/madre/apoderado del participante del laboratorio</p> <p>Paloma Romero Torres</p>
<p>Nombre y apellido del participante del laboratorio</p> <p>Luciana Victoria collantes Ramirez</p>	<p>Nombre y apellido del participante del laboratorio</p> <p>thiagho salamanca</p>
<p>Nombre y apellido del padre/madre/apoderado del participante del laboratorio</p> <p>Laura Ramirez Maldonado</p>	<p>Nombre y apellido del padre/madre/apoderado del participante del laboratorio</p> <p>sandra rodriguez morocco</p>



Anexo 3. Autorización de grabación fotográfica y video, y uso por autoridad del menor



Anexo 4. Videos y música utilizadas en el laboratorio

- <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/12ZI1AYFSnFF9aWmOGYNJHASTrYybv8ZO>
- https://www.canva.com/design/DAFfLEUA1oI/kSXE5Pmr6Oaj8FbGiMYE7g/edit?utm_content=DAFfLEUA1oI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
- <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/12lbub54LU10A9JNkEq3BntQKxtOwzfli>
- <https://open.spotify.com/playlist/5XjfpUSvBfL56a8cf1m4Vs?si=f37071c33fe14f60>
- <https://open.spotify.com/playlist/21cgLBLTLF17PUOTNxvgMb?si=96d0c0449c7548ac>

