

UNIVERSIDAD DE PALERMO  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR:  
EL ARTE CONTEMPORÁNEO COMO HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN  
DE LA IDENTIDAD COLECTIVA

Tutora: Bazán, Claudia  
Estudiante: Santos Vásquez, Paula Ferminha

Buenos Aires, Argentina  
Agosto, 2020

## Índice

1. Introducción .....	3
2. Objetivos .....	4
2.1. Objetivo General.....	4
2.2. Objetivos Específicos .....	4
3. Marco Teórico.....	4
3.1. Construcción de la Identidad Colectiva.....	4
3.1.1. Concepto de identidad .....	5
3.1.2. Símbolo e Identidad .....	6
3.1.3. Proceso de construcción de la Identidad Colectiva .....	9
3.2. Arte contemporáneo .....	10
3.2.1. El arte como herramienta .....	11
3.2.2. Proceso artístico .....	13
3.2.3. Aportes del arte contemporáneo en niños y niñas .....	14
3.3. Relación entre el Arte y la Identidad .....	15
3.3.1. Arte como estrategia lúdica .....	16
3.3.2. El juego simbólico .....	18
3.3.3. Las ideologías en el arte y en los grupos sociales.....	19
4. Metodología .....	20
4.1. Tipo de Estudio .....	20
4.2. Participantes .....	20
4.3. Instrumentos .....	20
4.4. Procedimientos.....	21
5. Desarrollo .....	21
5.1. Presentación del Taller .....	21
5.2. El uso de la apreciación del arte contemporáneo como herramienta para la construcción de la Identidad Colectiva.....	23
5.3. La utilización de la producción del arte contemporáneo como herramienta para la construcción de la Identidad Colectiva .....	27
5.4. El uso de la exhibición de las producciones artísticas como herramienta para la construcción de la Identidad Colectiva .....	32
6. Conclusiones .....	37
6.1. Resumen del desarrollo .....	37

6.2. Limitaciones .....	39
6.3. Perspectiva crítica y aporte personal .....	40
6.4. Futuras líneas de investigación .....	41
7. Referencias Bibliográficas .....	41

# **El Arte Contemporáneo como herramienta para la construcción de la Identidad Colectiva**

## **1. Introducción**

Para la realización del presente trabajo se asistió a una Organización no Gubernamental (ONG) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Dicha organización trabaja con distintos programas, teniendo dos ejes centrales: el arte y la transformación social. En ella se llevan a cabo proyectos educativos, culturales y formativos para brindar herramientas a personas que se encuentren en un contexto de vulnerabilidad social. De esta manera, tienen como objetivo fortalecer a la comunidad utilizando el arte como herramienta.

Debido a fines académicos, este trabajo se centrará en uno de los programas de la ONG, realizado en CABA. En dicho Programa se tiene el objetivo de aportar una estrategia educativa a la comunidad, facilitando el acceso al arte contemporáneo a niños y niñas. Su finalidad es construir un pensamiento crítico y ampliar la visión del mundo, abarcando el tema de La Identidad. El programa se inicia con una visita guiada en un museo localizado en la zona de Retiro. Luego, se hace una actividad de producción artística en las aulas de arte de las instituciones educativas públicas que participan. Finalmente, se realiza una exhibición colectiva de los proyectos de los niños y niñas de las distintas instituciones.

De esta manera, se describirán los procesos de apreciación, producción y exhibición del arte contemporáneo vistos como herramientas para la construcción de la Identidad Colectiva de los niños y las niñas que participan en el programa mencionado anteriormente. Por un lado, el arte como estrategia lúdica de aprendizaje abre paso a que los infantes generen preguntas de forma voluntaria, ya que pueden dudar, ampliar su subjetividad, formar nuevas estructuras, hilar las cosas que conocen previamente con las que tienen al frente, y desenvolverse con naturalidad en el ambiente. Como menciona Del Valle-Núñez (2015), las experiencias lúdicas permiten la elaboración de significados nuevos y la interacción entre pares, siendo el reflejo de la creatividad y expresividad. Por ello, los espacios lúdicos brindan a los infantes la posibilidad de participar activamente y generar reflexiones, así como accionar de manera libre y desenvolverse en ambientes humanizados. Por ende, la expresividad y la creatividad permiten que los infantes investiguen desde la acción, descubriendo el mundo exterior y comprendiendo los conceptos involucrados en el contexto en el que se desenvuelven. Por otro lado, en el Programa se realizan visitas participativas y guiadas, en las cuales las guías involucran a los menores con las obras de manera tal que

puedan indagar temas relacionados con la identidad, siendo coherente con la estrategia de Investigación Acción como herramienta, ya que es una estrategia de enseñanza que invita a los alumnos a reflexionar sobre sí mismos, generar diálogos y comprender cómo comportarse en el ambiente (Del Valle-Núñez, 2015). De esta forma, a lo largo del taller, se trata de que los alumnos lleguen a expresarse y reconocer lo que les produce estar en un determinado contexto, a reflexionar sobre sí mismos, y que puedan comprender su posición frente a otro.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo General**

Analizar el uso de la apreciación, producción y exhibición del arte contemporáneo como herramientas para la construcción de la Identidad Colectiva en niños y niñas en un contexto de vulnerabilidad social.

### **2.2. Objetivos Específicos**

1. Describir el uso de la apreciación del arte contemporáneo como herramienta para la construcción de la Identidad Colectiva de niños y niñas en un contexto de vulnerabilidad social.

2. Describir la utilización de la producción del arte contemporáneo como herramienta para la construcción de la Identidad Colectiva de niños y niñas en un contexto de vulnerabilidad social.

3. Describir el uso de la exhibición de las producciones artísticas como herramienta para la construcción de la Identidad Colectiva de niños y niñas en un contexto de vulnerabilidad social.

## **3. Marco Teórico**

### **3.1. Construcción de la Identidad Colectiva**

Para iniciar el lineamiento teórico del presente trabajo de investigación se abordará el concepto de identidad y el proceso de construcción de ésta. Por un lado, la identidad no es una esencia con la cual las personas vienen al mundo cuando nacen ni una agrupación de características internas inamovibles a lo largo de la vida, pero sí es un proceso en el cual cada persona se construye a sí misma. Su construcción se da a través de las interacciones simbólicas que se tienen con otras personas. (Larrain, 2003). Si bien cada persona se diferencia de las demás, existe una estructura común entre todos los individuos de un mismo grupo social. Las personas no podrían ser sí mismas, si no hubiese un conjunto de actitudes con las cuales identificarse en una comunidad específica. No existirían derechos si no hubiesen actitudes comunes. Lo que se adquiere de manera consciente, permite a la persona

ser parte de una comunidad y también tener una personalidad (Mead, 1973). Adicionalmente, de acuerdo a Sigmund Freud (1920), las personas son parte de varias masas a la vez y tienen diversas ligazones de identificación con las cuales logran conformar el *ideal del yo*. Entonces, se asume que hay diversos modelos del ideal del yo. No obstante, cada individuo puede lograr traspasar esto y llegar a la singularidad y cierta autonomía. La clarificación de una estructura libidinosa de una masa es posible en virtud de la ligazón doble y la distinción entre el yo y el ideal del yo. Con esto se propicia la identificación e incorporación del objeto que se sobrepone ante el ideal del yo. De esta manera, el yo subsume el conjunto de restricciones que adquiere frente al ideal del yo. Es por ello que, cuando el yo incide con el ideal del yo, es el yo el que siente satisfacción o un sentimiento de triunfo. De manera opuesta, cuando el yo no encuentra un punto de conexión con el ideal del yo, o si es que hay una tensión entre ambos, surge un sentimiento de culpa e inferioridad.

Por otro lado, la identidad se adquiere mediante la distinción entre el mundo externo y el mundo interno, y el sentido de pertenencia es algo que se adquiere, no es algo inherente a la persona. El sentido de pertenencia implica el sentimiento de ser parte de un grupo, el sentirse identificado con los sucesos y dificultades del grupo al que pertenece. Es por el sentido de pertenencia que un individuo internaliza a los demás integrantes del conjunto. De esta manera, la pertenencia es la que permite determinar la identidad del grupo. Los seres humanos pueden adquirir o readquirir su identidad social mediante el cambio de actitudes, opiniones y creencias. Siendo así, la persona se visualiza como parte de un grupo, y adquiere una referencia en la cual basarse para posicionarse en diversas situaciones (Pichon-Rivière, 1975). Conjuntamente, para que se forme una masa, es necesario que los individuos tengan algún factor común, algún interés que coincida por un objeto, y también la capacidad de influenciarse de manera bidireccional, que haya un ida y vuelta entre individuos que tienen puntos de encuentro de diversos tipos. Entonces, la comunidad logrará formar una masa psicológica con facilidad según la fortaleza de las relaciones interpersonales entre los individuos miembros de la masa. Asimismo, las manifestaciones de la masa serán más contundentes mientras los vínculos que surgen entre individuos sean más homogéneos y, a su vez, exista la influencia recíproca entre las personas de la masa (Freud, 1920).

### **3.1.1. Concepto de identidad**

El psicoanálisis entiende a la identificación como la primera exteriorización de la unión íntima afectiva con una otra persona. La identificación es de gran relevancia para la figura del Complejo de Edipo. En dicha figura, se toma a la madre como un objeto de deseo

con una investidura sexual; y al padre como un modelo a seguir, se convierte el padre en el ideal del yo. Son ambas figuras lazos psicológicos que conviven sin perturbarse una con otra, y es gracias a estos lazos y al desarrollo de la unificación de la vida anímica que surge el Complejo de Edipo. Sin embargo, la identificación tiene un carácter ambivalente, ya que puede tornarse tierna o convertirse en un deseo de eliminación. Esto se debe a que la identificación se vuelve hostil porque se predispone el deseo de sustitución del padre y de la madre, puesto que el pequeño percibe en ellos un estorbo. Siendo así, la identificación busca llegar a la configuración del yo, tomando al otro como modelo y por lo cual dicha configuración tiene la finalidad de alcanzar a un yo semejante, al yo del otro (Freud, 1920).

Asimismo, los procesos de identificación se dan mediante las interacciones sociales. En las interacciones, las personas se transmiten ideologías que ayudan al desarrollo de conceptos sobre sí mismas o sobre las demás personas. Las ideologías se transmiten con palabras, son un sistema de ideas y pensamientos conscientes o inconscientes con carga emocional que orientan las acciones de los individuos. Son un aspecto primordial en la organización de la vida. Hay ideologías que no son explícitas, más bien son axiológicas, y siempre están presentes (Pichon-Rivière, 1975). Por otra parte, la identidad es un proceso que involucra la capacidad del ser humano para reflexionar acerca de sí mismo, es decir, para hablarse a sí mismo. Esta capacidad de reflexión se consigue únicamente a través de las relaciones sociales y del material simbólico que desprenden las interacciones sociales. La facultad que tiene una persona para hablarse a sí misma refleja la internalización de la capacidad comunicativa, la cual posibilita la interacción con las otras personas. La experimentación del sí mismo es la objetivación de la persona, que solo es posible cuando se incorporan las conductas y actitudes de otros individuos hacia uno mismo. Los seres humanos pueden internalizar las expectativas y las actitudes de las demás personas, y esto los lleva a la reflexión de sí (Larrain, 2003; Mead, 1973). La identidad se forma a partir de la interacción con otras personas, y es por esto que la comunicación cumple un rol fundamental.

La comunicación abarca un lenguaje y un conjunto de señales que las personas, al interactuar, saben codificar y decodificar. Los procesos que se utilizan para codificar y decodificar se encuentran en los esquemas referenciales grupales y en los esquemas referenciales individuales. Son dichos esquemas los que ayudan al entendimiento o desentendimiento entre los miembros de un grupo (Pichon-Rivière, 1975). A partir de la comunicación, se produce una adaptación mutua entre individuos. Los gestos se convierten en símbolos significantes por medio de la comunicación. El proceso social que se da en la comunicación surge a partir de que luego de un gesto, hay una acción. Es en esta secuencia

de gesto-acción que se da la significación de gestos y conductas por parte, tanto de la persona emisora, como de la receptora. Sin embargo, para que haya un significado en la relación gesto-acción, se necesita que las personas que interactúan tengan internalizadas las pautas sociales y puedan anticipar las reacciones del otro, estando involucrados los gestos universales. Siendo así, en el proceso social de la comunicación, se relaciona un gesto y una conducta, generando una adaptación entre los individuos que son parte del proceso (Mead, 1973).

La comunicación cumple un rol fundamental en el proceso social, ya que este último se basa en dos posiciones que involucran a la comunicación. La primera, es que a partir de la comunicación se habilita la interacción entre individuos, y el surgimiento de una serie de nuevos procesos vinculados a la comunicación misma. La segunda, es que el gesto de un individuo y la reacción adaptativa de otro individuo hacia ese gesto, son el inicio del acto y su resultado a la vez. Además, el proceso social condiciona, determina y posibilita la conducta y la entrada a un mundo de objetos. Es en este proceso que se forma la estructura de las experiencias y su significación. La estructura de la significación se halla en una triple relación: el gesto, la reacción adaptativa, y el resultado del acto social. La adaptación se refiere a la reacción de un individuo frente al gesto de otro individuo, surgiendo una significación. Los dos individuos se incluyen en el proceso social que se inicia con un gesto y resulta en la significación, adaptación y, finalmente, el acto social en sí mismo (Mead, 1973). Entonces, la identidad es un proyecto en el cual los símbolos cumplen un rol fundamental, ya que estos permiten a la persona construirse a sí misma. Dicho material simbólico se encuentra en las relaciones sociales (Larrain, 2003).

Por otra parte, la identificación es la primera figura de lazo afectivo, y es la elección de un objeto que vuelve hacia la identificación, pues ésta última sustituye a la elección del objeto. Es decir, el yo sostiene las cualidades del objeto. El yo puede identificarse con una persona que ama, así como también puede sostenerse de las cualidades de una persona no amada. En ambos casos, la identificación será parcial, pues se sostiene prestándose de un rasgo de la persona que se toma como objeto. En un tercer caso, la identificación se aleja del vínculo de objeto de la persona a la cual se quiere asemejar. En este caso, si bien el yo percibe un punto de intersección importante, la identificación se basará en el aspecto común, mas no en la persona u objeto de deseo. Por ejemplo, el yo puede asumir una identificación por un apronte afectivo semejante. En este último caso, el yo se mantiene reprimido, puesto que la identificación se basa en un punto de convergencia entre los dos yo. Siendo así, las tres fuentes se pueden sintetizar en lo siguiente: la identificación es el origen de lazo afectiva



con el objeto; el yo se expresa a través de la introyección del objeto, sustituyendo la ligazón libidinosa; y la identificación puede surgir a partir de una comunidad, ya que una ligazón nueva logra aparecer a partir de una comunidad suficientemente significativa en la persona (Freud, 1920).

### **3.1.2. Símbolo e Identidad**

Por un lado, las palabras y las imágenes son simbólicas, ya que estas son utilizadas para representar al objeto, y para referirse a algo no material o del futuro, aún inexistente. Las personas usan términos simbólicos para indicar incluso conceptos que no pueden determinar o explicar de manera total. Al utilizar los sentidos, se limita la percepción a la realidad material, sin embargo, el uso consciente del símbolo permite la introducción a la realidad psíquica (Jung, 1964). Consecuentemente, las estructuras, que son el resultado de significaciones, implican una dimensión temporal. El ser humano tiene la capacidad de anticipar hechos, imaginando posibles situaciones y dirigir voluntariamente sus pensamientos y conductas. El poder generar ideas acerca del futuro en el presente es una de las características de la inteligencia humana. La conducta reflexiva puede incluir las ideas del futuro y estas ideas pueden cumplir con una intencionalidad o finalidad. Las actitudes que una persona tenga pueden estar ordenadas bajo una temporalidad, teniendo en cuenta ordenamientos o estructuras anteriores. Lo que experimente un organismo en la actualidad influirá en lo que experimente en el futuro (Mead, 1973).

Desde otro punto de vista, las conceptualizaciones subjetivas llevan a las personas a la acción y a internalizar las expectativas sociales. Las expectativas son entendidas por las personas a través del lenguaje, emociones, comportamientos y normas sociales. Los símbolos y normas sostienen el sentido de pertenencia de grupo, debido a que ayudan a comprender la posición de las demás personas. De esta manera, existen agentes de socialización que ayudan a la internalización de las expectativas sociales como los colegios, la familia, los medios de comunicación y la cultura (Chihu Amparán & López Gallegos, 2007). Es por ello que la escuela debe influir vivamente en las potencialidades de sus alumnos, incentivando el crecimiento personal, el autoconocimiento, la curiosidad y la motivación. También, deben estimular que los estudiantes encuentren respuestas bajo un proceso de investigación y que comprendan que la incertidumbre es una característica común en el aprendizaje (Martínez Heredia & Santaella Rodríguez, 2017). Si bien esto es válido en cualquier grupo social, es particularmente importante en los niños de los grupos más desventajados.

Por ello, la Psicología Comunitaria es de gran utilidad para estimular a los niños y las niñas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad. Esto se debe a que en la Psicología Comunitaria se tiene como sujetos de estudio a seres activos que participan de la comunidad e intervienen en la construcción y transformación de la realidad. Además, son los miembros de la comunidad los que pueden expresar los intereses, problemas y necesidades de la comunidad en sí misma. Es por ello que los psicólogos, o personas con interés en el grupo de estudio, deben construir el conocimiento en conjunto con los miembros del grupo. La organización entre el equipo de investigación y los miembros del grupo será coherente con los objetivos, procesos e intereses de la comunidad. Siempre se respeta la posición del otro, su posición productiva y su accionar en el conocimiento. Es decir, en la práctica de la Psicología Comunitaria, hay metodologías en las que se dan dinámicas participativas y que se enfocan en la transformación de aspectos específicos y en la solución de problemas, siempre accionando de acuerdo con y para los miembros del grupo con el que se trabaja (Montero, 2004).

Por otro lado, los humanos pueden concebir todo con un significado simbólico. El ser humano traslada los objetos a símbolos, y las artes visuales y las distintas religiones son algunos de los modos que tiene para expresarlos. Las pinturas rupestres de la antigüedad son un ejemplo de la capacidad simbólica que tienen los humanos. Un animal que se encuentra pintado cumple una doble función: podría, por ejemplo, propiciar la muerte del animal cuando sea necesario, y tener la certeza de su muerte en la vida real. Además, con el pasar del tiempo, las personas que habitaban en la antigüedad le brindaron un sentido mágico a aquellas pinturas, otorgándole una significación simbólica. Eventualmente, se pudo pasar de la pintura a los disfraces de animales y de los disfraces a las máscaras, pero siempre se mantendría la función simbólica. Es así como la expresión de los humanos de manera individual es opacada por otro objeto o personaje. Esto se ejemplifica con el hecho de que la máscara, el disfraz o la pintura corren a la persona hacia una imagen arquetípica (Jaffé, 1964).

Coherentemente, las significaciones pueden hacerse conocer mediante actitudes organizadas. Aquellas actitudes se ejecutan no solo de manera inmediata ante un hecho, sino también de manera anticipatoria, ejecutando una acción en el presente para adelantarse a un hecho. La organización de las actitudes, objetos o personas se puede explicar a través de las significaciones. Por ejemplo, los gestos se transforman en símbolos significantes cuando generan reacciones esperables en otro individuo. Es por ello que los gestos universales deben

de ser internalizados por las personas que pertenecen a un mismo grupo social, ya que los gestos representan una reacción implícita o explícita tanto para la persona que lo emite como el que lo recibe y permite la interacción entre individuos. Es decir, un gesto puede expresar miedo y cumple con ese significado tanto para quien lo emite como para quien lo recibe. Esas conversaciones gestuales se encuentran dentro del proceso social porque la significación de un gesto dependerá de la conciencia de su significado por parte del individuo que lo emite. (Mead, 1973). En paralelo, Jung (1964) menciona que lo simbólico es una vía para la comprensión de la definición de objetos y de lo instintivo del ser humano. Las personas tienen la capacidad de controlar su instinto mediante la voluntad. Este control puede darse a través de la represión, inhibición, entre otros. Sin embargo, la desinhibición podría haber sido un beneficio para los hombres primitivos, siendo diferente para los hombres que viven en sociedad, ya que la desinhibición para estos últimos podría ser inclusive peligrosa. De esta manera, para poder vivir en sociedad se deben interiorizar normas y comportamientos propios del grupo de pertenencia, y es mediante las simbolizaciones que se interiorizan las pautas sociales.

### **3.1.3. Proceso de construcción colectiva de la identidad**

Las identidades colectivas e individuales son complementarias y se interrelacionan. No es posible la existencia de una identidad personal sin la identidad colectiva, y viceversa. Si bien hay una distinción analítica entre ambas, no se podría formar una sin la otra. Las personas no son unidades aisladas ni deben comprenderse como externas a un mundo social. Los seres humanos se definen mediante las interacciones sociales, y la sociedad cambia y evoluciona mediante las acciones de cada individuo. Las identidades individuales se forman a partir de las identidades colectivas y estas últimas no existen sin los individuos que la conforman. La identidad es el proceso en el cual el ser humano reflexiona acerca de sí mismo como si fuese un objeto y forma una narrativa de sí (Larrain, 2003). Según Mead (1973), la conciencia de sí es la capacidad reflexiva de la persona, es decir, es la capacidad de mirarse desde la mirada de la sociedad, de ser objeto de la reflexión y, a la vez, ser sujeto de la acción.

Un factor relevante y de suma importancia en cuanto a la formación de las masas es que la afectividad incrementa en cada uno de los miembros. La afectividad que surge en cada integrante del conjunto es difícilmente comparada a la afectividad que puede surgir en un individuo solitario. Las personas sienten goce al entregarse libremente a sus pasiones, las cuales coinciden a las de la masa y es por ello que se liberan del sentimiento de

individualidad, llegando a confundirse con la masa. Entonces, los sentimientos de un sujeto influye en los sentimientos de los demás miembros y es así como se genera un contagio sentimental. Mientras más personas perciban el afecto al mismo tiempo, más probable será la compulsión automática de la mayoría de los miembros de la masa. La reciprocidad de afectos lleva a los sujetos hacia un afecto igual, prácticamente un sentir equivalente. Dicho esto, la masa conlleva a sus miembros a una compulsión que genera el hacer homólogo, es decir, guía a las personas a accionar de manera similar. Las personas se sienten seguras al seguir el conjunto de normas y el ejemplo del grupo. Suelen inhibir o desinhibir conductas de su cotidianeidad anterior, esas conductas y normas que tenían incorporadas previamente al unirse a la masa. También, se entiende que la ligazón correspondida entre los miembros de la masa se da una identificación de clase, ya que se ve conformada por una comunidad cargada de afectividad (Freud, 1920).

Además, la persona abarca dos conceptos: el *yo* y el *mí*. Por un lado, cuando una persona se posiciona en la sociedad y actúa según sus funciones o roles, se refiere siempre a un *yo*, el cual representa al inconsciente. Las personas se identifican con el *yo*, porque es este el que reacciona frente a las actitudes de las demás personas. Por otro lado, el *mí* es el conjunto de todas las actitudes organizadas de los demás, las cuales se adoptan como propias. Asimismo, se conforma por la organización de las actitudes de los otros. Ambos conceptos se ven íntimamente relacionados, puesto que una persona adopta actitudes de otros como si fuesen propias, pero esto es posible solo si hace referencia a su posición o función en un grupo o sociedad. Por ejemplo, en un equipo de baloncesto, si un integrante lanza el balón, es consciente de sí, de sus acciones, y es consciente de las posibles actitudes de los demás integrantes del equipo; y es el equipo el que asume la responsabilidad de un todo. Siendo así, el *mí*, que recuerda las experiencias, se ve intervenido por un *yo*. Cuando una persona acciona y cumple con un rol, se refleja el *yo*, pero cuando una persona recuerda qué dijo o hizo, está actuando el *mí*. El *yo* es el que reacciona frente a un *mí*. Por su parte, según Freud (1920), cuando el *yo* propio se distancia del resto del *yo*, existe la posibilidad de que se encuentre en conflicto consigo mismo. El ideal del *yo* permite la observación de sí y puede decirse que es la conciencia moral y la influencia primordial de la represión. También, el ideal del *yo* toma los mandatos del medio, y cuando una persona no se siente satisfecha consigo misma en cuanto a su *yo*, encuentra complacencia en el ideal del *yo*. También es importante aclarar que el alejamiento entre el *yo* actual y el ideal del *yo* es muy variable entre las personas.

Asimismo, el proceso de construcción de la identidad se vincula estrechamente con el contexto social. Se llega a formar la identidad mediante las interacciones sociales del día a

día, haciendo un marco de lo que es propio y de lo que es externo a sí. Además, las identificaciones van cambiando a lo largo de la vida de cada individuo. Las personas siempre se encuentran con la posibilidad de cambiar con el tiempo, ya que se va fluctuando en distintos grupos (Hernández Oliva & Mercado Maldonado, 2010; Mead, 1973). También, el proceso de construcción de la identidad colectiva requiere de personas activas, ya que los procesos de comunicación son los que intervienen en la creación de grupos y en donde se aprende el *nosotros*. Igualmente, dicho proceso es influenciado por la manera en la que las personas transmiten los saberes propios del grupo social, así como también es afectado por las características grupales, como por ejemplo, los intereses, las necesidades, los roles y el status de cada individuo. Siendo así, la identidad se forma gracias a la transmisión de creencias, conductas, valores y cultura, y se enfatiza el carácter cognitivo -racional, que permite el yo colectivo (Hernández Oliva & Mercado Maldonado, 2010). Coherentemente, para que una persona logre integrarse en la sociedad debe de desarrollar dos aspectos: adoptar las actitudes que están dentro de los procesos sociales e interiorizar en su experiencia el proceso social en sí mismo; y adoptar actitudes en las diferentes fases de las actividades sociales de su contexto. Es decir, debe de interiorizar los procesos sociales con las actitudes que le corresponden y comprender que hay distintos contextos que abarcan determinados estilos de comportamiento (Mead, 1973).

Las masas demuestran la figura familiar de los seres humanos vistos como hiperfuertes dentro de un conjunto de individuos iguales, y es esta la concepción de la *horda primordial*. Ésta última renace mediante la figura de masa. La constitución de la horda primordial se basa en un vínculo que mantiene la unión de la masa. Se da una analogía entre el hombre primordial que se conserva en todas las personas y la horda primordial que se conserva en cualquier multitud de humanos. La antigüedad de la psicología individual es la misma que la psicología de masa, ya que siempre, desde los orígenes de la humanidad, éstas dos psicologías persistieron: los individuos conformando una masa o comunidad, y las figuras individuales del conductor, padre o jefe. A pesar de que antiguamente el ordenamiento de los individuos en masa era análogo a los sistemas sociales actuales, en la anterioridad el padre, jefe o conductor de la horda primordial era libre a comparación de los demás integrantes de la masa. Éstos no necesitaban de la reafirmación o apruebo de los otros individuos. Entonces, el yo de éstos no se encontraba tan vinculado libidinosamente y no se encontraba en la posición de amar a los demás miembros si es que no satisfacían sus necesidades. En la actualidad, aún las masas requieren del supuesto saber que su conductor los ama de forma justa e igualitaria, a pesar de que al conductor tenga la necesidad de

amarlos de igual manera. Es así como se demuestra el carácter narcisista del líder, que a su vez tiene un sentimiento de seguridad y autonomía. La psicología de las masas reacciona al estado de regresión frente a la actividad anímica primitiva, tal cual se consigna en la horda primordial. Es así que la psicología de las masas propone la limitación de la personalidad individual consciente, la supremacía de la afectividad, los propósitos semejantes entre individuos, y la dirección homogénea de sentimientos y pensamientos (Freud, 1920).

Por otra parte, Melucci (como se citó en Chihu Amparán & López Gallegos, 2007) menciona que la teoría de la identidad es inherente a la teoría de la producción social. Por ello, se entiende que los actores sociales se perciben a sí mismos como productores sociales, asignando un sentido a la actividad y comprenden que el resultado de sus acciones participan socialmente. Un individuo aprehende actitudes de los distintos grupos en los que participa. Logra establecerse como persona al relacionarse con los demás y reflejar, con su conducta, las actitudes del grupo del que es parte. En la cotidianeidad de las personas, hay una *conciencia de sí* desarrollada. La consciencia de sí se refiere a cómo es que el individuo se ubica en relación con las actividades que realiza y cómo influye en otros individuos. Es con ella que los individuos logran internalizar las actitudes sociales organizadas y actuar según estas (Mead, 1973). Por su parte, los movimientos sociales tienen como característica el tratar de construir una identidad común, de tal modo que les permita actuar y producir coherentemente sobre sí mismos y sobre la sociedad (Chihu Amparán & López Gallegos, 2007). Los procesos sociales y las actividades colectivas son factibles si todas las personas pertenecientes a la sociedad comprenden y regulan sus funciones y actividades dentro de la totalidad de la sociedad (Mead, 1973).

### **3.2. Arte contemporáneo**

Por una parte, el aprendizaje es un proceso en el cual interviene la totalidad de una persona. Por ello, no se debe tomar aisladamente a los sentidos, las percepciones o el procesamiento de información, sino que se debe comprender al aprendiz como un todo (Urbina Cárdenas, 2016). De manera paralela, el juego es visto como un elemento fundamental para el desarrollo global de los infantes. Es una actividad connatural de la infancia que permite estructurar la personalidad de los niños e incorporar nuevos comportamientos. Asimismo, los infantes aprenden a trabajar grupalmente y a compartir, así como también valores como la cooperación. Además, los niños y las niñas juegan utilizando su cuerpo, explorando su esquema corporal, aprendiendo a usarlo y ocupando el espacio de manera correcta (Meneses Montero & Monge Alvarado, 2001). Siendo así, el arte y el juego

tienen funciones similares. Ambos implican el descubrimiento, la exploración, la estructuración del lenguaje hablado y otras maneras de expresión como se da en el arte visual o musical. También, estimulan el aprendizaje y el conocimiento (Valdenebro, 2001).

Por otra parte, a través de dispositivos artísticos se construyen lazos sociales, manifestando una organización colectiva que permite a los sujetos visibilizar conflictos y llegar a acuerdos colectivos. Mediante la producción artística se puede iniciar una reconfiguración identitaria, ya que los vínculos intersubjetivos que se generan son un medio para que surjan maneras de accionar y acuerdos colectivos. Asimismo, desde el arte se puede llegar a la construcción de un *nosotros*, ya que se configura una nueva subjetivación a través de la acción colectiva (Capasso, 2019). Análogamente, la identidad se construye a partir de la transmisión de valores, creencias y conductas. Es por ello que la construcción de la identidad requiere de sujetos activos, ya que se necesita de la comunicación para poder llegar a conformar un *nosotros* (Hernández Oliva & Mercado Maldonado, 2010). Además, desde la mirada de la acción colectiva, la producción artística tiene impacto en las relaciones sociales. La creación artística es una acción que abarca más que una obra material o estilística, pues permite explicitar los conflictos mediante los materiales elegidos y las expresiones verbales creadas por las personas para poder ser escuchadas y vistas. Por ejemplo, un conjunto de emociones en común puede llegar a movilizar a un grupo de individuos con un mismo objetivo, como el de generar una obra colectiva (Capasso, 2019).

### **3.2.1. El arte como herramienta**

Como postula Sigmund Freud (1920), el lenguaje o las expresiones artísticas, como canciones propias de la tradición o géneros como el folklore, han surgido gracias a la existencia de las masas, es decir, de la comunidad. A su vez, la línea de separación entre el individuo creador y la masa en la cual vive, siempre será difusa, puesto que su labor o creación consume el carácter anímico de las demás personas que lo rodean. Toda sociedad entabla sistemas esquematizados, siendo el arte parte de esta estructura. La producción artística se ve influenciada por el marco social e histórico. Los consensos estéticos se adecúan según las condiciones sociales, ideológicas y materiales. Siendo así, el trabajo artístico es una práctica social que permite reflejar las características ideológicas, sociales y materiales del marco social e histórico del artista. Además, el arte ha permitido que se desarrollen de distintas maneras los sentidos y las capacidades propias del hombre: la audición llevada a la música, la visión a las artes plásticas, el movimiento del cuerpo a la danza, y el lenguaje a la narrativa o el canto. Por ende, el arte se desenvuelve como una forma de trabajo, y también

como una práctica social que permite a los individuos desarrollar capacidades personales y sociales (Vásquez, 1987). De acuerdo a Vilar (2009 como se citó en Giovine Yáñez, 2015), el arte es una manera de pensar, conocer y hacer el mundo. A lo largo de la historia, ha sido una herramienta para transmitir pensamientos y conocimientos. Los seres humanos han desarrollado la capacidad simbólica, diferenciándose de otros seres. Como menciona Mead (como se citó en Carmona, 2019), la mayor diferencia entre los seres humanos y los animales mamíferos se encuentra en el lenguaje y en la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Los animales cumplen siempre un mismo rol. En cambio, en los seres humanos hay un juego de roles. Los niños desde pequeños juegan a ser un otro. A manera de ejemplo, las niñas pueden jugar a ser maestras del jardín o a ser la madre que cuida a los hijos.

Asimismo, Arnheim (1993 como se citó en Palacios, 2006) plantea que los sentidos son trascendentales para la vida cognitiva y el conocimiento, y es por eso que se debe enseñar a usarlos de manera inteligente. Las artes serían una vía excepcional para abarcar a la sensibilidad y la imaginación. Siendo así, la percepción en sí misma es un hecho cognitivo que requiere de imaginación y creación como, por ejemplo, la visión ligada a la formación de conceptos y a la memoria. Es de esta manera que dicho autor propone que los sentidos implican al pensamiento, son el fundamento de la cognición y establece que el arte lleva a desarrollar lo sensorial. De la misma forma, el arte es una producción simbólica de ideas, lenguajes y conceptos, y la mediación cultural tiene como tarea primordial el abrir o liberar lo que está cerrado o bloqueado, a modo de desencadenar un movimiento o una acción. Es por ello que mediante el arte se puede llegar a iniciar un movimiento o una acción como se espera en la mediación cultural (Ferreira Dias Martins, 2011). Congruentemente, la enseñanza a través de la experimentación puede ser una gran herramienta para los alumnos. Esto se debe a que el aprendizaje experimental se sustenta en el aprendizaje personal y surge a través del contacto con el exterior para poder aprender mediante el descubrimiento (Martínez Heredia & Santaella Rodríguez, 2017). Esto explica el hecho de que utilizar los sentidos estimula el acercamiento y organización de las estructuras internas y externas, siendo el arte una demostración de la capacidad de las personas para percibir, expresarse y crear. Además, el arte resulta útil para la configuración y reconfiguración de esquemas internos y de sus interrelaciones. Esto se debe a que el ser humano puede cambiar su manera de afrontar las cosas, controlando sus emociones o expresando sus sentimientos y el arte es una vía para percibir y expresarse de una manera distinta, pudiendo ayudar a que los individuos se acerquen más a sí mismos, a las demás personas y al mundo (Ciornai, 2004).



### 3.2.2. Proceso artístico

El Instituto Distrital de Cultura y Turismo (2005) de Colombia, menciona que el arte contemporáneo se desenvuelve bajo un campo que tiene características como la producción, el movimiento de los productos, la investigación y la apropiación cultural, estando todos los componentes ligados entre sí. Por ejemplo, el proceso creativo y la exhibición en público son inseparables, al igual que la investigación de las características creativas y del movimiento de los productos o circulación (Cerón Silva, 2012). Desde otro punto de vista, para referirse a la creación artística hay que comprender tres posiciones: la mirada del espectador, el punto de vista del creador y la obra a manera de representación. El creador plasmará su interioridad y sensibilidad, pero la totalidad de la obra difumina la intencionalidad inicial. Esto se debe a que la persona que esté apreciando la obra le dará la relevancia, desplazando el significante y las motivaciones iniciales con la que fue creada (Calle Guerra, 2004). De esta manera, el ser humano no es capaz de acoger ideas sin antes modificarlas bajo su subjetividad, vale decir, sin apropiarse del concepto. Dicho esto, está dentro de la naturaleza humana la capacidad de cambiar fácilmente una misma idea según la persona que recibe la idea del exterior. Es así como se resalta la expresividad unida a la subjetividad de cada persona, y cada individuo a su vez es parte de una comunidad con un lenguaje común (Merleau-Ponty, 1960). Asimismo, la subjetividad del creador se verá enfrentada con la valoración más objetiva del espectador. Es así como la investigación de las artes, o la investigación-creación, ha demostrado la necesidad de investigar partiendo desde la práctica o la producción artística. La investigación-creación atraviesa los procesos cognitivos, yendo más allá de los modelos clásicos, ya que envuelve procesos de conciencia e inteligencia. De esta manera, se une lo creativo e intuitivo del conocimiento con lo racional, habiendo respuestas simultáneas y múltiples (Méndez, 2015). De la misma forma, las ideas solamente podrán dar respuesta cuando se argumenten bajo una pulsación que se encuentre vinculada a la vida interindividual. Igualmente, toda transformación del conocimiento guarda un vínculo con una forma distinta del ser, valga decir, genera un cambio en el ejercicio de su existencia. A diferencia de los objetos, las personas no se conforman únicamente consigo mismas y tienen la capacidad de imaginar, y representarse y simbolizarse a sí mismas. Esto señala que los cambios que surjan en la representación de las personas generarán un cambio en la existencia de cada una de las personas, resaltando así la subjetividad (Merleau-Ponty, 1960).

Para comprender la producción artística y la posición del creador, se debe de entender el vínculo entre el trabajo y el juego. Por un lado, el trabajo puede ser entendido como aquello que genera un cambio en la naturaleza y en los seres humanos, con la finalidad de contribuir en la elaboración de los bienes que necesitan las personas que conviven en sociedad. El arte es una producción material que implica un determinado trabajo, generando cambios en las características físicas de la materia. Entendiendo al trabajo como un conjunto de acciones que subsumen actividades creativas y prácticas, la producción de arte será crear mediante instrumentos de trabajo sin incluir necesidades primarias. Es decir, el trabajo artístico no cumple la función de satisfacer las necesidades esenciales del ser humano, más bien, tiene características afines al juego. Por otro lado, el proceso de la producción artística se ve intervenido significativamente por las características del juego, las cuales son: ejercicio de la libertad, límites temporales, espaciales y reglamentarios, convenciones sociales, entre otras. Es por eso que algunas de las principales funciones que cumple el arte es el educar y entretener (Vásquez, 1987). Además, el procedimiento creativo otorga valor a las personas, y fomenta la investigación y los conocimientos culturales. Eso se debe a que los capitales culturales aumentan la formación de habilidades personales. De esta manera, la creatividad beneficia a las personas de manera individual y colectiva, ya que las personas desarrollan habilidades personales y sociales (Gutiérrez, 2018). Desde otra mirada del proceso artístico, cuando los estudiantes son llevados a museos, se pueden generar vínculos entre alumnos y docentes, ya que el encuentro con las obras y la evaluación de las experiencias abren el paso a situaciones emocionales y sociales. Asimismo, es de esperarse que en las visitas a los museos se mantenga el tema principal que se desarrolla en las instituciones escolares para que la experiencia artística sea aprovechada al máximo y que luego en las aulas escolares se sostenga una hilación temática. (Ferreira Dias Martins, 2011). De igual modo, el acompañamiento en el arte, sea como pedagogo, terapeuta o guía, es un proceso en el cual el protagonismo lo tiene el artista o creador. La persona que acompaña debe cumplir un rol de soporte sutil y moderado, sin dejar de ser activo y atento, tanto con la persona como con su obra, para poder comprender las vicisitudes y avances (Bassols, 2006). La empatía comprende, para la psicología, el entendimiento del yo del otro, y naturalmente, se mantiene la afectividad propia de la identificación (Freud, 1920). Entonces, el acompañar implica estar con la persona y estar dispuesto para ayudarla. Es decir, el acompañante se encuentra al lado, de manera tal que pueda intervenir para lo que necesite la persona a la que guía. Asimismo, debe tener en cuenta la diferenciación entre las personas para no faltar el respeto a la

expresión e intimidad de los demás. Es por ello que los acompañantes deben de partir siempre desde la mirada del creador (Bassols, 2006).

### **3.2.3. Aportes del arte contemporáneo en niños y niñas**

Las estrategias de aprendizaje son un recurso que el alumno aprovecha para aprender. No todas las personas tienen las mismas herramientas ni motivaciones para llegar a adquirir el conocimiento que se les plantea. Mientras más recursos tenga el alumno, será más fácil motivarlo para que aprenda y aproveche mejor las herramientas que tiene (Sánchez Benítez, 2010). Como ya se dijo, las actividades creativas generan efectos favorables en la psiquis, ya que fomentan el crecimiento personal al trabajar con las áreas emocionales, cognitivas, sociales y físicas (Aranguren & Dumas, 2013). Es mediante el arte que se logra la apreciación de los detalles, afinando la atención y la facultad de discernir características de los objetos y manifestaciones de la realidad. También, se posibilita la formación de estructuras y de la percepción del todo (Palacios, 2006). Es por ello que es aconsejable utilizar actividades artísticas porque el arte desarrolla flexibilidad cognitiva, atención, concentración, aprendizaje, comunicación, organización, espontaneidad, e integración del pensamiento. Asimismo, brinda la posibilidad de establecer un espacio lúdico en el cual se puede diferenciar la realidad de la fantasía, y encontrarse con las emociones (Aranguren & Dumas, 2013).

Por otro lado, el arte ha permitido que se desarrollen de distintas maneras los sentidos y las capacidades propias del hombre. Sin embargo, el arte no solo es una práctica individual. Si en toda sociedad hay sistemas esquematizados, el arte es parte de esta estructura. Por ende, el arte se desenvuelve como una práctica social y brinda beneficios personales (Vásquez, 1987). Adicionalmente, las personas pueden expresarse a través del arte, ya que este puede concebirse como un acto lúdico y simbólico. Durante el proceso creativo se puede observar la externalización de experiencias y emociones de manera desinhibida, siendo una posible vía para indagar temas más profundos de la persona. Por ejemplo, en la pintura, las personas se guían con imágenes para ejecutar cada pincelada, trazo o color. Es así cómo se organiza y expresa lo más íntimo del creador. A lo largo del proceso, surgen transformaciones tanto en la producción artística como en la persona, ya que no siempre el producto final es el producto que se pensó producir en un principio (Bassols, 2006). Gardner (como se citó en Palacios, 2006) afirma que hay un sistema de símbolos que lleva a una infinita creación de realidades significativas. El sistema de símbolos que menciona el autor es característico en la actividad humana. Es por esto que existen ilimitadas maneras de conocer el mundo en virtud de la

actividad simbólica propia de los seres humanos, implicando tanto el pensamiento científico como el artístico. De acuerdo a Jaffé (1964), los seres humanos pueden otorgar un significado simbólico a todo lo que los rodea. Esto se debe a que los individuos llevan los objetos a los símbolos, manifestando, mediante las artes visuales, esta característica. Entonces, se entiende al proceso artístico como un proyecto individual que refleja tanto el mundo interno como externo de la persona que lo transita.

### **3.3. Relación entre el Arte y la Identidad**

La identidad es comprendida como una manifestación compleja que abarca los fenómenos que percibe el ser humano de forma colectiva o individual. Asimismo, las organizaciones sociales generan cambios en el entorno, ya que la identidad está compuesta por aspectos que significan y resignifican a la persona, siendo influenciada por el mundo exterior, el tiempo y el espacio (Yacaman, 2016). Coherentemente, los procesos creativos incitan la resignificación de la identidad, siendo posible abordar el tema de la identidad a través de procesos artísticos. Esto se debe a que las personas que transitan un proceso creativo son conscientes de sí, y de la búsqueda y significación de sus acciones, pensamientos y emociones. (Aguilar Salmerón, 2019). De esta manera, el arte permite extender la creatividad, percepción, curiosidad, y las distintas maneras de accionar. Esto es así porque, cuando se juntan la razón, la imaginación y la intuición, se generan vínculos complejos que producen emoción creativa, la cual impacta positivamente en la conservación de la vida. A través de la emoción creativa se origina la creación, sea científica, artística, intelectual, moral o existencial (Romão Ferreira, 2010). El arte permite la expresión libre y, por ende, el descubrimiento de distintas maneras de expresarse. Paralelamente, en el juego, la libertad de acción y la innovación incentivan la flexibilidad de la realidad inamovible, promoviendo las diversas interpretaciones ante un mismo suceso, objeto, pensamiento o emoción (García-Sánchez, 2019). Tanto el juego como el arte, son vías de acceso al aprendizaje, generando conocimientos. Ambos estimulan la acción y la expresión mediante el descubrimiento y exploración (Valdenebro, 2001).

#### **3.3.1. Arte como estrategia lúdica**

Los gestos son actos sociales que sirven como estímulos para que otro individuo reaccione. En las personas, los gestos cumplen la función de expresar emociones, y es esa función la que puede llegar a ser el fundamento del trabajo de un artista o del desarrollo de un juego. Sin embargo, más que la emoción, lo que se debe de resaltar es la capacidad simbólica. Esto se debe a que el proceso de adaptación implica una actitud interna. Es decir,

los gestos pueden expresar emociones, pero no tendrán un significado hasta que los individuos que interactúan tengan internalizadas las pautas sociales. Siendo así, las conversaciones gestuales se encuentran dentro del proceso social, pero la significación de un gesto dependerá siempre de la significación que le otorga el individuo que lo emite (Mead, 1973). En relación con los gestos y las emociones como parte del proceso social, el arte puede ser utilizado como una estrategia lúdico-creativa, la cual implica inteligencia emocional, inteligencia social y afectividad. De esta manera, al abarcar distintas áreas, se da la posibilidad de trabajar con distintas edades, géneros y en distintos lugares. El utilizar lo lúdico-creativo como una vía de enseñanza continua, en distintos ámbitos y momentos de la vida, implica adquirir los conocimientos de manera placentera, positiva y agradable. Asimismo, las estrategias lúdico-creativas buscan la eficiencia de la acción, la innovación y motivación para aumentar la participación de los alumnos y docentes (Pérez-Yglesias, 2010). La enseñanza y el aprendizaje forman una espiral dialéctica en la que la interacción entre individuos permite a los miembros de un grupo descubrir, indagar e investigar conocimiento. Es por ello que se forma una unidad, en la cual aprender y enseñar no se deben de separar, puesto que en el aprendizaje espiral, la interacción ayuda a aprender, descubrir y enseñar conceptos y experiencias que se dan en el proceso grupal (Pichon-Rivière, 1975). Entonces, en el arte y en las actividades lúdicas se desarrolla la capacidad de identificar el significado de las acciones, emociones o ideas que una persona tiene sobre sí misma o respecto de otras.

Por otra parte, los gestos se transforman en símbolos significantes cuando generan reacciones anticipadas por quien emite el gesto, en el otro individuo. Es por ello que los gestos representan una reacción implícita o explícita tanto para la persona que lo emite como para el que lo recibe. Este proceso social desarrolla la representación de un *otro generalizado*, el cual define la unidad de la persona como parte de un grupo social organizado. Es decir, el otro generalizado es la representación de las actitudes de toda la comunidad a la cual la persona pertenece. Entonces, dicha representación define la unidad social y la incorporación de normas sociales (Mead, 1973). Asimismo, es a través de la interacción con el medio ambiente que se origina la representación del mundo exterior, de los roles de las demás personas (del *otro*) y que influye en la vida emocional. Estas representaciones modifican esquemas de referencia, pautas y modelos que intervienen en el aprendizaje y comprensión de la realidad (Pichon-Rivière, 1975). Dos ejemplos claros son las actividades lúdicas y el deporte, ya que se adquieren roles a partir de estos. Las actividades que el niño haga en el presente no determinan lo que realizará en un futuro, porque aún no tiene un otro generalizado internalizado. Sin embargo, se puede observar que a través de actividades

lúdicas, los niños pueden introducirse en los procesos sociales, adquiriendo la representación del otro generalizado. Por ejemplo, en el jardín de infantes, a través de las actividades lúdicas, se pone a los niños en situaciones sociales organizadas para poder enseñarles cómo vincularse con las demás personas. A veces, los juegos se dan en equipos que tienen una estructura y deben de cumplir funciones y roles. Entonces, el juego, ayuda a comprender la figura de un otro generalizado, organizando actitudes y a los miembros del equipo (Mead, 1973). Del mismo modo, el conocimiento se transmite desde la acción social. La estrategia lúdico-creativa se piensa como algo vital que llega a la persona y a su cotidianidad. El conocer es, bajo esta concepción, un contacto íntimo entre lo intelectual, personal y colectivo. Coherentemente, la adquisición de conocimiento se abarca a través del misterio, la curiosidad, la exploración, el ensayo, el error y la imaginación. Siendo de esta manera, la inclusión de los valores, la creación de pertenencia e identidad y el trabajo en equipo son importantes en las estrategias lúdico-creativas basadas en el placer como medio de conocimiento (Pérez-Yglesias, 2010).

### **3.3.2. El juego simbólico**

Los niños expresan su conocimiento con respecto a su cultura, sociedad y familia, a través del juego (construcciones, diseños, maneras de jugar y temáticas), el juego permite a los niños y las niñas comprender las experiencias significativas del día a día de los infantes. Es por ello que se puede ver en los niños la comprensión que tienen del mundo material a través de las estrategias que utilizan para descubrir los objetos y resolver los problemas. De esta manera, con el juego se manifiesta lo consciente y lo inconsciente, ya que a través de acto lúdico se muestran las vivencias del infante. Además, se generan significaciones de los ámbitos familiares, culturales y sociales (Villalobos, 2009). Según Mead (1973), la significación se refleja mediante actitudes organizadas. Aquellas actitudes se ejecutan no solo de manera inmediata ante un hecho, sino también de manera anticipatoria, ejecutando una acción en el presente para adelantarse a un hecho. La organización de las actitudes, objetos o personas se pueden explicar a través de las significaciones. Siguiendo este punto de vista, los humanos logran el carácter cognoscente y simbólico gracias al juego simbólico porque el espacio lúdico es una vía de acceso a las formas y sentidos. De esta manera, para lograr el conjunto de operaciones simbolizantes y la resignificación de experiencias, el niño debe verse envuelto por las características sociales, familiares y culturales, ya que estos referentes son los que le permitirán desarrollar la creatividad simbólica (Villalobos, 2009). Además, los espacios lúdicos promueven la expresividad y la creatividad, las cuales son dos vertientes

para originar reflexiones, un accionar libre y un desenvolvimiento de los infantes en ambientes humanizados. Siendo así, a los niños y las niñas cuando juegan, se les facilita adquirir nuevos conocimientos mediante la exploración y la acción, así como también se les permite interactuar con el ambiente y con otras personas (Del Valle-Núñez, 2015).

Por otro lado, las estructuras, que son el resultado de significaciones, implican una dimensión temporal. El ser humano tiene la capacidad de anticipar hechos, imaginando posibles situaciones y dirigiendo voluntariamente sus pensamientos y conductas, siempre con un objetivo. Esta capacidad para pensar en el futuro y en el presente, se llama *conducta reflexiva*. (Mead, 1973). Coherentemente, el juego permite a los infantes reflexionar acerca de sí mismos, dialogar, y comprender el contexto en el que están. De esta manera, el juego es una forma de adquisición de conocimiento y de comprensión del contexto (Del Valle-Núñez, 2015). Es por ello que, al ser el juego una vía de reflexión sobre las personas, el contexto y sobre sí mismo, cuando un niño no tiene referentes que lo llevan a vincular los sentidos y conseguir la creatividad simbólica, puede que su mundo se vuelva agresivo, mórbido o fijo. El juego debe ser una vivencia bajo libertad de creación. La espontaneidad en el juego simbólico puede incentivar una resignificación de las vivencias que han generado preocupaciones anteriormente, siempre que se resignifique simbólicamente y teniendo en cuenta a los referentes que permitan la significación y la resignificación (Villalobos, 2009).

### **3.3.3. Las ideologías en el arte y en los grupos sociales**

Por un lado, en el proceso de la construcción de la identidad surgen consensos, creaciones de grupos, y una dinámica dialéctica entre la persona y el entorno. Mediante el discurso y las intervenciones educativas adecuadas, la construcción de la identidad puede desarrollarse de manera más creativa y reflexiva. Es así como las personas se sitúan en un lugar más consciente en cuanto al concepto de identidad, y el arte interviene desde la afectividad para construir un producto de manera colectiva. Siendo así, el vínculo entre la identidad y la afectividad del arte contemporáneo, se refleja en la producción de ambientes nuevos de desarrollo social y personal (Fontal Merillas & Gómez Redondo, 2017). En relación con grupos sociales, Pichon-Rivière (1975) desarrolló la técnica de grupos operativos, la cual sostiene el ideal de una democracia participativa y una búsqueda de cambio social. Todo proceso social creativo implica comunicación y aprendizaje, como sinónimos de salud. También, dicho autor comenta que cuando se trabaja con un grupo, debe buscarse la construcción de un Esquema Conceptual, Referencial y Operativo que sea

dialéctico, en virtud de que las diferentes ideologías que hay no generen contradicciones o estancamientos en la dinámica grupal (Pichon-Rivière, 1975).

Por otro lado, las ideologías son sistemas de representaciones que tienen gran carga emocional, y, a su vez, estas influyen en la identidad subjetiva y en la dinámica grupal en sí misma (Pichon-Rivière, 1975). Los artistas siempre se encuentran atravesados por ideologías, por lo cual, para comprender el proceso de producción artística es de suma importancia comprender el contexto y las ideologías desde las que parten para realizar sus obras. Es por ello que el arte es un fenómeno que incluye aspectos psíquicos y sociales, y que sintetiza vínculos interpersonales, sociales e individuales. Esto es así gracias a que, en primer lugar, existe una gran variedad de ideologías artísticas. Cada una delimita lo que es correcto o incorrecto y, a su vez, determina la manera en la que se da la producción artística. Es decir, la forma en la que se admira y produce el arte proviene de los límites sociales y contextuales. Sin embargo, la expresión de ideas en el arte es el reflejo del interior del individuo que las produce. De esta manera, en las obras se podrán ver temas a interrogar o fortalecer con respecto a la producción material general, ya que el creador manifiesta sus características internas y las de su contexto. Es por ello que la ideología artística se expresa en la producción y en la selección del material, pero siempre se vincula a la dinámica de la sociedad. La ideología artística demostrará las características valorativas con respecto a lo social, moral y político. Dichas cualidades se demuestran en las obras de arte, las cuales son producto del trabajo del creador (Vásquez, 1987). Coherentemente, las estrategias lúdicas incitan la creatividad y la expresividad y, por ende, que los niños y las niñas descubran conceptos, tanto de su contexto como de sí mismos. Esto se debe a que las experiencias lúdicas permiten la participación activa con el contexto, la interacción con las demás personas, y con la interioridad de la persona en sí misma (Del Valle-Núñez, 2015). En segundo lugar, para analizar la ideología, se deben integrar tres niveles: la manera de utilización de los materiales (lo bello, lo correcto, el estilo); lo explícito e implícito de la ideología en sí, tocando temas sociales, morales, religiosos o políticos; y los objetivos a los que se desea llegar tanto en lo artístico como lo social. Por ejemplo, la belleza es un concepto asimilado socialmente como resultante de la actividad artística y de sus vínculos con los diversos ámbitos en la vida. De acuerdo a los objetivos, se mostrarán determinados temas de manera explícita o implícita y se utilizarán estilos o formas distintos. De esta manera, al ser el arte un medio de encuentro entre las ideologías sociales y las ideologías personales del creador, el resultado final del proceso artístico demuestra la originalidad de cada persona. Cada integrante de la sociedad externaliza de manera distinta las ideologías (Vásquez, 1987).



## **4. Metodología**

### **4.1. Tipo de estudio**

El presente estudio es de tipo descriptivo.

### **4.2. Participantes**

Los participantes de la investigación fueron niños y niñas de 4 y 5 años de edad pertenecientes a cuatro escuelas de distintos barrios de CABA. Además participaron tres profesionales:

- Una docente de arte de una de las instituciones escolares participantes que trabaja en dicha institución desde hace cinco años.
- Una guía del Programa. Tiene una formación en Curaduría de arte y Fotografía.
- La pedagoga del Programa. Es docente en escuelas a nivel infantil en la materia de artes visuales. Realizó sus estudios en la Escuela Nacional de Bellas Artes para obtener el título de Profesora Nacional de Escultura.

### **4.3. Instrumentos**

Los instrumentos que se utilizaron fueron la observación participante y el registro escrito de las verbalizaciones de los niños y las niñas. Además, se hicieron entrevistas semidirigidas a una docente de arte de una de las instituciones escolares participantes, a una guía del Programa, y a la coordinadora pedagógica del Programa. En las entrevistas se indagaron ejes según cada profesional:

- Docente de arte de una de las instituciones escolares participantes: vínculo entre el arte y la Escuela; aportes de la apreciación, producción y exhibición del arte contemporáneo; y vínculo entre el arte y la identidad.
- Guía del Programa: el arte y la identidad; aportes de la apreciación, producción y exhibición del arte contemporáneo; y el arte como herramienta para los docentes y niños.
- Pedagoga del Programa: aporte del arte a los niños y las niñas; aportes del arte hacia los docentes e instituciones; y las estrategias y líneas teóricas en cuanto al arte contemporáneo.

### **4.4. Procedimiento**

Se realizaron observaciones a lo largo del Programa llevado a cabo por una Organización no Gubernamental de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicho programa cuenta con tres instancias: la primera, Apreciación: se lleva a los infantes a un museo localizado en la zona de Retiro; la segunda, Producción: cada niño realiza un rostro con

arcilla, en el aula de arte de su institución escolar, trayendo las ideas desarrolladas en la instancia de apreciación; y la tercera, Exhibición: se realiza una muestra con todas las obras colectivas hechas por los sujetos. Cabe aclarar que, entre la etapa de Producción y la instancia de Exhibición, los infantes y las docentes de arte de cada escuela participante, continúan desarrollando una obra de arte colectiva, incluyendo a los rostros de arcilla realizados.

Por otro lado, se registraron las verbalizaciones de los infantes en todas las instancias del Programa. Finalmente, se hicieron tres entrevistas semidirigidas, de aproximadamente una hora, a tres profesionales: una docente de arte de una de las escuelas que participan en el Programa, una guía del Programa y la pedagoga del Programa.

## **5. Desarrollo**

### **5.1. Presentación del Taller**

El Taller tiene como objetivo fomentar el arte contemporáneo como herramienta para que los niños y las niñas puedan pensar en las diferentes maneras de vincularse, expresarse y comunicarse. Este año utilizaron el tema de La Identidad como eje central. Cinco instituciones escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires participaron del Taller. Por fines académicos, para el presente trabajo se hizo el seguimiento de dos aulas de dos escuelas participantes. El programa consistió en lo siguiente:

En la primera instancia de apreciación de arte, se asistió a un museo ubicado en la zona de Retiro. En esta etapa se vieron las obras de tres artistas. Primero, la obra de Michelangelo Pistoletto *El signo del arte* que se basa en el Hombre de Vitruvio de Leonardo Da Vinci. Tiene puertas, en las cuales en el marco superior se encuentran nombres de materias como *Ciencia, Espiritualidad o Política*, y van formando un camino hasta llegar a una estatua con un espejo al frente. Es allí donde las guías del taller comienzan a realizar preguntas para que los niños y las niñas se cuestionen o realicen comentarios con respecto al interrogante *¿Quién soy yo?* Después, se pasó a la obra *Personne* de Christian Boltanski. En esta se encuentra prendas de vestir de comienzos del siglo XX y al lado tienen un relato hablado de los dueños de esas prendas. Posteriormente, siguió la obra *Madre del Río* de Eduardo Basualdo. Es un manto negro con brillos que cuelga del techo. Las guías hicieron que los niños y las niñas vean de distintas maneras el río, mirándolo agachados o con un espejo que se ubica debajo de la nariz y en paralelo al piso, de manera tal que parecía que el río estaba arriba suyo. Con las dos últimas obras se buscó explorar las distintas maneras en las que una persona o el ambiente se pueden presentar. La finalidad de apreciar las tres obras fue explorar el tema de La Identidad a través de las siguientes consignas: lo que una persona

observa cuando se ve a sí misma; lo que un individuo observa de su entorno y de las demás personas; y la mirada de los demás sobre uno mismo.

Luego, en la instancia de producción artística, los niños realizaron un rostro con arcilla. Se trasladó el concepto de Identidad al aula de arte de cada Institución. Todos los niños y las niñas hicieron un rostro de manera libre, pero con asistencia de la profesora de arte de la escuela y de las guías del Taller. Asimismo, a lo largo de los meses que transcurrieron hasta la tercera instancia, los alumnos construyeron una obra de arte colectiva con ayuda de la profesora de arte. Finalmente, realizaron la exposición en un museo localizado en Puerto Madero. Dos días antes de la exhibición, las guías, las profesoras y las demás personas que participaron del Taller, fueron al museo para realizar el montaje de las obras. El día de la exhibición, los alumnos asistieron en distintos horarios. Se designó una hora específica para que vayan, en grupos, los creadores de la obra colectiva de cada escuela y recorran las cinco obras colectivas.

## **5.2. El uso de la apreciación del arte contemporáneo como herramienta para la construcción de la Identidad Colectiva**

De acuerdo a lo observado en la primera etapa del Taller, las guías realizaron intervenciones a lo largo de la visita al museo, utilizando interrogantes de carácter figurativo como ¿qué es? ¿quién está representado? ¿qué hace el personaje? Los niños y las niñas respondieron los interrogantes, a lo largo de la visita, con expresiones como “*Se va a España*”, “*Tienen maletas*”, o “*Parece el cielo*”. Los diferentes posicionamientos frente a las preguntas planteadas son una demostración de la subjetividad de cada participante, y es esta última la que permite a los infantes expresarse de diversas maneras ante los mismos interrogantes planteados (Mearleau-Ponty, 1960). Los pequeños se expresaron libremente ante las preguntas de las guías, interviniendo de manera activa ante las piezas de arte, siendo esta una práctica participativa propia de la Psicología Comunitaria (Montero, 2004). Además, la participación de los niños y las niñas puede comprenderse como la curiosidad y motivación ante las dinámicas planteadas por las guías, que a su vez fueron propuestas como si estuviesen dentro de un proceso de investigación, lo que es favorable para el aprendizaje experiencial (Martínez Heredia & Santaella Rodríguez, 2017). Los infantes fueron protagonistas de la experiencia, y eso se pudo observar mediante su constante interacción con las obras, planteando dudas y resolviéndolas entre ellos. Esto expresa la comprensión ante otro y el posicionamiento personal ante interrogantes, con lo cual, los pequeños lograron un acercamiento empático entre ellos, y también una aproximación hacia la afectividad

característica de la identificación (Freud, 1920). Las guías intervinieron solo para facilitar el proceso de apreciación, dejando que los niños sean los intérpretes principales, lo cual es central durante el proceso de acompañamiento (Bassols, 2006). En este sentido, las guías incitaron a los infantes a escuchar y responder a las dudas y apreciaciones de los demás, llegando a acuerdos y construcciones colectivas de conceptos. Dicho protagonismo se puede relacionar con la oportunidad que brinda el arte a las personas de formar nuevas subjetivaciones mediante la acción colectiva (Capasso, 2019). También, puede vincularse con el desarrollo del proceso de identidad, ya que dichos procesos se dan mediante consensos colectivos, y en una dinámica dialéctica que incluye al entorno y a las personas (Fontal Merillas & Gómez Redondo, 2017), posibilitando un relato novedoso sobre sí mismos.

Desde otro punto de vista, las guías lograron que los pequeños dialoguen entre sí respecto a las distintas interpretaciones para que éstos lleguen a comprender a sus otros compañeros. La medida en que se discrepe o coincida, depende de las identidades subjetivas de cada niño y niña (Yacaman, 2016). Las diferencias o similitudes en las significaciones dan cuenta de los distintos modos de expresión, y de la libertad de acción que brindan las experiencias lúdicas (García-Sánchez, 2019). El hecho que los alumnos expresen sus pensamientos de diversas maneras señala la singularidad de cada uno, y a su vez, demuestra el involucramiento de éstos en las distintas masas que forman parte de sus vidas cotidianas (Freud, 1920). Sin embargo, a pesar de que hayan surgido distintos puntos de vista entre los alumnos, las guías al orientar a las criaturas hacia la comprensión de las distintas interpretaciones, pueden ser comprendidas como agentes de socialización, ya que impulsan la comunicación y la internalización de expectativas sociales mediante el entendimiento de la posición del otro (Chihu Amparán & López Gallegos, 2007). Además, que los infantes aprecien y se expresen de maneras distintas, muestra que, si bien son parte de una misma aula escolar, cada uno vive en distintos contextos en su cotidianidad y por ende , genera un marco individual y social distinto al de otros individuos (Hernández Oliva & Mercado Maldonado, 2010). Visto de otra forma, gracias a las intervenciones de las guías, los participantes lograron comprenderse entre sí, respetando la mirada de los demás miembros. Si bien los sujetos se encuentran en una edad en la que aún no han formado la representación del otro generalizado, el arte ayuda a que se forme dicha representación, ya que se puede comprender como una estrategia lúdica que permite a los niños interactuar entre sí y generar simbolizaciones como parte del proceso social (Mead, 1973).

Por otro lado, la pedagoga del Taller comentó en la entrevista realizada, que el plan de acción del Programa invitaba a los infantes a ser parte de la obra y no ser solo espectadores

pasivos. Es así como se generó una apreciación colectiva que abarcó el tema de la identidad. Entonces, el rol que debieron asumir los pequeños fue participativo, organizando actitudes, y comprendiendo que deben trabajar con las demás personas, lo cual se puede enlazar con los procesos de aprendizaje que plantea Pichon-Rivière (1975), entendidos como sinónimos de salud y de creatividad. Además, puede vincularse con el carácter lúdico del arte, ya que se invitaba a los alumnos a apreciar las obras a través de la participación activa (Martínez Heredia & Santaella Rodríguez, 2017). Asimismo, dicha profesional mencionó que uno de los términos claves del Taller es “*Espectador Activo*”. Dicho término dio la posibilidad de múltiples apreciaciones hacia una misma pieza de arte. Gracias a que los estudiantes tenían libertad para cuestionar o expresar sus pensamientos y emociones, mostraron una multiplicidad de miradas objetivantes frente a las obras de arte (Méndez, 2015). También, en la entrevista realizada, una de las guías del Taller comentó que lo que se espera en esta primera etapa es que se aprenda a habitar en un museo, que si bien es un espacio lúdico, hay que tener cuidado con las obras; por ello, coincidió con la pedagoga en que los infantes pudieran ser participativos con las obras, pero guardando los recaudos necesarios. De esta manera, se puede vincular la teoría en cuanto al vínculo de los procesos de arte con la significación de acciones, emociones y pensamientos (Aguilar Salmerón, 2019), ya que la participación de los pequeños permitió significar ambos conceptos. Por un lado, la interpretación artística, y por otro, el aprender a ocupar y respetar el espacio donde se desenvuelve dicha interpretación. También, se puede comprender la adquisición de ciertas conductas según el contexto, y el posicionamiento en el rol de espectadores activos (Mead, 1973), como una introducción al proceso social.

En esta etapa de apreciación de arte, uno de los objetivos consistió en trabajar el tema de la identidad desde una mirada colectiva. Entonces, si la identificación es la primera exteriorización del vínculo afectivo con el otro y, conjuntamente, la identificación tiene al otro como punto central para la configuración del yo (Freud, 1920), el Taller intentó acercar a las criaturas a desenvolverse en el proceso de identidad, reconociendo siempre al otro. Como menciona Sánchez Benítez (2010), la estrategia lúdico-creativa que brinda el arte es un instrumento que motiva a los alumnos a explorar emociones y pensamientos para adquirir los conocimientos planteados por los docentes. Lo mencionado por dicho autor da sustento a lo que la docente entrevistada comentó, ya que esta se refiere al arte colectivo como una herramienta que ayuda a trabajar de forma tal que se conectan emociones y pensamientos. Entonces, el arte comprendido como una herramienta lúdica incita la expresividad y la creatividad (Del Valle-Núñez, 2015). Además, la maestra mencionó en la entrevista realizada

que el uso del arte en las aulas escolares brinda la posibilidad a los alumnos de reconocer sus emociones, aprehender valores y trabajar en equipo. Esto también puede darse debido a que los procesos creativos aportan positivamente al desarrollo de habilidades sociales y personales (Gutiérrez, 2018). Vásquez (1987) menciona que el arte cumple con las funciones de educar y entretener a través de la libertad, pero siempre con las limitaciones ideológicas del contexto. Según lo observado, los pequeños pudieron desenvolverse y realizar preguntas relacionadas al tema de la identidad, expresar sus dudas y opiniones, y actuar libremente, pero siempre con límites puestos por las docentes, guías y las convenciones sociales del contexto. De esta manera, el arte contemporáneo sirve como herramienta educativa y lúdica, en tanto permite a los estudiantes explorar conceptos y su contexto de manera autónoma y grupal a la vez (Chihu Amparán & López Gallegos, 2007). Además, de acuerdo a Freud (1920), el arte es una expresión que surge a partir de las masas puesto que el arte manifiesta el carácter anímico de los miembros de una misma comunidad, siendo congruente con el hecho de que el arte fue un medio para que los participantes indaguen grupalmente conceptos y el contexto.

Durante el recorrido en el museo, estando ante una estatua que se observa frente a un espejo, una niña preguntó “¿Quién es él? ¿Está viendo el Sol?” y otro niño respondió “Se pregunta quién es él”. Estas expresiones verbales demuestran la capacidad lúdica-creativa del arte, y las mismas reflejan que la adquisición del conocimiento implica curiosidad, exploración e imaginación (Pérez-Yglesias, 2010). Siendo así, en esta parte de la apreciación del arte, se puede identificar la diferenciación entre el otro y el yo, ya que el niño responde ante la pregunta de la niña refiriéndose a la estatua como si fuese un otro. Esto señala la configuración del yo, mediante la diferenciación de otro como parte del proceso de identificación (Freud, 1920). Además, los niños utilizaron las verbalizaciones mencionadas de tal manera que lograron simbolizar conceptos como el Sol y la identidad de la estatua. El hecho de mencionar al Sol o cuestionarse sobre la identidad de la estatua, es un reflejo de la capacidad que tienen los pequeños para simbolizar conceptos abstractos. Los sentidos, como la vista en este caso, permiten a los infantes indagar el mundo material, y sus expresiones pueden ser una manifestación de su realidad psíquica (Jung, 1964), como cuando los niños hablan sobre la estatua como si fuese un otro frente a ellos.

Los niños y las niñas dialogaron entre sí sobre las obras expresando aspectos de su vida cotidiana, utilizando frases como “Esto se parece a mi remera” o “Mi abuela trae el pan en una bolsa así”. Una de las características del juego simbólico es que permite comprender la cotidianidad del jugador y la manera en la que ve la realidad material (Calle Guerra, 2004;

Villalobos, 2009), viéndose ésto reflejado en las expresiones mencionadas. La expresividad y la subjetividad se ven unidas (Merleau-Ponty, 1960) en las frases enunciadas, lo cual indica la apropiación de las obras que tienen al frente, resaltándose el carácter subjetivo de la apreciación del arte. También, utilizaron gestos de rechazo o sorpresa mientras interactuaban, siendo este intercambio parte del proceso social (Mead, 1973), ya que los infantes emiten gestos y palabras que son comprendidas, tanto por el emisor como por el receptor, estableciéndose una comunicación. Asimismo, al relacionarse con las obras, los niños y las niñas pudieron nombrar características que los involucran a ellos y a terceros. Este hecho guarda relación con la generación de representaciones de los roles y del mundo exterior, las cuales son beneficiosas para la comprensión de la realidad y para el proceso de aprendizaje (Pichon-Rivière, 1975).

De acuerdo a lo observado, a lo largo del recorrido los infantes utilizaron todos los sentidos y el movimiento corporal para poder apreciar las obras e indagar individual y colectivamente el tema de la identidad (Ciornai, 2004). Durante la apreciación, se fomentó la sensibilidad, la expresión y la comprensión hacia los demás compañeros, siendo la experiencia artística estimulante para los estudiantes. Entonces, los sentidos y el movimiento corporal se encuentran íntimamente relacionados a las experiencias artísticas, puesto que incentivan la vida cognitiva (Arnheim, 1993 como se citó en Palacios, 2006). Además, se destaca el uso del cuerpo como una de las características de las experiencias lúdicas, permitiendo que los infantes reconozcan su esquema corporal y aprendan a ocupar el espacio (Meneses Montero & Monge Alvarado, 2001). Siendo así, la apreciación del arte contemporáneo puede brindar la posibilidad de involucrar a los infantes en una experiencia artística que aporte positivamente a la vida cognitiva de cada individuo del grupo y a la transmisión de conocimientos y pensamientos, ya que esta etapa es tomada como un medio de aprendizaje en la cual se entiende a los alumnos desde su totalidad (Urbina Cárdenas, 2016), y brinda la posibilidad de que se expresen de distintas maneras (Valdenebro, 2001).

Según lo que mencionan Aranguren y Dumas (2013), la actividad artística en sí misma habilita un encuentro emocional y un espacio lúdico, lo cual es consecuente con lo observado, debido a que los chicos y las chicas mostraron su interés y disposición a través de palabras, acciones y gestos durante esta etapa. Además, se generaron intercambios entre los participantes, de manera tal que por momentos los alumnos hablaron entre sí sin la necesidad de que intervengan las guías (Bassols, 2006). Por otra parte, al momento de apreciar las obras, los distintos puntos de vista de los participantes con respecto a una misma obra, generó interacciones entre ellos, puesto que dialogaban sobre lo que cada uno apreciaba. Es así como

se emprende un punto de partida hacia los procesos de identificación a través de la interacción y el diálogo (Pichon-Rivière, 1975). De acuerdo a lo observado, a pesar de ciertas intervenciones de las guías, la resolución de incógnitas que surgieron al momento de apreciar las distintas obras en el museo, se dio de manera activa por los niños y las niñas, lo cual se entiende como las movilizaciones de conceptos anteriores y el inicio de interacciones simbólicas entre los individuos del grupo (Larrain, 2003). Asimismo, de acuerdo a George Mead (como se menciona en Carmona, 2019), los niños, cuando juegan, utilizan diferentes roles y es por ello que a través de la apreciación del arte, los niños se encontraron en diversas situaciones sociales organizadas, que incitaron la comunicación (Mead, 1973). Por su parte, los gestos, las acciones y las verbalizaciones utilizadas por los sujetos, son una demostración de su capacidad reflexiva, porque, como comenta Larrain (2003), esos tipos de expresiones reflejan los pensamientos que tienen con respecto de sí mismos, de sus emociones, o de su ambiente. También, aquellas maneras de expresarse muestran cómo es que se comienza a formar una narrativa de sí, involucrándose de esa manera el desarrollo de la conciencia de sí (Larrain, 2003).

### **5.3. La utilización de la producción del arte contemporáneo como herramienta para la construcción de la Identidad Colectiva**

Como postula Ferreira Dias Martins (2011), es habitual que en las aulas escolares y en los museos los alumnos relacionen las ideas desarrolladas con los proyectos en los que están trabajando. Esto se pudo observar en los dichos de la docente entrevistada, quien mencionó que en las clases siguientes a la visita al museo los estudiantes proponen actividades que guardan relación con lo que vieron y sintieron con respecto a las obras, por ejemplo cuando se refieren a la obra de Basualdo, Madre del Río, como *“la manta negra”*. También, se ve reflejado en la entrevista realizada a una de las guías del Taller, quien mencionó que en el inicio de la etapa de producción se busca resolver preguntas pendientes y retomar las ideas vistas en el museo. En este caso, el tema central fue la identidad y se trató de llevar nuevamente la temática al aula mediante ejercicios lúdicos. De acuerdo a lo observado en el aula de una de las instituciones participantes, las guías nombraron objetos vistos en el museo como *“escaleras”*, *“ascensor”*, *“manzanas”* o *“puertas”* con la finalidad de que los infantes recuerden lo visto en la anterior etapa y puedan reconocer espacialmente las obras y sus experiencias. De esta manera, las guías incitaron a los niños y las niñas a recordar lo visto en el museo para continuar con el tema de la identidad, utilizando la imaginación, la creación y la memoria como una ayuda para la formación de conceptos (Arnheim, 1993 como se citó en Palacios, 2006). Asimismo, la comprensión de gestos es una parte primordial del proceso



social y para la formación de la representación del otro generalizado (Mead, 1973), lo cual se vincula con lo observado en esta etapa del Taller, ya que las guías incitaron a que los pequeños reconozcan los gestos que realizaba la persona que estaba sentada al frente. Además, las guías les indicaron a los niños y las niñas que toquen sus propias caras para reconocer las características de sus rostros, refiriéndose a los sentidos, para acercar las estructuras internas y externas, permitiendo la creación y expresión de cada uno (Ciornai, 2004).

De acuerdo a la observación en las aulas, como parte de la actividad grupal, todos las criaturas debieron realizar un rostro. Cada uno formó una parte del rostro utilizando distintas herramientas y figuras. Por ejemplo, un niño realizó el contorno de una boca a partir de bolas pequeñas de arcilla, otro utilizó un cincel de madera para dibujar la boca, una niña presionó sobre el molde con sus dedos para delimitarla, otro niño colocó líneas alrededor de los ojos como si fuese un sol, otro puso tachas sobre las mejillas, y otra hizo los ojos saltones. Los pequeños representaron la misma parte del rostro de distintas maneras y, también, utilizaron distintos medios como los dedos o un cincel. Entonces, la originalidad de cada individuo se demuestra en el resultado final del proceso artístico (Vásquez, 1987), y el carácter simbolizante de las artes visuales (Jaffé, 1964) se refleja en que una misma parte del rostro sea representado de diversas formas. Como señala Jaffé (1964) las distintas maneras dependen del contexto y la persona que observa o produce las formas o figuras. Esto coincide con lo que mencionó la pedagoga del Taller entrevistada, ya que comentó que en el Taller utilizan las artes visuales porque son un lenguaje ideal para ver y significar. Asimismo, de acuerdo a las observaciones en esta instancia de producción, los infantes produjeron rostros de manera espontánea, teniendo una experiencia activa y agregando detalles por fuera del rostro, como un niño que colocó un sol en la parte superior derecha de su obra, y otra niña que puso bolas pequeñas alrededor del contorno del rostro. La espontaneidad y la representación de objetos por fuera del rostro se vinculan con el carácter lúdico del arte (Aranguren & Dumas, 2013). Además, uno de los niños (con problemas en cuanto a la comprensión del lenguaje), partió en dos el rostro que había representado, quedando los rasgos esparcidos y desorganizados. La desorganización de los rasgos del rostro es una demostración simbólica de su realidad psíquica (Jung, 1964), y del carácter simbolizante de las artes visuales (Jaffé, 1964).

Durante la producción de los rostros, también se pudo presenciar el comentario de una niña: *“Yo estoy haciendo a mi papá. Es muy calvo, no le pongo pelo”*. Dicha verbalización se relaciona con las características de las actividades creativas (Villalobos, 2009), ya que la niña

trae al presente parte de sus experiencias significantes con la representación del rostro su padre. Asimismo, durante las observaciones, también se vio que una niña realizó su propio rostro y colocó accesorios y, además, comentó “*Este es un arete*”. A su vez, colocó tiras largas de arcilla para representar su pelo y pintó con el pegamento toda su representación. Inmediatamente se le indicó que eso no estaba permitido, ya que no era pintura, y ella comenzó a desintegrar el rostro, quitando las tiras de pelo y facciones de la cara. La reacción de la niña refleja su interpretación de la experiencia como agresiva, ya que se limitó la espontaneidad de la actividad creativa (Villalobos, 2009). De igual modo, se comprende la conducta de la niña frente a los hechos como la discrepancia entre el yo y las exigencias del entorno, generando en ésta un sentimiento de culpa y frustración (Freud, 1920). Seguidamente, las guías y docentes la ayudaron a reconstruir el rostro, explicándole por qué no debía utilizar el pegamento como pintura, siendo las profesionales quienes toman el rol como referentes para que la alumna pueda seguir con la actividad desde la creatividad simbólica (Villalobos, 2009). Asimismo, las profesionales volvieron a otorgarle el protagonismo a la niña, cumpliendo con la posición de acompañantes dentro del proceso de producción artística (Bassols, 2006). Siguiendo esta línea, de acuerdo a lo observado, los pequeños conversaban mientras producían los rostros, y uno comentó “*Tiene que ser así*”, a lo que el otro pequeño respondió “*No, puede ser como yo quiero, con pecas*”, haciendo pequeños agujeros en la arcilla. Puede interpretarse la conversación como una demostración de la estructura de significación (Mead, 1973), ya que ante el comentario del primer niño, el segundo niño responde coherentemente y manifestando su posición. Asimismo, dicha conversación comprende material simbólico (Larrain, 2003), porque durante el intercambio de palabras, el segundo niño niega la indicación del primero, construyendo una reflexión de sí al confirmar su postura. También, la respuesta del niño resalta la diferenciación entre las diversas configuraciones del ideal del yo, correspondiéndose la distinción entre el yo propio del yo de otra persona (Freud, 1920). De acuerdo a Larrain (2003), la identidad colectiva y la identidad individual son complementarias, lo cual coincide con lo mencionado por la guía entrevistada, ya que el Taller trata el tema de Identidad enlazando la identidad individual con la identidad colectiva, por lo cual se intenta seguir dicho tema “*según quiénes somos, en qué contexto habitamos y nuestro lugar de origen*”. Además, tratar el tema de manera tal que se enlace la identidad colectiva con la identidad individual, contribuye a los procesos de identificación, ya que estos se dan a partir de interacciones sociales (Pichon-Rivière, 1975). Análogamente, la guía entrevistada afirmó que el Taller busca en esta instancia que se comprenda la Identidad mediante la interacción entre los participantes y las obras (las piezas

vistas en el museo y las producidas por los participantes del Taller). De otra manera, si el uso consciente de los símbolos es una vía a la realidad psíquica (Jung, 1964), tocar el tema de Identidad a través del arte contemporáneo, es una vía para que los infantes se acerquen mediante símbolos a sus propias estructuras internas y externas (Ciornai, 2004). Esto concuerda con lo que mencionó la guía del Taller, ya que comentó que tratar el tema de la Identidad de esta forma incita que los alumnos utilicen la imaginación para generar ideas acerca del futuro.

El arte aporta positivamente al establecimiento de valores, hábitos, normas, y por ende, a la internalización de las expectativas sociales (Chihu Amparán & López Gallegos, 2007). Esto sustenta lo que dijo la docente entrevistada en relación a la elaboración de obras como una herramienta con la cual se intenta transmitir a los estudiantes el mensaje de *“No es mi obra, es de todos, para todos”*, resaltando el carácter colectivo de la obra y el aporte de habilidades sociales y personales que posibilita el arte (Gutiérrez, 2018). Además, se infiere que la docente busca posicionar a los estudiantes en situaciones sociales organizadas, enseñándoles cómo interactuar con los demás individuos del grupo y con el ambiente (Mead, 1973), así como también intenta que los chicos y las chicas adquieran habilidades personales y sociales a través del proceso creativo (Gutiérrez, 2018). Esto es similar con lo que dijo la docente durante la entrevista, mencionando que los infantes saben que *“no deben de pintar a sus compañeros”* durante las actividades, como una muestra de respeto hacia el otro, y reconocer las habilidades propias y las de los demás. También, mencionó que, a pesar de tener cuatro o cinco años, los alumnos han podido utilizar herramientas delicadas como lo es el vidrio sin que se quiebre o rompa, demostrándose el establecimiento de normas, hábitos, maneras de interactuar con el ambiente (Chihu Amparán & López Gallegos, 2007) y los límites (Vásquez, 1987) puestos por la docente. Según Pichon-Rivière (1975), las ideologías orientan las acciones de los individuos y movilizan sus emociones, pudiéndose enlazar con lo que la docente entrevistada mencionó cuando se refirió a que se intenta proyectar la identidad de la sala y generar sensibilidad en los estudiantes mediante las obras que producen. Las expectativas sociales se desarrollan a través de interacciones, normas, lenguaje y emociones, y llevan a que las personas internalicen las expectativas sociales (Chihu Amparán & López Gallegos, 2007). Esto corrobora lo que mencionó la docente, ya que esta afirmó que se tiene como primer objetivo el establecimiento de hábitos, normas, trabajo en equipo y valores, considerando que el arte, el juego o cualquier manifestación puede formar valores en los niños como la perseverancia, la participación, la colaboración, el respeto hacia un otro y hacia el tiempo de los demás.

Asimismo, el sentido de pertenencia permite el establecimiento de la identidad grupal, de la cual las habilidades, características y dificultades en común son un indicador. Las normas y los símbolos son herramientas que ayudan a comprender la posición de los demás integrantes del grupo, lo cual incita la adquisición del sentido de pertenencia grupal (Chihu Amparán & López Gallegos, 2007; Pichón-Rivière, 1975), pudiendo observarse las características, fortalezas y virtudes del grupo escolar en las conductas y normas de convivencia del aula. Por ende, las normas características del grupo y los vínculos entre los participantes pueden comprenderse como parte de la identidad del grupo. Además, para que se establezca un carácter grupal, se requiere de puntos de encuentros comunes y lazos interpersonales recíprocos (Freud, 1920), siendo los valores y normas en común factores que involucran el sentido grupal. Coherentemente, la guía entrevistada comentó que usualmente se resalta más la identidad grupal en esta segunda instancia del Taller, debido a que se puede observar con más cercanía las “*habilidades, características o dificultades*” grupales, dentro de un mismo ambiente. Además, dicha profesional afirmó que en esta instancia se ve más claro el vínculo de los niños y las niñas con las docentes, tal como lo anticipa Ferreira Dias Martins (2011), al decir que durante los procesos artísticos se generan vínculos entre alumnos y profesores.

Uno de los términos claves que se utiliza en el Taller, según la pedagoga entrevistada, es “*Acción Colaborativa*”. Como menciona George Mead (1973), unas de las características centrales del proceso social son la interacción y la comunicación, con lo cual, el término de Acción Colaborativa implica que los individuos participantes se comuniquen e interactúen entre ellos para poder producir una obra colectiva. De la misma manera, dicho término clave se encuentra vinculado con lo que propone Larrain (2003) con respecto a que las personas se definen a través de las interacciones sociales, siendo complementarias las identidades individuales y las colectivas. Otro de los términos claves del Taller es “*Obra Participativa*”. Este término se relaciona con la capacidad lúdico-creativa que tiene el arte, con la cual se trata que los conocimientos puedan ser comprendidos a través de la participación de los alumnos y docentes, de manera tal que la experiencia llegue a ser placentera, positiva y agradable (Pérez-Yglesias, 2010). En el mismo sentido, la pedagoga entrevistada comentó que en el Taller se utilizan “*estrategias lúdicas, participativas y exploratorias*”, y así logran que los niños y las niñas participen en gran medida y adquieran conocimientos mediante el juego. Las estrategias utilizadas en el Taller están enlazadas con el aprendizaje experiencial, el cual se basa en el contacto con el exterior y en el aprendizaje personal, para que los pequeños adquieran conocimientos a través del descubrimiento activo (Martínez Heredia

&Santaella Rodríguez, 2017). Además, Pérez-Yglesias (2010) menciona que uno de los objetivos de las estrategias lúdico-creativas es la eficiencia de la acción y el aumento de la motivación para que los alumnos y docentes participen. Así, la pedagoga entrevistada contó que en el Taller se utiliza el arte como una estrategia, la cual tiene como finalidad que cualquier persona que participe pueda “*hacer del arte*”, es decir, participar del arte activamente.

De acuerdo a Ciornai (2004), utilizar los sentidos aviva la organización de las estructuras internas y externas, siendo el arte una fuente para acercarse a las estructuras e incitar que las personas se expresen, creen y perciban libremente. De esta manera, los cambios en el espacio y el cuerpo funcionan como facilitadores para que los infantes creen y se expresen con menos limitaciones. También, se puede comprender la utilización del cuerpo como una de las características de las experiencias lúdicas (Meneses Montero & Monge Alvarado, 2001). Coincidentemente, la profesora entrevistada comentó que promueve “*una transformación con el espacio y el cuerpo*” para buscar distintas sensaciones al momento de crear con los alumnos, y que utiliza distintos ambientes de la Institución Escolar para que los alumnos puedan interactuar libremente, empleando diferentes espacios, partes del cuerpo, posturas o movimientos. Como afirma Vilar (2009 como se citó en Giovine Yáñez, 2015), el arte es un modo de pensar, conocer y hacer el mundo, siendo una herramienta que permite transmitir pensamientos y conocimientos (en Giovine Yáñez, 2015), lo cual concuerda con lo que comentó la docente en cuanto que el arte colectivo es una producción dinámica, ya que es un medio de creación en el cual se puede hacer y plasmar conceptos de distintas formas. Entonces, la producción dinámica que menciona la docente se comprende como una herramienta que incentiva la expresión de los infantes con menos restricciones, ya que acepta las diferencias de pensamientos, conceptos y acciones. Además, el arte es una herramienta útil para llegar a la emoción creativa, la cual permite la creación intelectual y artística (Romão Ferreira, 2010).

Por otro lado, de acuerdo a Villalobos (2009), los infantes expresan sus conocimientos acerca de la familia, cultura y sociedad mediante el juego. Como lo manifestó la profesora: “*características y estructuras de los chicos que vienen desde casa y se ven cuando juegan*”. La producción de arte es una estrategia lúdica que permite llegar a las experiencias significativas que han tenido los infantes en relación con el entorno. Además, según Pichon-Rivière (1975), las interacciones generan las representaciones del mundo exterior y la de los roles de los individuos de un mismo grupo, pudiendo verse reflejadas dichas representaciones en las interacciones sociales. De manera análoga, la docente mencionó que cuando las

personas externas ven a los pequeños interactuar durante la clase, resaltan que, durante la interacción entre sí, los alumnos se respetan y mantienen la tranquilidad, siendo un reflejo de las acciones y representaciones de los infantes. De otra manera, los humanos cuentan con habilidades para transformar la manera de afrontar las cosas, siendo el arte una forma de expresar y percibir. Es por ello que el arte es una herramienta para saber comprender las emociones y expresar los sentimientos (Ciornai, 2004). Siendo el arte útil para el entendimiento afectivo y la expresión sentimental, coincide con la formación de masas, pues ambos factores son trascendentales tanto en que mientras más incrementa la afectividad y la fortaleza de los vínculos interpersonales, será mayor la cohesión grupal (Freud, 1920). Esto coincide con lo que la docente comentó en relación con el hecho de que estudiantes reconocen sus gustos y emociones, debido a que se intenta enseñar lo que es el control emocional a través de las actividades artísticas, ya que no siempre se puede hacer lo que se quiere, pero sí manifestarse. También, lo mencionado por la docente se vincula con el crecimiento personal que brindan las actividades creativas al trabajar con áreas emocionales cognitivas, sociales y físicas (Aranguren & Dumas, 2013), así como también incide con el conjunto de acciones homogéneas que surgen dentro de una masa que cuenta con fortalezas en cuestiones de consistencia (Freud, 1920).

#### **5.4. El uso de la exhibición de las producciones artísticas como herramienta para la construcción de la Identidad Colectiva**

Según las observaciones realizadas en la tercera etapa de exhibición, primero se hizo un recorrido dirigido por las guías y docentes para que los infantes supiesen en dónde se encontraban, y después, los estudiantes recorrieron libremente el espacio. En la mayoría de casos, los pequeños se acercaron a sus propias obras cuando se les dio la libertad de recorrer el espacio. Al ver las obras, unos niños comentaron “*Esto lo hicimos nosotros*”, “*Miren, ahí estamos*”, “*Ahí estás vos*”. De esta forma, algunos pequeños lograron mencionar y reconocer el carácter colectivo de la obra al identificar que la pieza final fue producida entre todos. Entonces, esto refleja que en la exhibición los infantes se comportaron como personas activas, comunicándose entre sí, expresando el carácter grupal y comprendiendo un nosotros (Hernández Oliva & Mercado Maldonado, 2010). Pudo observarse la manera en la que el componente lúdico del arte ayuda a que los niños y las niñas se posicionen desde un nosotros y a que comprendan el posicionamiento de los demás grupos (Carmona, 2019). Las expresiones colectivas –como “*Esto lo hicimos nosotros*”– dan cuenta de la internalización de actitudes de los demás integrantes y de un conjunto de expectativas en común, es decir, realizar una reflexión sobre sí mismos partiendo del nosotros (Larrain, 2003). Dicho de otra

manera, que un infante comprenda que hay un conjunto de personas y que éste es parte del grupo, es el reflejo del sentido de pertenencia (Pichón-Rivière, 1975) y del inicio de la internalización de la figura del otro generalizado (Mead, 1973). Asimismo, la comunicación conlleva a la creación de grupos, siendo primordial en el proceso de construcción de la identidad colectiva, además de que esta última es posible siempre y cuando se transmitan valores y conductas (Hernández Oliva & Mercado Maldonado, 2010). Esto corrobora lo que mencionó la profesora entrevistada en cuanto que la participación de los infantes, en todas las instancias, incita “*colaboración, paciencia para obtener logros y respeto hacia otro*”. Esto también explica la mirada de sujetos activos que logran conformar un nosotros mediante la comunicación y las interacciones entre sí y el medio exterior (Hernández Oliva & Mercado Maldonado, 2010).

El tema de la Identidad fue central a lo largo de toda la experiencia, tanto en el museo como en el aula escolar. El proceso artístico y la exhibición en público son componentes inseparables (Cerón Silva, 2012), lo cual coincide con lo que mencionó la docente entrevistada, ya que comentó que los estudiantes participaron de todo el proceso artístico, incluyendo el posicionamiento final de cada parte de la obra para su exhibición, es decir, la manera en la que fue expuesta la obra en la muestra final. Esto contribuyó a que en el espacio de exhibición las criaturas reconozcan que se encontraban en una sala en la cual estaba su obra, retomando, con ayuda de las profesionales, el tema de la Identidad –la cual está atravesada por la noción de grupo–. Las niñas y los niños fueron incorporando un lenguaje relacionado con las distintas obras, asumiendo un esquema referencial individual y grupal (Pichon-Rivière, 1975). Pudo verse cómo la experimentación sirvió de base para la adquisición de conocimientos (Martínez Heredia & Santaella Rodríguez, 2017), gracias a la incentivación docente. Por ejemplo, la guía planteaba interrogantes como “*¿Quiénes somos?*” o “*¿En qué contexto habitamos?*”. Entonces, en esta tercera etapa, dichas preguntas disparadoras llevaron a los infantes a interrogarse acerca de su propia Identidad, a pensarse como espectadores y creadores –ya que se encontraban exhibiendo su obra colectiva y observando otras– y a contextualizar sus comportamientos, lo cual les permitió ir involucrándose en procesos sociales organizados al asumir roles y comprender el contexto (Mead, 1973).

Por otro lado, puede que cada individuo haya tenido distintas interpretaciones de cada obra, debido a que son los espectadores los que le dan la relevancia y el significado a la obra (Calle Guerra, 2004). De manera análoga, la docente entrevistada comenta que para comprender y trabajar con los alumnos hay que también tener en cuenta a sus familias y al

contexto del que vienen porque cada uno tiene un esquema particular, a pesar de que la sala tenga una identidad grupal. Por ende, los esquemas, los contextos familiares, la identidad grupal que mencionó la docente y las distintas interpretaciones e interacciones observadas de los infantes en la sala de exhibición, están relacionados con lo referido por Mead (1973), ya que si bien cada persona puede diferenciarse de otras, hay una estructura en común entre todos los individuos. Esto también se puede vincular a lo referido en la teoría, en cuanto a que el procedimiento creativo le brinda valor a las personas y beneficia de manera colectiva e individual a los participantes (Gutiérrez, 2018), siendo las distintas significaciones y esquemas referenciales complementos que ayudan al infante a desarrollar habilidades. Sin embargo, según Larrain (2003), la identidad no es estática, puesto que la identidad individual se complementa con la identidad social y, si la sociedad es algo cambiante, la identidad personal siempre será variante. Por ende, los esquemas familiares que menciona la docente influyen en los infantes, pero la significación que le den los infantes podrán fluctuar a lo largo de su vida. Entonces, los alumnos tienen distintos esquemas referenciales familiares, y es posible que comprendan los temas trabajados en el Taller a través de los esquemas previos o que resignifiquen conceptos previos (Ciornai, 2004). Esto coincide a lo referido en la teoría, en cuanto a que el procedimiento creativo le brinda valor a las personas y beneficia de manera colectiva e individual a los participantes (Gutiérrez, 2018), siendo las distintas significaciones y esquemas referenciales, complementos que ayudan al infante a desarrollar habilidades.

Los infantes se mantuvieron activos e interactivos a lo largo de esta etapa del Taller. La pedagoga entrevistada comentó que según los lineamientos del Taller, “*todos son buenos espectadores*”, por eso se busca que todos los estudiantes interactúen entre sí y con las obras y se posicionen en el rol de espectadores activos y creadores a la vez. Según Del Valle-Núñez (2015), las experiencias lúdicas facilitan la interacción con el ambiente y la resignificación de conceptos, lo cual es congruente con el término clave del Taller “*Obra Participativa*” que mencionó la pedagoga entrevistada, y con lo que mencionó la guía en la entrevista, refiriéndose a que se buscó que las obras exhibidas sean “*habitables e interactivas*”. Conforme a lo observado, las piezas de arte brindaron la posibilidad a los espectadores de relacionarse como grupo y con las obras. Facilitan una participación activa (Pérez-Yglesias, 2010) en un marco lúdico que posibilita el ejercicio de la libertad (Vásquez, 1987). Asimismo, otro de los términos claves del Taller, mencionado por la pedagoga entrevistada, es el de “*Obra de Sitio Específico*”. Es decir, se colocan las obras de todas las instituciones escolares de manera conjunta, con la finalidad de que los alumnos logren recorrer todas las



obras, y generar la circulación de interpretaciones y conceptos. Por un lado, dicho término incita a no separar la exhibición en sí misma del proceso de producción (Cerón Silva, 2012), porque los infantes, además de que apreciaron las obras exhibidas de las otras instituciones escolares, también vieron su obra expuesta, vinculando su experiencia de producción con la exhibición colectiva. Por otro lado, dicho término intenta visualizar las distintas maneras de expresar o manifestar una temática en común. Siendo así, los infantes pueden simbolizar el concepto de Identidad desde las distintas interpretaciones, con lo cual el carácter simbólico de las artes visuales (Jaffé, 1964) ayudaría al desarrollo de la reflexión de sí mismo, y por ende, contribuiría al proceso de la identidad (Larrain, 2003). Desde otro punto de vista, la visualización del futuro es propia del carácter reflexivo de la consciencia de sí (Larrain, 2003), como también la búsqueda de significaciones sobre lo exterior e interior es característico en el proceso creativo (Aguilar Salmerón, 2019). Esto se encuentra enlazado con lo referido por la guía entrevistada, ya que menciona que en esta etapa de exhibición “*se puede ver la imaginación y las identificaciones*” de los infantes, las cuales les permiten visualizarse en el futuro. Siendo así, el arte permite a los alumnos expandir la imaginación, y esto, a su vez, brinda a los alumnos la capacidad de adquirir conocimientos y resignificaciones (Romão Ferreira, 2010).

Otro de los ejes que se pudieron analizar fue cómo el arte es una herramienta lúdica (Vásquez, 1987) que permite a los infantes introducirse en procesos sociales organizados (Mead, 1973), en la medida que los posiciona como espectadores de las obras, interactuando entre sí y con las obras. La interacción activa que promueve el Taller a partir de obras participativas, se vincula con el carácter lúdico del arte (Aranguren & Dumas, 2013). De acuerdo a lo observado, los infantes jugaron con accesorios de las obras de arte expuestas como ramas, rocas, castaños, máscaras y espejos, implicando el intercambio de palabras y gestos. Los pequeños mencionaron expresiones como “*¿Por qué están acá las semillas?*”, “*Pongámonos estas máscaras*”, “*Estamos en las nubes*”, “*Ese animal se parece a mi perro*”, “*¡Me veo! Ahora mirate vos*” (frente a un espejo), entre otras cosas. Las expresiones verbales de los infantes representan el carácter participativo e interactivo del arte contemporáneo que mencionó la pedagoga del Taller en la entrevista realizada, pudiéndose visibilizar la asociación entre la capacidad del arte contemporáneo de construir colectivamente conceptos y experiencias (Fontal Merillas & Gómez Redondo, 2017), con la participación activa de los infantes durante la exhibición. A su vez, estas verbalizaciones demuestran el reconocimiento de un individuo y el cuestionamiento sobre objetos como una manera de adquirir conocimiento mediante la exploración del ambiente y la curiosidad (Pérez-Yglesias, 2010),

utilizando al arte como herramienta lúdica. Desde otra mirada, una de las niñas participantes le comentó a una de las guías “*¡Ay, gracias! qué lindo es esto*”, mientras giraba sobre sí, como señalando la sala en su totalidad. Según lo que menciona Bassols (2006), el acompañamiento se debe de desempeñar de manera tal que sea un soporte sutil, activo y atento, siendo posible vincular la teoría con lo que mencionó la niña, ya que es un reconocimiento hacia una de las guías del Taller. Asimismo, el arte tomado como una estrategia lúdica cumple con su función expresiva, ya que se puede comprender que se manifiesta el mundo interior (Villalobos, 2009) de la niña cuando le agradece a la guía. De esta manera, el uso de interrogantes, el rol activo de las guías, y la participación de los infantes se comprenden como aspectos del Taller que incitaron a que los niños interactúen a través del arte contemporáneo, siendo una estrategia que permitió a los alumnos aprovechar las herramientas que recibieron en el Taller (Sánchez Benítez, 2010). Además, es beneficioso que los infantes utilicen el proceso de investigación exploratoria como un medio de aprendizaje porque los incita a comprender que la incertidumbre es parte del proceso de adquisición de conocimientos (Martínez Heredia & Santaella Rodríguez, 2017). Esto concuerda con lo que menciona la entrevistada cuando se refiere a que los alumnos, al participar, trabajan la paciencia para poder cumplir con sus metas. Asimismo, como menciona Marleau-Ponty (1960), las personas tienen la capacidad de imaginar, simbolizar y representarse a sí mismas, y esto permite que se manifieste la subjetividad y originalidad de los estudiantes, teniendo como resultado la exteriorización de su subjetividad frente a las demás personas y generando un movimiento intrínseco al expresar su subjetividad.

Como afirman Aranguren y Dumas (2013), las actividades creativas trabajan el área emocional. Los pequeños mostraron mucha emoción durante la exposición y en particular frente a su propia obra. Coincidentemente, en las entrevistas, la docente y la guía destacaron que uno de los objetivos del taller era usar la exhibición de arte como un medio para que los infantes tengan una experiencia emocional. Según lo observado, si bien los infantes no llegan a un consenso conceptual estructurado con respecto a las distintas obras vistas, sí comparten, a través del juego, distintas emociones. Por ejemplo, dos niñas se dirigieron hacia una de las docentes: una dijo “*¡Gracias, Señora!*”, y otra agregó “*Nos gustan las nubes, con el espejo llegamos a todos lados*” (una de las obras colectivas se conformaba por sábanas posicionadas de tal manera que, utilizando un espejo, se pueden ver formas parecidas a las nubes, como se da en la obra *Madre del Río de Basualdo*). Dichas expresiones explicitan el disfrute o goce ante la obra con las que las estudiantes mantienen interacción. A su vez, las verbalizaciones de las pequeñas muestran el componente lúdico del arte, que ayuda a utilizar áreas

emocionales y cognitivas (Aranguren & Dumas, 2013). También, el hecho de que las participantes se encuentran jugando en conjunto y reconociendo ante la docente lo que piensan o sienten, es una demostración de la influencia de la interacción con el ambiente sobre la generación de representaciones del mundo exterior y sobre la vida emocional (Pichon- Rivière, 1975). Asimismo, la intervención del arte como herramienta lúdica y , por ende, como una vía para explorar y expresar pensamientos , emociones y conceptos (Romão Ferreira, 2010), brinda la posibilidad de que los alumnos puedan desarrollar la conciencia de sí, al comprenderse a sí mismo y a los demás mediante las interacciones y la comunicación (Mead, 1973).

## **6. Conclusiones**

### **6.1. Resumen del desarrollo**

A partir del presente trabajo se ha podido describir la manera en la que el arte contemporáneo brinda herramientas que contribuyen a la construcción de la Identidad Colectiva en niños y niñas. Para la elaboración de dicha descripción, se realizó el seguimiento de las distintas aulas escolares participantes a lo largo de las tres etapas del Taller realizado por una ONG situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cabe aclarar que a lo largo del Taller, las docentes y las guías involucradas trabajaron puntualmente el tema de Identidad.

En primer lugar, a partir de las entrevistas, las observaciones y el registro verbal, se puede afirmar que el arte es una herramienta lúdica, con la cual se adquieren conocimientos y valores, y se aprende a desenvolverse en distintos contextos (Del Valle-Núñez, 2015). Asimismo, el análisis de las verbalizaciones de los infantes, reveló que algunos de éstos lograron posicionarse como individuos pertenecientes a un grupo, participando del carácter colectivo de las obras producidas y exhibidas.

En segundo lugar, se puede sostener que la apreciación del arte contemporáneo permitió que los niños y las niñas se cuestionen conceptos, como el de la Identidad. Es importante recalcar que el rol de las guías del taller fue fundamental, ya que habilitó en los infantes la posibilidad de cuestionarse y resolver las dudas entre ellos mismo. Siendo así, las guías cumplieron el rol de acompañantes de manera efectiva, haciendo intervenciones de manera activa y sutil a la vez (Bassols, 2006). Asimismo, las distintas interpretaciones de los niños y las niñas ante una misma obra de arte, resaltó la característica simbolizante de las artes visuales (Jaffé, 1964). Además, la apreciación de las obras abrió el diálogo entre los infantes, generándose interacciones sociales que, con ayuda de las guías, les permitieron ponerse en el lugar del otro y comprender las distintas posturas de sus compañeros. Esto

resalta cómo es que la apreciación del arte contribuye a la interiorización de los procesos sociales en sí mismos, facilitando la comunicación e interacción entre los individuos (Mead, 1973).

En tercer lugar, se pudo observar que la producción de arte contemporáneo incitó a que los niños y las niñas traigan al presente aspectos de su cotidianidad, debido a que el arte es una estrategia lúdica con la cual los infantes puedan traer al presente distintas vivencias significativas (Villalobos, 2009). Asimismo, la producción artística permitió que los infantes se expresen libremente, realizando de distintas maneras una misma parte del rostro, reflejándose que la producción artística es un espacio lúdico, que promueve la creatividad y la expresión (Del Valle-Núñez, 2015); Siendo así, la producción artística puede convertirse en una herramienta lúdica de enseñanza, en la cual las personas expresan su interioridad, abriendo el paso a la reflexión de sí, siendo esto último primordial para introducirse dentro del proceso social (Larrain, 2003).

En cuarto lugar, se destaca el espacio que genera el arte para expresar las emociones. Durante la exhibición de las producciones artísticas, las guías trajeron el concepto de Identidad nuevamente para que los niños y las niñas retomen lo visto en las anteriores etapas y recuerden las experiencias. La intervención de las guías facilitó la expresión de emociones como la alegría frente a la propia obra o el agradecimiento a las docentes, lo cual da cuenta del vínculo creado con las profesionales (Ferreira Dias Martins, 2011) del taller. Asimismo, las emociones demostradas por los infantes muestran que tanto en el juego como en el arte, la emoción está presente (Pérez-Yglesias, 2010).

Finalmente, algunos de los infantes pudieron comprender el carácter grupal, tanto de las obras producidas como de las actividades compartidas, manifestándolo en palabras. Entonces, la visita al museo, el trabajo en el aula y la exhibición de obras, se convirtió en un punto de partida para el reconocimiento de un nosotros (Hernández Oliva & Mercado Maldonado, 2010). De esta manera, la exhibición de las producciones de arte también podría ser una manera de introducir a los infantes dentro de los procesos sociales (Mead, 1973).

En síntesis, el arte contemporáneo utilizado como herramienta lúdica puede constituirse en una vía regia que habilite a los niños y las niñas a la introducción en los procesos sociales, promoviendo la expresión, la comunicación y la interacción entre los individuos (Mead, 1973). Por lo tanto, el arte facilita las interacciones simbólicas que llevan a la reflexión acerca de sí, siendo esto parte del proceso de construcción de la identidad (Larrain, 2003). Si bien los infantes tienen marcos referenciales distintos, utilizar el arte como un medio para la construcción de la identidad colectiva resulta beneficioso. La identidad

individual es complementaria con la identidad colectiva (Larrain, 2003) y el hecho de pertenecer a un mismo grupo y compartir un proceso creativo, brinda un marco referencial común que contribuye al desarrollo de habilidades sociales e individuales (Gutiérrez, 2018). Sin duda, el arte no es la única herramienta útil para trabajar con niños y niñas, pero apreciar, producir y exhibir obras de arte puede ser un proceso enriquecedor que contribuya a la expansión del otro generalizado (Mead, 1973), y así fortalecer la identidad colectiva, ganar dominio sobre sí mismo y sobre el entorno. Esto último es afín a las metas del Taller, ya que uno de los objetivos es que los niños y las niñas puedan expresar y reconocer lo que piensan y sienten, y logren comprender su posición frente a un otro.

## **6.2. Limitaciones**

En referencia a las limitaciones del trabajo presente, se puede mencionar la imposibilidad de asistir a todas las escuelas participantes durante la instancia de Producción. Además, si bien resultó de mucha utilidad estar presente en las distintas etapas del Taller, también podría haber sido útil hacer un seguimiento de las aulas entre las instancias. Es decir, poder estar en todo el proceso artístico de los niños en las aulas de arte de sus instituciones escolares; desde la apreciación de arte en el museo, hasta la instancia de exhibición. Asimismo, hubiese sido interesante hacer un seguimiento luego de que se culminó la etapa de exhibición. En cuanto a las cuestiones metodológicas, hubieron limitaciones con relación a la recolección de datos, puesto que no fue posible hacer un seguimiento más amplio durante el tiempo que transcurrió entre cada etapa del Taller. Por último, se encontraron limitaciones en cuanto a la búsqueda bibliográfica, dado que resultó dificultoso encontrar bibliografía proveniente de fuentes confiables, que dieran cuenta de la relación del arte y la identidad, sea individual o colectiva.

## **6.3. Perspectiva crítica y aporte personal**

Por un lado, el juego brinda a los infantes la posibilidad de encontrarse a sí mismos e indagar su entorno, siendo el arte una herramienta lúdica que permite a los niños y las niñas utilizar todos sus sentidos, percibir de distintas formas, expresarse libremente y significar conceptos de maneras distintas, y comprender o acercarse a la mirada del otro. Es así como el arte puede ser una herramienta para el proceso de aprendizaje porque permite a los infantes sentirse parte de dicho proceso, sin que se los tomen como seres con habilidades o virtudes aisladas, participando del proceso como una totalidad (Urbina Cárdenas, 2016).

El arte como herramienta lúdica permite a los infantes acceder a la reflexión de sí, y a un material simbólico que se adquiere a través de las interacciones sociales (Larrain, 2003). Si bien aún no se encuentra instaurada una representación acabada de la sociedad –si alguna

vez se logra–, los infantes pueden sentirse parte de un grupo y generadores de una producción colectiva, siendo congruente con la complejidad de la identidad en sí misma. Aunque aún no tengan la capacidad consolidada de reflexionar sobre sí (Mead, 1973), la participación en este tipo de Talleres brinda la posibilidad de posicionarse en distintos roles, como el de observadores, participantes, espectadores o creadores. De esta manera, los niños y las niñas que transitan experiencias artísticas, pueden enriquecer el modo en que enfrentan diferentes contextos, opiniones o personas.

Por otro lado, la posibilidad de ver a los niños y las niñas cuestionarse sobre un tema como el de la Identidad, lleva a pensar sobre la capacidad reflexiva que tienen los seres humanos. La adquisición de la capacidad para reflexionar sobre uno mismo se adquiere mediante la interacción con el medio y con otras personas (Mead, 1973), siendo de mucha importancia las dinámicas grupales en la enseñanza.

Análogamente, que los infantes lleguen a comprender que son parte de un grupo y que son capaces de crear una obra, tanto en forma individual como colectiva, es una cuestión que genera la expansión de la identidad. El hecho de que las personas estén en constante construcción, porque la identidad es algo cambiante sea por las variaciones del entorno o psíquicas, de la sociedad y de uno mismo (Larrain, 2003), abre interrogantes sobre las distintas significaciones que una persona le otorga a sus propias habilidades, a los distintos momentos de su vida, a las personas que la rodean, y contribuye a repensar su presente, pasado y futuro.

Desde otro punto de vista, los agentes de sociabilización cumplen un rol fundamental en el proceso artístico. En la realización de la práctica previa requerida para la realización final de esta tesis, se pudo observar como las guías y docentes incentivaron a que los infantes transcurran por el Taller de manera tal que se sientan acompañados y a la vez protagonistas del proceso. Cumplir con el rol de acompañante de esa manera, permite que los niños y las niñas se expresen y exploren su creatividad, tal como lo propone la psicología comunitaria. Asimismo, ayuda a que los infantes se cuestionen y lleguen a resolver las interrogantes, siendo los agentes de sociabilización una pieza clave en la utilización del arte como una herramienta lúdica.

Finalmente, cabe aclarar que el presente trabajo no sostiene que el arte es la única herramienta capaz de introducir a todos los infantes en procesos socializadores, más bien, lo que intenta demostrar es que el arte es una herramienta posible, para que los infantes enriquezcan sus procesos identitarios.

#### **6.4. Futuras líneas de investigación**

En cuanto a futuras líneas de investigación, bajo el criterio de la tesista, sería interesante iniciar una línea de investigación en la cual se evalúe cómo es que las actividades lúdicas intervienen en procesos de sociabilización, ya que mediante lo lúdico los infantes son capaces de adquirir saberes y expresar sus conocimientos. Asimismo, podría abrirse otra línea de investigación con el fin de indagar otro tipo de herramientas que permitan a los niños y las niñas mejorar las habilidades de sociabilidad y comunicación. Si el arte puede ser una herramienta para involucrar a los niños y las niñas procesos de sociabilización, puede que hayan otro tipo de actividades que cumplan con la función socializadora. Además, podría ser de utilidad desarrollar una línea de estudio en la cual se busque hacer un seguimiento longitudinal con respecto al impacto que tiene la experimentación de procesos artísticos en la vida de las personas. Para culminar, podría ser provechoso emprender una línea de investigación en la que se tenga como finalidad estudiar el impacto de actividades lúdicas grupales a lo largo de la vida de los individuos participantes.

## **7. Referencias Bibliográficas**

- Aguilar Salmerón, G. de la C. (2019). Procesos creativos en el arte para la resignificación de la identidad : una aproximación psicoanalítica . *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 1-25. doi: 10.23913/ride.v9i18.408
- Aranguren, M. & Dumas, M. (2013). Beneficios del arteterapia sobre la salud mental. V *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires , Argentina: Facultad de Psicología , Universidad de Buenos Aires.
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y lo transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística en la creación y transformación*, 1, 19-25.
- Calle Guerra, M. (2004). El simbolismo en el arte como identidad colectiva. *Revista de Ciencias Humanas*, (32), 7-17.
- Capasso, V. ( 2019). Conflicto social , arte y emociones : hacia la organización , la identificación y los repertorios de acción artísticos . *Desafío*, 31(2), 27-62. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.7241>
- Carmona, J. A. ( 2019). La Psicología Social de Enrique Pichon Rivière : Un lugar de convergencia del Psicoanálisis, el Interaccionismo Simbólico y el Materialismo Histórico. *Tempus Psicológico* , 2(1), 230-256. doi: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.1.2.2623.2019>

- Cerón Silva, J. (2012). El arte como investigación. *Praxis & Saber*, 3(6), 231-238.
- Ciornai, S. (2004). *Percursos em Arteterapia*. Summus Editorial: São Paulo.
- Chihu Amparán, A. & López Gallegos, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 3(1), 125-159.
- Del Valle-Núñez, A. (2015). Expresividad y creatividad para mejorar las relaciones humanas: Reflexiones desde la práctica pedagógica. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 147-166. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.9>
- Ferreira Dias Martins, M. C. (2011). Arte, só na aula de arte?. *Educação*, 4(3), 311–316.
- Fontal Merillas, O. & Gómez Redondo, C. (2017). Procesos de identización en el arte contemporáneo: construir una identidad colectiva a través de una cartografía identitaria en la red. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 12(2).
- Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. *Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- García-Sánchez, R. (2019). Historia del juego como ocio y las artes. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 41(144), 8-37. <https://doi.org/10.22201/ie.18703062e.2019.114.2664>
- Giovine Yáñez, M. A. (2015). Paradojas del arte contemporáneo. *Tópicos Del Seminario*, (34), 155–171.
- Gutiérrez, M. F. (2018). Las instituciones y el arte como estrategias para el desarrollo territorial. *Revista Del CESLA*, (21), 1-17.
- Hernández Oliva, A. V. & Mercado Maldonado, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 17(53), 229-251.
- Jaffé, A. (1964). El simbolismo en las artes visuales. En C. G. Jung (Ed.), *El hombre y sus símbolos* (pp. 230-271). Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1964). Acercamiento al inconsciente. En C. G. Jung (Ed.), *El hombre y sus símbolos* (pp. 18-103). Barcelona: Paidós.
- Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, (21), 30-42.
- Martínez Heredia, N. & Santaella Rodríguez, E. (2017) La pedagogía Freinet como Alternativa al Método Tradicional de la Enseñanza de las Ciencias. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 21(4).
- Mead, G. H. (1934/1973). Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo. Buenos Aires: Paidós.
- Méndez, E. (2015). Tendencias de investigación en ciencias sociales y en las artes: la transcomplejidad. *Situarte*, (19), 7-14.



- Meneses Montero, M. & Monge Alvarado, M. A. (2001). El juego en los niños : enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), septiembre, 2001, 113-124.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signos*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria* . Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, (46), 1-19.
- Pérez-Yglesias, M. (2010). Estrategia lúdico-creativa: Al conocimiento y la educación por el placer. *Educación*, 34(1), 55–72.
- Pichon-Rivière, E. (1975). *El proceso social: del psicoanálisis a la psicología social I*. Buenos Aires: Ediciones nueva visión.
- Romão Ferreira, F. (2010). Ciência e arte : investigações sobre identidades , diferenças e diálogos. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 261-280.
- Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), 1–68.
- Urbina Cárdenas, J. E. (2016). El arte de aprender con pasión. Cómo aprenden los estudiantes universitarios cuando estudian con pasión . *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(1), 15-29. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.666>
- Valdenebro, X. (2001). El arte y el juego. *Educación y Educadores*, (4), 61-70.
- Vásquez, C. (1987/2005). *Los procesos de producción artística*. Instituto Pedagógico San Marcos. Lima.
- Villalobos, M. E. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversitas: Perspectiva en Psicología*, 5(2), 269-282.
- Yacaman, J. A. C. (2016). Las identidades sonoras del ecosistema como base para la creación artística. Territorio, identidad y sonido en el arte. *El Ornitorrinco Tachado. Revista de Artes Visuales*, (4), 59-73.