

## Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social

ISSN-e: 1988-8309

 EDICIONES  
COMPLUTENSE

<https://dx.doi.org/10.5209/arte.71152>

# La construcción de la identidad a través del arte en personas en riesgo de exclusión social

Cristina Berruezo Cara<sup>1</sup>, Mar Morón<sup>2</sup>

Recibido: 18 de agosto 2020 / Aceptado: 21 de febrero 2021

**Resumen.** Este artículo investiga el impacto del arte en la construcción de la identidad de los individuos y, concretamente, de aquellos que se ubican en colectivos en riesgo de exclusión social. Para alcanzar este objetivo, se sigue una investigación etnográfica mediante la entrevista semiestructurada en profundidad a artistas, que pertenecen a diferentes colectivos en riesgo de exclusión social. Después de realizar esta investigación, se han podido comprobar los beneficios que realmente aporta el arte y la educación artística. Beneficios que, además, se ven acentuados en el caso de las personas que forman parte de algún colectivo en riesgo de exclusión social, ya que el arte les supone un medio de expresión, de autoconocimiento, autodeterminación y empoderamiento, un mecanismo de reivindicación y, en definitiva, un arma política y social. Además, se ha visto como la relación con el arte les otorga reconocimiento, amplía los vínculos socio-afectivos a través de la flexibilidad, la comprensión de diferentes puntos de vista y la asociación en diferentes grupos de pertenencia. También, permite que personas vulnerables a la exclusión social acaben formando parte de la sociedad, que reconozca su talento y valore su obra por encima de sus características personales. Por lo tanto, se hace patente la importancia de que la educación artística forme parte de la educación de todas las personas, como herramienta que favorece la inclusión educativa y social.

**Palabras clave:** Arte, educación artística, inclusión educativa y social, identidad, colectivos en riesgo de exclusión social.

## [en] The construction of identity through art in people at risk of social exclusion

**Abstract.** This article investigates the impact of art in the construction of the identity of individuals and, specifically, of those who are located in groups at risk of social exclusion. To achieve this objective, an ethnographic investigation is followed through an in-depth semi-structured interview with artists belonging to different groups at risk of social exclusion. After carrying out this research, it has been possible to verify the benefits that art and art education really brings. Benefits that are accentuated in the case of people who are part of a group at risk of social exclusion, since art is a means of expression, self-knowledge, self-determination and empowerment, a mechanism of vindication and, in short, a political and social tool. In addition, it has been seen how the relationship with art gives them recognition and broadens socio-affective bonds through flexibility and understanding of different points of view and association in different groups of belonging. Furthermore, it allows people vulnerable to social exclusion to become part of the society that recognizes their talent and values their work above their personal characteristics. Therefore, the importance of art education being part of the education of all people becomes clear, as a tool that favors educational and social inclusion.

**Key words:** Art, art education, educational and social inclusion, identity, groups at risk of social exclusion.

**Sumario:** 1. Introducción y definición del proyecto. 2. Objetivos de la investigación. 3. Metodología. 4. Análisis, resultados y discusión de resultados. 5. Conclusiones de la investigación. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Berruezo Cara, C.; Morón, M. (2021). La construcción de la identidad a través del arte en personas en riesgo de exclusión social, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 11-21.

## 1. Introducción y definición del proyecto

La expresión artística es inherente a la forma en que el ser humano se relaciona con el mundo, hasta el punto de que su presencia se hace patente mucho antes de la aparición de la escritura. Tanto es así, que la expresión artística siempre se ha situado como una de las principales prioridades de la humanidad. Sin embargo, la educación está influenciada por el contexto político, social y económico y, del mismo modo, la educación artística ha sido vinculada a los objetivos sociales, morales y económicos de las diferentes épocas (Bamford, 2009), por lo que ha habido momentos donde se valoraba por su potencialidad de favorecer el desarrollo personal, otros en los que no ha sido nada considerada,

<sup>1</sup> Maestra  
E-mail: [cberruezocara@gmail.com](mailto:cberruezocara@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Barcelona  
E-mail: [mar.moron@uab.cat](mailto:mar.moron@uab.cat)

momentos en que sólo se apreciaba la representación de la realidad y otros, en que se contemplaba como expresión libre del individuo.

Así pues, el objetivo principal de esta investigación es analizar el impacto del arte en la creación de la identidad, con el fin de identificar la importancia de la educación artística como herramienta para la inclusión educativa y social. Para llevar a cabo este proyecto se ha seguido una investigación cualitativa etnográfica mediante la realización de entrevistas a artistas que forman parte de algún colectivo en riesgo de exclusión social.

### 1.1. Beneficios de la educación artística en la formación de la persona

La Educación artística, según Bamford (2009) tiene dos objetivos principales:

1. Transmitir la tradición cultural a los jóvenes.
2. Permitir que creen su propio lenguaje artístico y contribuir a su desarrollo general (emocional y cognitivo).

Sin embargo, estos dos objetivos son insuficientes, ya que la educación artística según Eisner (2005) debe contemplar cuatro ámbitos fundamentales: la historia del arte, la estética, la crítica y la creación artística.

En relación con el poder transformador y los beneficios de la educación artística, hay evidencias que confirman cómo se favorece el desarrollo socioemocional y la autodeterminación. Así pues, se ha comprobado que la educación artística conlleva grandes beneficios en cuanto a (Iwai, 2002):

- Desarrollo estético: la introducción adecuada de la EA en los programas de estudio mejora el desarrollo estético del alumnado.
- Desarrollo socioemocional: las actividades artísticas favorecen un mejor conocimiento de uno mismo, mayor confianza en las propias capacidades y mejor aceptación de los demás, así como un aumento de la autonomía personal. Además, ayudan a promover actitudes positivas y motivación para el aprendizaje. Otros estudios también confirman que las asignaturas humanísticas y artísticas influyen en el desarrollo espiritual, moral, social y cultural por encima de las asignaturas más científicas.
- Desarrollo sociocultural: la EA puede promover una actitud más positiva hacia la sociedad, a través de la adquisición de capacidades de comunicación adecuadas. Iwai afirma que se pueden mejorar también las actitudes interpersonales.
- Desarrollo cognitivo: la EA desarrolla notablemente una de las capacidades cognitivas básicas: el razonamiento espacial. También se demuestran consecuencias positivas en cuanto al desarrollo de la creatividad.
- Progreso escolar: según Iwai, otras investigaciones indican que la comprensión y la asimilación de los conocimientos es más efectiva cuando las artes se relacionan adecuadamente con otras asignaturas. Asimismo, también se mejora el rendimiento del alumnado en cuanto a la lectura, la escritura y las matemáticas cuando las artes forman parte del plan de estudios.

Partiendo del modelo de Gardner (1998), sobre las inteligencias múltiples, se considera que el ámbito artístico desarrolla principalmente tres de estas inteligencias: la espacial -capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para operar usando este modelo-, la interpersonal -capacidad para entender a las otras personas- y intrapersonal -capacidad de conocerse a sí mismo y ser capaz de utilizar estos conocimientos para funcionar a la vida.

Si nos centramos concretamente en el trabajo del lenguaje plástico y el área de visual y plástica desde la vertiente de la producción libre con diferentes técnicas y materiales (Morón, 2005), vemos que aparte de los contenidos específicos del área, la creación artística promueve el desarrollo de aspectos como:

- Construcción de la propia identidad, ya que a la vez que se experimenta con éxito va aumentando la confianza en uno mismo, y surge un sentimiento de realización personal.
- Extracción de información del medio y el entorno a través de la percepción y el desarrollo sensorio motriz que permite comprender el mundo mediante los sentidos.
- Potenciación de la visión analítica del mundo.
- Toma de decisiones, ya que a partir de las necesidades se deciden los materiales y utensilios con que se quiere experimentar.
- Regulación de las emociones y reacciones bajo una situación controlada, ya que algunas técnicas y materiales permiten la liberación emocional y otros, el autocontrol.
- La motivación facilita la concentración, que permite ser consciente de los pensamientos, ideas y emociones, y favorece los resultados y la conducta.
- Ampliación de experiencias significativas.
- Flexibilidad, ya que el proyecto va evolucionando y cambiando durante el proceso creativo.
- Expresión de ideas y emociones.
- Valoración de la recompensa intrínseca, es decir, la propia satisfacción de aprender, que se puede extrapolar a la vida cotidiana.

- Trabajo de diferentes tipos de pensamiento: consecuencial -hay que ser consecuentes con las elecciones que se toman- y asociativo -buscar soluciones a los problemas.
- Potenciación de las habilidades intuitivas e imaginativas.
- Estimulación de las capacidades motoras.
- Trabajo de hábitos de higiene, de cuidado del material y de autonomía personal.
- Desarrollo de habilidades sociales que ayudan a la formación del individuo con posibilidades de vivir en comunidad: ayudar a los demás, pedir ayuda cuando es necesario, respetar a los compañeros, etc.
- Favorece la apertura de la sensibilidad y permite la expansión del imaginario.

Todos estos factores ayudan a la persona a mejorar la comprensión de «su yo», de los demás y del entorno (Morón, 2005). Estos beneficios se ven reflejados, por ejemplo, en el proyecto *Espacio C\_Room 13 Barcelona*, donde un artista residente en la escuela comparte el taller con el alumnado:

«Los Espacios C están demostrando que la simbiosis entre creación artística y educación es muy provechosa [...] Hemos visto que se fomenta la autonomía personal, el pensamiento divergente, el pensamiento crítico, la idea de temporalidad, la imaginación, la motivación intrínseca, el funcionamiento democrático, la cooperación, la responsabilidad y la flexibilidad. En todo momento se prioriza el crecimiento de la persona a través de valores muy positivos, para desarrollarse como futuro ciudadano» (París y Morón, 2019).

Uno de los conceptos que cabe mencionar porque se ha visto reforzado a través de la creación artística es la autodeterminación. Una evidencia es el trabajo de investigación sobre la autodeterminación en alumnos con discapacidad intelectual en un contexto de creación artística (visual y plástica) en el CEE Francesc Bellapart, Sabadell, que describe cómo estas personas son capaces de mejorar sus habilidades de autorregulación, de autoconocimiento, de percepción, control y eficacia, de establecer y alcanzar objetivos, resolver problemas, etc. a través de un proyecto de intervención educativa basado en la creación artística (Morón, 2011). Fomentar y mejorar la autodeterminación se ha convertido en una pauta a seguir en el sistema educativo y los servicios que apoyan a las personas con discapacidad, especialmente aquellas personas con discapacidades intelectuales y de desarrollo (Wehmeyer, 2001).

Además, en su investigación Wehmeyer y Bolding (2001) mostraron que la autodeterminación está también limitada por factores ambientales, siendo favorecida en los ambientes residenciales y laborales comunitarios. Por este motivo, el autor propone un modelo o Teoría Funcional Autodeterminación (Wehmeyer, 2001) que incluye tanto el aprendizaje (desarrollo) como las experiencias (oportunidades), junto a las cuatro características principales de autonomía, autorregulación, fortalecimiento y autorrealización (Wehmeyer, 1996) y el papel esencial que desempeñan los soportes. En definitiva, la autodeterminación hace referencia a situaciones relacionadas con la independencia, la libertad y la autonomía. Para Field y Hoffman (2002) la autodeterminación es algo esencial para alcanzar el éxito escolar, social, laboral y en la vida en general.

También es importante destacar el potencial transformador y el beneficio social de la creación colectiva. El uso de la creatividad en forma colectiva se convierte en una herramienta óptima para recuperar las posibilidades de pensar e imaginar nuevos mundos con otros, más allá de la repetición de respuestas diseñadas por los medios masivos de comunicación y la lógica de consumo individual (Bang y Wainerman, 2010). Así, en una sociedad donde destaca el individualismo y el aislamiento, trabajar desde el colectivo puede constituir un elemento fundamental para la transformación de los vínculos sociales. Por tanto, el proceso de creación artística colectiva representa un espacio de resistencia contrahegemónica al individualismo imperante.

Aunque a lo largo del documento se han ido comentando los beneficios que conlleva la creación artística, no se puede equiparar a la arteterapia, ya que la intervención educativa basada en la creación artística no tiene la voluntad de modificar los aspectos de la personalidad por medio de criterios terapéuticos -objetivo principal del arteterapia-, sino procurar el desarrollo integral y el aprendizaje con respecto a la educación artística.

En resumen, tal como menciona Tom di Maria -director ejecutivo del centro de arte Creative Growth- en el documental *¿Qué tienes debajo del sombrero?* (Barrera y Peñafiel, 2006) que cuenta la vida de Judith Scott, una escultora norteamericana con sordera y Síndrome de Down: «Es un centro de arte, no somos un centro de terapia ni de rehabilitación. [...] no tenemos arteterapeutas y no nos consideramos terapeutas, pero hay un beneficio muy importante que nace cuando la gente hace arte y se expresa artísticamente» (Di Maria, en Barrera y Peñafiel, 2006).

## 1.2. La construcción de la identidad

La construcción de la identidad es un proceso largo, gradual y complejo que se inicia en la infancia y transcurre durante toda la vida del individuo. En ella, confluyen otras formas de identificación que se van formando en diferentes etapas sucesivas como la identidad sexual, la identidad de género, la identidad social, etc. en función de las experiencias que se van integrando, especialmente aquellas vinculadas con lo erótico-afectivo, la integración social, en el ámbito cultural, religioso y político, así como con la autopercepción y la autoestima. Según algunos teóricos, la identidad es un descubrimiento y afirmación de una esencia innata que determina lo que soy, y para otros, la identidad

es un constructo y una creación de roles sociales y materiales disponibles (Muñoz, 2007). A continuación, se explica el proceso de creación de la identidad, desde una perspectiva psicológica, sociológica y filosófica.

Desde la perspectiva constructivista relacional se considera, que la identidad, es tanto producto como proceso de construcción de las narrativas del *self* (Botella, 2006). En este proceso de construcción de la identidad, se pueden diferenciar una jerarquía de procesos (Botella, Grañó, Gámiz y Abbey, 2008):

1. Construcción del *self*
  - 1.1. Construcción social del *self*
  - 1.2. Construcción personal del *self*
2. Construcción del ideal
  - 2.1. Ideal social
  - 2.2. Ideal personal

El proceso de construcción del *self* se refiere básicamente a la respuesta a la pregunta: *¿Cómo soy?* Esta pregunta puede tener respuestas no necesariamente congruentes y varía según se adopte una perspectiva en tercera persona (*¿Cómo soy según los demás?*) o en primera persona (*¿Cómo soy según mi propio concepto de mí mismo/a?*). En el primer caso, nos referimos a la construcción social del *self* y en el segundo, la construcción personal del *self*. Esta diferenciación es importante, ya que la identidad social juega un papel central en la constitución de la identidad personal, sea otorgando valores al individuo o bien, sirviendo como un sistema contra el cual rebelarse o ante el que oponerse.

En cuanto a la construcción del ideal, hace referencia a la dialéctica entre la realidad y el deseo, entre lo que somos y lo que quisiéramos ser -o lo que nos hace creer que deberíamos ser. En otras palabras, la relación de la construcción subjetiva de cada uno y la construcción igualmente subjetiva de las definiciones culturalmente contingentes y validadas de lo que resulta deseable y atractivo (Fallon, 1990). También, en esta dimensión de la construcción del *self* resulta útil diferenciar la perspectiva en tercera persona (*¿Qué es deseable y atractivo según los demás?*) y en primera persona (*¿Qué es deseable y atractivo según mi propio criterio?*). En el primer caso, estaríamos hablando de la construcción del ideal social, y en el segundo, la construcción del ideal personal.

Sin embargo, la identidad personal está conformada por unos elementos determinados (Raffino, 2019): grupos de pertenencia, tradiciones y costumbres, experiencia y orientación política. Asimismo, suele tener una serie de características estables, como son (Raffino, 2019): la constancia, la coherencia, la adaptabilidad y un carácter sociocultural.

Así, vemos que la construcción de la identidad personal es un proceso eminentemente dinámico, ya que, en función del contexto y las experiencias, los elementos configuradores de la identidad pueden modificarse. Se podría hacer una analogía entre los cambios de identidad como una constante a lo largo de la vida. Ya lo decía Heráclito y su teoría del devenir, no nos podemos bañar dos veces en el mismo río, ya que el río fluye constantemente y nosotros cambiamos inevitablemente con él. En otro caso, la filósofa Judith Butler, reflexionando sobre la necesidad social de definir a las personas en función de una identidad apunta que: «¡La vida no es la identidad! La vida resiste a la idea de la identidad, hay que admitir la ambigüedad. A menudo la identidad puede ser vital para afrontar una situación de opresión, pero sería un error utilizarla para no afrontar la complejidad» (Butler, en Águila, 2008). Así, estaría de acuerdo con Muñoz (2007):

«El sujeto humano es difícil de mapear. Ante todo, porque no tiene límites precisos. Su aparente singularidad es en el fondo un conjunto de diferentes posiciones conflictivas que, además, están en movimiento [...] Lo que se puede intentar es un acotamiento exploratorio del campo, a vuelo de pájaro en relación con nociones fundamentales –individuo, *self*, cuerpo, persona, identidad, subjetividad–» (Muñoz, 2007)

Paradójicamente, no es posible la individualización del sujeto sin la participación de los otros (Bernal, 2003), y en la realidad en que vivimos con una sociedad multicultural y de diversidad afectivo-sexual, coexisten e interaccionan múltiples identidades. Es por ello que se puede afirmar que todo proceso de identidad tiene lugar en un espacio o sistema social de relaciones (Melucci, 2001). Tanto es así, que para algunos autores, la identidad no se construye sobre el mimetismo sino sobre la diferencia (Rodrigo Alsina, 1997). Por este motivo, es indispensable dotarse de sentido crítico, entendido como la capacidad de pensamiento autónomo, dejando de lado las presiones socioculturales del entorno; ya que, por ejemplo, los medios de comunicación son creadores, deformadores, reforzadores y destructores de identidad (Castelló, 2008). Además, el hecho de tener criterio propio, protege al sujeto de los procesos de alienación que amenazan su propia identidad personal, y permite que disfrute del autocontrol necesario para poder resistirse a la influencia del entorno y poner en práctica aquellas acciones que realmente quiere. De este modo, se entiende que el sujeto capaz de autorregularse se convierte en un verdadero agente de su conducta de acuerdo con sus propios criterios morales (Escámez, 1998).

«Sólo en la lucha contra esta unicidad se convierte al individuo humano, y el individuo humano como sujeto moral, en sujeto responsable, y puede nacer un sujeto que acepte la responsabilidad de su responsabilidad» (Bauman, 2001).

El conocimiento de sí mismo da opciones para desprenderse de sentimientos negativos y, al mismo tiempo, posibilita cierta optimización vital ligada a la capacidad de autodominio que experimenta el sujeto (Bernal, 2003).

En relación a los colectivos en riesgo de exclusión social, se parte de los criterios de Alfonso i Sastre (2017), que engloban las personas con discapacidad, víctimas de violencia de género y víctimas de discriminación por orientación sexual e identidad de género, entre otros. Sin embargo, es importante remarcar que la exclusión social es una situación en la que cualquier persona se puede ver inmersa en algún momento de su vida, y que afecta de manera negativa en su desarrollo.

Respecto a la identidad de personas con discapacidad, Sullivan (2012) publicó un artículo sobre el papel de las artes en las identidades de jóvenes artistas y su propia creación y/o exposición al mundo de las artes y la cultura, les ayudó a avanzar hacia una identidad afirmativa: algunos artistas utilizaron su obra para ilustrar su condición o para comunicar un mensaje sobre la discapacidad, otros utilizaron sus características como puntos artísticos. Por otra parte, algunos crearon imágenes de fuerza y orgullo, antítesis de dependencia e indefensión (Swain y French, 2000).

En general, las artes ayudan a estos jóvenes, y sus experiencias reflejan la descripción de Walker (2011) de la cultura de la discapacidad como «formada por artistas que a menudo muestran en su arte una autoaceptación y un orgullo sobre quiénes son». Taylor (2005) encontró que la educación artística ayudaba a estos jóvenes a «implicarse en un proceso de autorrealización» en el que identifican y abordan las «percepciones negativas y opresivas de la discapacidad mediante su obra de arte».

Sin embargo, en palabras de Siebers (2008): «Nombrar discapacidad a una identidad es reconocer que no es una propiedad biológica o natural, sino una categoría social elástica tanto sujeta al control social como capaz de efectuar cambios sociales». De lo contrario, hay que entender que la discapacidad es una construcción social y se crea y se modifica en función de la interacción con el entorno donde se encuentra la persona en cuestión. De esta manera, se puede afirmar que la discapacidad es plástica y se modifica según los soportes y el contexto.

«La convicción de que la discapacidad no es ni fija ni dicotomizada; antes bien, es fluida, continua y cambiante, dependiendo de las limitaciones funcionales de una persona y de los apoyos disponibles en el entorno del individuo. La demostración de que se reducen las limitaciones funcionales y, por lo tanto, la discapacidad de una persona al proporcionarles intervenciones o servicios y apoyos que se centran en la conducta adaptativa y en el estatus de los roles [...] la discapacidad de una persona es el resultado de la interacción entre la persona y su entorno. Esta visión incluye una especial atención a la autodeterminación, la inclusión, la equidad y las fortalezas» (Schalock, 1999)

Por otra parte, sin identidad estable surge un sentimiento de crisis que afecta a la personalidad. Es lo que Viktor Frankl llama «vacío existencial» (Frankl, 1977) como la percepción de que la vida carece de sentido. De hecho, Erikson explica ciertos conflictos adolescentes con el concepto de «crisis de identidad». Sin embargo, las crisis pueden ser oportunidades de realización y de encontrar sentido a la propia vida (Frankl, 1946), y al transformarse la identidad se produce la denominada «crisis de sentido» (Berger y Luckmann, 1966).

En definitiva, se puede afirmar que pensar en el individuo implica apreciarlo como un producto histórico y político, que no es una superficie plana y constante, sino poliédrica y variable, lo que supone tener en cuenta los procesos heterogéneos que lo configuran (Muñoz, 2007).

## 2. Objetivos de la investigación

Una vez definida y enmarcada la investigación que se describe en este artículo, presentamos los objetivos:

<b>Objetivo principal de la investigación</b>
<b>Analizar el impacto del arte en la construcción de la identidad en personas que pertenecen a colectivos en riesgo de exclusión social.</b>
Objetivos específicos
<i>Objetivo específico 1.</i> Determinar qué beneficios y competencias/habilidades aporta la educación artística en relación con la construcción de la identidad personal y social.
<i>Objetivo específico 2.</i> Indagar sobre la importancia que la educación artística forme parte de la formación de las personas.
<i>Objetivo específico 3.</i> Justificar por qué la educación artística es una herramienta que favorece la inclusión educativa y social.

## 3. Metodología

Para llevar a cabo este proyecto, se realizó una investigación cualitativa etnográfica mediante la entrevista semiestructurada en profundidad a artistas pertenecientes a algún colectivo socialmente vulnerable y con riesgo de exclu-

sión social. A la hora de plantear las preguntas, se clasificaron en diferentes categorías y variables de análisis, y se caracterizan por ser preguntas abiertas, lo que promueve «el despliegue de los significados y contenidos simbólicos según las propias palabras y maneras de pensar y sentir el mundo» (Canales, 2006) lo que muestra las dimensiones profundas o superficiales, expresadas en sus palabras.

### 3.1. Instrumentos de investigación

El principal instrumento de investigación que se ha utilizado es la entrevista semiestructurada en profundidad. Se ha escogido la aplicación de las entrevistas en profundidad porque permite «captar y acceder a una información verbal oral que exprese las maneras de ver, pensar y sentir de los propios entrevistados que participan de esta interacción regulada por preguntas abiertas y respuestas libres» (Canales, 2006, p.221). Asimismo, también otorga flexibilidad y dinamismo y sigue la concepción de conversación entre iguales a diferencia de la entrevista estructurada que sigue un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogdan, 1987).

La elección de este tipo de entrevista no es fortuita, se explica porque gracias a su distensión y flexibilidad, ofrece la posibilidad de profundizar y comparar las experiencias de los diferentes entrevistados y entrevistadas.

Las preguntas en que se estructura la entrevista se pueden clasificar en tres grandes bloques: contextualización y presentación personal - *¿Qué relación has tenido con el arte a lo largo de tu historia personal?*, experiencia personal en la educación artística y la creación artística - *¿Qué papel tenía el arte en tu escuela? ¿Qué tipo de actividades relacionadas con el arte y la educación artística recuerdas?*, y sensaciones y vivencias - *¿Qué sientes cuando estás creando? ¿Qué sensaciones te envuelven? ¿Qué te aporta en el ámbito personal y social? ¿Consideras que el arte ha influido en la construcción de tu identidad?*.

Se ha procurado que las preguntas fueran abiertas y claras, con la intención de focalizar el tema, pero dejando espacio para la libre expresión y para poder indagar en diferentes aspectos y facetas de cada una. Así, se amplía la posibilidad de recibir más matices de la respuesta y permite ir entrelazando los diferentes temas de interés.

Además, a la hora de plantear las preguntas se ha indagado respecto al contexto personal de las entrevistadas y se ha hecho una búsqueda de las diferentes fuentes de información donde aparecen estas personas (entrevistas, documentales, libros escritos, vídeos, etc.) con el fin de reformular las cuestiones y hacer las preguntas más personales y directas.

### 3.2. Muestra

La muestra de la investigación son cinco artistas que forman parte de algún colectivo socialmente vulnerable con riesgo de sufrir exclusión social. Se ha procurado que la elección fuera variada tanto en cuanto a la edad, como al colectivo en riesgo de exclusión social al cual pertenecen y la actividad artística que practican.

A continuación, se nombran y describen las personas entrevistadas y las razones por las que se han seleccionado.

Joven de veintiún años que pertenece a un colectivo en riesgo de exclusión social por su orientación sexual (Alfonso y Sastre, 2017).

Es un artista que se dedica al dibujo y la fotografía y, actualmente, está en el último año de formación en diseño de moda.



Figura 1. Fotografía (cedida por el artista).

Persona de veintiséis años que pertenece a un colectivo vulnerable de sufrir exclusión social por su identidad no binaria y su orientación sexual. Su vida gira alrededor del arte y ha estado en contacto con diferentes disciplinas

artísticas a lo largo de su vida -fotografía, danza, pintura y escritura, entre otros- aunque actualmente se dedica a la poesía y la música.

«La poesía es el reloj de cuco que suena  
para despertar la conciencia colectiva.  
La poesía dispara palabras  
para matar al conformismo.  
Porque, como dijo Celaya,  
la poesía es un arma cargada de futuro»  
(Jacarandá, 2014)

Mujer de treinta y ocho años que forma parte de uno de los colectivos en riesgo de exclusión social por ser mujer y haber sido víctima de violencia machista. Actualmente, es activista y monolguista, y hace cursos y talleres de prevención de esta violencia.

«Pero es que chicas el peor mensaje es para nosotras. Porque el patriarcado a los tíos os oprime, os castra de muchísimas cosas desde que sois niños, pero a nosotras no nos está castrando; nos está asfixiando, nos está matando, nos violan a diario en todo el planeta Tierra» (Palenciano, 2017)

Artista transexual de sesenta y ocho años de Brasil. Es dibujante, creadora de historietas y guionista; ha colaborado con diversas publicaciones y dibuja regularmente para el diario *Folha de S. Paulo*. Además, publica con regularidad colecciones de sus tiras, principalmente por las editoriales *Devir Livraria* y *L & PM Pocket*.



Figura 2. Viñeta de Laerte (2017, cedida por la artista).

Mujer de sesenta años que se desplaza en silla de ruedas a causa de un accidente vascular. Se graduó en la Universidad de Barcelona en Magisterio, Filología catalana y alemana, y es Doctora en Filosofía, aunque tras el accidente se retiró de la docencia para dedicarse exclusivamente a la escritura y el dibujo.



La única salida de esta gravosa vida es el arte.

Figura 3. Emblema de la artista (2010-2016).

#### 4. Análisis, resultados y discusión de resultados

Para presentar los resultados y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, utilizamos una serie de categorías de análisis: experiencia con la educación artística; impacto/transformación en la identidad personal; impacto/transformación en las relaciones sociales; otros beneficios; vivencias, sentimientos, emociones y sensaciones durante el proceso de creación; concepción del arte e importancia que le otorgan al arte; inclusión a través de la creación artística; vulnerabilidad.

Con relación a la primera categoría de análisis, la **experiencia en la educación artística**, se ha visto que en general, las personas entrevistadas consideran que la educación artística es una asignatura muy poco valorada en la escuela y que su presencia es insuficiente e incluso nula.

En referencia a la **formación artística en la escuela** y los objetivos principales de la educación artística, lo que cumplen la mayoría de los centros escolares de las personas entrevistadas es la transmisión de la tradición cultural. En cambio, el otro objetivo de permitir que creen su propio lenguaje artístico y contribuir a su desarrollo general, a menudo se deja de lado, ya que recuerdan hacer visitas a lugares históricos y culturales, y que las actividades de aula se basaban en la reproducción y manualidades, es decir, eran actividades poco significativas y nada motivadoras: «la asignatura de artística con las monjas del cole era bordar y hacer punto, y en el instituto era dibujo técnico y poco más» (Palenciano, 2017).

Así pues, se podría afirmar que la experiencia de las personas entrevistadas con el arte durante la escolarización se corresponde a la perspectiva de alfabetización visual (Moreno, 2010 y González, 2008). Teniendo en cuenta las experiencias poco gratificantes, se pueden diferenciar dos tendencias en cuanto a la formación artística fuera de la escuela: el aprendizaje autodidacta o la búsqueda de formaciones externas a través de cursos de teatro, de pintura, de escritura y de música u otras vías profesionalizadoras, como el bachillerato artístico y estudios superiores de diseño de moda.

En cuanto a la segunda categoría de análisis, el **impacto de la creación artística en la construcción de la identidad personal**, las personas entrevistadas hablan de transformación personal. En un caso en particular, se hacía referencia a la dicotomía ficción-realidad, y explicaba que el arte es el vehículo que permite la transición entre estos dos elementos. Esto se corresponde con la construcción del ideal (Botella, Grañó, Gámiz y Abbey, 2008).

Además, se ha visto como en la creación artística se ven reflejados y reforzados algunos de los elementos de los que se conforma la **identidad** personal, como los grupos de pertenencia y la orientación política. De hecho, dos de las personas entrevistadas hacen del arte una herramienta de militancia política. En este sentido, estos procesos de construcción de la identidad a través del arte se pueden relacionar con la teoría de la búsqueda de uno mismo, la que afirma que la vida íntima del artista está ligada a su obra (Kris y Kurz, 1991). En definitiva, la creación artística les ha influido indudablemente en el proceso de construcción social y personal del *self* y es por eso, que expresan que el arte es una pieza esencial en su vida.

En otro caso, teniendo en cuenta que el **autoconcepto** es uno de los tres componentes esenciales del *self* (González-Pienda, Núñez, et al., 1992), se ha visto que al experimentar con éxito aumenta la confianza en uno mismo y surge un sentimiento de realización. Esto permite mejorar la autoestima e implica una aceptación y construcción del «yo» a medida que se toma conciencia de las propias posibilidades. Así lo expresa Anna, que a través de sus creaciones afirma que se siente admirada de ella misma.

También se ha comprobado que la educación artística beneficia el **desarrollo socioemocional**, ya que las actividades artísticas favorecen un mejor conocimiento de uno mismo, mayor confianza en las propias capacidades y mejor aceptación de los demás, así como un aumento de la autonomía personal tal como reconoce Iwai (2002). Este hecho se puede ver reflejado en las palabras de las artistas cuando hablan de transformación y simultaneidad de evolución con sus propias creaciones. Incluso afirman que la creación es un proceso fabuloso de autoconocimiento, y explican cómo a través de sus creaciones se han descubierto a sí mismas. De este modo, se puede observar cómo el arte les ha servido, tal como afirma Gardner (1998) para desarrollar la inteligencia intrapersonal.

Además, podemos comprobar cómo han reforzado su **autodeterminación**. Por ejemplo, a pesar de la infravaloración del entorno hacia la decisión de dedicarse al mundo del arte, decidieron de manera autónoma y firme dedicarse de lleno al ámbito artístico.

En cuanto a la tercera categoría de análisis, el **impacto/transformación en las relaciones sociales**, se ve reafirmada la teoría de Gardner sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal a través del arte, ya que las artistas afirman que gracias a el arte pueden entender mejor a los demás y les ha permitido «abrir la mente». En otras palabras, el arte les ha aportado cierta perspectiva y flexibilidad (Morón, 2005). Por otra parte, como indicaba Iwai (2002) también se puede confirmar que la educación artística favorece el desarrollo sociocultural y, en consecuencia, se promueve una actitud más positiva hacia la sociedad.

Así pues, se ha demostrado que a través de la creación artística no sólo se da una transformación en el ámbito personal, sino un impacto y una transformación social en el entorno, en las personas que lo experimentan y vivencian de alguna manera a través de la reflexión, la identificación y la comprensión, que se traduce en las prácticas cotidianas de las personas y a menudo modifican patrones de pensamiento y de actuación. Es lo que Anna (entrevista) llama «la carta de la ilusión» o lo que explica Pamela (entrevista) cuando hace referencia a las actitudes machistas que muchos hombres identifican en sí mismos a través de su monólogo y deciden cambiar.

Esta transformación conjunta, a menudo deriva en la **creación de vínculos afectivos**, y esto lo expresan las personas entrevistadas para las que el arte ha sido una oportunidad de ampliar sus círculos de amistad. De hecho, Pamela conoció a sus mejores amigas actuales a través del monólogo, y Jacarandá (entrevista) ha pasado a formar parte de un gremio poético. Del mismo modo, hablan de nuevas experiencias de interacción social que se dan en su entorno, ya que en los colectivos donde se relacionan se da prestigio el hecho de ser artista.

Con relación a la cuarta categoría de análisis, otros beneficios que aporta la creación artística, se destaca el **beneficio económico y la apertura profesional**, como es el caso de Laerte, que dibuja regularmente en periódicos y publica con regularidad colecciones de sus tiras en diferentes editoriales. Por otra parte, también se puede señalar uno de los beneficios de la creación artística que fue indispensable en el caso de Anna: la **estimulación de las capacidades motoras**.

En la siguiente categoría de análisis a considerar, vivencias, sentimientos, emociones y sensaciones durante el proceso de creación, hay que destacar la **sensación de bienestar** y la **función de gestión emocional** que supone la creación artística para las personas entrevistadas, lo que se puede relacionar con los beneficios terapéuticos que aporta la creación artística (Di María, en Barrera y Peñafiel, 2006), como también se pueden referenciar con la teoría psicológica de la expresión emocional (Romo, 1998), y se concibe la creación como expresión de estados afectivos y emocionales. En palabras de Arnau (entrevista): «El arte es como terapia [...] es catártico».

Además, se ha visto que el arte proporciona un **espacio de libre expresión** y, por tanto, tiene una vertiente más íntima, como un medio de autoconocimiento y como un espacio de libertad y de autorreflexión.

En cuanto a la sexta categoría de análisis, la **concepción del arte** e importancia que le otorgan al arte, está claro que, para todas las personas entrevistadas, el arte es inherente a sus vidas y, por tanto, es un pilar esencial.

En referencia a la **inclusión a través de la creación artística**, han explicado cómo el arte les ha ayudado a formar parte de algún colectivo afín, que no se corresponde con su condición personal sino con su faceta artística.

Además, a través de sus obras obtienen **reconocimiento social**, y añaden que este hecho les ha ayudado a relacionarse y a interactuar con los demás. Este punto se puede relacionar con el **desarrollo de habilidades sociales** que ayudan a la formación del individuo con posibilidades de vivir en comunidad (Morón, 2005)

Finalmente, en referencia a la última categoría de análisis, la **vulnerabilidad**, se ha demostrado que a través del proceso de creación artística se generan sensaciones de justicia, fortaleza, admiración y confianza. Además, el arte se convierte en una herramienta de expresión, de denuncia social y política. Es por este motivo, que de manera unánime, los testigos entrevistados consideran que esta área debería tener más presencia en el currículo escolar, ya que confirman que es una herramienta de empoderamiento y, a su vez, se convierte en una herramienta de inclusión.

## 5. Conclusiones

Después de realizar esta investigación, se han podido comprobar los beneficios que realmente aporta la educación artística. Beneficios que, además, se ven acentuados en el caso de las personas que forman parte de algún colectivo en riesgo de exclusión social, ya que el arte les supone un medio de expresión, de autoconocimiento, autodeterminación y empoderamiento, un mecanismo de reivindicación y, en definitiva, un arma política y social. Además, se ha visto como la relación con el arte les otorga reconocimiento y amplía los vínculos socio-afectivos a través de la flexibilidad y la comprensión de diferentes puntos de vista y la asociación en diferentes grupos de pertenencia. Es por ello, que las artistas entrevistadas han hecho del arte su forma de vida, y es que la creación artística les ha servido como una herramienta de construcción de su identidad. Aquí recae el poder transformador de las artes. También, permite, que personas vulnerables a la exclusión social, acaben formando parte de la sociedad que reconoce su talento y valora su obra por encima de sus características personales.

Sin embargo, hoy en día todavía se desprecia la utilidad del área artística en las escuelas y en la sociedad en general, y las actividades que se llevan a cabo suelen estar relacionadas con el aprendizaje del patrimonio artístico y cultural y no con la experimentación y la creación artística, las cuales engloban todos los beneficios mencionados anteriormente. Por este motivo, conociendo las implicaciones que el arte tiene en la construcción de la identidad de las personas y cómo puede ayudarlas en su desarrollo integral, es importante reconsiderar su papel en la educación formal y hacer de la educación artística una parte fundamental de la formación de las personas, ya que es una herramienta que favorece la inclusión educativa y social.

Actualmente, hay una mayor exigencia de personal creativo, innovador y flexible en el ámbito laboral. Así pues, fomentar la presencia de la educación artística adquiere más relevancia por su contribución al desarrollo personal y humano, y también por su aportación en la mejora de lo social, cultural y económico y de una sociedad inclusiva.

## 6. Referencias bibliográficas y webgrafía

- Águila, U. (2008). Entrevista a Judith Butler y Beatriz Preciado. En *Revista Têtu*, (138) Recuperado de: <https://sociologos.com/2013/09/18/entrevista-a-judith-butler-y-beatriz-preciado/> [20/11/2020]
- Alfonso, A y Sastre, S. (2017). *La exclusión social en España: Factores, colectivos en riesgo y el papel de los bancos de alimentos*. Cátedra Banco de Alimentos de la UPM. Recuperado de: <https://www.bancodealimentos.es/wp-content/uploads/2017/10/Exclusion-social.pdf> [20/11/2020]

- Bamford, A. (2009). *El factor ¡WUAU! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bang, C. y Wainerman, C. (2010). Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias. En *Revista Argentina de Psicología*, (48), p.89-103.
- Barrera, L. y Peñafiel, I. (2006). *¿Qué tienes debajo del sombrero?* [Video] Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=3F\\_gqM2WDac](https://www.youtube.com/watch?v=3F_gqM2WDac) [20/11/2020]
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Londres: Penguin Group.
- Bernal, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral: supuestos teóricos y delimitación de competencias. En *Teoría de la educación*, (15), p. 129-160.
- Botella, L. (2006). *Constructivismo Relacional: Principios básicos e implicaciones para la psicoterapia. Construcciones, narrativas y relaciones: Aportaciones constructivistas y constructuionistas a la psicoterapia*. Barcelona: Edebé.
- Botella, L., Grañó, N., Gámiz, M., y Abbey, M. (2008). La Presencia Ignorada del Cuerpo: Corporalidad y (re) construcción de la identidad. En *Revista argentina de clínica psicológica*, 17(3), p. 245-263.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Castelló, E. (2008). *Identidades mediáticas. Introducción a las teorías, métodos y casos*, Barcelona: UOC-Press Comunicación.
- Eisner, E. (2005). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós. 1ª edición, 1972.
- Escámez, J. (1998). *Educación en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Fallon, A. (1990). Culture in the mirror: Sociocultural determinants of body image. En *Body images: Development, deviance, and change*, p. 80-109.
- Field, S., & Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination: quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills and beliefs related to selfdetermination. En *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), p.114-119.
- Frankl, V., (1977). *Ante el vacío existencial*, Barcelona: Herder Editorial, p.37.
- (1946). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder Editorial, p.149.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- González, F. L. (2008). *Psychology and art: theoretical and epistemological reasons of a mix-up*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/346974269/Dialnet-PsicologiaYArte-3865633> [20/11/2020]
- González-Pienda, J. A., Núñez, et al. (1992). Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. En *Revista de Psicología General y Aplicada*. (45), p.73-82.
- Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. En *Revista trimestral de educación comparada*, (32), p.21-39.
- Jacarandá (2014). VII Final Nacional Poetry Slam (Vitoria) Semifinal. [Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=476wML05nxc&t=6s> [20/11/2020]
- Kris, E. y Kurz, O. (1991). *La leyenda del artista*. Madrid: Cátedra.
- Laerte (2017). *Laerte-Se* [Video]. Netflix.
- Melucci, A. (2001). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D. F.: El Colegio de México.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), p.1-9.
- Morón, M. (2011). *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/31794#page=1> [20/11/2020]
- (2005). *L'art del segle XX a l'escola*. Recuperado de: <http://www.marmoron.com/lartdelseglexxalescola/html/L%27ARTdelseglexxal%27ESCOLA/introduccio1.htm> [20/11/2020]
- Muñoz, g. (2007). ¿Identidades o subjetividades en construcción? En *Revista de Ciencias Humanas*, (37), p.69-90.
- Palenciano, P. (2017). *No solo duelen los golpes* [Video]. Recuperado de: <https://youtu.be/3Q0RfjGSJc> [20/11/2020]
- París, G., y Morón, M. (2019). Quan un artista entra a l'escola, la creativitat surt per la finestra: el projecte Espai C. En *Guix: Elements d'acció educativa*, (453), p.41-45.
- Poca, A. (2010 - 2016). *Annapoca's land*. Recuperado de: <http://www.annapocasland.com/libros/93-emblemas> [20/11/2020].
- Raffino, M. (2019). *Identidad Personal*. Recuperado de: <https://concepto.de/identidad-personal/>. [20/11/2020]
- Rodrigo, M.(1997). Elementos para una comunicación intercultural. En *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (36), pp. 11-21.
- Romo, M. (1998). Teorías implícitas y creatividad artística. En *Arte, individuo y Sociedad*, 10, 11-28. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38827667.pdf> [20/11/2020]
- Schallock, R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En *Siglo cero*, 30(1), p.5-20.
- Siebers, T. (2008). *Disability Theory (Corporealities: Discourses of Disability)*, United States of America: The University of Michigan Press.
- Sullivan, J. (2012). Art and Disability: Intersecting Identities among Young Artists with Disabilities. En *Disability Studies Quarterly*, 32 (1). Recuperado de: <https://dsq-sds.org/article/view/3034/3065> [20/11/2020]
- Swain, J., y French, S. (2000). Towards an affirmation model of disability. En *Disability & Society*, 15(4), p. 569-582.
- Taylor, M. (2005). Self-identity and the arts education of disabled young people, En *Disability & Society*, (20:7), p.763-778.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Walker, H.M., et al. (2011). A socio-ecological approach to promote self-determination, Exceptionality. En *A Special Education Journal*, 19 (1), p. 6-18.

- Wehmeyer, M. L. (2001). Self-determination and mental retardation. En *International review of research in mental retardation*, (24), p.1-48.
- (1996). Self-determination as an educational outcome: How does it relate to the educational needs of our children and youth?. En *Self-Determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, p.17-36.
- Wehmeyer, M. L. y N. Bolding (2001). Enhanced Self-Determination of Adults with Mental Retardation as an Outcome of Moving to Community-Based Work or Living Environments. En *Journal of intellectual Disability Research* (45), p.45-83.

