

# Capítulo 10

---

## **Taller de expresión de la identidad mediante el arte contemporáneo**

*Gabriela López Aymes  
Santiago Roger Acuña*

*“Sé que si no hubiera descubierto el arte hubiera sido una criminal”  
Ana Mendieta (La Habana, 1948-1985)*

<https://doi.org/10.61728/AE20248116>

## Introducción

El objetivo de este capítulo es mostrar las producciones de diferentes grupos de estudiantes como resultado de la implementación de un taller de creación artística que tenía como meta comprender el concepto de identidad y su uso dentro del arte contemporáneo, así como identificar los rasgos que forman parte de su identidad (Merodio et al., 2007).

La identidad puede ser definida como producto de las ideas que tenemos acerca de cómo somos y cómo nos ve el mundo. Estas ideas se van construyendo desde la más tierna infancia y se van consolidando a lo largo de la vida, a partir de las experiencias vividas, de los vínculos con otras personas y no solo como una elección personal (Zárate, 2015). Desde luego, la identidad se ve influenciada por múltiples factores internos (sexo, salud, edad, capacidades y habilidades, características físicas y psicológicas) y externos (nacionalidad, religión, cultura, lugar de residencia, la situación económica, entre otros) al individuo. Estas influencias van modelando el tipo de actividades que se realizan, los gustos, las preferencias, la autoestima y autoconcepto, la manera de enfrentar los problemas, los grupos de referencia que se eligen, el rendimiento académico, los valores, los proyectos futuros, los procesos resilientes, que a su vez configuran su identidad personal (relacionada con la personalidad, con los rasgos que nos definen) y social, (relacionada con los grupos a los que pertenecemos).

Quizá una de las etapas más críticas en la construcción de la identidad se encuentre en la adolescencia, que se ha estudiado como un periodo muy importante en el desarrollo del individuo, en el que se experimentan una serie de cambios no solo biológicos y fisiológicos, sino también cognitivos, emocionales, sociales y psicológicos; están en transición hacia la madurez y se preparan poco a poco para integrarse a la sociedad (Delval, 2001; Erikson, 2000; Feixa, 2011). Es una etapa en la que suelen tener algunas dificultades para relacionarse con los adultos, y se encuentran

preocupados por construir su identidad y comprender el mundo que les rodea (Barcelata et al., 2004).

Si bien, los adolescentes comparten varios rasgos en común que producto de diversos procesos biológicos que influyen a nivel físico, cognitivo y psicosocial (Organización Mundial de la Salud [OMS], s. f.), también existen grandes diferencias entre ellos. Estas diferencias se derivan de su sexo, de la clase social, la cultura y del contexto social al que pertenecen. De manera que podemos decir que en cada país, existen muchas formas de vivir la adolescencia y de ser joven, pues las oportunidades de desarrollo personal son diferentes y están condicionadas por las características de los momentos históricos que les toca vivir, además de su comunidad y de la familia (OMS, s. f.; Silva, 2004).

Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo con adolescentes de dos zonas escolares al sur del Estado de México, una que aglutina escuelas secundarias generales y otra telesecundarias (Díaz, 2006). En este estudio se concluye que existen diferencias entre hombres y mujeres en la manera de vivir los cambios sexuales y emocionales durante la adolescencia. Los amigos cobran una importancia fundamental en la construcción de su identidad; además, la madre es reconocida como la figura de apoyo más importante en esta etapa. En ese estudio se afirma que la cultura permea en la construcción de la identidad y en las expectativas, lo cual se hizo evidente en el análisis ente los jóvenes de zonas urbanas y del medio rural. Por otro lado, en un estudio llevado a cabo en la Ciudad de México en una muestra de adolescentes con altas capacidades intelectuales que vivían en una zona de alta marginalidad, en un contexto de mucha vulnerabilidad, su autoestima y autoconcepto se ve influenciada por los factores externos de su entorno que limita la configuración de una identidad que le permita visualizar su proyección para el futuro de forma positiva (López-Aymes et al., 2020).

En la adolescencia, a pesar de estar expuestos a situaciones adversas es posible el logro de una adaptación positiva frente a la adversidad, lo que ha sido descrito como la capacidad de resiliencia del ser humano (Acle, 2012; Arenas-Landgrave et al., 2019). El estudio de la resiliencia supone un cambio en la percepción del individuo, basado en las potencialidades, en los recursos y en relación con su entorno. Los factores

que influyen en la identidad y en los procesos resilientes pueden ser interpretados como protectores (tener alta capacidad, el estatus socioeconómico) o de riesgo (vivir en un contexto marginal, no tener amigos), tienen un carácter relativo e idiosincrático. Tal como señala Rutter (2012) en una determinada situación un factor de riesgo puede dejar de serlo y convertirse en factor protector en otra, dependiendo de la interpretación de una situación individual en un contexto cultural particular. Por consiguiente, las áreas de vulnerabilidad de una persona o grupo social son manifestaciones idiosincráticas de “riesgo”, que pueden ser mitigadas a través de estrategias compensatorias que se apoyen en el vínculo con otros significativos (Hartling, 2018).

En su modelo interactivo de resiliencia, Grotberg (1995) considera tres categorías fundamentales: a) las fortalezas intrapsíquicas y condiciones internas con las que se define a sí misma la persona (yo soy, yo estoy); b) el apoyo que la persona cree que puede recibir (yo tengo); y c) las habilidades para relacionarse y resolver problemas (yo puedo). A su vez, Saavedra y Villalta (2008), en su modelo emergente de la resiliencia, para cada una de estas tres grandes dimensiones señaladas anteriormente, han identificado una serie de factores específicos. Por ejemplo, tanto la identidad (referida al qué y al cómo, más o menos estables, una persona se define a partir de los hechos y acciones que despliega a lo largo de su vida de acuerdo con valores propios de su cultura), la autonomía (es decir, la independencia al actuar), como la satisfacción (la autovaloración y los sentimientos de logro con las que cuenta una persona para intentar responder a una situación crítica), y el afrontamiento (orientación positiva hacia la actuación), son factores que se encuadran dentro de la dimensión “yo soy-yo estoy” que señala Grotberg (1995).

Asimismo, en la dimensión “yo tengo” incluyen factores tales como: las metas, o sea, el sentido de la acción; los vínculos y redes, es decir, los tipos de vínculos interpersonales, familiares y sociales y los juicios afectivos y valorativos que los acompañan, entre otros. Y, para la tercera dimensión “yo puedo” se consideran los siguientes factores: la autoeficacia, o sea, la autopercepción de la propia capacidad; el aprendizaje, en tanto entendimiento de la situación problemática como una oportunidad para aprender; y, la generatividad, que se refiere al “sentimiento

de producir algo con el propio esfuerzo, de crear algo y verlo crecer y desarrollarse” (Saavedra y Villata, 2008, p.3), propio de la etapa adulta.

Con lo anterior se puede deducir, que exponer a los adolescentes a experiencias de enriquecimiento, como aquellas para el desarrollo de la creatividad, concursos literarios, trabajos de investigación, talleres para el desarrollo de la capacidad de liderazgo, estrategias cognitivas o habilidades artísticas, que les permitan reflexionar sobre sí mismos para reconstruirse y tomar decisiones puede ser un factor protector para superar alguna adversidad y para el autoconocimiento. Las actividades relacionadas con la creatividad servirían como un mediador que potencie su identidad.

La creatividad puede definirse como una habilidad para producir un trabajo novedoso (original, inesperado) y a la vez apropiado (útil, adaptativo) (Sternberg y Lubart, 1999). El concepto está estrechamente relacionado con niveles individuales (procesos cognitivos y motivacionales) y sociales (influencias del contexto) de actividad productiva. Por ejemplo, en el ámbito individual la creatividad es relevante para la solución de problemas profesionales o de la vida cotidiana (Guilford, 1981; Maker, 1993; Torrance, 1976); mientras que en el ámbito social, la creatividad puede llevar a descubrimientos científicos, nuevas invenciones, creación de nuevos productos.

Renzulli (1978) menciona que los rasgos característicos de una persona creativa son: originalidad de pensamiento, apertura a la experiencia, novedad de enfoque, capacidad para dejar los convencionalismos establecidos, curiosidad, especulación, deseo de asumir riesgos y lo singular de la contribución de una persona o innovación. Además de estos rasgos, los estudios que se han realizado para entender el proceso creativo plantean la necesidad de prestar más atención a aspectos tales como la personalidad, el talento, la cultura, la cognición, las características de la tarea y otras cuestiones que influyen en dicho proceso (Collins y Amabile, 1999; Renzulli, 1994), pero sobre todo, puntualizar el gran peso que tiene la motivación y el amor por el propio trabajo para lograr un producto creativo.

Las artes aparecen como uno de los medios para la promoción de creatividad y así mismo del desarrollo de habilidades asociadas a una

conducta autodeterminada, esto por sus propias cualidades en cuanto a experiencia artística (Cortés, 2017). Hoy en día el papel del arte en la educación, cobra un sentido que va más allá de la enseñanza de una disciplina; es considerado como un medio que permite el desarrollo personal y el sentido de comunidad, desde las diversas propuestas como lo es el arte contemporáneo.

La contemporaneidad en el arte ha sido un tema abordado por críticos y teóricos del arte; lo contemporáneo le implica al artista fijarse en su tiempo y conectar los otros tiempos, es decir, hacer cruces entre diversas áreas; así mismo los encuentros entre las disciplinas del arte son variados y la relación con las ciencias humanas es cada vez más frecuente. El arte contemporáneo en términos de Acaso et al. (2007) debe ser visto como una oportunidad de poner sobre la mesa temáticas en ocasiones invisibilizadas en los contextos escolares, tales como la violencia, la inmigración, los estereotipos, que conviven todos los días con los niños, niñas y adolescentes. Además, el arte contemporáneo conecta con las emociones, motivaciones e intereses de la infancia y la adolescencia, a partir de la utilización de herramientas que son cercanas y cotidianas a ellos, tal como las nuevas tecnologías y sus dispositivos; requiere de la interacción y actividad constante, traducir el lenguaje visual en pensamiento, en jugar, en hacer preguntas y reflexionar sobre el mundo, lo cual provoca una experiencia única (González, 2007).

Por el tipo de procesos implicados, tales como el sentir, percibir, procesar información, seleccionar contenidos, expresar, elegir, etc., se puede considerar a las artes como actividades cognitivas que manejan imágenes/concepto que toman cuerpo en una forma plástica. Desarrollar la capacidad creadora en ámbitos educativos es un desafío para los educadores que puede cristalizarse a través del juego (Merodio et al., 2007). Desde hace unos años existe una tendencia en la promoción de la expresión artística y creativa desde la primera infancia como una de las metas educativas del Siglo XXI (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2014). Por lo que atendiendo a estas aspiraciones, a continuación se describe el plan y desarrollo de un taller sobre expresión de la identidad mediante el arte contemporáneo, dirigido a diferentes grupos de adolescentes con características singulares, además de mostrar algunos ejemplos de sus producciones.

## Desarrollo

El taller sobre expresión de la identidad a partir del arte contemporáneo se basa en la propuesta de Acaso et al. (2007) de introducir en el aula experiencias educativas, lúdicas y creativas mediante el arte contemporáneo. Los autores de esta propuesta forman parte de un grupo de investigación que creó el método Museo Pedagógico de Arte Infantil [MUPAI], en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (España).

El método MUPAI se basa en un modelo pedagógico que recoge las tendencias actuales de la educación artística: Educación artística posmoderna (Efland et al., 2003), la pedagogía de arte crítica y la educación artística basada en la cultura visual (Acaso et al., 2007; Hernández, 1995). Uno de los objetivos del MUPAI es proponer un espacio para que los participantes generen su propio conocimiento, y comprendan las imágenes que nos rodean a través de las artes visuales emergentes. Con respecto a los contenidos, se utilizan imágenes de lo que los autores llaman baja cultura, tal como publicidad, internet y packaging (envases, envolturas); además de otros elementos como la prensa del corazón y la deportiva. La intención es acercar el arte contemporáneo como un referente artístico de la época en la que les ha tocado vivir.

La metodología que propone el método MUPAI, trata de equilibrar los procesos de apreciación artística con los de la producción. Introduce las nuevas tecnologías para lograr lo anterior; fomenta la creatividad, el pensamiento crítico, la autodeterminación y el liderazgo. El método cuenta con siete puntos básicos:

1. Generar conocimiento: cualquier actividad educativa debe generar conocimiento
2. DAPR (Detonante/Apreciación/Producción/Reflexión).
3. Participante activo: hacer que los alumnos aprendan a ver.
4. Conexión con la realidad: para que encuentre sentido a la experiencia, que lo conecte con la vida real.
5. El monitor como agitador: moviliza a los participantes; debe formarse en arte contemporáneo y educación artística.
6. Tareas de investigación: los procesos y resultados deben evaluarse.
7. Inclusión de nuevas tecnologías: para conectar más a los participantes con la realidad (Acaso et al., 2007, pp. 127).

Para diseñar un taller según el método MUPAI hay que seguir los siguientes puntos:

0. Reflexión: ¿para qué voy a diseñar e impartir este taller?
1. Encuadramiento: permite contextualizar la actividad (contexto educativo, tiempo-duración, espacio y mobiliario necesario y/o disponible, características de los participantes)
2. Modelo de diseño curricular: relacionado con la educación artística posmoderna (Efland et al., 2003).
3. Metas: ¿a dónde queremos llegar? Los participantes pueden contribuir a las metas.
4. Contenidos: lo que permitirá alcanzar las metas (vitales, autoseleccionados, reflexivos)
5. Recorrido: la descripción de las actividades: detonante, análisis, producción y reflexión.
6. Materiales: selección de imágenes, obras de arte, además de los materiales que se requieran por actividad.
7. Herramientas boomerang: se trata de la evaluación. Comprobación de los participantes de haber conseguido las metas con respecto al taller y al organizador/a. Por otro lado, comprobación por parte del organizador/a de que los participantes hayan conseguido las metas (Acaso et al., 2007, pp. 128-129).

Una vez explicados los principios del método MUPAI, a continuación, describimos un taller que se ha implementado en grupos de adolescentes y jóvenes, en diferentes contextos (estudiantes adolescentes con altas capacidades en España, estudiantes de secundaria en México y estudiantes universitarios en México) y tiempos (2008, 2011, 2019 y 2020-2021). Para ello seguiremos la metodología de planificación sugerida por los autores Acaso et al. (2007, pp. 135-136), introduciendo algunos cambios como se detalla a continuación.



## **Taller de expresión de la identidad mediante el arte contemporáneo**

### *Justificación*

Crear supone ser capaz de obtener una estructura nueva, un acontecimiento nuevo, partiendo de las informaciones almacenadas a lo largo de la vida y que se utiliza de forma deliberada (Merodio et al., 2007). Los modelos de representación artística, ayudan a conocer las preferencias o estilos para captar o crear. Estos modelos, según Merodio et al. (2007) son: el modelo visual, que se refiere al modo de captar la totalidad del conjunto, sin los detalles en un primer momento, para desmenuzarlos después; transformando las experiencias táctiles o kinestésicas en visuales; y el modelo “háptico”, que se centra en las sensaciones corporales y “en las experiencias subjetivas en las que (el sujeto) se siente emocionalmente comprometido” (Merodio et al., 2007, p. 82).

### *Objetivo (reflexión) del taller*

Ofrecer a los adolescentes y jóvenes una experiencia educativa que les permita poner en juego sus habilidades personales con su potencial creativo a través del arte contemporáneo. Se ha diseñado como un medio para la expresión de representaciones que permitan a los participantes conocerse y potenciar sus cualidades personales y el pensamiento divergente.

### *Encuadre*

- El taller puede darse en contextos de educación no formal
- Se lleva a cabo en una sesión de dos horas aproximadamente
  - Explicación: 30 minutos
  - Producción: 1 hora
  - Exposición: 30 minutos
- Se requiere un salón con mesas y sillas

- Puede aplicarse en niños y niñas desde los ocho años hasta los 23. En nuestra experiencia lo hemos aplicado incluso a Padres de familia con hijos/as con altas capacidades y estudiantes de posgrado.

### *Modelos de diseño curricular*

- Los establecidos en el Método MUPAI.

### *Metas*

- Comprender el concepto de identidad y su uso dentro del arte contemporáneo.
- Definir los rasgos que forman parte de su identidad.

### *Contenidos*

- Concepto de identidad
- Artistas que trabajan con la identidad (Vik Muniz, Francis Bacon, Frida Kahlo, Carmen F. Sigler, Estíbaliz Sádaba, Ana Mendieta).

### *Recorrido: Metodología, Método MUPAI*

- Fase detonadora: se comienza con una pregunta detonante: ¿qué es para ti la identidad? Se va dando la palabra a todas las personas que quieran participar.
- Fase de análisis: se presentarán obras de artistas que trabajan con el tema de la identidad, y se explica cómo define cada uno la identidad. Durante la presentación de las obras se introduce una fotografía o autorretrato del personaje y se habla un poco de su biografía. Se les puede preguntar a los participantes qué creen que quiera mostrar con su autorretrato.
- Fase de producción: previamente se les pedirá que lleven materiales variados que pueden ser naturales o de papelería (ver descripción en materiales). La idea es que inspirados en las obras de algunos de los artistas, elaboren su autorretrato, eligiendo cualquier técnica y materiales que deseen utilizar.

- Puesta en común: cada participante mostrará su autorretrato a los demás, comentando, si así lo desean, el significado de los elementos reflexionará sobre su identidad. Es probable que algún participante no quiera comentar sobre su trabajo, debemos respetar su decisión y no forzar a hacerlo delante del público.
- Materiales: Fase detonadora y de análisis: Computadora, proyector y obras de los artistas. Fase de producción: naturales (tierra, algodón, hojas, café en polvo, etc.), o de papelería (cartulina u hojas de papel tamaño carta, papel lustre de colores, tijeras, pegamento, colores, plumones, cinta adhesiva, etc.).
- Boomerang: test de nivel de satisfacción y cumplimiento de indicadores.

### **Implementación: Desarrollo del taller y sus producciones**

#### *Fase detonadora*

Al comenzar el taller se les pregunta qué entienden por identidad y a continuación se da una breve explicación conceptual.

#### *Fase de análisis*

Por medio de una presentación de PowerPoint, se proyectan algunas obras de arte contemporáneo, cuyo eje temático son los autorretratos. Las obras presentadas fueron de Vick Muníz, Francis Bacon, Frida Kahlo, Carmen F. Sigler, Estíbaliz Sádaba y Ana Mendieta. Al terminar la exposición de cada artista, se les preguntaba cómo se imaginaban que eran cada uno en persona, y qué creían que quería transmitir con sus obras.

#### *Fase de producción*

Finalmente, se les preguntó: “¿Cómo expresarías tu propia identidad?”. El ejercicio consistió en realizar un autorretrato con la técnica, materiales, forma y textura que más les gustara, o que les hubiera llamado la atención

o quisieran experimentar. Los participantes planean su producción, eligen sus materiales y ejecutan, en un entorno relajado (Figura 1).

**Figura 1**  
*Fase de producción de los autorretratos*



## Puesta en común

A continuación tenemos ejemplos de los productos del taller realizado en el año 2008, con un grupo de 14 estudiantes de bachillerato con altas capacidades intelectuales, 9 mujeres y 5 hombres, entre los 15 y 17 años de edad, detectados en escuelas públicas de la Ciudad de Toledo, España. Estos estudiantes participaban en un programa de enriquecimiento extracurricular para altas capacidades. En la Figura 2, tenemos los autorretratos de tres de las participantes.

**Figura 2**  
*Estudiantes de bachillerato con altas capacidades intelectuales en España durante 2008*



Como puede observarse en la figura anterior, las tres chicas muestran su propia identidad desde el momento que deciden el tipo de material

que utilizarán (acuarelas, papel lustre, crayolas, plumones, colores), las texturas que producirán, los colores y los elementos de composición y habilidades gráficas. Una característica en la que coinciden tanto Florencia como Esther y Julia es que reconocen algunas dificultades para sentirse completas y satisfechas consigo mismas; algunas cosas las atan, las silencian o no pueden ver con claridad, a pesar de las habilidades que poseen.

En la Figura 3 se muestran los productos de otros participantes. En estos autorretratos se observa también la utilización de diferentes materiales, texturas, colores y composición y el despliegue de algunas habilidades gráficas. Lo que llama la atención en este grupo, es que en los autorretratos se manifiesta la imposibilidad de hacer algo. Tanto en el producto de Carmen como en el de Beatriz hay una parte de su rostro que está tapado (ojos, boca) puede tener variadas interpretaciones siguiendo el análisis del test de la figura humana de Karen Machover (Portuondo, 2007) de que puede significar sentimientos de culpa, inmadurez emocional o dependencia (ojos tapados), o refleja la sensación de inseguridad, perfeccionismo, angustia y el impedimento para expresarse como ellas mismas (boca tapada), tal como lo narraron en la presentación de sus productos. En el caso de Jesse, optó por hacer una cuadrícula y en cada cuadrado escribió lo que sabe de sí mismo (su número y color favorito, sus sueños, sus miedos, su actitud frente a la vida), y lo que los demás perciben de él (sus habilidades, el parecido que tiene con su madre, su físico, su timidez). Entre las frases que escribe de sí mismo se lee: “mis sueños ni se cumplen” (ser piloto aviador y tener novia), “le doy mil vuelta a las cosas”, “soy una lucha de contrarios”.

**Figura 3**

*Estudiantes de bachillerato con altas capacidades intelectuales en España durante 2008*



En cambio, en la Figura 4, si bien cada adolescente utiliza elementos gráficos distintos para la elaboración de su autorretrato, se puede observar que los tres definen su identidad en torno a sus intereses y talentos, y a los pilares que los sostienen. En el caso de Natalia, lleva la música por dentro, como si la definiera completamente. Igualmente Sara, muestra su pasión por las matemáticas y Octavio se dibuja como un árbol frondoso que tiene como frutos a la familia y a los amigos, los que desde luego configuran su identidad.

**Figura 4**

*Estudiantes de bachillerato con altas capacidades intelectuales en España durante 2008.*



Se puede afirmar, que estos autorretratos son una manifestación de sí mismas/os en un momento determinado por sus historias personales, sus aspiraciones, por el reconocimiento de sus capacidades y fortalezas, pero también sus miedos e incertidumbres, que en términos de Grotberg (1995), contribuirían a los procesos de “yo soy, yo estoy”, su aquí y ahora.

Por otro lado, en el año 2011 se llevó a cabo una nueva edición del programa de enriquecimiento extracurricular para estudiantes con altas capacidades intelectuales. En esta ocasión participaron 19 adolescentes de secundaria, 10 mujeres y 9 hombres, entre 12 y 15 años de edad, detectados en escuelas públicas de la Ciudad de Toledo, España.

Las producciones fueron diversas y variadas; a pesar de ello, fue notorio que ocho de los diecinueve participantes (42 %) realizaran un autorretrato dividido por la mitad, como en una lucha entre la alegría y la tristeza, entre dos caminos que elegir, entre luces y sombras, que finalmente se complementan como parte de la vida (Figura 5).

### Figura 5

*Estudiantes de secundaria con altas capacidades intelectuales en España durante 2011*



Al respecto, Luis Manuel escribió una nota del autor al lado de su autorretrato:

En esta vida, hay dos personalidad, o también conocidas como identidades: la óptima, y la que nos deja llevar a los malos propósitos. Pero siempre, un aura envolvente de esperanza equilibra la balanza y se torna óptima, como el gramo de virtudes que me rodea, nos conforman y dirigen nuestras respectivas vidas. En esta sencilla pintura se ve reflejado mi propósito: “acaba ganando el conjunto de virtudes: la fe, el equilibrio, la coexistencia, la autoestima, el crecimiento y sobre todo: la vida”.

También encontramos en el grupo identidades sin conflicto (aparente), retratándose de manera sencilla, destacando sus pasiones y habilidades (Figura 6). En el caso de Víctor, el más pequeño del grupo, se observa muy identificado con el fútbol y su gusto por las matemáticas. En el caso

de Eva, su autorretrato refleja vitalidad por la colocación de los puntos alrededor de su imagen y su gusto por el baile flamenco. En el caso de Cristina optó por hacer un autorretrato abstracto, lleno de colorido, combinación de materiales como una explosión de creatividad, sin límites.

**Figura 6**

*Estudiantes de secundaria con altas capacidades intelectuales en España durante 2011*



Por otro lado, la experiencia de este taller también se implementó con estudiantes de una secundaria pública perteneciente a un municipio de la Ciudad de México caracterizado por su alto nivel de marginación e índices de violencia. Se llevó a cabo en el año 2019, con 13 adolescentes (7 mujeres, 5 hombres) entre 12 y 15 años de edad, seleccionados por el equipo psicopedagógico de la escuela, por sus dificultades de aprendizaje y conducta. En la Figura 7 se muestran algunos de los autorretratos.

**Figura 7**

*Estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje y conducta en México durante 2019.*



Los autorretratos de estos estudiantes reflejan de una manera contundente algunos rasgos de su personalidad y del contexto donde viven.

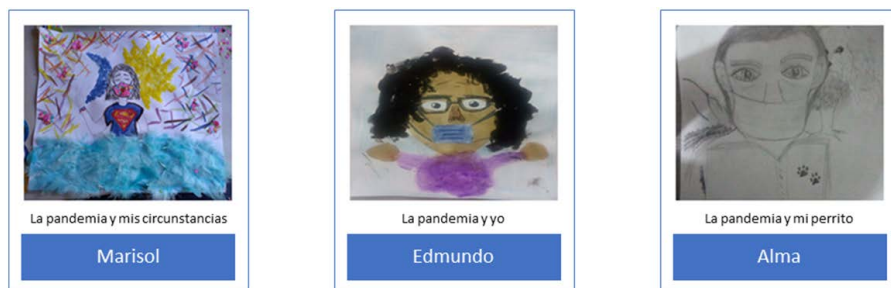


En el caso de Bryan, se dibuja como una persona calmada pero que a la vez está lleno de ira; o el caso de Yadira, que se muestra en una posición vulnerable a la violencia, ya que caen cuchillos del cielo y además tiene otros tantos clavados en su cuerpo. En el caso de Bruno, se muestra con varias capas de colores como las diferentes etapas de su vida, pero una gran sombra negra que lo ha marcado, desde que sufrió un accidente.

Por último, el taller también se implementó de manera *on line* con en varias clases de la Licenciatura en Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos durante el confinamiento por la pandemia por covid-19 entre 2020 y 2021 (Figura 8). Algunos de los autorretratos producidos no son ajenos a estas circunstancias, e introducen uno de los elementos más característicos como es el uso de cubrebocas, como parte de su identidad, sumándolo a las circunstancias de pérdida (Alma muestra a su perrito que acababa de morir), pero también de esperanza (el caso de Marisol) y de adaptación (como Edmundo).

### Figura 8

*Estudiantes de Licenciatura en la UAEM, México, durante el curso escolar 2020-2021.*



En la fase Boomerang, es decir, la evaluación del taller, ante la petición “Escribe tres aprendizajes que te llevas del taller”, los estudiantes respondieron: “a expresarme bien”; “arte y expresión”; “a identificar a las personas”; “de los artistas”; “a expresar mis emociones”, “a conocer a mis compañeros”. Sobre “¿Qué aprendiste de ti mismo?”, algunos participantes respondieron: “que hay diferentes formas de expresar tus sentimientos”, “abrirme más con las personas”, “identidad, arte contemporáneo”, una cosa de la vida”, “a desarrolla mi talento”.

## Conclusiones

El objetivo del capítulo era mostrar algunos productos de la implementación del taller de expresión de mi identidad mediante el arte contemporáneo. El taller lo hemos llevado a cabo en múltiples escenarios desde el año 2008, como parte de diferentes programas de enriquecimiento para el desarrollo de la creatividad en adolescentes y jóvenes, así como en adultos. Como se ha podido demostrar, en los autorretratos hay elementos que nos permiten observar los rasgos identitarios de los participantes ya sea que estén más centrados en reflejar sus capacidades, su estado emocional, su personalidad, sus preocupaciones o las circunstancias particulares de eventos externos que permean sus vidas y de las cuales no pueden ser indiferentes. Tal como lo señala Erikson (2000), el desarrollo humano se va construyendo a partir de los contextos sociales a los que uno pertenece. A las crisis normativas de las etapas del desarrollo se unen las características personales y de las circunstancias históricas por las que toca transitar a lo largo de la vida, además de los roles que va adoptando dentro de una sociedad (Harter, 1997).

Introducir elementos de arte contemporáneo como detonador de esta reflexión sobre sí mismos ha resultado muy satisfactorio para la mayoría de los participantes, porque además de resultar gratificante la exploración de materiales, de no haber restricciones, de centrarse más en el proceso y no tanto en el producto, se genera un clima muy agradable que propicia la cercanía con los otros, de posibilidad de escucha, de conocimiento mutuo y empatía, incluso en las modalidades más distantes como las clases virtuales.

La identidad se va construyendo a lo largo de la vida; se ve salpicada de momentos cruciales que se van incorporando casi naturalmente a la idea de lo que somos; las influencias externas nos modelan y nos moldean haciendo una amalgama con el temperamento heredado. La exposición a experiencias relacionadas con la creatividad y el arte contemporáneo le permite al adolescente explorar las posibilidades de reconfiguración personal con recursos cotidianos, cercanos, simples, del mundo real. El papel de las y los docentes en esta experiencia es relevante; como se menciona en el método MUPAI (Merodio et al., 2007), es el agente

movilizador y propiciador de dichas experiencias, de las cuales también es permeable. Introducir estas experiencias en el aula enriquece a sus integrantes y ofrece nuevas oportunidades de pensar la enseñanza como un arte.

## Referencias

- Acaso, M., Antúnez, N., Nuere, S., y Zapatero, D. (2007). Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo. En M. Hernández (Ed.), *La creatividad a través del juego* (pp. 117-167). Amarú.
- Acle, G. (Coord.). (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en al escuela regular*. Gedisa.
- Arenas-Landgrave, P., Pérez-Ramos, M., Machado, A. I., Buchwald, P., Lucio, E. (2019). Stress, coping and resilience in adolescents: groups risk comparison. En P. Buchwald, K. Kaniasty, K. A. Moore y P. Arenas-Landgrave (Eds.), *Stress and anxiety. Contributions of the STAR Award Winners* (pp. 193-203). Logos Verlag Berlin.
- Barcelata, B., Durán, C. y Lucio, E. (2004). Indicadores de malestar psicológico en un grupo de adolescentes mexicanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 64-73.
- Collins, M. A., y Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). Cambridge University Press.
- Cortés, G. (2017). *Programa Espiral Creativo para adolescentes con discapacidad intelectual que cursan nivel primaria: Estudio exploratorio*. [Tesis de Maestría no Publicada]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Siglo XXI.
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002906>
- Efland, A. Freedman, K. y Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós Ibérica.
- Feixa, C. (2011). Past and present of adolescence in society. The 'teen

- brain' debate in perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(8). <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.02.013>
- González, M. R. (2007). *Arte contemporáneo y construcción identitaria en Educación Infantil*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. The International Resilience Project*. Bernard Van Leer Foundation.
- Guilford, J. P. (1981). Frames of reference for creative behavior in the arts. En J. C. Gowan, J. Khatena, y E. P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its educational implication* (pp. 19-30). Kendall/Hunt.
- Harter, S. (1997). Identity development. En S. Sh.Feldman y G. G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 375-387). Harvard University Press.
- Hartling, L. M. (2018). Strengthening resilience in a risky world: It's all about relationships. *Women & Therapy*, 31(2-4), 51-70. <https://doi.org/10.1080/02703140802145870>
- Hernández, M. (1995). *El arte de los niños: investigación y didáctica del MUPAI*. Editorial Fundamentos.
- López Aymes, G., Acuña, S. R. y Ordaz, G. (2020). Resilience and creativity in teenagers with high intellectual abilities. A middle school enrichment experience in vulnerable contexts. *Sustainability*, 12(18), 7670. <https://doi.org/10.3390/su12187670>
- Maker, C. J. (1993). Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9(2), 68-77. <https://doi.org/10.1177/026142949300900202>
- Merodio, I., Gutiérrez, T., Díaz-Obregón, R., García-Oliveros, E., y Ávila, N. (2007). Juegos artísticos en educación. En M. Hernández (Ed.), *La creatividad a través del juego* (pp. 79-113). Amarú.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2014). *Metas educativas 2021. Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Disponible en: <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-arte-educacion-y-primera-infancia-sentidos-y-experiencias>
- Organización Mundial de la Salud (s/f). *Salud del adolescente*. [https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab\\_1](https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1)

- Portuondo, J. A. (2007). *La figura humana: Test proyectivo de Karen Machover*. Biblioteca Nueva.
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. <https://doi.org/10.1177/0031721711109200821>
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para la productividad creativa en la escuela. En Y. Benito (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 261-304). Amarú.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Saavedra, E. y Villalta, M. A. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*, 4, 31-40.
- Silva, I. (Coord.) (2006). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Instituto de la Juventud.
- Sternberg, R. J., y Lubart (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1976). Education and creativity. En A. Rothenberg y C. R. Hausman (Eds.), *The creativity question* (pp. 217-227). Durham, NC: Duke University Press.
- Zárate, J. F. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. *EIDOS*, 23, 117-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/eidos.23.189>

