

Y el arte se hizo verbo. La construcción identitaria del alumnado de bachillerato a través del *artivismo*

E o arte virou verbo. A construção identitária do alunado do ensino médio através do artivismo | Art was made flesh. The construction of identity in high school students through artivism

JOSÉ VÁZQUEZ GONZÁLEZ · jvazquez9@us.es

UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-6450-4799>

Recibido · Recebido · Received: 25/09/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 31/10/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.05>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Vázquez-González, J. (2023).

Y el arte se hizo verbo. La construcción identitaria del alumnado de bachillerato a través del artivismo, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 10, 61-74. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.05>

Resumen:

Durante la adolescencia, el autoconocimiento, la construcción identitaria y la definición de la imagen proyectada adquieren mayor importancia, llegando a trazar las líneas de quiénes somos y seremos. Entendiendo el arte como un artefacto y herramienta privilegiado para la reflexión y expresión identitaria, esta investigación analiza el efecto de una intervención didáctica centrada en el autoconocimiento en el desarrollo identitario personal y artístico del alumnado adolescente de bachillerato de artes. Este trabajo parte de un diseño metodológico basado en el arte, enmarcado dentro del estudio de caso de la propia intervención en el aula. Siguiendo el ejemplo del artista gráfico Ricardo Pueyo, se instó al alumnado a reinterpretar una obra a través de la cuál construyeran su propia identidad. Además, con el fin de convertir el aula en un espacio de debate y reflexión colectiva, se enmarcó en el contexto de un proyecto artivista. Los resultados recogen que la puesta en marcha de intervenciones basadas en la pedagogía crítica y el arte atesoran la respuesta positiva del alumnado, trayendo al aula temas de gran importancia para los adolescentes como los Trastornos de Conducta Alimentaria (TCA), el feminismo, la autopercepción o la soledad.

Palabras clave:

Identidad. Educación artística. Artivismo. Innovación docente. Adolescentes. Máscara.

Resumo:

Na adolescência, o autoconhecimento, a construção identitária e a definição da imagem projetada adquirem maior importância, chegando a traçar as linhas de quem somos e seremos. Entendendo a arte como um artefato e ferramenta privilegiada para a reflexão e expressão identitária, esta pesquisa analisa o efeito de uma intervenção didática centrada no autoconhecimento no desenvolvimento identitário pessoal e artístico do alunado adolescente do ensino médio de artes.

Este trabalho parte de um desenho metodológico baseado na arte, enquadrado no estudo de caso da própria intervenção em sala de aula. Seguindo o exemplo do artista gráfico Ricardo Pueyo, o alunado foi instado a reinterpretar uma obra através da qual construiu sua própria identidade. Além disso, com o objetivo de converter a sala de aula em um espaço de debate e reflexão coletiva, foi enquadrada no contexto de um projeto ativista. Os resultados mostram que a implementação de intervenções baseadas na pedagogia crítica e na arte acumulam a resposta positiva do alunado, trazendo para a sala de aula temas de grande importância para os adolescentes, como os Transtornos Alimentares (TCA), o feminismo, a autopercepção ou a solidão.

Palavras-chave:

Identidade. Educação artística. Ativismo. Inovação docente. Adolescentes. Máscara.

Abstract:

During adolescence, self-awareness, identity construction, and the definition of the projected image become increasingly important, often shaping the contours of who we are and will become. Understanding Art as both an artifact and a privileged tool for identity reflection and expression, this research examines the impact of a didactic intervention centered on self-awareness on the personal and artistic identity development of high school students majoring in arts. This work is based on a methodological design rooted in art and framed within a case study of the intervention in the classroom. Following the example of artists such as Ricardo Pueyo, students were encouraged to reinterpret a work of art through which they could construct their own identity. Furthermore, in order to transform the classroom into a space for collective debate and reflection, it was contextualized within an activist project. The results indicate that the implementation of interventions based on critical pedagogy and art garners a positive response from students, bringing into the classroom topics of great importance to adolescents, such as Eating Disorders (ED), feminism, self-perception, and loneliness.

Keywords:

Identity. Art Education. Activism. Teacher innovation. Adolescents. Mask.

...

1. Introducción

La consciente búsqueda de identidad es algo que nos acompaña en diversas etapas de nuestras vidas. Responder acerca de quiénes somos, por qué somos, cómo somos, o incluso por qué mostramos diversas formas de 'ser' supone, en primer lugar, aceptar el desconocimiento. Pero también, y esto es más importante, supone una inquietud, un deseo.

Identidad y autopercepción son dos de los conceptos que, de primeras, vertebran las aportaciones académicas vinculadas a la adolescencia y el desarrollo pedagógico. La identidad propia y su conocimiento, o la falta de este, parecen ser inherentes a una etapa caracterizada por el cambio (Kimmel y Weiner, 1998) y la trasposición de roles y responsabilidades. Una identidad inextricablemente ligada al cambio, marcada por el contexto sociohistórico de cada individuo. Una identidad en conflicto, propio y ajeno, que busca ser resuelto aun cuando no se cuenta con los recursos necesarios.

Si la búsqueda de identidad o la construcción de esta parece ser una preocupación inherente a las personas a lo largo de su vida, generando continuos períodos de crisis (Suleng, 2018), tiene aún mayor peso en la adolescencia. Con esa edad, la aprobación social y el sentido de pertenencia a un grupo se presenta casi como una necesidad prima, convirtiéndolos en un grupo especialmente vulnerable a las opiniones y acciones del mundo que les rodea (Ayala-García, 2015).

Además, la mediatización y la vida a través de las pantallas es algo que ha marcado el desarrollo identitario de esta sociedad postmoderna. Los jóvenes, que “dan sentido a su identidad a través de los espacios de ocio y cultura popular” (Martín-Lucas, Muñoz Rodríguez y Serrate González, 2022, párrafo 10), han visto transmutado estos espacios. En este sentido, Rodríguez Clavel señala que en los jóvenes “la consecución identitaria en un mundo tan mediatizado, con impactos publicitarios constantes y una concepción de la realidad distorsionada, resulta complicada pues busca en sí mismo/a la imagen que acostumbra a consumir, sin diferenciarlas” (2022, p. 45). Y es en su uso y relación con las redes sociales en la que los adolescentes establecen sus identidades como un juego de máscaras (Del Prete y Redon-Pantoja, 2020) adoptando las suyas y las del otro, sin llegar a profundizar en su ‘yo’ (Locke, 1690, citado por Barresi y Martin, 2011, p. 33).

Resulta lógico pensar que el sistema educativo, como institución socializadora y teóricamente crítica, adopte y, en efecto, se vea obligado a desempeñar un papel activo en la construcción de la identidad de los adolescentes. Sin embargo, este papel no debe ser el de un ente impositor, sino como facilitador o posibilitador de espacios y herramientas críticas con las que el alumnado pueda trabajar de forma autónoma e individual.

Este artículo nace en el seno de la formación práctica del Máster Universitario en Formación del Profesorado, a partir de una intervención didáctica llevada a cabo en un aula de 1º de Bachillerato de Artes, cuyo objetivo principal era convertirse en un contexto de introspección, (auto)conocimiento y experimentación para los estudiantes. Desde la concepción de la propia intervención, se buscó brindar a los adolescentes del grupo de bachillerato de artes un entorno educativo que fuese más allá de la adquisición de habilidades técnicas y que se enfocase en el desarrollo integral de su identidad.

Por tanto, el objetivo principal (en adelante, OP) de esta investigación es analizar el efecto de una intervención didáctica centrada en el autoconocimiento en el desarrollo identitario personal y artístico del alumnado adolescente de bachillerato de artes. Con el fin de lograr la consecución del mismo, se concretaron los siguientes objetivos específicos (en adelante, OE):

- OE1: Investigar cómo una intervención didáctica diseñada para promover el autoconocimiento puede facilitar la exploración y definición de la identidad personal y artística de los estudiantes adolescentes del grupo de bachillerato de artes.
- OE2: Analizar la relación entre el trabajo de autoconocimiento y la exploración de la identidad con la expresión artística y creativa de los estudiantes.
- OE3: Explorar los desafíos, oportunidades y límites que pueden surgir de la implementación de una intervención didáctica de dichas características.
- OE4: Evaluar el grado de implicación que muestra el alumnado en una actividad que requiere una implicación tan íntima y personal.

2. Fundamentos teóricos

2.1. El desarrollo identitario

La noción de identidad ha sido y es objeto de estudio y reflexión en diversas disciplinas académicas a lo largo de la historia. Desde la psicología hasta la sociología, la

antropología y los estudios culturales, se ha abordado el concepto de identidad desde múltiples perspectivas y en diversos contextos. La comprensión de la identidad humana y su formación se ha convertido en un tema de vital importancia en la comprensión de la experiencia humana y las dinámicas sociales.

Un concepto que, como proceso en sí mismo, está sujeto al constante cambio y evolución, en conflicto y diálogo permanente. Una definición bastante completa y concisa sobre este artefacto tan complejo es la propuesta por Vignoles, Schwartz y Luycks (2012):

Desde la perspectiva de una persona individual, la identidad consiste en la confluencia de los compromisos elegidos por uno mismo o asumidos por la persona, las características personales y las creencias acerca de sí mismo; roles y posición en relación con otras personas importantes; y su pertenencia a grupos y categorías sociales (incluyendo tanto su estatus dentro del grupo como el estatus del grupo dentro de un contexto más amplio); así como su identificación con las posesiones materiales atesoradas y su sentimiento de pertenencia a un espacio geográfico. (p. 4).

En este sentido, la complejidad del concepto de identidad se manifiesta a través de múltiples dimensiones y niveles interrelacionados que abarcan diversas realidades y contextos. Basta con prestar atención a una sola definición para vislumbrar que la identidad no es una entidad estática y unidimensional, sino que se compone de diferentes facetas que interactúan entre sí y se entrelazan en la construcción y transformación de la identidad personal y colectiva. Herreros Navarro (2019, p.38) recoge esta idea y categoriza los tres niveles que definen la identidad:

- La identidad individual o personal, referida a aquello que es propio de cada sujeto, “aspectos individuales del ‘yo’ que pueden incluir metas, valores y creencias; normas de la conducta y toma de decisiones; deseos, temores y esperanzas de futuro”.
- La identidad relacional, que alude a los roles que desempeña el sujeto en relación con otras personas y en la forma en las que éste los interpreta. En cierto modo se trata de la “identidad dentro del espacio interpersonal, dentro de las familias o en los roles que se realizan dentro de la sociedad”.
- La identidad colectiva, que atañe a la “identificación de los individuos con los grupos y categorías sociales a las que pertenecen”, así como todo lo derivado de esta asimilación. Tal y como señala el autor, desde esta perspectiva se puede comprender el desarrollo identitario ligado a los procesos colectivos, estudiando “cómo los cambios de los contextos de los individuos” pueden moldear su autoconciencia.

Por tanto, no se debe pensar sólo en el individuo como algo unívoco y plano, sino como un actor griego dotado de máscaras que interpretan o son leídas en función de los diferentes contextos sociales.

En este complejo entramado de máscaras identitarias, los individuos negocian su autenticidad y la forma en que se presentan a los demás. Se ven influenciados por las expectativas sociales, las normas culturales y los roles asignados, pero también tienen la capacidad de desafiar y subvertir las construcciones preestablecidas. Esta interacción entre las máscaras y los diferentes contextos sociales puede generar tensiones, contradicciones e incluso ambigüedades en la representación de la identidad, revelando la complejidad y la riqueza del ser humano. Es en este espacio de tensiones y conflictos donde se forja la identidad en su multiplicidad y donde se encuentran las oportunidades de autodescubrimiento, crecimiento y transformación.

Parece claro en este punto que, al abordar la esencia identitaria, históricamente se han yuxtapuestos dos vicisitudes dicotómicas. Por un lado, surge la cuestión de si la identidad

es algo permanente o cambiante. En este sentido, quienes se decantan por una perspectiva estable de identidad, defenderían que, como sujetos, nos acompañaría siempre una lista más o menos extensa de identidades o máscaras inmutables. Por el contrario, entender a la identidad como algo inestable es aceptar la existencia de identidades fluidas en el espacio-tiempo (Brubaker y Cooper, 2005; Bauman, 2007).

Por otro lado, históricamente el debate académico se ha pronunciado también acerca de si la identidad es algo unitario o singular, o, si, por el contrario, es algo múltiple o fragmentado. Para Goffman, el sujeto es un “yo” único y cohesionado que se manifiesta bajo diferentes caras (Herreros Navarro, 2019). Sin embargo, otros autores entienden la identidad como el expositorio de una vitrina de máscaras inconexas entre sí, fragmentadas, de las que el sujeto elige a su antojo.

Esta misma idea de fragmentación y multiplicidad es compartida por Caeiro al afirmar que

en nuestro espacio social ya no hay una relación interpersonal entre sujeto y espejo, sino innumerables paneles, discursos, relatos que ocupan nuestra intimidad, nuestra cotidianidad, ofreciéndose como máscaras de un instante. Construimos la identidad con fragmentos, recogiendo de aquí y allá ideas para configurar un yo efímero que durará hasta el próximo anuncio, la próxima Hannah Montana, el próximo Justin Bieber, la próxima Lady Gaga o la nueva saga de ‘Crepúsculos’. (2017, p. 1)

Claramente, la concepción de identidad que expone el autor sitúa al sujeto en el contexto actual de sociedad posmoderna inexorablemente atravesada por el capitalismo y en donde las redes sociales y los medios de comunicación han llegado a asumir un pilar fundamental en el desarrollo psicosocial. En ese sentido, la sobreexposición a las redes sociales y la constante conexión a Internet pueden ejercer una presión adicional sobre los adolescentes, quienes se ven inmersos en una realidad virtual en la que se comparan constantemente con los demás y se enfrentan a expectativas irreales de imagen corporal, logros académicos y éxito social. Esta sobreexposición puede generar sentimientos de inseguridad y ansiedad, afectando directamente el proceso de construcción de la identidad personal.

En consecuencia, la autoestima, “cuya contribución sería la de proporcionar seguridad al sujeto a la hora de asumir riesgos y considerar opciones” (Zacarés-González et. al., 2009, p. 318), puede verse afectada también durante esta etapa.

2.1. La identidad a través del arte

El arte, en todas sus manifestaciones, se erige como un vehículo de expresión universal que desempeña un papel crucial en el desarrollo identitario de los adolescentes. Ofreciendo una plataforma libre de restricciones, el arte permite a los jóvenes explorar una amplia gama de aspectos relacionados con su identidad y experimentar con diferentes roles y narrativas. Según Csikszentmihalyi y Larson (1984), el arte adquiere una relevancia aún mayor durante la adolescencia, ya que los jóvenes desarrollan su identidad a través de la imitación y la creatividad. El proceso de creación artística brinda a los adolescentes la oportunidad de descubrir y comunicar quiénes son en realidad y qué es lo que les importa. Al enfrentarse a la tarea de dar forma a sus pensamientos y emociones en una obra artística, los jóvenes se sumergen en una reflexión profunda que les permite explorar y comprender sus propias motivaciones, miedos, sueños y deseos. Esta introspección activa promueve un mayor autoconocimiento y una mayor conciencia de sí mismos.

El arte desempeña una función vital al proporcionar un medio a través del cual los adolescentes pueden canalizar y materializar sus sentimientos y pensamientos. De hecho, “el arte permite a los seres humanos materializar sus sentimientos, forma a la

persona en tanto en cuanto funciona como una vía de canalización de sus propios pensamientos” (Rodríguez-Clavel, 2022, p. 48). Al expresarse a través del Arte, los adolescentes pueden dar forma tangible a sus pensamientos y emociones, lo que les brinda una poderosa herramienta para explorar y comunicar su identidad personal.

Al sujeto como artista, o artista en potencia, se le brinda la oportunidad de construirse, autodefinirse y comunicarse a través de su trabajo. Mediante la exploración y experimentación con diferentes técnicas, estilos, temáticas y narrativas, los artistas se sumergen en un proceso de autodescubrimiento y expresión única. A medida que crean y dan vida a sus obras, los artistas reflexionan sobre su propia visión del mundo, sus experiencias, emociones y valores, y encuentran formas de comunicar su singularidad y perspectiva a través del arte. Cada obra constituye una posible máscara o un fragmento de la misma, creada para ser vista y leída. Cada pincelada, cada trazo, cada elección estética y conceptual se convierte en un medio para definir y expresar su identidad artística, contribuyendo así a la evolución continua y la reafirmación de su ser creativo. En el caso concreto de los adolescentes vinculados a la educación artística, “sus creaciones tienen una función similar de convertirse en experiencias personales profundas y/o en una parte externa de sus vidas que puede ser replicada a su voluntad” (Ayala-García, 2015, p. 4). Y en el ejercicio de sus distintos procesos creativos, los adolescentes pueden llegar a sentirse como sujetos pertenecientes a contextos sociales concretos, promoviendo así la construcción de su identidad individual (Kimmel y Weiner, 1995).

Trabajar el desarrollo identitario en adolescentes en un contexto colectivo repercute directamente en cada individuo a que ayuda “a transmitir emisiones y al conocimiento de realidades distintas a las propias que contribuyen a construir nuestra [su] propia realidad de formas diferentes” (Rodríguez-Clavel, 2022, p. 48). Podríamos, por tanto, hablar de artivismo, neologismo fruto de la combinación de ‘arte’ y activismo que aglutina a

artistas, colectivos obras, proyectos y corrientes de pensamiento que tratan de interpretar las prácticas artísticas y la producción de conocimiento en el marco de una relación social y política con los contextos en que se desarrollan [con el fin de] convertirse en la plataforma de una práctica cultural que devuelva a la estética su capacidad política y pueda convertir las prácticas artísticas en instrumentos de transformación social (García-Andújar, 2009, p. 101).

El valor de esta práctica reside, concretamente, en la subversión del foco en el proceso artístico. Como recogen Aladro-Vico, Jovkova-Semova y Bailey., “el artivismo cambia de materiales y medios, de prácticas y de estilos, de roles y rituales, dejando de ser idiomático en el mundo del arte a ser pragmático en la vida social” (2018, p. 10). Se basa en la premisa de que el arte tiene el potencial de transmitir mensajes poderosos y provocar emociones que pueden movilizar a las personas hacia la acción y la reflexión crítica. Hacer que el artivismo llegue al contexto del aula, es ejercer la docencia con responsabilidad para con el alumnado, la sociedad y el sujeto docente en sí mismo. Como afirma Few, Piercy y Stremmel (2007), “hacer pedagogía crítica es hacer pedagogía activista” (p. 53). Al incorporar el artivismo en la educación artística, los docentes pueden motivar a los estudiantes a utilizar el arte como una forma de (auto)expresión y acción para generar cambios positivos en su comunidad. Esto implica fomentar la reflexión crítica, el diálogo y la participación en la resolución de problemas sociales.

3. Metodología de investigación

El presente artículo parte de un enfoque de investigación cualitativo de carácter exploratorio (Cazau, 2006), con el objetivo de comprender el fenómeno de desarrollo identitario en el contexto de un aula de Bachillerato de Arte. El enfoque cualitativo se ha

elegido debido a su capacidad para explorar en profundidad las experiencias y perspectivas de los participantes, permitiendo un análisis detallado de los fenómenos estudiados.

En este sentido, se ha desarrollado un diseño metodológico basado en el arte (Carrillo Quiroga, 2015). El arte se ha concebido como una herramienta central de investigación, en la cual las prácticas artísticas se convierten en el medio a través del cual se exploran los procesos de desarrollo identitario en el contexto educativo. Al enmarcarse en un estudio de caso (Jiménez-Chaves, 2012), el marco de referencia de todo el proceso de investigación es la propia práctica docente, así como los datos extraídos de la misma. Para Gutiérrez Quintana (2007), esta forma de investigación en acción es muy rica ya que “contempla la intervención y la reflexión y es una vía de formación permanente” (p. 337). Como señala la autora, “la herramienta fundamental de este tipo de investigación es la propia observación” (p. 337).

La investigación se desarrolla a partir de la intervención didáctica “Cambiemos la historia: Reinterpretación cromática de un cuadro”. La premisa y el objetivo principal de la intervención didáctica que se llevó a cabo fue que el alumnado trabajase y experimentase en la construcción de su identidad y autoexpresión a través del ejercicio. La obra resultante de esta intervención se concibe como una máscara-espejo identitario, una manifestación artística que refleja tanto la exploración interna del individuo como su capacidad de comunicar su ser al mundo. La máscara, en este contexto, no es solo un objeto que oculta, sino que también revela, permitiendo al sujeto explorar diferentes facetas de su identidad y presentarlas de manera auténtica y creativa. Al exhibir su obra, los alumnos se presentan como sujetos activos en la construcción de su identidad, desafiando estereotipos y expectativas preestablecidas.

Como su propio nombre establece, el punto de partida al que se enfrenta el alumnado es la reinterpretación de un cuadro o cualquier obra clásica, cuyo fruto nos hable sobre su propia identidad como individuo y como artista. Para ello, se puso como ejemplo e inspiración la representación que elaboró el artista gráfico sevillano Ricardo Pueyo de “Cante jondo”, de Julio Romero de Torres”, para el proyecto “Maricón de España”.

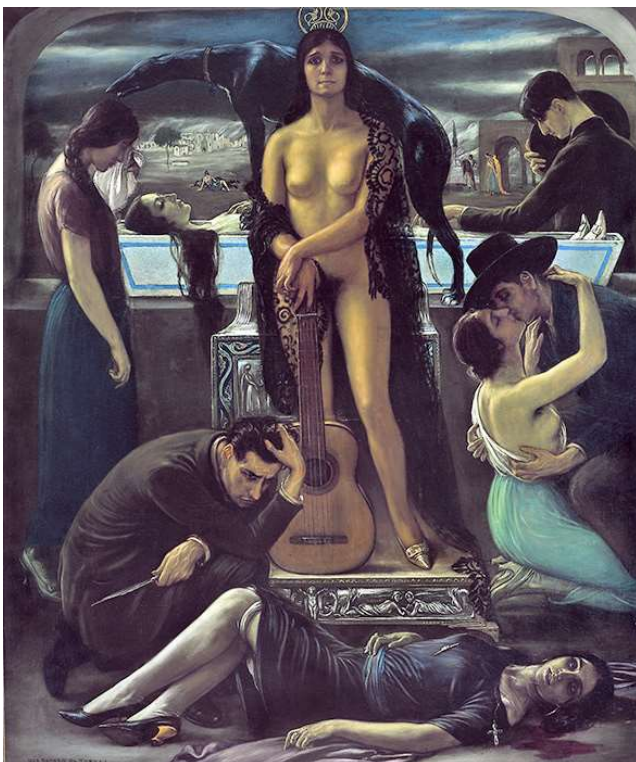


Figura 1. “Cante Jondo”, de Julio Romero de Torres. Fuente: Museo Julio Romero de Torres (s.f.).



Figura 2. Diseño de *packaging* para el espectáculo de Danza Contemporánea “Maricón de España”, realizado por Ricardo Pueyo. Fuente: Recuperado de Pueyo (2020).

En su reinterpretación, Pueyo muestra un respeto por los elementos del folklore presentes en la obra original, pero los reapropia y los transforma mediante una estética kitsch única y peculiar. Esta mirada '*queer andaluza*' aporta una perspectiva fresca y provocativa a la obra, desafiando las normas y convenciones establecidas. Además de los cambios estéticos, Pueyo también introduce elementos simbólicos seleccionados cuidadosamente en su reinterpretación. Estos elementos, ya sean objetos o gestos, pueden transmitir mensajes ocultos o aludir a ideas y temas que son importantes para el artista. A través de estos detalles simbólicos, podemos vislumbrar las preocupaciones personales y conceptuales que motivan la obra de Pueyo, permitiéndonos adentrarnos en su mundo creativo y comprender mejor su visión artística.

Tomando este ejemplo como punto de partida, se instó al alumnado a llevar a cabo un ejercicio de reflexión crítica que involucrase el autoconocimiento, la creatividad y la construcción de identidad. Con el objetivo de generar un proyecto de artivismo en el aula, se alentó a los estudiantes a elegir cualquier temática que les resulte relevante, como el machismo/igualdad, la alimentación o los trastornos de la conducta alimentaria, la discriminación, la religión, el consumo de alcohol y drogas, la sexualidad en sus diversas

dimensiones (sexo, consentimiento, autoconocimiento, entre otros), el impacto de las redes sociales o la conciencia ecológica. Al abordar temáticas relevantes desde una perspectiva artística, se crea un entorno propicio para el intercambio de ideas, la reflexión colectiva y la generación de propuestas que busquen generar un impacto positivo en la sociedad. De esta manera, se fomenta el compromiso cívico y el empoderamiento de los estudiantes, invitándolos a utilizar el arte como una herramienta de expresión y transformación social.

Con relación a los instrumentos, el registro de datos producidos durante el trabajo de campo de esta observación participante se ha hecho a partir de

- a) Entrevistas informales no estructuradas.
- b) Vivencias del día a día en el aula (Ballestín-González, 2009).
- c) Memoria del Trabajo, elaborada por cada alumno/a.

La entrega de esta memoria complementa a la obra resultante propiamente dicha. Este documento recoge el trabajo, las reflexiones y cuestionamientos que se han producido durante todo el proceso. Su análisis ha guiado en gran medida los resultados de la investigación. De forma orientativa, se facilitó al alumnado las siguientes preguntas:

- Sobre la obra original: ¿Quién es el/la autor o autora? ¿En qué contexto histórico o movimiento artístico se inscribe? ¿Qué representa la obra? ¿Qué mensaje transmite? ¿Cómo usa el color? ¿Qué elementos simbólicos aparecen?
- Sobre la reinterpretación: ¿De qué idea/concepto parte? ¿Qué nuevo mensaje has querido transmitir? ¿De qué forma lo has hecho? ¿Qué uso le das al color y por qué? ¿Qué elementos simbólicos has incluido y por qué? ¿Te has inspirado en algún autor o autora, obra artística, película...?

En cuanto al alumnado participe en la intervención, se realizó en el grupo de 1º de Bachillerato de la especialidad de Artes, compuesto por 5 alumnos y 17 alumnas, en su mayoría nacidos en 2007.

4. Resultados y discusión

En cuanto a la presentación de los resultados, se ha optado por organizarlos en tres bloques principales que abarcan diferentes aspectos de la intervención didáctica. Estos bloques incluyen la temática y los conceptos seleccionados por el alumnado, el arte como instrumento y referencia, y la valoración de la propia intervención. A continuación, se detallan cada uno de estos bloques y se explica su importancia en el contexto de la intervención.

4.1. Temáticas y conceptos

Desde la más absoluta libertad y autonomía, se invitó al alumnado a embarcarse en un ejercicio de introspección y honestidad al seleccionar un tema o concepto con el cual se sintieran personalmente conectados. Este proceso de elección, en el contexto de la intervención didáctica, trascendió más allá de una simple decisión sobre el tema a abordar en su obra artística, ya que representó un paso significativo en su proceso de construcción identitaria. Al tomar una decisión consciente y personal sobre el tema a abordar en su obra, los estudiantes se enfrentaron a la tarea de definir y comunicar aspectos fundamentales de su identidad y su visión del mundo. Este proceso de elección no fue fácil para algunos alumnos, ya que implicaba enfrentarse a sus propias emociones, inquietudes y experiencias personales. Para muchos, esta elección se convirtió en un momento de autoafirmación y autodescubrimiento, en el cual debieron enfrentar sus propios miedos y desafíos:

ALUMNA 6: *Al principio no sabía muy bien cómo enfocar el tema de este trabajo porque es algo que me tiene que representar incluso si no me gusta esa parte de mí [...] Me estaba engañando a mí misma centrándome en problemas sociales que le habían ocurrido a personas cercanas a mí pero no tenían nada que ver conmigo* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

Esta intervención didáctica requiere una implicación muy personal por parte del alumnado, llegando en ocasiones a provocarles sensación de vulnerabilidad, por lo que resultó fundamental analizar previamente el entorno del aula para constatar que era un espacio seguro, sin relaciones de violencia, acoso o intimidación entre el alumnado.

Las temáticas de los 16 trabajos presentados, ya que algunos alumnos no entregaron la memoria y la actividad para su calificación, en general fueron bastante diversas, aunque, como se verá en próximos apartados, hubo un tema recurrente en algunos casos. De forma preliminar, se observa que las temáticas abordadas por el alumnado fueron:

Tabla 1. Lista de temáticas o conceptos trabajados durante la intervención didáctica.

Lista de temáticas o conceptos trabajados durante la intervención didáctica		
Alumno/a autor/a	Temática o concepto	Obra original que reinterpretan
ALUMNA 1 (A1)	Dismorfia corporal	“Selim and Zuleika”, de Eugène Delacroix.
ALUMNA 2 (A2)	Feminismo y patriarcado	“La última cena”, de Leonardo da Vinci.
ALUMNA 3 (A3)	Religión (catolicismo)	“El beso”, de Francesco Hayez.
ALUMNA 4 (A4)	Ausencia de Autoconocimiento / Auto percepción	“El doble secreto”, de René Magritte.
ALUMNA 5 (A5)	‘Autodescubrimiento’ / Búsqueda identitaria	“Eco y Narciso”, de John William Waterhouse.
ALUMNA 6 (A6)	Soledad	“Ofelia”, de John Everett Millais.
ALUMNA 7 (A7)	Violencia de género	“El beso”, de Gustav Klimt.
ALUMNA 8 (A8)	Dismorfia corporal y TCA	“Caín slaying Abel”, de Peter Paul Rubens.
ALUMNA 9 (A9)	Superación	
ALUMNA 10 (A10)	TCA y libertad	“Los girasoles”, de Vicent Van Gogh.
ALUMNO 11 (A11)	Amor y diversidad sexual	“El beso”, de Gustav Klimt.
ALUMNO 12 (A12)	Discordancia entre la imagen propia y la proyectada	Título desconocido, de Vasili Kandinsky.
ALUMNA 13 (A13)	Inmigración, racismo e islamofobia	“La moltiplicazione dei pani e dei pesci”, de Rafael Sanzio.
ALUMNO 14 (A14)	Superación y esfuerzo	
ALUMNA 15 (A15)	TCA	“Tarde de carnaval en la Alameda”, de Ignacio Pinazo.
ALUMNA 16 (A16)	TDAH	“Isabel II”, atribuido a Isidoro Santos Lozano Sirgo.
ALUMNA 17 (A17)	Alzhéimer	“Las gigantillas”, de Francisco de Goya.

Fuente: Elaboración propia a partir de la intervención didáctica llevada a cabo en el aula.

Algunos de los bocetos resultantes de la intervención fueron:



Figura 3. A la izquierda, 'El beso'; a la derecha, el boceto de la reinterpretación. Fuente: "El beso", de Gustav Klimt; y el boceto de la reinterpretación, elaborado por la Alumna 7.



Figura 4. Arriba, 'La última cena'; debajo, el boceto de la reinterpretación. Fuente: "La última cena", de Leonardo da Vinci; y el boceto de la reinterpretación, elaborado por la Alumna 2.



Figura 5. Arriba, 'Eco y Narciso'; debajo, el boceto de la reinterpretación. Fuente: "Eco y Narciso", de John William Waterhouse; y el boceto de la reinterpretación, elaborado por la Alumna 5.

4.2. Y el arte se hizo verbo

Puede parecer habitual que en una asignatura de arte se hable sobre arte, autores y obras. Pero, por desgracia, en ocasiones es algo poco frecuente. La técnica eclipsa con no poca frecuencia a la historia, que se da en el siguiente curso, y a los referentes. En este caso, el arte no era una opción sino una necesidad. El arte era la herramienta que permitía “hacer verbo” a todas esas máscaras que subyacían en el ideario de los individuos. La exploración e investigación de referentes artísticos fue una de las piezas centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, en el aula se expusieron algunas de las principales herramientas y recursos para la búsqueda de referentes. Desde las propias colecciones de museos, hasta herramientas como Google Art & Culture, el alumnado se sumergió de lleno hasta encontrar aquellas obras que sirvieran de punto de partida a sus ideas. El resultado no sólo se ve en las obras originales reinterpretadas, sino en todos los recursos externos que algunos alumnos y alumnas sumaron.

ALUMNA 2: *Me he inspirado en cuanto a la paleta de colores e ideas en un fotógrafo llamado David LaChapelle* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

ALUMNA 3: *Me he inspirado en Bécquer, porque escribía poesía romántica y es el mejor poeta de todos los tiempos. En Shakespeare, por su dramatismo a la hora de representar el amor. En Murillo, porque algo tan sencillo como el amor lo transmitía con la pobreza más absoluta y finalmente en Miguel de Cervantes, porque él describe el amor como una muestra de valentía hacia la propia persona. -"El amor nunca hizo ningún cobarde". -"Donde hay mucho amor, no suele haber demasiada desenvoltura". -"Amor y deseo son dos cosas diferentes, que no todo lo que se ama se desea, ni todo lo que se desea se ama"* (Miguel de Cervantes Saavedra) (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

ALUMNA 5: *Me inspiré en el trabajo de los pintores Berbert Arnould Olivier y Joaquín Sorolla y la forma en que usan el color, la forma en que transmiten la luz y las ropas ligeramente ondeantes. Esto le da al dibujo elegancia y ligereza* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

4.3. Valoración de la intervención

Tras analizar las respuestas recogidas en las memorias, uno de los aspectos más importante es que el alumnado afirma haber podido llevar a cabo un ejercicio de introspección y exteriorización, llegando a conocerse a sí mismo y siendo capaz de verbalizar aspectos que hasta ahora no le había sido posible.

ALUMNA 3: *Me parece una idea genial para encontrar tu identidad y dar tu punto personal a la obra de manera didáctica y entretenida* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

ALUMNA 7: *Me ha gustado muchísimo poder expresar algo que llevo dentro y que aún me duele, de forma artística* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

ALUMNA 7: *Son temas [TCA] de los que me cuesta hablar incluso conmigo misma. [El trabajo] es una bonita forma de expresar y soltar un tormento, haciéndolo sin palabras. [...] Nos ha hecho reflexionar sobre nosotros mismos; mirar un poco más hacia adentro y encontrarnos de firma identificativa* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

ALUMNA 13: *La actividad me ha parecido perfecta para representar las preocupaciones de cada uno y conocerse a uno mismo* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

Por otro lado, pese a recaer gran parte del trabajo en el ejercicio individual, la intervención se concebía de forma colectiva. Era importante lograr que se generasen espacios de diálogo en el aula, que diera lugar a poner sobre la mesa no sólo las preocupaciones de cada individuo sino de aquellos con quien convive en el aula. El arte, de forma individual y colectiva, debía servir de canal para dar voz a distintas causas y preocupaciones sociales y personales.

ALUMNA 1: *Esta actividad me ha parecido muy interesante ya que así nos podemos conocer un poco más entre todos y abrimos a contar algo más personal. [...] Todos tenemos una historia detrás que no solemos contar* (extraído de su 'Memoria del Trabajo').

ALUMNA 8: *Es un trabajo por el que puedes conocer mucho a la persona que lo ha hecho, y descubrir una parte más que seguramente desconocías y no te imaginabas* (extraído de su 'Memoria del Trabajo').

ALUMNA 15: *Este trabajo me ha gustado mucho ya que así podemos conocer más a otros compañeros y nos sirve para abrimos con algunas personas que, por lo que sea, hemos hablado menos. [...] Me ha gustado mucho hablar con otros compañeros de sus trabajos, y así aconsejarnos mutuamente* (extraído de su 'Memoria del Trabajo').

5. Conclusiones

Para entender la trascendencia y el desarrollo de esta investigación, es preciso ver cómo durante la misma se ha dado respuesta a los objetivos, principal y específicos, que se plantearon en la primera fase de investigación.

En este sentido, respecto al primer objetivo específico (OE1) planteado, hemos observado que una intervención como la planteada, que invitaba al alumnado a autoconocerse y a generar espacios de debate y diálogo consigo mismo y con sus compañeras y compañeros, ha tenido un impacto directo en el desarrollo identitario de muchos. Es importante destacar que, al inicio de la intervención, el alumnado partía de niveles de madurez y autoconciencia diferentes. Algunos estudiantes ya tenían un mayor grado de conocimiento y reflexión sobre su propia identidad, mientras que otros estaban en proceso de descubrimiento y construcción de su identidad personal. El ejercicio de autoconocimiento propuesto ha llevado a los estudiantes a profundizar en su propia identidad, cuestionar sus propias creencias y valores, y enfrentarse a sus propias inseguridades y desafíos. Han tenido la oportunidad de reflexionar sobre quiénes son, qué les define y qué desean expresar. Es importante destacar que, si bien el nivel de profundización en la construcción identitaria ha variado entre los estudiantes, todos ellos han realizado al menos un ejercicio de reflexión.

Respecto al segundo objetivo específico (OE2), se ha puesto en valor que el arte es un canal privilegiado para la exploración identitaria. El arte, con su multiplicidad de lenguajes y su capacidad para trascender las barreras del lenguaje verbal, ha brindado a los estudiantes una vía de expresión única y poderosa. A través de la creación artística, han tenido la posibilidad de explorar y comunicar aspectos de su identidad que a veces resultan difíciles de expresar mediante palabras. Una de las características más destacadas del arte es su capacidad para romper con los límites establecidos y trascender las normas convencionales. Los estudiantes han encontrado en esta libertad creativa un espacio propicio para explorar su identidad de manera auténtica y sin restricciones. Han podido expresar sus emociones, pensamientos y experiencias a través de imágenes, colores, formas y texturas, liberándose de las limitaciones del lenguaje verbal. En etapas de crisis identitaria, como la adolescencia, donde los jóvenes se enfrentan a múltiples cambios y desafíos en la construcción de su identidad, el arte se ha revelado como una

herramienta valiosa. Les ha permitido reflexionar sobre sí mismos, explorar sus propias inquietudes y preguntas existenciales, y comunicarse de manera profunda y significativa con los demás.

Respecto al tercer objetivo específico (OE3), resultó sorprendente la comprensión por parte de los estudiantes de la relevancia de esta intervención, lo que generó la oportunidad de convertirla en un proyecto de mayor envergadura, superando así su concepción inicial más modesta. El factor tiempo se convirtió en un límite y, a la vez, en una oportunidad para ampliar y profundizar en el proceso. No obstante, es importante señalar que esta intervención didáctica plantea ciertos retos y desafíos. En primer lugar, requiere un grado de intimidad y apertura por parte de los alumnos, ya que explorar temas relacionados con la identidad personal puede hacerles sentir vulnerables. Por lo tanto, es crucial que se evalúe cuidadosamente la idoneidad de esta propuesta antes de su implementación, garantizando un entorno seguro y de confianza para el alumnado.

Respecto al cuarto y último objetivo específico (OE4), basta con analizar las temáticas que han seleccionado para constatar que el grado de implicación ha sido absoluto. Han abordado temas de gran sensibilidad y delicadeza, sumergiéndose completamente en el proyecto y entregándose de manera profunda y sincera. Inicialmente, se planteó este proyecto como una exploración personal, pero incluso en los mejores escenarios, no se esperaba que los estudiantes profundizaran y expresaran tanto sus sentimientos y experiencias. Es importante tener en cuenta que estamos hablando de adolescentes que están constantemente expuestos a las redes sociales y que a menudo se relacionan a través de máscaras y estereotipos en línea. Por lo tanto, resulta especialmente gratificante ver la entrega y la apertura con la que se han sumergido en este proceso, y así se les ha transmitido.

La implicación absoluta del alumnado es una muestra del impacto significativo que el proyecto ha tenido en ellos. A través de esta intervención artística, se les ha proporcionado un espacio seguro y de confianza para explorar y expresar su identidad de una manera auténtica y sin juicios.

Por último, se ha concluido que esta intervención didáctica no sólo tiene relevancia en el contexto de la asignatura, sino que puede ser aplicada y replicada como herramienta de detección de trastornos alimenticios, acoso escolar o cualquier otro tipo de violencia. Los resultados obtenidos son muy valiosos para el alumnado, sus familias, sus tutores y el equipo de orientación del centro.

Agradecimientos y financiación

Sirvan estas líneas para agradecer a la Dra. Uxía Fernández Piñeiro su asesoramiento y acompañamiento en el diseño y puesta en marcha de la intervención didáctica, así como su absoluta generosidad académica y personal.

Paralelamente, este autor es beneficiario de un contrato predoctoral PIF financiado por el VI PPIT-US (Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla), en el marco del grupo de investigación 'International Research Of Advertising, Communication And Marketing Mix' (Código Oficial SEJ-624) de la Universidad de Sevilla.

Referencias

- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., y Bailey, O. (2018). Artivismo: un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 26(57), p. 9-23.
<https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Ayala-García, P. (2015). “¡Soy un artista!” El desarrollo de la identidad a través de la creación de historietas durante la adolescencia. *ARTSEDUCA*, 11, p. 1-13.
- Ballestín-González, B. (2009). La observación participante en primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), p. 229-244.
- Barresi, J. y Martin, R. (2011). History as prologue. Wester theories of the self. En Shaun Gallagher (ed.). *The Oxford Handbook of the self* (p.33-56). Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2007). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2005). Más allá de la identidad. En Wacquant, L. (coord.). *Repensar los Estados Unidos: para una sociología del hiperpoder* (178-208). Antrophos.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2017). La construcción de la identidad en la sociedad del conocimiento y del espectáculo. Aprendiendo a habitar más allá de los espejos. *El artista: Revista de investigación en música y artes plásticas*, 16.
- Carrillo-Quiroga, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 20(64).
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Galeon.
- Csikszentmihalyi, M. y Larson, R. (1984). *Being adolescent. Conflict and growth in the teenage years*. Basic Books.
- Del Prete, A. y Redon-Pantoja, S. (2022). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, 19(1).
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834>
- Few, A., Piercy, F. y Stremmel, A. (2007). Balancing the passion for activism with the demands of ternure: One professional’s story from three perspectives. *NWSA Journal*, 19(3), p.47-66.
- García-Andújar, D. (2009). Reflexiones de cambio desde la práctica artística. En Carrión, J. y Sandoval, L. (eds.). *Infraestructuras emergentes* (p. 100-103). Barra Diagonal.
- Gutiérrez Quintana, E. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente [Comunicación en Congreso]. *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, España.
- Herreros Navarro, M. (2019). *La auto-expresión del Yo (Self) a través del Digital Storytelling: el Digital Storytelling como herramienta para trabajar la identidad personal (Self) en bachillerato* [Tesis Doctoral - Universitat de Barcelona].
<https://bit.ly/3IPF8ba>
- Jiménez-Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), p. 141-150.
- Kimmel, D. C., y Weiner, I. B. (1995). *Adolescence. A developmental transition*. John Wiley&Sons.

- Kimmel, D. C. y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición en desarrollo*. Ariel.
- Martín-Lucas, J., Muñoz-Rodríguez, J. M., y Serrate González, S. (2022, 26 de julio). ¿Cómo afectan las pantallas a la construcción de la identidad de los menores? *The Conversation*. Recuperado de <https://bit.ly/3Na3DIM>
- Museo Julio Romero de Torres (s.f.). *Cante hondo*. Recuperado el 29 de mayo de <https://bit.ly/3MXpbRw>
- Pueyo, R. [@ricardopueyo]. (2020, 17 de noviembre). *Os presento mi último trabajo, diseño de packaging para el espectáculo de danza contemporánea @madeespana* [obra gráfica][post de Instagram]. Instagram: <https://bit.ly/43thxEY>
- Rodríguez-Clavel, M. (2022). Identidad y adolescencia: la educación artística visual y audiovisual frente a la influencia de redes sociales y publicidad. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 8, p. 43-54. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.03>
- Suleng, K. (2018, 13 de diciembre). Qué es una crisis de identidad (y cómo saber si estás teniendo una). *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/3oNU6az>
- Varea, R. (2019, 26 de abril). Aislados dentro de una pantalla. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/43yrXmA>
- Vignoles, V., Schwartz, S. y Luyckx, K. (2021). Toward an Integrative view of identity. En Vignoles, V., Schwartz, S. y Luyckx, K. (edd.). *Handbook of Identity Theory and Research* (p.1-23). Springer.
- Zacaré-González, J. J., Iborra-Cuéllar, A., Tomás-Miguel, J. M. y Serra-Desfilis, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), p. 316-329.