



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología

Modalidad: Ensayo Académico

Títeres, adolescencias y promoción de pensamiento crítico en la educación media

Montevideo, octubre de 2023

Ainhoa Fabiana **Calvo Balocchi**

CI **3.534.024-5**

Tutora: Mag. Lic. Gabby **Recto Álvarez**

Revisora: Mag. Lic. Sandra **Fraga**

Agradecimientos

A Norma y Carlos —mis viejos—, a Mónica y a mi hermano-amigo, Ernesto... a todos, por su apoyo y aliento.

A los y las amigas que acompañaron el proceso y aportaron materiales, escucha, lectura o un vinito, y a quienes cubrieron mis tareas laborales durante las licencias por estudio. Particularmente a Caro y su visión docente; a Lía con quien desdibujamos, en cada charla, los límites disciplinares de la psicología y de la educación social; a Tami por la corrección de estilo.

A quien hoy considero compañero de vida, que me hizo gritar: “¡yo sí puedo!”, y a quienes ya no forman parte de ella, pero apoyaron el inicio de este camino.

A las pichonas: Cris, Eli, Fla, Nati y Vic, compañeras estudiantes, colegas, amigas, con quienes construimos carrera y conocimiento y compartimos trocitos de la vida, por enriquecer gratamente mi trayectoria.

A los docentes que, a lo largo de mi carrera, dejaron alguna huella, alguna pregunta, alguna puerta abierta a la curiosidad. También a aquellos que, fuera de la universidad, compartieron conmigo sus conocimientos, su arte, su magia.

A Gabby, en su rol de tutora, por la presencia, la dedicación y, sobre todo, por las palabras de aliento a lo largo de mi proceso, cuando las circunstancias no fueron tan benevolentes.

Y el mayor de los agradecimientos a *Teko*, mi hijo, que entendió de la mejor forma mis ausencias por estudio y me enseñó una adolescencia capaz de construir un mundo en conjunto, con diálogo e intercambio, desde la crítica, la autonomía y el amor.

Índice

Introducción.....	1
¿Para qué fomentar el pensamiento crítico?.....	5
El pensamiento crítico en el contexto de educación media.....	7
La formación de sujetos críticos.....	10
El arte titeril y su potencia expresiva.....	16
El proceso creador y sus bondades para el desarrollo de la capacidad crítica.....	22
Las adolescencias: oportunidades en tiempos de crisis.....	24
El trabajo con otros y la importancia de los pares.....	28
Reflexiones.....	30
Referencias bibliográficas.....	35

Introducción

En el presente Ensayo Académico, trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, pretendo abrir diálogos disciplinares que permitan reflexionar acerca de la promoción de las prácticas artísticas, y especialmente aquellas con base en el arte titeril, como generadoras de acciones que, en posibles entramados, aporten a la construcción del pensamiento crítico durante el transcurso de las adolescencias.

Acuerdo con Gagliano (2005) en considerar a las adolescencias como una oportunidad para incorporar cambios conscientes, que cooperen a dar claridad a los y las jóvenes sobre la potencia transformadora que podrían adquirir las tensiones emergentes en esta etapa, a fin de lograr un tránsito amigable, durante el cual se vive la búsqueda de rupturas con “los mundos de la infancia, de los padres y de las figuras simbólicas y tutelares” (p. 2), con el propósito de adquirir autonomía. Promover las capacidades críticas y la participación activa para lograr esta autonomía podría aportar a la construcción de ciudadanía, es decir, a la integración de los y las adolescentes a la sociedad en conocimiento y ejercicio de sus derechos y obligaciones en los espacios de participación por los cuales transiten.

En la educación, sería de interés pensar estrategias para promover y potenciar el pensamiento crítico en concordancia con el contexto educativo nacional. En este sentido, entiendo como espacio oportuno, en tanto instituciones nucleadoras, su inclusión dentro de la currícula educativa en centros de educación media. “Se trata de recuperar el espacio educativo como espacio amigable, de encuentro de producción de reencuentro con esa vitalidad transformadora que la construcción de lo nuevo siempre exige en las personas, en las instituciones, en las sociedades” (Giorgi, 2007, p. 8).

Para construir la noción de pensamiento crítico, parto del recorrido que la Real Academia Española (RAE) ofrece en torno a las palabras *pensamiento* y *crítico*. Luego de navegar entre definiciones, entiendo al *pensamiento* como la capacidad de formar y combinar ideas, mientras que *crítico* está relacionada con examinar y generar juicios a partir

del análisis cuidadoso; criticar se define como “analizar pormenorizadamente algo y valorarlo según los criterios propios de la materia de que se trate” (RAE, 2022, definición 1).

El pensamiento crítico sería, entonces, la capacidad de analizar en detalle la información que se tiene sobre algo, de manera que permita tomar una posición con criterio propio y fundamentado. “Un pensamiento crítico es aquel que no da por supuesto que los enunciados que sostiene son últimos y verdaderos, sino que están constantemente ante la posibilidad de ser revisados de acuerdo a los interrogantes que a la práctica plantea” (Bleichmar, 2001, p. 1).

Dentro del contexto educativo en el Uruguay, en el reciente Marco Curricular Nacional (MCN, 2022), de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), se plantea que el pensamiento crítico permite que la persona reflexione y formule preguntas para cuestionar o ampliar los significados del mundo, de las ideas, de las opiniones ajenas y propias. Pensar de forma crítica expande las perspectivas y genera una base argumental sólida, ya sea a favor o en contra de un punto de vista, con fundamentos válidos (ANEP, 2022).

Asimismo, desde el MCN se plantea una organización curricular que promueve el desarrollo de competencias, entendidas como “una forma de actuar frente a situaciones complejas, integrando una variedad de recursos en una relación profunda entre el saber, el hacer y enfatizando la apropiación del sujeto mediante la reflexión” (ANEP, 2022, p. 41). El pensamiento crítico forma parte de las competencias generales establecidas en el documento.

Desde la psicología, autoras como Najmanovich (1995; 2005) y Fernández (1999; 2007) han desarrollado conceptos que permiten entender al sujeto complejo y sus relaciones con el mundo. Sus perspectivas se apartan de la linealidad y de la concepción del mundo como elementos aislados, proponen una visión que consideran la heterogeneidad de aspectos, perspectivas y características presentes en los sujetos y en el mundo y el intercambio entre estos como forma de conocimiento. En este sentido, ¿noción como la subjetividad, la elucidación crítica y la construcción de un campo de

problemas se tornan importantes para emprender un camino hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico como competencia? ¿Para cooperar en el abordaje de tales nociones, es el arte títere una posible herramienta?

Mis recorridos personales dentro y fuera del ámbito académico han influenciado el interés en la realización de este trabajo. Mi tránsito formativo en la Universidad de la República comenzó en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, desde el 2002 hasta el 2007, años más tarde ingresé a la Facultad de Psicología, en 2017, donde mis opciones de pregrado han estado relacionadas con prácticas extensionistas que implican trabajo en territorio.

Integrarme a un Centro social donde se gestiona un comedor popular me permitió un primer acercamiento al trabajo con grupos heterogéneos, donde se generaron instancias de intercambio, reflexión y construcción de saberes en conjunto, a la vez que me motivó a pensar en la noción de desdisciplinamiento que implican los enfoques transdisciplinarios (Fernández, 1999). Por otro lado, realizar prácticas extensionistas en un Instituto educativo, aprendiendo sobre evaluación psicológica, me acercó a las adolescencias, lo que generó la confirmación de mi interés por trabajar acompañando esta etapa vital.

Finalmente, en el Ciclo de Graduación, logré integrar la oportunidad de vivenciar la convergencia de una práctica artística particular: los títeres, con el trabajo en promoción de la salud y prevención del consumo problemático de drogas, a través del Programa *Mi aula es un retablo. Programa de Información y Educación preventiva del uso problemático de sustancias y promoción de la salud en Primer Nivel de Atención*.

Desde el Programa “se promueve, a través del trabajo en grupos, el ejercicio del derecho a la participación, a la vez que se generan espacios de intercambio y reflexión que propician el análisis crítico de la problemática del consumo de drogas, promocionando estilos de vida saludables” (Recto, 2015, p. 17). El espacio de trabajo durante la práctica tuvo lugar en una Escuela Técnica, junto a un grupo de adolescentes estudiantes de diversos grados, quienes participaron en la propuesta de forma voluntaria.

Habiendo formado parte de esta experiencia, que me permitió descubrir los resultados positivos del trabajo en grupos cuando se promueve el derecho a la participación y el análisis crítico de las problemáticas que surgieron a lo largo de la práctica de pregrado, reflexiono acerca de la posibilidad de integrar esta forma de abordaje al acompañamiento de los y las adolescentes, como consideración para promover sujetos críticos y autónomos. ¿Se obtendrían resultados igual de positivos utilizando los títeres como lenguaje para trabajar nuevas temáticas que también aporten a la construcción de ciudadanía?

En cuanto a las prácticas artísticas, han formado parte de mi cotidianidad desde la adolescencia: integré talleres de trabajo con cerámica, clases de teatro, clases de danzas y, actualmente, participo de clases de canto y de guitarra.

Desde temprana edad, han quedado grabadas en mi memoria frases como que *el artista se muere de hambre* u otras que asociaban al arte con un *hobbie*, restando importancia y seriedad a las disciplinas artísticas. En este sentido, quizás haya que reflexionar sobre el lugar que las personas adultas le otorgan a las prácticas artísticas dentro del entramado social y, particularmente, como herramienta para la educación en formas de producción de pensamiento.

En mis procesos creativos he encontrado espacios y tiempos habilitadores para pensarme y ubicarme como ser integral en relación con el mundo, utilizando los distintos lenguajes que las artes proveen, transitando mis propios procesos y reconociendo en mí misma los beneficios que otorga. En palabras de Martínez (2014), se trata de “involucrarse [...] que pasa por situarse en un entramado más amplio de relaciones, en cuestionarse sobre la posición que uno ocupa en el estado de cosas relativo al campo-tema y en los cambios que le acontecen” (p. 18).

El hombre por medio del objeto de arte satisface sus necesidades estéticas de conocimiento, manifiesta su ideología, su subjetividad, su visión de la realidad. El objeto de arte le permite objetivar el vínculo existente entre su personalidad, la estructura cultural de la época y el medio social al que pertenece que de alguna manera lo condiciona, pero al que puede llegar a modificar. (Ros, 2004, p. 1)

El trabajo con títeres incorpora diversas prácticas artísticas: artes escénicas y de movimientos, musicales, plásticas, literarias. Los títeres como medio de expresión, síntesis de un personaje y una acción, posibilitan la apertura de canales de comunicación entre quienes los utilizan y su entorno. Facilitan la manifestación del mundo interno hacia afuera, a la vez que promueven la capacidad de explorar e interrogarse sobre las propias identidades y posicionamientos (Recto, 2015; 2019).

Es a partir de estos recorridos que nace el interés por colocar en diálogo la psicología y la educación con la potencia expresiva del arte titeril. Así como el proceso del programa *Mi aula es un retablo* aporta a la promoción de la salud y al ejercicio de los derechos, ¿sería acertado utilizar esta técnica con las adolescencias, como vehículo para propiciar y promover el pensamiento crítico dentro de las instituciones educativas, con el objetivo de formar sujetos pensantes y autónomos, capacitados para el ejercicio pleno de su ciudadanía?

¿Para qué fomentar el pensamiento crítico?

Formar ciudadanos críticos aporta a la sociedad sujetos con conciencia del contexto que habitan, con capacidad para pensar respuestas innovadoras y soluciones de mejora ante las problemáticas sociales, así como para generar conocimientos novedosos. La mirada del pensador crítico posibilita el cambio y la transformación, tanto en la comunidad como en sí mismo. Pareciera pertinente su desarrollo a la hora de construir ciudadanía en las adolescencias, ya que podría favorecer la participación activa y las soluciones creativas frente a los problemas de los contextos singulares y sociales.

La construcción colectiva en el arte titeril promueve procesos expresivos y autónomos de los y las participantes que comparten un espacio de taller. ¿Asumir este compromiso de participación coopera a la construcción de ciudadanía responsable y crítica?

El filósofo estadounidense Robert Ennis (1991) considera el pensamiento crítico como reflexivo y racional, enfocado en decidir qué creer y qué hacer. Si bien hace énfasis en la reflexión, en la racionalidad y en la toma de decisiones, esta definición no excluye el

pensamiento creativo ya que mediante la creatividad se formulan hipótesis, se contemplan perspectivas alternativas de los problemas, preguntas y posibles soluciones. El pensamiento crítico es relevante en el proceso de resolución de problemas. ¿Serían las prácticas artísticas una posible forma de potenciar el pensamiento crítico en tanto el tránsito por los procesos creativos?

Son muchas las perspectivas teóricas que incluyen dentro de los componentes del pensamiento la resolución de problemas. Algunas de estas, la consideran una habilidad (Laskey y Gibson, 1997; Halpern, 1998), otras una actitud (Paul, Elder y Bartell, 2003), un elemento constituyente (Tamayo, Zona y Loaiza, 2014), o el escenario donde se lleva a cabo el pensamiento crítico (Bailin, 2002). A pesar de la dispersión conceptual es evidente cómo la resolución de problemas es parte fundamental en la formación de pensamiento crítico. (Zona y Giraldo, 2017, p. 125)

A través de la noción de *pensamiento complejo*, Lipman (1998) hace visible la relación de apoyo y refuerzo mutuo entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. “Cuando un pensador crítico inventa nuevas premisas o criterios o cuando un pensador creativo da un nuevo giro a una convención o tradición artística” (p. 63), queda en evidencia el beneficio de la relación entre la creatividad y la criticidad.

El espacio educativo es uno de los primeros escenarios en la vida donde las personas se enfrentan a la realidad con un otro u otra. Los acuerdos de convivencia con otras personas, la capacidad de cuestionar, de proponer y debatir, entre otras, conforman el “ejercicio fundamental de las primeras construcciones cívicas” (Cuéllar, 2015, p. 6). Considerando el papel preponderante de estos espacios durante el desarrollo de las personas, se torna de vital importancia que dentro de la comunidad educativa se habiliten procesos de reflexión, participación y toma de decisiones, en tanto facilitan que sean luego extrapolados a otras esferas que habiten los sujetos.

En la experiencia de la práctica de graduación, la utilización de la técnica del títere con los y las adolescentes en la Escuela Técnica fue promotora de estos procesos en tanto se generaron espacios habilitados para el diálogo y la expresión. Durante los distintos encuentros, los y las estudiantes intercambiaron historias, perspectivas y reflexiones sobre la problemática del *bullying* dentro de la institución (entendida como cualquier forma de violencia psicológica, verbal, física o social producida reiteradamente entre estudiantes), sus consecuencias y algunas posibles soluciones, impulsados por la creación de una obra de títeres con todos sus componentes: historia, guión, personajes, escenografías y puesta en escena.

Que las estudiantes universitarias estuviéramos atentas al tema emergente del interés grupal que originó el desplazamiento del abordaje de los problemas de consumo al del *bullying*, ¿permitió reconocer y evitar sesgos en el pensamiento, identificar argumentos, evaluar fuentes de información, y así, contribuir a fomentar el diálogo y la construcción de las diversas dimensiones de lo social?

La crítica aplicada al pensamiento se trata de no dar la información por segura y certera, conduce a posturas razonables y con justificación. En la actualidad, el acceso a la información y al conocimiento se encuentra al alcance de la mayoría de las personas, sin embargo, su veracidad no siempre resulta evidente, lo que incrementa la importancia del desarrollo del pensamiento crítico a lo largo de las distintas etapas formativas (Gutiérrez, 2021).

El pensamiento crítico en el contexto de educación media

Se plantea, desde el MCN (p. 53), que el perfil de egreso de los y las estudiantes en cuanto a la competencia en pensamiento crítico deberá incluir: la capacidad de realizar preguntas sobre los significados de las cosas; elaborar sus propias opiniones con fundamento basadas en conocimientos adquiridos, considerando distintos puntos de vista; expresar de forma elocuente a través de distintos soportes y formatos, con consideración de los impactos y de la relevancia social que sus ideas puedan tener; aceptar los intercambios

como parte del enriquecimiento mutuo; evaluar los puntos de vista y formar opinión en diálogo con otros y otras, con los textos y consigo mismo/a; y desarrollar procesos de abstracción, análisis, síntesis y razonamiento argumentativo para aprender e interpretar la realidad aplicando la crítica (ANEP, 2022).

Al atender en profundidad el desarrollo de los planes de estudio y programas de educación media, desde donde se establece la propuesta de las distintas disciplinas para desarrollar las competencias, me pregunto ¿se realizan modificaciones en los programas con el fin de cumplir con la visión desarrollada en el MCN?, ¿de qué formas se aborda la formación enfocada en competencias?

En su versión preliminar (09/08/2023), el Plan de Educación Media Superior de ANEP establece las pautas educativas para los cursos de bachillerato (diversificado y tecnológico) y plantea cambios en la currícula que disminuyen la cantidad de horas y eliminan la obligatoriedad de algunas materias, transformándolas en optativas.

Tal es el caso de filosofía, disciplina que promueve “reflexiones sobre la esencia, las propiedades, las causas y los efectos de las cosas naturales” (Léxico, 2021, definición 1) y, a través de su enseñanza, se puede formar y desarrollar el pensamiento crítico. Desde la filosofía, el pensamiento crítico remite al debate, la creación, la reflexividad, la contradicción, la acción, la cimentación de una postura ética y el continuo cuestionamiento desde el escrutinio racional o la actividad política propositiva. A la vez que pretende distinguir, verificar y clasificar, no se solidifica en sus operaciones e instrumentaciones, sino que deja lugar a la pregunta y a la innovación (Niño Arteaga, 2020).

Adicionalmente, las recientes declaraciones realizadas ante la prensa uruguaya por el ministro de Educación y Cultura, Dr. en Filosofía Pablo da Silveira, conllevan a dejar planteada la duda sobre el interés e intencionalidad política en el desarrollo del pensamiento crítico, competencia que el ministro asocia meramente a la lectura y separa por completo del ejercicio de la ciudadanía, en una respuesta que parte de premisas y nociones que se alejan de lo propuesto en el MCN:

¿Qué tiene de malo en preparar a las nuevas generaciones de uruguayos para que puedan conseguir un trabajo, para que puedan conseguir su propio ingreso? Si yo tengo mucho pensamiento crítico, pero no puedo autosustentarme y dependo de otros para comer todos los días, difícilmente voy a poder ejercer mi pensamiento crítico. Una condición básica para ser una persona autónoma y para ser un ciudadano capaz de ejercer ciudadanía es que yo pueda satisfacer mis necesidades por mí mismo y para eso necesito aprender cosas que me permitan hacerlo.

(Comunicación Presidencial, 30 de agosto de 2023, 8:36)

¿Cómo se podría, entonces, generar contextos que habiliten el desarrollo del pensamiento crítico dentro de la modificación curricular propuesta por los nuevos planes para la educación media? Si bien la filosofía estimula este modo de pensamiento, toda disciplina tiene la facultad de promover la discusión y reflexión. Al fusionar la práctica del pensamiento crítico en cualquier área de conocimiento con las herramientas que los y las adolescentes pueden adquirir a través del ejercicio creativo, se podría predecir una formación de sujetos pensantes analíticos, innovadores y flexibles (Lipman, 1998).

La currícula, fundamental en cualquier institución educativa, conforma un conjunto de actividades que direccionan el desarrollo cognitivo de las personas y, junto con la metodología o el enfoque de la enseñanza, influye en lo que los y las estudiantes experimentan y aprenden. A su vez, las actividades definen las formas de pensamiento que van a aplicar los y las estudiantes; fomentan el uso de perspectivas determinadas, impactan sobre los procesos de pensamiento. El diseño de estas actividades, los modos de pensar que se fomentan, las formas de representación habilitadas, influye en lo que probablemente van a pensar los y las estudiantes (Eisner, 2004).

Eisner (2004) utiliza el término de *arte docente*, dado que capitalizar pedagógicamente las actividades que surgen en el aula exige un talento artístico aplicado a la docencia. Cuando en el aula se habilitan contextos para la improvisación, reconociendo el carácter imprevisible de las actividades y sus consecuencias, se está aplicando el arte docente.

Considerando el pensar como algo deseable de promover en el aula, ¿presentar la currícula como un elemento fijo y claramente definido, no *paraliza el pensamiento*? (Lipman, 1998). Skliar (2002) propone pensar en una *pedagogía de la perplejidad*, “que sea un asombro permanente [...] una pedagogía discontinua que provoque pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible” (p. 117).

Instancias como las que ofrecimos a los y las adolescentes en la Escuela Técnica en el marco del programa *Mi aula es un retablo*, dan lugar a la emergencia e improvisación aun habiendo planificado cada uno de los encuentros. Mediante el uso del títere, abrimos canales de comunicación habilitantes de formas de representación y expresión que dejaron lugar al surgimiento de inquietudes, dudas y creencias de los y las participantes. Lo que permitió abordar, articulado al proceso creativo de la obra, temas como las identidades de género y las orientaciones sexuales; las experiencias en consumo de drogas y las creencias en torno a las consecuencias de estas; las posibilidades de formación ofrecidas por la Universidad de la República y la preocupación por la edad a la hora de enfrentar una carrera universitaria, entre otros.

La formación de sujetos críticos

Desde el paradigma de la complejidad, Najmanovich (2005), habla del sujeto como una organización emergente que “sólo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad” (p. 51), es un devenir en las interacciones en un momento histórico, en un medio social humano y en un mundo complejo. Ser sujeto no es una condición biológica con la que se nace, sino que llegamos a serlo a partir de estas interacciones sociales.

La subjetividad es “la forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros” (Najmanovich, 2005, p. 52), siempre dentro de un contexto cultural específico. Entiendo, de este modo, que el campo de trabajo para la psicología, entonces, no lo conformaría el sujeto, sino la producción de subjetividad.

Para Agamben (2014), el dispositivo es la red que se establece entre los elementos de un “conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo

no-lingüístico, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc.” (p. 1).

Desde los dispositivos se generan procesos de subjetivación, se construyen subjetividades: formas de ser, ver, estar, en el mundo. Los centros educativos, como dispositivos, moldean sujetos produciendo aprendizajes que condicionan las conductas y la forma en que estos transitan sus experiencias de vida. “En las aulas aprendemos a objetivar; allí nos cuentan cómo es el mundo, nos dicen qué es lo importante y cómo expresarlo. La educación, formal e informal, es la que ‘normatiza’ nuestras percepciones” (Najmanovich, 1995, p. 48).

Las subjetividades producidas por los institutos educativos son lo que Corea (2004) denomina subjetividades pedagógicas. Consisten en una serie de operaciones repetidas que permiten habitar el dispositivo educativo y construyen memoria, conciencia y saber. En la era actual, a través de las distintas fuentes de información a las que se puede acceder, la subjetividad que predomina es la mediática. Su discurso produce actualidad, imagen y opinión, con un predominio de la percepción. La velocidad de los estímulos no permite que el sujeto disponga del tiempo necesario para procesar la información y generar conciencia.

Ante esta constante actualización, en la saturación, en la velocidad, el sentido se pierde: no se trata ya de una sucesión de momentos que dan sentido al siguiente, sino que una imagen sustituye a la otra. Asimismo, la recepción de los mensajes ya no puede ser asumida, sino que debe ser producida. La producción de sentido requiere que cada persona gestione por sí misma los procesos y análisis necesarios para generar conciencia a partir de una cadena fugaz de información (Corea, 2004).

¿Cómo se podría utilizar la cualidad normalizadora de la educación en el contexto mediático actual? Entiendo que la respuesta se dirige hacia la formación de sujetos críticos, de personas capaces de analizar la información que reciben. Asimismo, un pensamiento crítico habilita la metacognición: reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento.

El lenguaje del arte titeril permite vivenciar la relación objeto-sujeto como un lugar de producción artística. Poner al sujeto a disposición de los objetos en una relación en la que

se vuelve imprescindible la escucha grupal atenta, ¿potencia la capacidad de cuestionar y deconstruir la información que nos es dada, de modo de poder generar un juicio propio fundamentado?

La visión aportada por Darío Sztajnszrajber (2018), licenciado en filosofía y docente argentino, sobre la importancia de la formación de sujetos críticos en la actualidad nos dice: el ejercicio de la función docente y la eficacia de la docencia está en fomentar el pensamiento crítico [...] me parece hoy mucho más interesante trabajar, sí, en la formación de ese pensamiento cuestionador, crítico, de profundización de las razones en los contenidos... porque los contenidos hoy son de fácil acceso, sobre todo por la revolución informática que hay, pero lo que no es de fácil acceso —más para chicos en edad adolescente— es poder trabajar la cabeza y ver qué hacer con esos contenidos que están [disponibles]. (Dorotea, 3 de junio de 2018, 3:49)

Para la generación de un campo propicio de trabajo, creo esencial pensar en un desdisciplinamiento (Fernández, 1999) de las disciplinas. Consiste en el doble movimiento de realizar una crítica interna para reconocer los límites disciplinares poniendo en interrogación sus certezas y a la misma vez proponer un intercambio entre disciplinas que elimina la jerarquía de los saberes legitimados y permite abrir preguntas para pensar de otros modos (Fernández, 1999). Aspira a un conocimiento tan completo como sea posible, capaz de dialogar con los diversos saberes y permanentemente en revisión.

Sin embargo, en la educación media en nuestro país parecen perpetuarse las prácticas subjetivantes de segregación, universalización y objetivación de los problemas sin considerar el entorno complejo en que los sujetos son y están. Desde las autoridades del Ministerio de Educación y Cultura se da a entender que las dificultades de comprensión lectora, de producción de textos o de aplicación de soluciones matemáticas son una realidad hoy en la educación y que representan un obstáculo para la formación de sujetos críticos, formación que plantea *fuera del alcance* de un alto porcentaje de estudiantes. (Comunicación Presidencial, 30 de agosto de 2023, 5:12).

Poner en diálogo la psicología con los lenguajes artísticos a través de una práctica como el arte titeril podría ser posible y beneficioso, tal como he podido observar en la práctica de graduación, tanto para fomentar el pensamiento crítico como para el trabajo con procesos creativos. ¿Podría ser un emprendimiento desafiante, incluso cuando se aspira a atender los distintos modos de pensamiento en forma de competencia, pretender que ese diálogo se produzca mientras los y las adolescentes transitan la educación secundaria?

Entiendo que se debería transitar hacia la construcción de *un campo de problemas* (Fernández, 1999; 2007), abordando la generación de conocimiento —y a la vez la formación de sujetos—, desde la interrogación y la problematización de lo dado.

Cuando pensamos en el diálogo entre la psicología (con todos sus aportes al campo de la subjetividad) y el arte (particularmente en su lenguaje titeril) dentro del ámbito educativo y su currícula, se torna necesaria la aplicación de la noción de caja de herramientas y sus instrumentos de elucidación, deconstrucción y análisis genealógico (Fernández, 2007).

Castoriadis (1975) presenta la *elucidación* como “el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan” (p. 12). Esta mirada crítica hacia los conocimientos y las prácticas, que constituye la primera de las herramientas propuestas por Fernández (1999), exige el reconocimiento de los límites teóricos que fueron producidos en un contexto socio-histórico determinado y luego instituidos como realidad, con sus luces y sus sombras, para poder realizar preguntas.

La *elucidación crítica* del conocimiento universalizado, la crítica de aquello que está establecido socialmente, se trata de una estrategia de pensamiento que explora los límites propios de las teorías y disciplinas e indaga sus *impensables*, aquellas áreas que quedaron silenciadas e invisibilizadas. De este modo, en lugar de legitimar lo que ya se sabe, se generan preguntas sobre el conocimiento producido y universalizado y sus prácticas, de forma que se abra la posibilidad de pensar los problemas desde nuevas perspectivas. Una práctica educativa crítica implica una elucidación crítica para esclarecer supuestos, cuestionarlos y luego poder pensar en transformar las prácticas instauradas.

Así, reflexionar sobre las prácticas educativas actuales y reconocer sus límites, ¿podría ser el primer paso para abrir interrogantes que permitan pensar en otras formas de transmisión y de generación de saberes?, ¿para pensar en otra organización de los contenidos, en otra práctica que trascienda las estructuras que vienen dadas (algunas desde las instituciones educativas de la modernidad)?

La *deconstrucción*, noción que proviene de Derrida (1989), se aplica a los pares binarios aparentemente opuestos e interroga los supuestos hegemónicos mediante un análisis de las operaciones de diferencia en los textos. Estas operaciones son las que hacen parecer dicotómicos a los términos de un par binario, donde uno, central, es la falta de otro.

La “deconstrucción” considera como tarea primordial el desenmascaramiento de todo centro, de un núcleo, de un fundamento único, es decir, de todo lo que ha sido cardinal en la historia del pensamiento occidental y, por lo tanto, desecha la búsqueda de ese foco central. (Diviani, 2008, p. 361)

Al concebir la idea de que existe un centro, una esencia, un núcleo, se plantea un problema, que según Derrida (1989) es aquello que el centro excluye. Hay una marginación de *lo otro*, de lo que no forma parte del centro, que queda excluido, expulsado y reprimido. Se da así una jerarquía en los pares binarios aparentemente opuestos, donde uno significa la excepción del otro (Diviani, 2008). Posibilitar tránsitos de los procesos de formación adolescente, poniendo a disposición la potencia del arte titeril, en tanto expresión dramática que permite reconocer la interdependencia de los términos conceptualmente binarios, ¿se podría visibilizar que las oposiciones son construidas en contextos determinados y para propósitos particulares, otorgando historicidad a las categorías conceptuales?

Por último, del pensamiento de Foucault (1982) aparece el *análisis genealógico*, que permite trazar líneas que unen las narrativas con los “dispositivos histórico-sociales-políticos-subjetivos que [estas narrativas] sostienen” (Fernández, 1999, p. 238). Concepto que posibilita el rastreo del origen, de la construcción de las nociones con las que se trabaja dentro de una teoría. Es entender los atravesamientos históricos,

sociales, políticos, entre otros, que se inscriben en la producción de conocimiento y de subjetividad. Según Romero y Villasmil (2018), la genealogía pretende analizar las prácticas y discursos que hoy se categorizan como *normales*, así como la constitución del sujeto que de ellas deviene. Se muestra, de este modo, el funcionamiento de los razonamientos en el interior de una cultura, de una organización, de una institución, y se produce una interrogación a esos saberes que fueron generados en una época específica.

El tránsito hacia la construcción de un campo de problemas de la subjetividad, entonces, empieza por aplicar la elucidación crítica a los cuerpos teóricos involucrados para evitar la legitimación de aquello que ya se sabe, “¿hasta dónde es posible pensar de otro modo?” (Fernández, 1999, p. 247). Asimismo, implica desprenderse de las nociones hegemónicas de las disciplinas *dominantes*, globales, para pasar a la articulación de saberes con contactos locales, múltiples y plurales, que permite abordar las singularidades problemáticas. ¿Se podría facilitar la construcción de este campo y la articulación de saberes, utilizando los lenguajes que provee el arte titeril y que el proceso creativo conlleva?

“El arte titeril en sí, abarca el arte figurativo, el drama, la música, el juego dramático, la animación, la filmación..., en definitiva, es todo lo que el arte ha recogido en el transcurso del siglo y del milenio” (Trefalt, 2005, p.17), entiendo por ello que, al generar una mirada atenta durante el proceso creativo, se podrían visualizar aquellos *pliegues* que esconden y silencian otros conocimientos, plausibles de encontrar su expresión mediante los lenguajes que el arte titeril pone a disposición.

Los productos de estos procesos creativos son de carácter local -es decir que nacen y se nutren del contexto en que el grupo está inmerso-, son singulares -en tanto se trabaja con emergentes dentro de cada grupo específico- y contemplan la heterogeneidad dado que posibilitan la integración de las distintas miradas de sus participantes. La propuesta misma es de origen transdisciplinario, atraviesa límites disciplinarios para crear un enfoque holístico, lo que implica pensar críticamente sobre la práctica educativa a la vez que se potencia el pensamiento crítico a través de su aplicación.

El arte titeril y su potencia expresiva

Las artes, en sus distintos lenguajes, “dan cuenta de la riqueza cultural y sensible de las personas y sus sociedades, posibilitan la identificación de muy diversas maneras de ver y concebir el mundo” (Ditchkenián, Martínez, Pérez, 2014, p. 14). El proceso de creación de una producción artística implica una multiplicidad de complejidades con las que se deberá trabajar: los elementos, técnicas y materiales que se van a utilizar; la racionalidad, las emociones y los valores puestos en juego, así como los sentidos y significados (Bang y Wajnerman, 2010).

Las artes plásticas ofrecen la posibilidad de encontrar y desarrollar el potencial expresivo que cada ser humano posee y desde allí crear un modo de comunicar lo propio, lo interno, con sus recursos personales, únicos e irrepetibles. “La plástica actúa sobre la sensibilidad, la despierta y la pone al servicio de la comunicación expresiva, desde lo íntimo de cada uno” (Coll, 2004, p. 48).

Cuando se habilitan procesos de creación artística al trabajo con grupos y se transforma en creación colectiva, se ponen en diálogo los mundos internos de los y las participantes, a la vez, ¿circulan dentro del grupo los deseos y creencias sobre la realidad que conlleva a ejercitar la convivencia y promover la resolución de los conflictos? A través de una participación activa en el proceso creativo y en la toma de decisiones dentro de un grupo, el colectivo se prepara para afrontar las problemáticas en forma conjunta mediante la reflexión, la decisión conjunta y la generación de pautas compartidas (Bang y Wajnerman, 2010).

Promover procesos de participación, expresión y comunicación y el modo en que su puesta en marcha facilite el ejercicio de derechos, ¿genera la posibilidad que las adolescencias puedan colocar su voz, mostrar las realidades en las que viven, denunciar y generar a la vez espacios de diálogo e interacción con sus pares y con las y los adultos?

Los procesos colectivos permiten “tejer identidades colectivas, lazos de colaboración mutua y capacidades creativas, construyendo posibilidades de resolución de situaciones a

partir de la imaginación, la ficción y la creatividad, como un ensayo lúdico-ficcional para la resolución de situaciones conflictivas” (Bang, 2018, p. 47).

Durante la práctica de grado en la Escuela Técnica, para trabajar grupalmente se aplicó metodología participativa y se seleccionó como dispositivo el taller. “La educación participativa como alternativa metodológica encuentra sus fundamentos básicos en las diferentes teorías del aprendizaje y el aporte de la pedagogía crítica. Busca desarrollar la capacidad de análisis y crítica, fomentando la participación responsable” (Recto, 2016, p. 18).

El taller es un dispositivo que se puede desarrollar en un tiempo limitado y con objetivos determinados, que activa un proceso de aprendizaje integrando teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes y la producción colectiva. De esta forma, opera una transformación sobre las personas que participan y sobre la situación inicial (Cano, 2012). Representa una metodología adecuada en tanto “espacio posibilitador de la acción y la reflexión, que promueve el pensamiento crítico y la capacidad de problematizar, accediendo a un esclarecimiento promotor de cambios” (Etchebehere et al., 2007, p. 3).

El proyecto *Mi aula es un retablo* “propone trabajar la temática [...], a través del intercambio de información, la construcción de un guión, la elaboración de títeres y la puesta en escena de la Obra con sus personajes” (Recto, 2015, p. 17). En su aplicación, se hizo necesario establecer acuerdos, a través del diálogo y el intercambio, argumentando y fundamentando las perspectivas adoptadas, dado que se trata de motivar la participación activa de los y las adolescentes.

Los procesos participativos implicados en la creación de la obra de títeres estimularon el ejercicio del desarrollo del pensamiento crítico, en tanto requirieron del procesamiento y análisis de la información con la que se trabajó, así como el aprendizaje de la técnica para la producción del títere, integrando la innovación y la experimentación.

Asimismo, se realizó una toma de decisiones conjunta, presentando argumentos fundamentados para la negociación y la confección de acuerdos, tanto entre los y las

adolescentes que participaron de las actividades como con la/os adulta/os que implementamos los encuentros, conformando así un verdadero espacio de ejercicio de la ciudadanía. A través del involucramiento en los procesos de toma de decisión “se busca que quiénes participen, comprendan y sientan que son independientes y creativos, protagonistas responsables para trabajar colectivamente por la salud de la comunidad” (Recto, 2015, p. 18).

Tomando la experiencia de la práctica estudiantil, ubico al arte títere como vehículo promotor de la expresión y el desarrollo de competencias, dado que la creación de una obra de títeres implica la promoción de capacidades cognitivas y la utilización de varios lenguajes artísticos. Estos son: el lenguaje pictórico, que utiliza formas y colores bidimensionales; el escultórico, que utiliza texturas y volúmenes; el musical, que utiliza sonidos y ritmos; el literario, que utiliza la palabra; el escénico, que utiliza escenarios y al cuerpo en movimiento; el cinematográfico, que utiliza grabaciones de imágenes y sonidos (Etecé, 2023).

Asimismo, conlleva un proceso de investigación sobre el tema propuesto; la creación de una narrativa; la elaboración de un guion; la confección de títeres y escenografías. Este proceso deviene entre toma de decisiones colectivas, participación activa y voluntaria en las distintas actividades, diálogo e intercambio de saberes y perspectivas singulares.

Recto (2019) define el títere como “cualquier objeto movido en función dramática” (p. 20), cuyos elementos básicos son acción y personaje, necesariamente sintetizados. En esta síntesis se potencia la expresión, dado que se integra y enuncia, a través de un gesto, el total de una vivencia y de una situación emocional. Incorporar los títeres en los procesos de producción de subjetividad permite “incluir las vivencias, jerarquizar acciones, fomentar la capacidad analítica, desarrollar la creatividad, incrementar la autoestima y participar de un proceso en el que todos serán responsables de la toma de decisiones” (Recto, 2019, p. 19).

Los objetos tienen una incidencia profunda en nuestra conformación como seres sociales. Todo lo que forma parte del entorno, cada objeto, constituye una imagen. Estas, a su vez, conforman símbolos que, implícita o explícitamente, poseen significaciones que se

utilizan para la comunicación, para la expresión y para la recepción de información, e inciden sobre la percepción del mundo que cada persona tiene.

Las cosas sociales son lo que son gracias a las significaciones que figuran, inmediata o mediatamente, directa o indirectamente. [...] Recíprocamente, las significaciones imaginarias sociales están en y por las 'cosas' —objetos e individuos— que los presentifiquen y los figuren, directa o indirectamente; inmediata o mediatamente. (Castoriadis, 1975, p. 705)

Los entornos físicos nos proveen de la materia prima para que, mediante nuestra imaginación, los reconfiguremos, reinterpretemos y rehagamos constantemente. “Nos alimentamos del mundo físico de los objetos para generar significado. Los objetos corrientes 'trasmiten y condensan' ideas sobre el mundo y nuestro lugar en él” (Fryd, Miranda y Vicci, s/f, p. 137).

La relación expresiva con los objetos permite introducirnos en el lenguaje que los títeres proponen. A través de esta relación, en los y las adolescentes ¿necesariamente se comienza a disparar la creación simbólica de ideas y situaciones?

El desarrollo del arte títeril en el aula permite pensar en un modelo educativo con bases en la investigación, en la reflexión crítica, con apertura a la innovación y la experimentación, que colaboren con la formación permanente dado que “cada espacio en el aula es un momento de creación que promueve la reflexión y la indagación de posibles marchas y contramarchas” (Ditchkenián et al., 2014, p. 17). Los y las estudiantes se convierten en protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje y se constituyen como sujetos a la vez que aportan a la producción de subjetividad al incorporar sus propias vivencias y perspectivas al contexto educativo.

Al mismo tiempo que se colectiviza la dimensión emocional y afectiva, ¿se genera la posibilidad de un abordaje integral del conocimiento, de la realidad, del mundo? El títere constituye así un “recurso que permite, a través de una estética, promover la autogestión ciudadana concebida como sujeto cultural, favoreciendo el desarrollo de aptitudes y

actitudes que facilitan los saberes existentes, construyendo una verdadera red de trabajo” (Recto, 2019, p. 20).

Un programa de marionetas bien planificado conecta con todas las múltiples inteligencias y las muchas maneras en que las personas aprenden [...]. Los títeres establecen una conexión emocional y cognitiva con ideas, información, historias, personajes, literatura y situaciones históricas y vivenciales. Es uno de nuestros objetivos mostrar que el tiempo dedicado a un programa de marionetas bien desarrollado es, de hecho, un tiempo bien empleado. (O’Hare, 2005, como se citó en Oltra, 2013, p. 166)

Asimismo, el proceso de construcción del títere es posible que vincule a quien lo crea con el personaje a través de las emociones que este suscita. A partir de las dificultades o habilidades técnicas, en el placer o el displacer generado por el acto de crear, en las sorpresas y accidentes, se ponen en juego un amplio abanico de emociones que generan en el creador sentimientos hacia el objeto (Mesas, 2015).

En el trabajo con los títeres es todo el sujeto el que se implica. El sentido formativo de la experiencia se fortalece por la participación de los y las adolescentes en la construcción y elaboración de todos los componentes de la escenificación, integrando la elaboración de juicios y valoraciones críticas.

Zabalza (2006) enumera las aportaciones formativas del trabajo con títeres: en primer lugar, se establece un contexto multidimensional en tanto la variedad de habilidades y competencias implicadas en el proceso. En segundo lugar, da lugar a un contexto cooperativo en que el producto individual carece de sentido si no se encuentra en relación con los productos de creación colectiva. Tercero, se establece un contexto ambiguo de presencia-ausencia. Cuando el títere es quien habla, le proporciona al sujeto una especie de impunidad que facilita la aparición de contenidos difíciles de expresar. Cuarto, la diversidad de tareas que se pueden realizar permite la inclusión de la totalidad de quienes participan, prevaleciendo las elecciones de sus intereses o habilidades. Por último, se establece un contexto abierto entre actores, actrices y espectadores que puede facilitar el

tratamiento y discusión de los temas presentados a través de la escenificación de la obra de títeres.

Esto se correlaciona con el proceso propuesto por el proyecto *Mi aula es un retablo*, en tanto las dimensiones que se abordan van desde la sensibilización planteada con propuestas que colocan al cuerpo en movimiento y sus múltiples lenguajes expresivos, enfrentarse a una hoja en blanco con la consigna de narrar una historia, la caracterización de los personajes, la confección de un guion, la construcción de escenografías y la musicalización, hasta la puesta en escena de la obra y el espacio de debate posterior que a partir de ella se provoca.

La creación de la historia se realiza en forma colectiva. Es un momento del proceso que requiere del trabajo en conjunto para lograr una historia coherente y completa (planteamiento; describe el escenario y una pequeña presentación de los personajes, nudo; detalla la trama de la historia y el desenlace de los conflictos y las secuencias de acciones de los personajes). Asimismo, las tareas siguientes mantienen relación con la historia, avanzando hacia un posible producto final entramado.

La construcción de los títeres tienen un rol supeditado a la animación/manipulación.

Esta animación/habitar de los objetos se basa en parte en la transferencia sujeto-objeto, centrar nuestra atención en ellos, crear desde allí, poner al sujeto a disposición de los objetos. Esta situación de disposición genera muchas veces algo de escondite para los sujetos detrás del objeto, pudiendo pensar que a veces 'escondernos nos descubre'. (Fernández, M., 2013, párr. 3)

La diversidad de tareas, y el hecho de que cada estudiante pueda realizar la labor que seleccione, permite la inclusión del total del grupo en las distintas actividades, dando lugar a la expresión de la diversidad y evitando la exclusión de participantes que no cuenten y/o se reconozcan con determinadas destrezas.

La expresión y visibilización de problemáticas a través de una obra de títeres abre líneas de intercambio y discusión que, de otro modo, probablemente permanecerían

silenciadas. Una vez que el títere se expresa, habilita a los y las espectadoras a responder, en acuerdo o desacuerdo, generando enriquecedores foros de debate.

El proceso creador y sus bondades para el desarrollo de la capacidad crítica

Según Abad (2009), la función de las distintas prácticas artísticas ha sido siempre la construcción de la realidad. Se representa al mundo a través de ellas, lo que puede acarrear una comprensión integral de una cosa o entorno social, al ser representado desde varios puntos de vista y al brindar la posibilidad de imaginar realidades alternativas.

Tal como lo describe Pichon-Rivière (1978), el proceso creador sigue un curso dialéctico. Es decir, un *diálogo* mediante el cual se confrontan razonamientos y argumentaciones, para terminar en un reordenamiento del objeto representado. Se destruye, se fragmenta y se disgrega internamente el objeto primario, mediante análisis y reflexión, para luego ser reparado, reconstruido como un nuevo objeto externo, capaz de ser contemplado por los demás. En este proceso, el creador pasa por una *metamorfosis*. Junto con el objeto, algo se transforma en el mundo interno del creador.

En el intercambio publicado por Zito Lema (1992), Pichon-Rivière relaciona profundamente la ciencia y el arte en tanto ambas disciplinas buscan conocer, indagar la realidad de las cosas que enfrentan. Según lo propuesto en el MCN, el desarrollo del pensamiento creativo permite generar ideas innovadoras o pertinentes para dar respuestas o proponer alternativas de acción. Más aún, en el perfil de egreso, en cuanto al desarrollo de esta competencia, se describe a un sujeto que “indaga en el ámbito de las artes, las ciencias y las tecnologías, entre otros” (ANEP, 2022, p. 53). ¿Se podría fortalecer esta intención formativa mediante la integración del arte títere a las currículas educativas, en tanto implica investigación y creatividad, a la vez que permite incorporar el uso de distintas tecnologías al proceso creador?

La creatividad, definida por Elisondo y Piga (2020), sería un constructo complejo de relaciones entre componentes personales y sociales, que derivan en la generación de ideas o productos originales y efectivos, aplicables en diversos campos de conocimiento y acción.

En tanto también es necesaria para inventar nuevas formas de organizarse y asociada a la creación de nuevos sentidos, la creatividad dialoga permanentemente con la cultura y el desarrollo social. Se entiende, así, que la creatividad es un proceso que incluye a otros y otras y se desarrolla dentro de un contexto cultural. “Los procesos creativos implican [entonces] interrelaciones entre actores, acciones, artefactos, audiencias y contextos” (Elisondo y Piga, 2020, p. 4).

Especialmente en su dimensión social, las artes son implementadas como mediadoras de participación ciudadana en diferentes proyectos que promueven la creación de redes de apoyo para reforzar el sentido de pertenencia a una comunidad y reajustar los sistemas de relaciones vitales a nivel familiar, grupal y social. (Abad, 2009, p. 2)

La inclusión de prácticas artísticas en la currícula y especialmente aquellas referidas al arte titeril, ¿podrían impulsar la apropiación en los centros de educación media, de configuraciones críticas y creativas de formación, mediante el fomento de nuevas formas imaginadas de convivencia, del trabajo colectivo y la promoción de una participación protagónica y responsable en los y las adolescentes?

Eisner (1992) realiza una serie de aportes referidos a las contribuciones que las prácticas artísticas proveen, a través de la promoción de procesos creativos en la educación, que colaboran en el desarrollo de los y las estudiantes.

En primer lugar, el hecho de que los problemas adquieren múltiples formas de presentación y resolución. Contrariamente a lo que se promueve cuando se realizan preguntas con una sola respuesta posible o cuando la solución de los problemas se limita a una sola opción, la mayoría de los problemas en la realidad pueden verse y resolverse de distintas formas.

En segundo lugar, el autor afirma que la forma es parte del contenido y no su par dicotómico. Los rasgos estéticos de una cosa o de un contexto influyen sobre la experiencia, sobre la manera en que se vive una situación o se habita un espacio. “Tanto en las artes como en otros ámbitos de la vida, la forma que toman las cosas es parte esencial

de su contenido. De hecho, lo que el contenido es, depende con frecuencia de la forma que adopta” (Eisner, 1992, p. 28). Promover la experiencia estética proporciona motivaciones para la realización de las tareas; es dotar de disfrute lo cotidiano.

Por último, expresa que, en las relaciones con el entorno, la respuesta más racional no siempre es la aplicación de la lógica ni el planteo de objetivos determinados a conseguir a través de métodos específicos. Si bien las prácticas artísticas no contradicen el planteo de objetivos, estos deben ser flexibles y dar lugar a la sorpresa. La apertura a los imprevistos aumenta la capacidad de comprensión durante el proceso. Objetivos flexibles y planes que puedan modificarse aumentan las probabilidades de conseguir resultados enriquecidos por este diálogo que implica el proceso creador.

Promover el pensamiento crítico creativo nos lleva a tener que comprender el carácter multidimensional que tienen los procesos creativos, donde interactúan múltiples procesos vinculados a los ámbitos cognitivos y socioafectivos (Seltzer y Bentley, 1999).

Bean (1993) expresa que cuando el contexto es favorable el desarrollo de los procesos creadores proporcionan ventajas en el avance integral de los y las estudiantes. Afirma que la creatividad aporta a la construcción de la autoestima, aumenta la conciencia de sí mismo/a y se articula con la comunicación, ya que las personas que son capaces de expresar una amplia gama de sentimientos logran mejores relaciones sociales.

Entiendo que las condiciones y oportunidades ofrecidas por las instituciones educativas comprometen la generación de habilidades creativas en los y las adolescentes. Por su parte, ¿los centros educativos de enseñanza media se interesan en motivar, impulsar y potenciar estas habilidades? ¿Tienen en cuenta dentro de sus propuestas educativas la incorporación de metodologías que permitan que los y las adolescentes generen tales habilidades?

Las adolescencias: oportunidades en tiempos de crisis

La adolescencia es una construcción social que refiere a un momento vital, entre la infancia y la adultez, durante el que se transita por procesos de ruptura con el mundo

infantil, así como por procesos de conformación identitaria que permitirán a los y las adolescentes integrarse a la vida adulta. Las relaciones que la persona adolescente establece con su entorno, con sus pares, con sus adultos referentes, afectan su experiencia vital (Fryd y Silva Balerio, s/f).

Hablar de adolescencias, en plural, como lo hace Fainsod (2007), es reconocer la variedad de atravesamientos y relaciones que hacen a la experiencia singular y permite dar visibilidad a la existencia de diversos modos (válidos) de ser adolescente. Desesencializar, entendiendo que *la adolescencia* también está sujeta a una construcción social, y destotalizar esa adolescencia como forma única de transitar una etapa vital da lugar a la heterogeneidad y la diversidad de prácticas y de sentidos. “A partir de este reconocimiento estaremos en mejores condiciones para generar escuelas más cercanas a los y a las adolescentes que transitan por ellas” (Fainsod, 2007, p. 13).

Desde una mirada del desarrollo cognitivo, en este período se desenvuelve el pensamiento formal planteado por Piaget (1972). En dicha etapa se desarrolla el pensamiento abstracto, aquel que se realiza sobre suposiciones, sin relación con las creencias y que no necesita de la experiencia para ser procesado. Poder imaginar situaciones hipotéticas aporta a la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas, lo que hace de este estadio evolutivo una etapa propicia para el trabajo sobre el pensamiento crítico.

Al mismo tiempo, se produce “la conquista de la personalidad y su inserción en la sociedad adulta” (Piaget, 1986, p. 100). Esto sucede solo una vez que las personas cumplen con la adquisición del pensamiento formal, ya que imaginar un proyecto de vida que motive la voluntad y la cooperación social (por aspirar a desempeñar un rol determinado en la sociedad) implica un razonamiento hipotético-deductivo.

El arte titeril, en tanto propicia, a través del proceso creativo, las habilidades cognitivas aplicadas a situaciones hipotéticas y su resolución, el desempeño de un papel específico dentro del grupo y las capacidades de trabajo cooperativo, ¿podría considerarse

como una herramienta potenciadora del desarrollo durante el tránsito por las adolescencias?

En la vida de las adolescencias, las relaciones entre pares ganan protagonismo. A partir de la búsqueda de comprensión, apoyo y pertenencia, se comienzan a generar entramados de relaciones donde se despliegan y desarrollan las habilidades sociales. La comunicación asertiva, la reflexión, la negociación y la capacidad de resolución de problemas entre pares se tornan esenciales para la construcción de vínculos positivos, que permitan el desarrollo emocional y social saludable (Gutiérrez, 2021).

El pensamiento y la toma de decisiones están condicionadas por las experiencias y las vivencias. La ruptura con el mundo de la infancia y la intención de diferenciación, podrían hacer de las adolescencias un momento oportuno para reforzar el pensamiento crítico a través de la experiencia, para construir herramientas junto con los y las jóvenes para la construcción de su ciudadanía, para la elección de trayectorias, para una toma de decisiones con bases fundamentadas, para la apropiación de los espacios de participación y el ejercicio de sus derechos. Es una oportunidad para dotar de herramientas críticas la mirada que presentan los y las adolescentes, para que puedan analizar, justificar y argumentar las ideas.

Mediante el pensamiento crítico se llega a identificar y jerarquizar las ideas, discriminando aquello que es importante de lo que es accesorio. Así se construye el soporte de los argumentos, que permiten instancias de discusión y diálogo enriquecedoras, en un clima de debate abierto y participativo. Adicionalmente, como señala Recto (2017), la participación tiene una triple connotación: primero, es un derecho en sí mismo, es decir que desde la participación se está construyendo ciudadanía y educando en clave de derechos; segundo, aporta a la garantía de los demás derechos, en tanto promueve la autonomía y un posicionamiento activo en la sociedad; y, tercero, aporta al autocuidado y el cuidado de los y las otras, así como del entorno.

El derecho a la participación se torna central en la formación de sujetos pensantes críticos, autónomos y con autoridad en la elección de sus propios recorridos. “El

reconocimiento de este derecho afecta sustantivamente las pautas de relación entre adultos y adolescentes, incorporando a los adolescentes como actores protagonistas en el juego de las relaciones sociales” (Fryd y Silva, s/f, p. 19). La generación de contextos propicios para tales fines requiere de personas adultas que habiliten la participación ciudadana de los y las adolescentes.

Ubicar a los y las adolescentes como personas pensantes —y no como problemas— compromete a las personas adultas a acompañar a las adolescencias en la búsqueda de significados para su mundo. Las formas de estas búsquedas se expresan en diversas maneras de agrupamiento, de producción y de intercambio cultural. Muchas veces, se relacionan con la pérdida de significado de las formas institucionales, de las que buscan liberarse (Fryd, Miranda y Vicci, s/f).

No obstante, es importante que las relaciones entre adultos/as y jóvenes mantengan su carácter asimétrico. Es a través de estas diferencias que se hace posible para una generación transmitir su legado a la nueva. Los y las jóvenes no podrían autocuidarse ni apropiarse del conocimiento de la humanidad en soledad. Es tarea de las personas adultas protegerlos y transmitirles los valores culturales. Son las encargadas de sostener el lugar de la norma, de marcar el límite entre lo que se puede y no se puede hacer y, de esa forma, establecer cuáles son las reglas de convivencia. Esto es lo que posibilita el relacionamiento, la comunicación, la convivencia en general (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2007).

Desarrollar actividades titeriles, ¿permite romper con las formas lingüísticas institucionalizadas de cómo se debe transmitir la información e integrar los diversos lenguajes expresivos, conformando un contexto seguro para expresar las tensiones del mundo adolescente?

En estos espacios, la función principal de la persona adulta encargada de la coordinación será la de estimular el diálogo y el intercambio reflexivo, de promover de la expresión de las diversas perspectivas, de la puesta en común de los enfoques y miradas, así como también de la búsqueda de consensos entre los y las participantes (Anijovich,

2004). Se trata de una persona adulta habilitadora, que da lugar a las interrogantes e ideas adolescentes y no impone su saber como único y hegemónico.

Las consecuencias de una educación con un modelo de persona adulta autoritaria, que impone, según Berger (2012), son jóvenes obedientes, temerosos y sumisos. Esto acarrea una autoestima reducida que afectaría la autonomía, la toma de decisiones, las relaciones con otros y otras, la participación ciudadana.

Para la estimulación de la creatividad en dichos espacios, es necesario construir contextos favorables para que los y las adolescentes protagonistas se animen a tomar riesgos y transitar por procesos de aprendizaje desde los errores, si los hubiera. Contextos donde los y las jóvenes puedan explorar ideas, probar posiciones argumentales y generar experiencias. La construcción de estos contextos supone la aplicación misma del pensamiento creativo, que aportará a los entornos la apertura, flexibilidad y originalidad necesarios para el desarrollo de la creatividad de los y las participantes (Elisondo y Piga, 2020).

El trabajo con otros y la importancia de los pares

Tal como afirma Anijovich (2004), dado que el conocimiento es una construcción social, los y las estudiantes tienden a aprender de forma más eficaz en el intercambio o mediante la colaboración con sus pares para la resolución de un problema. El trabajo cooperativo resulta en una serie de beneficios para la formación en ciudadanía.

Un grupo que trabaja en forma cooperativa realiza un esfuerzo por superar los resultados individuales en pos de maximizar los aprendizajes o el producto grupal. Asimismo, los y las participantes asumen su parte de responsabilidad, estimulando a los demás a cumplir con las tareas que se comprometieron a realizar; se brindan ayuda mutua, aliento y respaldo, mejorando el rendimiento colectivo. Las metas, las normas y las acciones a seguir son acordadas por todos los integrantes; es el grupo mismo quien evalúa los logros y señala las dificultades, posibilitando realizar modificaciones en tanto lo consideren necesario.

Al mismo tiempo, se propicia la comunicación fluida y se genera confianza mutua para expresar, intercambiar opiniones y trabajar sobre los conflictos que puedan surgir. Más aún, cuando los grupos son heterogéneos, el intercambio de opiniones se facilita y se ve enriquecido por el acceso a diversas perspectivas, lo que influye positivamente sobre el desarrollo cognitivo de los y las adolescentes (Anijovich, 2004).

Las relaciones entre pares son un factor que influye, no solo en el desarrollo cognitivo, sino también en el desarrollo emocional y en la adaptación a los entornos sociales que habitan. A través de estas relaciones adquieren habilidades sociales y aprenden actitudes y valores mientras construyen su propia identidad como sujetos y como integrantes de un grupo social de referencia dentro de su generación particular (Martínez, 2013).

Entiendo que, en la práctica de grado en la Escuela Técnica, se logró construir la identidad grupal, lo que generó compromiso entre los y las participantes y con las tareas seleccionadas, reflejado incluso en aquellos encuentros que los y las estudiantes acordaron realizar fuera del horario establecido, con el propósito de avanzar en las actividades propuestas en el marco del desarrollo del programa. Un claro ejemplo de compromiso y responsabilidad fue cuando, ante un problema de salud que ocasionó no poder asistir al taller esa semana, un estudiante, que tenía en su domicilio el avance de una producción grupal, realizó la gestión para asegurar que tal producción estuviera en aula, con el propósito de que el grupo continuara trabajando.

Mediante esta extracción del diario de campo (herramienta utilizada para hacer anotaciones mientras se ejecutan trabajos en territorio) del equipo de estudiantes de la práctica, ilustro acerca del trabajo cooperativo y la producción colectiva realizada junto a estudiantes de la Escuela Técnica:

[...] Quienes caracterizaron los títeres también trabajaron concentrados; en el grupo de escenografía se entendieron las ideas y se organizaron sin demorar mucho tiempo, siempre estuvieron en comunicación con los demás grupos de trabajo, para saber cómo iban. Esto se dio sobre todo entre los equipos de

guión y escenografía, para que tuvieran relación [...] en todos los casos se lxs notó a gusto con la tarea. (Diario de campo personal de la práctica de graduación *Mi aula es un retablo*, 2022)

En el contexto social actual, caracterizado por el individualismo y el aislamiento y regido por las lógicas del mercado y del consumo, el fortalecimiento de los lazos sociales puede resultar difícil. En el aprendizaje de la alteridad, los y las adolescentes deberían abandonar el lugar de omnipotencia al que invita el individualismo, observar que su deseo encuentra sus límites en la existencia de los otros y experimentar la frustración que ello conlleva (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2007).

Los procesos de creación colectiva pueden conformar una herramienta fundamental para que los y las adolescentes logren vínculos beneficiosos. Permiten a los y las participantes dejar de pensarse como individuos aislados y construir grupos de pertenencia donde prime la colaboración mutua. En este sentido, un proceso de creación artística colectiva configura una práctica crítica en tanto “se constituye como espacio de resistencia contrahegemónica al individualismo imperante. [...] Esta práctica opera una transformación directa no sólo sobre los vínculos al interior del grupo, sino también hacia el resto de la comunidad” (Bang y Wajnerman, 2010, p. 99).

Reflexiones

A lo largo de este Ensayo Académico he planteado una serie de preguntas intencionadas a explorar los límites de dos disciplinas en diálogo: el arte y la psicología, dentro del ámbito de educación media, con el objetivo de pensar alternativas a las prácticas educativas actuales que permitan potenciar la competencia en pensamiento crítico, esencial, a mi entender, para la formación de ciudadanas y ciudadanos autónomos y pensantes.

Entiendo al ser humano como un sujeto complejo, atravesado por aspectos biológicos, psicológicos, históricos, sociales, políticos, culturales y devenido de las interacciones entre todos los componentes de su relación con el mundo.

La formación de sujetos críticos implica su participación activa en una comunidad, el cuestionamiento de los saberes legitimados, el diálogo entre disciplinas y prácticas educativas cuyo foco sean las relaciones que existen entre los sujetos y el entorno, alejándose de la mera transmisión de información (Najmanovich, 1995; 2005, Fernández, 1999; 2007, Corea, 2004).

Para transitar hacia una transformación de prácticas educativas que propicie la formación de sujetos críticos, comprendo necesaria, mas no suficiente, la utilización de esos instrumentos teóricos que conforman la *caja de herramientas*. En cooperación con estas nociones, la integración del arte títere permite generar contextos que acompañen, a través del proceso creativo, la generación de preguntas y la búsqueda de soluciones a distintas problemáticas, sin importar el área de conocimiento a la que se aplique.

El títere se convierte en vehículo de los pensamientos y sentimientos de quien crea, por lo que permite el acceso a una realidad transformada. Los personajes aparecen porque alguien los ha creado, basándose en sus propias experiencias, vivencias y emociones (Jiménez, 1990). Como herramienta expresiva, colabora a dar visibilidad de aquellos conocimientos que han quedado silenciados dentro de los límites de las disciplinas y que, de otro modo, podrían permanecer escondidos.

En este sentido, el arte del títere apoyaría el proceso de elucidación crítica y la formulación de interrogantes que este conlleva. La inclusión de un lenguaje novedoso en la enseñanza media, podría tener una incidencia notable en la deconstrucción, en tanto aporta una dimensión dramática a las nociones conceptualmente binarias, donde es posible alejarse de entender la realidad de forma simplista y limitada. En el arte títere, la cultura y la naturaleza de los procesos creativos no se muestran como excepción mutua de opciones excluyentes, sino en relación de interdependencia.

La relación sujeto-objeto que se vivencia en el proceso de creación del títere brinda la oportunidad de cuestionar y deconstruir la información, el conocimiento que nos es dado como natural. Al incorporar la subjetividad de quien lo crea, se ponen en juego los atravesamientos junto con las distintas y singulares representaciones del mundo y de la

realidad, cuya visibilización podría ser facilitada mediante el uso del títere, otorgando historicidad a las categorías conceptuales, a las narrativas, a los conocimientos, entre otros.

La multiplicidad de representaciones que puede adoptar una situación, un objeto, una emoción o un problema, permite explorar la realidad desde diferentes puntos de vista, generando instancias de debate colectivo, que enriquecen la materia prima para la elaboración de preguntas desde una mirada crítica y otorgando flexibilidad a la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas, con la promoción de la capacidad crítica.

Cuando las características del proceso creador se ponen en diálogo con la argumentación y la generación de juicios del pensamiento crítico, devienen en productos, soluciones y respuestas innovadoras y efectivas, capaces de presentar nuevas miradas con una base argumental sólida y justificada.

En el transcurso de dicho proceso se promueve el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales, a la vez que se abordan componentes sociales que promueven la formación ciudadana, desarrollan la capacidad de análisis y crítica, fomentan el compromiso y la participación responsable. Implica un trabajo de investigación previa para brindar información veraz sobre el tema que se aborde (Recto, 2015).

En las adolescencias pareciera encontrarse una oportunidad para propiciar la formación ciudadana mediante estos procesos, en tanto fomentan la participación activa y el trabajo colaborativo del grupo. Al mismo tiempo, se podría potenciar el desarrollo cognitivo y social que, de acuerdo con Piaget (1972), se da en esta etapa vital. A través de la relación expresiva con los títeres y mediante el lenguaje que estos proponen, se genera la creación de ideas, de situaciones, utilizando los símbolos que los objetos representan; estimulan el pensamiento hipotético-deductivo a la vez que se colectiviza los afectos y brindan la posibilidad de abordar la realidad de forma integral.

Habilitar espacios de ruptura con las formas institucionalizadas de transmisión de información, facilitados por la utilización del títere, donde se promueva la participación activa los y las estudiantes en la educación media, colaborará con la posibilidad de colocar su

voces y de expresar las realidades que vivencian dentro y fuera del ámbito educativo, en diálogo con sus pares y con personas adultas referentes.

A través del programa *Mi aula es un retablo*, mediante la exposición de la obra y del foro de debate generado al finalizar la muestra, los y las adolescentes (participantes y espectadores/as) lograron apropiarse de ese espacio dentro del instituto educativo, dando lugar a una nueva forma de comunicación y fomentando el trabajo colectivo de imaginar nuevas formas de convivir y participar en su comunidad.

El trabajo cooperativo en la Escuela Técnica, el intercambio y el diálogo generado en las instancias de los talleres, en un ambiente seguro, permitieron a los y las participantes reconocer opiniones preconcebidas y sesgos en sus propios pensamientos en relación al tema trabajado. De este modo, la reflexión y el análisis crítico fueron propiciados y promovidos a través de la participación a lo largo del proceso del programa. Asimismo, a partir de las diferencias, se dieron instancias de negociación y realización de acuerdos, lo que conllevó una ejercitación de la convivencia y la resolución de conflictos.

Ante la intención normalizadora de la institución educativa, integrar el arte titeril podría facilitar el desarrollo de la formación en las competencias de pensamiento crítico y creativo que se plantea en el MCN (2022). En tanto implica investigación y creatividad y brinda la posibilidad de incorporar distintas tecnologías al proceso creador, los títeres podrían reforzar la intención formativa, potenciando la capacidad de cuestionar y deconstruir la información. Restaría conocer el interés que los centros educativos de enseñanza media puedan tener en motivar, impulsar y potenciar las habilidades creativas y promover esta metodología que propicia el desarrollo de tales habilidades.

Si bien considero que es una propuesta desafiante, queda planteada la invitación a generar contextos que habiliten el desarrollo del pensamiento crítico, mediante actividades que promuevan el arte titeril, que aun integradas a la currícula por la que transitan los y las adolescentes mantengan un carácter flexible y den lugar a la incertidumbre, permitiendo el ejercicio del pensamiento. Es una invitación a considerar la integración de lenguajes artísticos para potenciar diálogos disciplinares que permitan la formación de sujetos

pensantes. Invitación a considerar las adolescencias como oportunidades para que los adultos y adultas acompañemos las búsquedas de significados que componen sus mundos, transmitiendo el conocimiento en forma dialógica y para sostener normas de convivencia, con una actitud de cuidado y protección.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, Aguirre y Pimentel [coord.]. *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Pp. 17-23. Santillana.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2022, 19 de agosto). *Marco Curricular Nacional*. ANEP. Recuperado el 27 de mayo de 2023 de <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformaci-n-educativa/marco-curricular-nacional>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2023). *Plan para la Educación Media Superior*. Versión preliminar. Aprobado en sesión del CODICEN el 9 de agosto de 2023. ANEP. Recuperado el 11 de agosto de 2023 de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/plan-bachillerato/EMS%20-%20Versio%CC%81n%20Preliminar%20-%209-8-23-2.pdf>
- Agamben, G. (2014). *Qué es un dispositivo*. Ed. Adriana Hidalgo.
- Anijovich, R., Malbergier, M., y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: aprender en aulas heterogéneas*. Fondo de cultura económica de Argentina.
- Bang, C. (2018). Promoción de Salud Mental y prácticas participativas de arte, creatividad y juego: un estudio de caso. *Revista Salud mental y comunidad*. ISSN: 2250-5768, año 5, n.º 5. Junio de 2018. Pp. 36-54.
<http://saludmentalcomunitaria.unla.edu.ar/publicaciones/todas-las-publicaciones/revisa-salud-mental-y-comunidad>

Bang, C. y Wajnerman, C. (2010). Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias. *Revista Argentina de Psicología (RAP)*. Edición n.º 48, abril de 2010.

Bean, Reynold (1993). *Desarrollar la creatividad en los niños*. Ed. Debate - Escuela de Padres.

Berger, F. (2012) *Entre padres e hijos. En busca del vínculo perdido*. Ed. Planeta.

Bleichmar, S. (2001). Efectos de un pensamiento crítico en la práctica y la teoría. Conferencia publicada en revista *La Oreja, psicoanálisis y pensamiento crítico*. Editado por la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, abril de 2001.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2). Pp. 22-51.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Edición digital: C. Carretero. Confederación Sindical Solidaridad Obrera.
https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdf

Coll, F. (2004). El desarrollo de la subjetividad desde la creatividad y arte-terapia. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, ISSN 1135-8629, n.º 28, 2004 (Ejemplar dedicado a: Los lenguajes artísticos, clave de desarrollo). Pp. 41-54.
<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165469>

Comunicación Presidencial [Canal]. (2023, 30 de agosto). *Declaraciones del ministro de Educación y Cultura, Pablo da Silveira* [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/AkknIW2ecGI?si=2dJLS-s8AdaKpQN>

Corea, C. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Pp. 41-70. Ed. Paidós, imp. 2010.

Cuéllar Estupiñán, L. M. (2015). Hablar de ciudadanía desde la psicología. En: *CON-TEXTOS. Revista virtual del programa de Psicología*. ISSN 2027-4629 Año 7. n.º 13, enero-julio 2015. Publicación semestral de la Universidad Piloto de Colombia. http://www.contextos-revista.com.co/Revista%2013/a_08.html

Derrida, J. (1989). Una teoría de la escritura, la estrategia de la desconstrucción. *Revista Antrophos*, n.º 93, 1989.

Ditchekenián, R., Martínez Barbosa, G., Pérez, B. (2014). *El títere en el aula: guía para padres, educadores y niños*. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), 2017. <http://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/196>

Diviani, R. (2008). Derrida y la desconstrucción del texto. Una aproximación a “Estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas”. *La Trama de la Comunicación*, vol. 13, 2008. Pp. 359-369. Universidad Nacional de Rosario.

Dorotea [Canal]. (2018, 3 de junio). *Dario Sztajnszrajber; "El pensamiento crítico" - Demasiado Humano*. Radio: Futurock FM. [Audio]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=q1LiJ1fmO4s&ab_channel=Dorotea

Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*. Año L, n.º 191, enero-abril de 1992. Pp. 14-34.

<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/>

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente (Spanish edition). El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Ed. Paidós. (Obra original publicada en 2002).

Elisondo, R. y Piga, F. (2020). Todos podemos ser creativos. Aportes a la educación. *Revista Diálogos sobre Educación*. n.º 20 (11): Etnografías. Niñas, niños y jóvenes en contextos educativos. Enero-junio de 2020.

<https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.590>

Ennis, R. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. En *Teaching Philosophy*, vol. 14, n.º 1. Pp. 4-18. Marzo de 1991.

https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/enniststreamlinedconception_002.pdf

Etecé. (2023). *Lenguaje artístico*. Concepto.de [Sitio web]. Última edición: 6 de marzo de 2023. Consultado: 31 de julio de 2023. Disponible en

<https://concepto.de/lenguaje-artistico/>

Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Fraga, S., Silva, P. y Zeballos, Y. (2007). El taller, estrategia de intervención. En *Educación Inicial: desafíos, perspectivas y acciones*. Ed. Tradinco.

- Fainsod, P. (2007). *Adolescencias en plural. La tensión identidad-diferencias en las experiencias sociales y escolares de adolescentes madres de sectores populares*. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-106/480>
- Fernández, A. M. (1999). Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad. En *Instituciones Estalladas*. EUDEBA.
- Fernández, A. M. (2007). Haciendo meth-odos. En *Las lógicas colectivas. Imaginarios cuerpos y multiplicidades*. Ed. Biblos.
- Fernández, M. (2013). Títeres. [sitio web, talleres] *Urbano*. Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado el 8 de octubre de 2023 de <https://www.mna.gub.uy/innovaportal/v/91304/1/mecweb/titeres?contid=82313&3colid=70615>
- Foucault, M. (1982). *La microfísica del poder*. Ed. La Piqueta.
- Fryd, P. y Silva Balerio, D. (s/f). Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad. Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación. En Centro de Formación y Estudios del INAU (Cenfores) s/f. *Adolescencia y educación social. Un compromiso con los más jóvenes*. Pp. 13-30. Recuperado el 7 de setiembre de 2023 de <https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/1886-adolescencia-y-educacion-social>

- Fryd, P., Miranda, F. y Vicci, G. (s/f). Construcción de la identidad juvenil, cultura y acción educativo social. En Centro de Formación y Estudios del INAU (Cenfores) s/f. *Adolescencia y educación social. Un compromiso con los más jóvenes*. Pp. 129-150. Recuperado el 7 de setiembre de 2023 de <https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/1886-adolescencia-y-educacion-social>
- Gagliano, R. (2005). Esferas de la experiencia adolescente. Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales. En *Adolescencia y juventud. Revista Anales De La Educación Común*, vol. 1, n.º 1-2. Pp. 204–212. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/220>
- Giorgi, V. (2007). *Los adolescentes de hoy y el adolecer de las Instituciones Educativas*. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay [INAU]. Recuperado el 29 de junio de 2023 de http://sadmaltinasargentinas.pbworks.com/w/file/48323106/georgi_cesar%5B1%5D.pdf
- Gutiérrez Santiago, L. (2021). *Pensamiento crítico, Internet y redes sociales. Una propuesta de intervención en adolescentes*. [Trabajo final de grado en Educación social, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49342>
- Jiménez Segura, J. (1990). Algunas consideraciones sobre el teatro de títeres y los medios audiovisuales. *KOBIE (Serie Bellas Artes)*. Bilbao. Bizkaiko Foru Aldundia-Diputación Foral de Bizkaia. n.º VII, 1990. https://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/4/Kobie_7_BA_ALGUNAS%20CONSIDERACIONES%20SOBRE%20EL%20TEATRO%20DE%20TITERES.pdf

Lexico (2021). Diccionario de inglés y español, sinónimos y traductor de español a inglés. Oxford University Press [En línea].

<https://web.archive.org/web/20210310184106/https://www.lexico.com/es/definicion/filosofia>. Consultado el 8 de octubre de 2023.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. 2.^a edición. Ediciones de la Torre.

Martínez Guzmán, A. (2014). Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: De intervenir a involucrarse. *Athenea Digital*, vol. 14, n.º 1. Pp. 3-28.

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.793>

Mesas Escoba, E. C. (2015). El títere como herramienta de trabajo en arteterapia.

Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, n.º 10. Pp. 301-317. Publicado en 2016.

https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51698

Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos: subjetividad y red social: figuras en mutación*. 1.^a ed. Ed. Biblos.

Najmanovich, D. (1995). *El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa*. Ed. Paidós.

Niño Arteaga, Y. (2020). Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta. *Revista Hallazgos*, vol. 17, n.º 34. Pp. 185-208. Epub 1 de setiembre, 2020. Repositorio SciELO.

<https://doi.org/10.15332/2422409x.4884>

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2007). *El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes: aportes para la construcción de la comunidad educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

Oltra Albiach, M. A. (2013). Los títeres: un recurso educativo. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, n.º 54. Pp. 164-179.

Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Ed. Psique.

Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. Ed. Ariel.

Pichon-Rivière, E. (1978). *El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social (III)*. Ed. Nueva visión, 2005.

Real Academia Española (RAE) (2022). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es> Consultado el 29 de junio de 2023.

Recto, G. (2015). *Mi aula es un retablo. Guía para la implementación del Programa de Información y Educación preventiva del uso problemático de sustancias y promoción de la salud en Primer Nivel de Atención*. Ed. Psicolibros.

Recto, G. (2017). Donde todes podamos aprender y enseñar... Extensión universitaria en tiempo de pandemia: Práctica de grado Mi aula es un Retablo, Edición 2020. En Villamarzo, E., Camejo, M. y Bica, C. [comp.]. (2021). *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia. Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad*. Pp. 179-198. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

- Recto, G. (2019). Títeres, psicología y salud: entretejiendo senderos... En *La hoja del titiritero. Boletín electrónico de la comisión UNIMA 3 Américas*. Tercera Época, enero-abril de 2019. Pp. 19-20.
- Romero, N. y Villasmil, E. (2018). La genealogía como método histórico-filosófico para el estudio de la cultura organizacional pública. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. Segunda Época. Año 6, n.º 7, enero-julio de 2018. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de:
https://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshc-unermb/20180315060259/05_ROMERO_VILLASMIL_LaGenealogiacomoMetodoHistorico.pdf
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación, y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie351290>
- Seltzer, K. y Bentley, T. (1999). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Ed. Santillana.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Revista Educacao & Sociedade*, año XXIII, n.º 79, agosto de 2002.
- Trefalt, U. (2005). *Dirección de títeres*. Ed. Ñaque.
- Zabalza, M. A. (2006). *Didáctica de la educación infantil*. 4.ª edición actualizada. Ed. Narcea.
- Zito Lema, V. (1992). *Conversaciones con Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. 8.ª edición. Ediciones Cinco.

Zona López, J. R. y Giraldo Márquez, J. D. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 13, n.º 2, julio-diciembre de 2017. Pp. 122-150.
Universidad de Caldas.