

Narrativas del acontecimiento estético en Educación Infantil

Javier Abad Molina

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (UAM). Madrid

Resumen

La configuración de contextos en Educación Infantil a través de las nuevas propuestas del arte contemporáneo (instalaciones e implicaciones corporales) puede favorecer los procesos cognitivos, la elaboración de significados, el desarrollo afectivo y emocional, las relaciones entre iguales y las actitudes sensibles a partir del juego sensoriomotriz y simbólico. Estas acciones están basadas en las transformaciones simbólicas que realizan los niños y niñas del propio cuerpo, de los objetos y de los espacios. De esta manera, realizan y ofrecen interpretaciones como sentido vital, metáfora y manifestación visible de todas las narrativas posibles de la cultura infantil.

Palabras clave

Experiencia estética, espacio, objetos, juego, metáfora, cultura infantil, arte contemporáneo.

Abstract

The configuration of Infant Education contexts through new contemporary art proposals —installations and body implications— can favour cognitive pro-

cesses, the elaboration of meanings, affective and emotional development, peer relations, and sensitive attitudes stemming from sensorimotor and symbolic play. These activities are based on the symbolic transformations that children make regarding their own bodies, objects and spaces. This way, they interpret these contexts as vital meaning, offering the characteristic metaphors of children's culture as a manifestation and visualisation of all possible narratives.

Key words

Aesthetic Experience, Space, Objects, Playing, Metaphor, Children's Culture, Contemporary art.

Introducción

Esta propuesta de acción colectiva para la transformación y crecimiento individual en contextos escolares está basada en la metáfora como proceso de adaptación, elaboración y representación del mundo por parte, no sólo del niño y la niña como principales protagonistas, sino de toda la comunidad educativa implicada en el proyecto.

Todo ello está determinado por las características y diseño de este *paisaje es-*

colar como contexto educativo y social a escala, como un ecosistema de relaciones, bienestar y sentido. En esta concepción del espacio como *metáfora de vida*, el artista contemporáneo puede jugar un importante papel en la configuración de espacios de posibilidades y en la elección de los objetos portadores de las metáforas para la interpretación de todas las narrativas y acontecimientos por parte de los niños (juego sensoriomotor, juego simbólico y representaciones: dibujos, construcciones, lenguajes oral y escrito, etc.). En definitiva, ofrecer espacios de sentido a través de la creación de contextos significativos y de unos rituales estéticos que se inspiran en las manifestaciones del arte actual: instalaciones, performances, manifestaciones de arte de participación, artes sensoriales, etc.

Para ello, quizá sea obvio señalar las reflexiones previas que anteceden a la iniciativa de esta propuesta, basada principalmente en un planteamiento real del tipo de escuela para la que estamos educando, y por extensión, en la construcción del modelo de sociedad que juntos pretendemos. Como conclusión breve de este apartado, nos gustaría señalar que consideramos el arte y la educación estética como el corazón de la escuela y una forma de estar, ser y sentirse en el mundo. Desde esta necesaria conexión con la vida, pensamos que el arte debería impregnar el desarrollo cotidiano de la escuela para ofrecer visibilidad a todas sus manifestaciones y como espacio potencial de experiencias donde se producen los imaginarios individuales que se encarnan desde lo colectivo. Es decir, la educación artística como espacio de representación de toda expectativa de

futuros posibles (o maneras de representar creativamente el devenir, en palabras de Vicenç Arnaiz).

Estas narrativas se gestan en las acciones de transformación como fuente inagotable de metáforas (y paradojas) para explicar y relatar estos acontecimientos. Estas experiencias vinculan la percepción, el diálogo, la interpretación y el pensamiento estético a través de un proyecto educativo que se basa en la creación de espacios para el juego simbólico y su multiplicidad de significados (la configuración del espacio también tiene un significado simbólico en el reconocimiento de las relaciones que subyacen entre el niño, el espacio y los objetos). En estos contextos pretendemos también favorecer el deseo y el placer de esa transformación para «*percibir y entender la propia vida como una narración*»¹ y crear de esta manera un contexto social de interacción para descubrir, vivenciar, reconocer, simbolizar, y por último, representar(se) en los conceptos y en las emociones.

Se trata de recuperar y favorecer las conexiones, de llegar a una nueva construcción entre niño, escuela y entorno, en un redescubrimiento que hace posible su *mutua transformación lúdica*. De nuevo, el juego será el motor transformador y activador de estas interacciones. (Cabanellas, y Eslava, 2005).

La metáfora como argumento de todas las narrativas posibles

En el pensamiento de una escuela visible y organizada a través de sus propias narraciones, la metáfora como *tras-*

¹ Idea transcrita de la conferencia inaugural de las II jornadas de Educación Infantil del Centro Universitario La Salle por parte de Vicenç Arnaiz.

gresión simbólica permite establecer la representación de una nueva realidad mediante un continuo proceso de interpretación. Las metáforas impregnan el lenguaje cotidiano de los niños y niñas, llenándolo de sentidos, de imágenes y símbolos para la creación de una cultura poética de la infancia que hacer emerger nuevos conocimientos, cambiando las relaciones con las cosas y creando nuevas realidades. «*A través de la metáfora se da vida a las palabras, consistencia material y puede comunicar de forma diversa pensamientos o conceptos vestidos de novedad. Ciertamente, la metáfora es una estrategia para pensar distinto*». (Hoyuelos, A. 2006).

Como forma de construir la secuencia narrativa de un relato, existe un argumento (obvio o figurado en la utilización de la metáfora) en el que es importante que los niños y niñas puedan decidir el final o su continuación como forma expresa de manifestar sus propias expectativas y configuraciones de lo que desean y saben. El principal argumento de nuestra propuesta está basado en las metáforas que se conjugan a partir de la experiencia estética que genera el juego espontáneo y las relaciones surgidas en un espacio creado para la transformación simbólica como consciencia del existir y como apoderamiento del «ser» en un mundo real. El adulto (el equipo educativo) ofrece el principio de este «*hilo invisible*» que los niños y niñas desmañan para inventar todas sus posibles alternativas. Este comienzo de la narración, el «*erase una vez...*» se presenta en el contexto escolar a través de una instalación.

Como metáforas de esa realidad, la instalación utiliza estrategias para la presentación y puesta en escena de los objetos como «*escenografía de juego y*

posibilidades» (Abad, J. 2006). El niño y la niña, al igual que el artista, se identifica con el espacio como escenario para realizar un proyecto lleno de goce estético y toma opciones en la gestión del espacio y de los objetos. La instalación permanece como evocación de la experiencia realizada y sirve como acumulación de imágenes y significados en un espacio enfatizado.

Esto se denomina como el «*carácter lúdico relacional de los ámbitos cotidianos*» que define López Quintás en «*Estética de la creatividad*». Juego, belleza y sentido quedan de esta manera relacionados: «*el sentido, la luz de inteligibilidad, el esplendor de la belleza brotan en el encuentro, en el entreveramiento de ámbitos. El juego, toda acción lúdica, significa la fundación de tramas interrelacionales, y, por lo mismo, constituye una fuente de luz y belleza*». (López Quintás, 1998).

En palabras de Marcel Broodthers, el objeto funciona como «*palabra cero*», de esta manera, se desprende de su significado original para adentrarlo en el mundo de la fantasía y de la metáfora. Cada instalación crea, como metáfora de la realidad (al igual que los cuentos, los mitos o las fábulas) una forma propia y única de explicar que hay detrás de cada acción: espacios para recorrer, para la acción, para la posesión y la desposesión, espacios para entrar y salir, espacios de tiempo, espacios corporales, espacios de encuentro, espacios «*nómadas y sedentarios*», «*espacios cuerpo*», espacios para ver y ser visto, etc. (Cabanellas, Eslava, 2005).

Por ejemplo, las instalaciones configuradas en nuestra propuesta como laberintos serán la metáfora del perderse y el encontrarse, las casas y las tiendas de campaña serán la metáfora de la protección y el espacio para

ser uno mismo, los espejos: la metáfora de la propia imagen (reconocida y compartida), las pelotas: la metáfora de la comunicación, los globos: la metáfora de lo inalcanzable, de lo que se nos escapa, del deseo no elaborado, etc. A la idea de cada instalación y al juego que el niño hace con los objetos, les une una lógica interna, conectar su mundo interior con su mundo exterior.

La configuración del espacio como metáfora (instalación ofrecida a los niños y niñas) suele atender, desde nuestra propuesta, a ciertas características:

- Las instalaciones son usadas y transformadas en base a experiencias reales previas.
- A partir de las instalaciones ofrecidas, el niño se imagina su propia historia que en muchos casos no coincidirá con lo previsto por el adulto. Es decir: *«el adulto propone y el niño dispone»*.
- Existe una realidad enriquecida y modificada por la imaginación del niño que tenemos que aceptar y respetar.
- El estado de ánimo y la emoción determinan el uso de la instalación al margen de la lógica exterior que aporta dicha instalación. Por ejemplo, las conductas de amontonar objetos no son previsibles por el educador, no es esperada ni es deseable, pero aparecen y hay que darles sentido para poder reconocer al niño y a la niña en esta acción.
- El niño, al apropiarse de la instalación, la reinventa y la devuelve transformada, es decir, la reelabora tras haberla pasado por su imaginación, la

usa y la recrea en una interpretación particular.

Todo esto precisa de un reconocimiento por parte de los adultos observadores a través de gestos, miradas o palabras. Deben ser y estar disponibles para escuchar y ofrecer respuestas que atribuyan significados a las acciones realizadas por el propio niño y la niña, individualmente y en colectividad. Las instalaciones presentan unos objetos o materiales que promueven la «destrucción» para proponer la «construcción», orden y transformación que permiten nuevos procesos de orden y caos en un bucle continuo.

En resumen, estas propuestas se concretan a partir de los siguientes elementos y estrategias:

- i. Análisis de las narrativas posibles en los espacios-contextos en la Escuela Infantil. Analizar el sentido del espacio total como proyecto educativo y estético.
- ii. Configuraciones del espacio a partir del orden y del caos: instalaciones y ambientes. Transformaciones sencillas del espacio con objetos para el juego simbólico y la exploración sensorial. Construir-reconstruir el espacio.
- iii. La interpretación del espacio a través del juego y el movimiento. ¿En qué medida los niños y niñas actúan y tienen posibilidades de transformar el espacio? Análisis de lo que permanece y lo que cambia.
- iv. El espacio como reflejo de la identidad de sus habitantes (niños y adultos). El espacio-memoria y el espacio como *«seducción estética»*².

² Así expresaba Loris Malaguzzi la enorme importancia del espacio escolar como mensaje silencioso de belleza.

- v. El sentido temporal del espacio en el aula de Infantil como elementos, de organización y acontecimiento. El espacio como imagen del aquí y el ahora, pero también como imagen de futuros posibles.
- vi. Análisis de los espacios: materiales, luz, colores, llenos y vacíos, elementos horizontales y verticales, ambientes o pequeños espacios de visibilidad y de desaparición. Metáforas del espacio o territorios de la cultura infantil: espacios que contienen y dan tiempo (horizontales y verticales, internos y externos, visibles o íntimos, de juego o de pensamiento, de rutinas o de acontecimientos, etc).
- vii. Reflexionar sobre las pautas de observación e interpretación del juego en el espacio. La escucha y la disponibilidad por parte de los adultos referentes. Ofrecer sentido a través del reconocimiento y la interpretación.

Estas propuestas conforman un determinado contexto como ya hemos citado anteriormente, que se concreta y visualiza en el proyecto estético del centro educativo.

El proyecto estético del centro educativo

En este proyecto se recogen, principalmente, las señas de identidad de todos sus integrantes y se ofrece visibilidad a los procesos de adquisición del aprendizaje (o mejor dicho, del acompañamiento en el aprendizaje). De esta manera, el *espacio total* de la escuela

funciona como memoria, mostrando todas las facetas del proyecto en la presentación de imágenes y coherencia en los criterios estéticos que se ajustan a las manifestaciones de belleza, valores y vida cotidiana del centro. Es importante destacar que no nos estamos refiriendo a una «mera decoración» del espacio escolar, sino a un concepto espacial como «construcción de sentido».

Para ello, la escuela crea vías de acceso a la experiencia estética. Cuanto más rica y variada sea esta experiencia a través de la contemplación, la expresión y la comunicación, más posibilidades tendrá el niño de adquirir una conciencia ética que promueva su sensibilidad preparándole para la tolerancia, la integración, la reflexión y la crítica constructiva hacia sí mismo y los demás. La incorporación a estos proyectos de las nuevas manifestaciones del arte contemporáneo plantea la validez de las actitudes y valores del arte actual como referente educativo al establecer diferentes conexiones y estrategias comunes en la Educación Infantil y el arte contemporáneo que comparten aspectos desde: la significación cultural, la apropiación del espacio, la experiencia estética, la creación de contextos significativos, la construcción de la identidad (y la alteridad), la formación y adquisición de símbolos, el placer por la transformación, las implicaciones corporales, el potencial del juego, del humor y la participación activa, la polisensorialidad, el desarrollo de actitudes sensibles, el reconocimiento de valores, etc.³

Hablar de estética educativa es dar sentido vital y cultural a cada uno de

³ Abad, J. Tesis en curso: "Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil 3-6".

los momentos evolutivos de la infancia. En este sentido, educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la *seducción estética* a la que ya nos hemos referido, en un modelo de escuela como contexto de belleza habitable en una concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño basados en el «*placer de ser*»⁴ y en el bienestar. Un proyecto que, narrado y testimoniado sin retóricas, reconoce a los niños y niñas todas sus potencialidades inéditas. Esta concepción de la pedagogía estética es también ética, y además: política, biológica, cultural, relacional, sistémica, participativa, transgresora y constructiva que narra «*una imagen total y universal de la infancia*». (Hoyuelos, A. 2006).

Para ello, el educador acompaña al niño y la niña en el descubrimiento, facilita el acceso a la interpretación de los procesos (construcción del conocimiento desde lo transversal, lo multidisciplinar y lo global), recuperando la continuidad en los procesos normales de la vida como vehículo fundamental de enfrentamiento a las complejas realidades exteriores. El entorno, la vida en definitiva, se convierten a través de la emoción estética y su resonancia en objetos de comprensión, con los cuales, el niño y la niña se llegan a fundir. La experiencia estética ayuda a comprender la realidad como un hecho interpretativo, o como expresa también López Quintás, en «*transformación lúdica del espacio en ámbito y génesis de la belleza*». (López Quintás, A. 1998).

La intervención del educador se centra en disponer los espacios, los tiempos y los recursos materiales a partir

de la escucha respetuosa y la mirada activa que sostiene la acción y la palabra de la infancia. La escuela se transforma en un espacio de *celebración estética* para toda la comunidad educativa implicada en el proyecto, donde el arte introduce elementos extraordinarios en la construcción de las estructuras afectivas necesarias y en los ritos que son la puesta en escena de las *acciones desinteresadas*. (De la Iglesia, J. F. 1999). *Por eso*, el goce estético no debiera ser un privilegio en la escuela sino una necesidad y casi, una rutina como síntesis de lo bello y del bien. De esta manera, los niños toman conciencia de si mismos y amplían la realidad interior y exterior, reconociéndose a si mismos en la autorrepresentación del juego porque «*jugar es ya un representar*». (Gadamer, H. G. 1991).

En este sentido, otro autor, Ruskin, proponía «*poner belleza en las cosas más pequeñas y en los objetos más familiares de la vida*», para devolver al niño el contacto íntimo y la toma de consciencia de la belleza natural. De esta manera, la belleza se presenta no sólo como un factor de felicidad, sino también como un factor de bondad: «*lo bello ligado al bien*». (Wojnar, I. 1967).

El proyecto estético del centro, se interesa también por establecer vínculos más íntimos entre el crecimiento del niño en un colectivo y su propio proyecto de vida en el «*placer de ser*» de Arnaiz ya mencionado. J. Dewey, otro autor interesante como referente en la práctica del arte de participación y de la experiencia artística escribe: «*la única educación verda-*

⁴ Nota: original de la conferencia de Vicenç Arnaiz.

⁵ Citado en: Wojnar, I. (1963): *Estética y Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.

dera se canaliza estimulando la capacidad del niño por las circunstancias de los contextos en los que se halla. De esta manera, actúa como miembro de una unidad en la que se considera él mismo desde el punto de vista del bienestar del grupo al que pertenece» (Dewey, J. 1949).

Por último, desde diversos autores y referentes (Quintana, 1993. Pp. 380), también se insiste en que uno de los principales medios de educación estética es procurar que los niños y niñas vivan rodeados de ambientes estéticamente positivos y estimulantes. Comenzando naturalmente por el ambiente de la propia escuela en la elección de su ubicación, en la luz y los elementos arquitectónicos de armonía y belleza funcional en los detalles, objetos y mobiliario (ver también el modelo de las Escuelas Municipales de Reggio Emilia). H. Read decía *«en su estructura y aspecto, la escuela debe ser un agente activo, aunque inconscientemente en su aplicación, de la educación estética»*. (Read, H. 1973).

La figura del «artista residente» en la escuela

A Loris Malaguzzi, fundador de las Escuelas Municipales de Reggio Emilia se le ocurrió la idea de introducir en cada centro escolar a una persona que no proviniese del mundo de la pedagogía, sino del ámbito artístico. De esta mutua colaboración surgía una interferencia y una trasgresión en las rutinas escolares para interrumpir la normalidad, buscando el diálogo, la reflexión crítica y la

invitación a experimentar, conocer e investigar. (Hoyuelos, A. 2006). Actualmente, el artista contemporáneo que trabaja como «tallerista»⁶ en colaboración con los centros educativos, acepta el compromiso de ser agente activo en la transformación de la escuela y por tanto, de la sociedad.

En una actualización de la terminología y del status del artista contemporáneo que colabora en contextos educativos, preferimos mejor la idea de «artista residente»⁷ en la escuela, para definir a un profesional comprometido con el mundo de la educación y la infancia, que participa de manera activa en el conjunto de un proyecto pedagógico (normalmente refrendado, visible y redactado por escrito) y en la construcción de un proyecto estético (que por lo general es tácito, no visible y consensuado con cierta dificultad).

Su labor reside principalmente en la dinamización de experiencias, acciones y propuestas artísticas que sirvan para observar, documentar e interpretar los procesos de conocimiento que los alumnos y docentes realizan en el mundo plural e interpretativo del arte, ofreciendo la mayor riqueza de posibilidades combinatorias entre los distintos lenguajes y, quizá, lo más importante, dotando de sentido y significado, no sólo a las producciones de la cultura infantil, sino también a las acciones y comportamientos que promueven el conocimiento y la reflexión. A través de estas acciones, el *tallerista* recoge los momentos educativos «extraordinarios» que es preciso rescatar, ayudando al educador de aula de esta manera, a dar forma a todo aque-

⁶ «Tallerista» fue el nombre que otorgó Malaguzzi para nombrar al artista colaborador en la escuela.

⁷ Término que hace referencia a la condición de artista contemporáneo integrado en un contexto y adscrito a una determinada condición laboral, proyecto, programa o base de financiación y participación.

lo que es importante y que no debe pasar desapercibido.

Además, gracias a su formación (e información) artística y estética, elabora propuestas para la configuración original del espacio y sus múltiples usos como poderosa herramienta pedagógica. El artista comparte con el conjunto de la comunidad educativa la vibración estética que da forma a la experiencia a través del desarrollo de estrategias de pensamiento y de acción, mediante la realización de proyectos donde los niños y niñas consiguen pensar contemporáneamente.

Dentro de este proyecto estético, el artista contemporáneo puede además colaborar de diversas maneras: ofreciendo asesoría para generar relaciones espaciales de calidad que recojan también el sentido temporal, atender a la diversidad generando dinámicas de participación e integración, asesoría técnica sobre el uso de objetos y materiales, ofrecer información sobre conceptos y referencias de las propuestas artísticas contemporáneas aplicables a los intereses del proyecto, etc. Además, colabora consistentemente en la dignificación y visualización de las manifestaciones culturales infantiles creando expectativa y acontecimiento, diseñando elementos y creando situaciones que puedan facilitar la transformación del espacio por los propios alumnos para que reconozcan sus capacidades de adaptación y apropiación del espacio, asesorando el ofrecimiento a los niños y niñas de imágenes interesantes y ricas en significados para su comprensión del mundo, impulsando los «rituales estéticos» que se expresan en los momentos compartidos de celebración a través de símbolos propios, y finalmente, revelar una propuesta artística que toma elementos de la vida cotidiana de la escuela.

De esta manera, el «artista residente», ofrece un testimonio que motiva a pensar, valorar e interpretar sin obtener necesariamente un producto artístico ya que nos adherimos a: dinámicas de participación, *performances* de carácter educativo, gestos, intercambios, instalaciones como proyecto de aprendizaje y visualización del conocimiento, gestión y aprovechamiento de los recursos del centro, evaluación de las acciones promovidas con compromiso y documentación, transmisión de valores culturales, críticos, éticos, de convivencia y diálogo, de reflexión creativa, de investigación educativa, etc. En definitiva, servir de ayuda al equipo docente para la elaboración del sentido de un proyecto educativo como operario y gestor de ideas.

Al igual que el *artista de acción*, que desaparece detrás de los acontecimientos que se representan a sí mismos y son reinterpretados por los verdaderos protagonistas (alumnos, maestros y familias), una vez finalizada su misión, el artista se diluye en la experiencia de la memoria colectiva como el creador que lleva su estudio consigo, representando una cierta actitud vital de nomadismo.

Investigación educativa basada en las artes visuales o «arteinvestigación» educativa

Hemos basado parte de este planteamiento metodológico para la recogida de datos e imágenes en un nuevo enfoque de la investigación educativa y de la Educación Artística llamada metodología artística de investigación o «arteinvestigación» (Ricardo Marín, 2005).

Esta metodología artística se nutre de la recuperación y análisis de las narrativas visuales que ofrece un individuo o colectivo, en procesos de enorme riqueza y complejidad de los detalles descriptivos. Las series fotográficas que ilustran este artículo están agrupadas temáticamente y ofrecen la secuencia de la acción en los momentos más significativos desde la mirada e interpretación del investigador.

Según Marín: *«La investigación basada en imágenes es especialmente interesante porque en ella se debaten y evalúan las posibilidades de las imágenes en la actividad investigadora, ya sea como sistema de recogida de datos, de análisis de situaciones, de descubrimiento de nuevos temas y enfoques, y de presentación de ideas y conclusiones. Deben ser un medio o sistema de representación del conocimiento tan aceptable como el lenguaje verbal»*. (Op. cit., 2005).

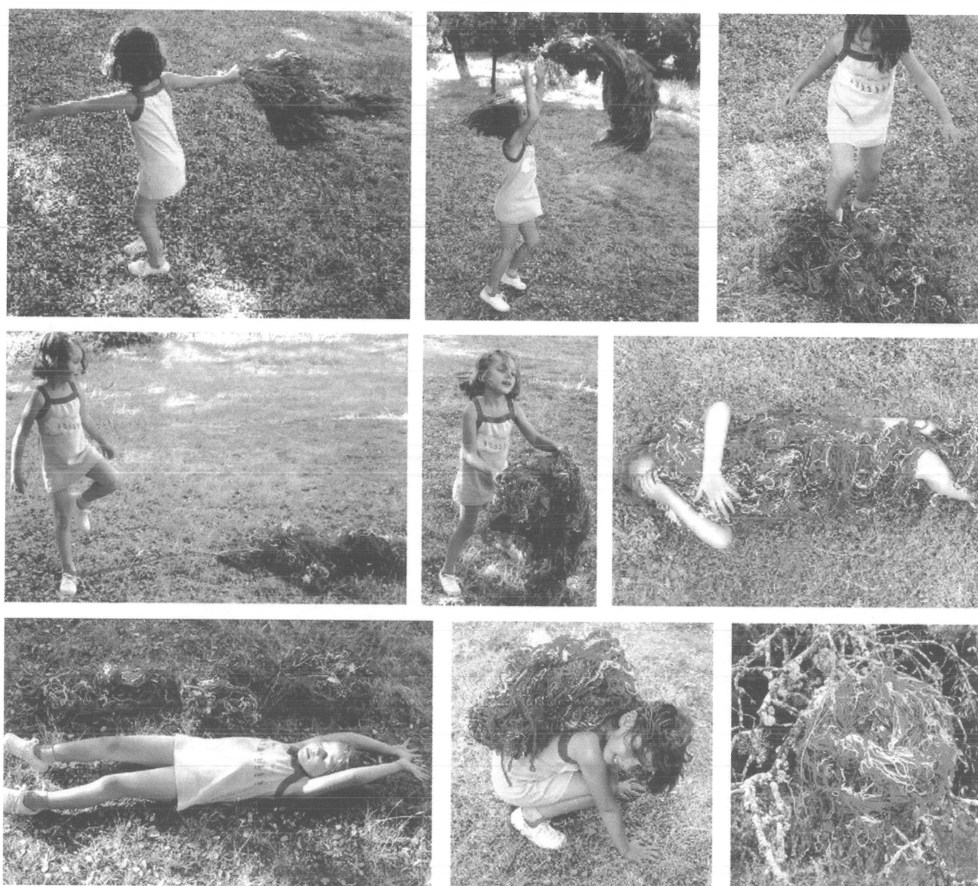
En la investigación cualitativa se utiliza el lenguaje verbal y la narración como principal sistema de representación de datos y conclusiones. Pero en la investigación basada en imágenes o investigación artística, además, se pueden utilizar cualidades estéticas de los diferentes lenguajes artísticos (verbal, visual, corporal, audiovisual, etc), pretendiendo comprender en profundidad los procesos de vivencias, pensamientos y aprendizajes, analizados desde una antropología visual y la proxémica o uso culturalmente significativo del espacio.

Este amplio territorio, que comprende el conjunto de las interrelaciones de aprendizaje entre los niños y niñas, tanto individual como colectivamente, y las imágenes, los objetos y las construcciones de cualquier tipo, ponen en juego todos los métodos, enfoques, estrate-

gias, técnicas o los instrumentos de investigación que puedan ser útiles para realizar preguntas y obtener conclusiones. Ofrecemos un ejemplo de «arte investigación»:

En la próxima secuencia de imágenes, observamos el juego libre de una niña de 5 años con unas madejas de lana. Los objetos, en este caso, el material empleado, son primero fuentes de sensaciones para ella: colores vivos, texturas diferentes, sonidos interesantes, etc. Al principio, entra en contacto con el objeto a través de la acción corporal, pero esta acción no se limita a una manipulación parcial, sino que implica todo el movimiento global de la totalidad de su cuerpo. Descubre las diferentes propiedades del material mediante la experimentación: lo toca, lo lanza al aire, lo mueve girándolo a su alrededor, etc. La niña se hace cuerpo con las madejas de lana, las usa como una prolongación de sí misma. El objeto no se conoce sólo a través del tacto, también se mueve, se incorpora al contacto corporal como una envoltura, como una *«segunda piel»*, para luego separarlo, diferenciarlo como un *«no yo»*, como algo independiente de nosotros, que existe fuera de nuestra relación con él.

Separado de sí, el objeto deja ya de formar parte de sus movimientos. Después se mide con él, poniéndose en máxima tensión en el estiramiento para igualar la longitud de la madeja de lana que previamente ha extendido a su lado. A las acciones anteriores, se le une el juego simbólico. La lana se integra de nuevo en su cuerpo, ahora como un disfraz, transformada en objeto simbólico que contribuye a formar un significado: *«soy un caracol y ésta es mi casa»*. Finalmente, se separa definitivamente del objeto y realiza una representación, a modo de instalación o



escultura colocada en la rama del árbol: «*hazle una foto*», antes de que desaparezca, tal vez para volver a empezar el juego. El objeto, en la representación, cobra autonomía respecto al sujeto.

Este proceso realizado espontáneamente por la niña sólo por el hecho de encontrar un material que ha llamado su atención, nos hace evocar el concepto de cognición no como representación de un mundo con existencia independiente, sino más bien un constante alumbramiento a través de un proceso de vida. La cognición comprende el proceso completo, incluyendo la percepción, la emoción y el

comportamiento. El verdadero conocimiento se produce cuando el individuo interactúa con el entorno. En todos los procesos cognitivos, la percepción y la acción son inseparables. El pensamiento está impregnado de sensaciones y procesos corporales.

Conocemos a través de la acción sobre las cosas, una acción que implica la totalidad corporal.

De ahí la importancia de ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de dialogar con el medio a través de la actividad de descubrir. Cualquier situación en la que se facilite al niño algo que él pueda reinventar, sirve para que pue-

da construir sus propios significados. Los objetos y los materiales no son nada si el niño y la niña no los interpreta, los usa, los modifica o los transforma.

Una experiencia como «artista residente» en el proyecto estético de la Escuela Infantil Pública Zaleo (Vallecas)

Esta propuesta de investigación sobre las narrativas de la transformación del espacio mediante instalaciones, está realizada en el contexto natural del aula de Educación Infantil y a través de la acción espontánea de un grupo

de 13 niños y niñas de 4 a 6 años, mediante análisis de las observaciones y registros de los movimientos, comportamientos y representaciones gráficas y/o constructivas. Es fruto de la colaboración de un grupo docente (tutora de aula como adulto referente: *Gregoria Batalla Batalla*, una especialista en Práctica Psicomotriz: *Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez* y un artista visual o «tallerista»: *Javier Abad Molina*.

Agradecemos también su colaboración a *Dña. Ana Díaz Cappa*, directora de la escuela, a todos los educadores y educadoras de *Zaleo* y por supuesto, a los niños y niñas: *Alicia, Yulen, Manuel, Iciar, Alejandro, Ariadna, Lemy, Jaime, Samuel, Ari, Bárbara, Valeria y Anita*, que han



Secuencia de la transformación de un espacio horizontal a través de extender montones de pigmentos de colores con los movimientos de los pies al andar. (Ana, 5 años).

dado siempre sentido (con creces) a nuestro trabajo.

Metodología de la experiencia e instrumentos de observación y registro

La metodología para esta experiencia está basada en la observación a través de una dinámica o proceso (descarga pulsional, juego sensoriomotor, juego simbólico y representaciones por medio del dibujo, la construcción y la palabra). Presentamos unos objetos y materiales que promueven la destrucción para promover después construcción, orden y transformación. La labor del «tallerista» se centra en la configuración original del espacio y el uso, a través del juego, de los distintos materiales y objetos con los que permiten estos procesos (se registran el número, tipo, cualidades y características de las construcciones que pueden aparecer en la evolución individual y grupal). Para realizar y analizar los hechos de la investigación precisamos de un observador, un dinamizador/a y un cámara o fotógrafo. La observación registra también el tipo de juegos, número de propuestas y su calidad y si a lo largo del tiempo esta calidad del juego y su representación aumenta a partir de las propiedades simbólicas de los objetos y sus posibilidades porque los objetos no son nada si no se le otorga el significado por parte del adulto y del niño a través de la acción.

Se realiza un análisis de la experiencia a través de la representación gráfica de los niños y niñas solicitada en la primera y última parte de cada sesión, a partir de unas pautas de observación bien definidas. Para el análisis de los di-

bujos nos guiaremos por el trabajo de Matthews (orig. 1999. 2002) y el trabajo de Abad y Ruiz de Velasco (2003) sobre el análisis de la representación gráfica del juego simbólico proyectado en el que inicialmente conviven tres tipos de representación: la inherente a la propia acción, la representación icónica y la representación simbólica mediante diferentes lenguajes.

Un dato importante a observar es la transformación de la instalación ofrecida que se ve reflejada en los dibujos, si los niños reparan en la disposición original de los materiales y si esa propuesta inicial, induce e impulsa a realizar sus propias transformaciones. También analizamos, de forma global, el juego simbólico que surge en la acción con todos los significados que tiene y que ayuda al niño y a la niña en su madurez y evolución.

La propuesta de intervención

Pensamos que los niños y niñas ofrecen nuevas transformaciones al proyecto original del artista. Por ello, somos conscientes de realizar un proyecto de «*interculturalidad*» (simbiosis entre adultos e infancia). Nuestra actitud siempre es la de ser «aprendices» de los niños porque consideramos que tenemos mucho que aprender juntos en esta colaboración. De esta manera, se comprende mejor que al final del recorrido, el niño y el adulto converjan en el significado de las cosas.

Nuestra intención es crear un contexto de aprendizaje artístico y significativo a través del uso del espacio y los materiales relacionados con las propuestas de artistas contemporáneos. Configuramos diferentes propuestas espaciales

y observaremos cómo los niños y las niñas las reciben y encuentran posibilidades en la transformación simbólica de los objetos. En este sentido, las instalaciones presentadas son intenciones desplegadas con significados que actúan como pasarelas por donde las niñas y los niños avanzan a su modo, adueñándose así de los escenarios que primero pertenecen a «otros». Nos interesa el sentido que dan a sus acciones plásticas, desde el significado que para ellos tienen sus propias experiencias. Sin duda alguna, el lenguaje plástico es un medio de comunicación integrado de sentidos y significados como vehículo de la experiencia estética.

Análisis y descripción de los objetos y materiales

Los objetos son fuentes de sensaciones, percepciones y representaciones. Los niños simultanean el uso de los objetos con las ideas que pueden extraer de ellos y sus significados. Cuando al niño y a la niña se les posibilita previamente la destrucción, estarán más disponibles para construir: inventar, crear, transformar, etc. Es decir, cuando se permite la destrucción en el sentido de transformación, se posibilita la transformación de los objetos para convertirse en conceptos (en otras palabras, poco a poco, en su evolución, los niños se van separando de los objetos para quedarse con las ideas). Por lo tanto, *«todo lo físico es psíquico»* (Aucouturier y La Pierre, 1977).

Poco a poco el niño y la niña se irán separando del objeto para quedarse con las ideas. Con este trabajo posibilitamos una pluralidad de pensamiento, basa-

do en hechos que se pretenden demostrar desde la selección de los objetos, su sentido estético y su aplicación al contexto escolar. Todos los materiales disponibles y mostrados (pelotas, inflables, telas, planchas de goma espuma, esponjas, espejos, cintas, rollos de papel, etc.) intentan promover realizaciones grupales de aprendizaje colaborativo, consenso, intercambio y comunicación.

Propuestas y Sesiones: secuencias o fases de las sesiones

«Contemplar los escenarios en los que los adultos y los niños se ven involucrados, confirma que la interacción no está sometida a los caprichos del azar, sino que se haya enmarcada por la conducta intencional del adulto que organiza esos complejos escenarios cargados de significados. Son, como sutiles historias, narraciones que «muerden» la acción en curso de la díada (relación ente adulto y niño) donde las niñas y los niños suelen ser un protagonista muy activo» (Cyntia Rodríguez, 2006).

- i. Presentación del material en cada sesión a modo de instalación en la plaza central de la escuela. La configuración inicial del espacio a modo de «espacio de posibilidades» de juego, movimiento y transformación son la propuesta que ofrece un artista contemporáneo.
- ii. Los niños y la dinamizadora realizan un ritual de entrada para que sean conscientes de que tienen una identidad dentro del grupo, que forman parte de un grupo desde su individualidad. Al comenzar se preguntará siempre quién ha venido

- (uno por uno) y quién ha faltado. Se acompaña de un gesto para otorgarle la identidad como ritual de comienzo.
- iii. Los niños y niñas realizan de forma espontánea juego sensoriomotor y juego simbólico (30-40 minutos aproximadamente dependiendo de la propia dinámica establecida). Se les propone la libertad de uso de los objetos y del espacio atendiendo únicamente a unas pautas de seguridad y una consigna: no destruir lo que otros niños o niñas han iniciado como construcción. El movimiento pulsional será siempre mayor en la presentación del objeto y a medida de que se familiarizan con el objeto, aparecerán nuevas formas y representaciones.
- iv. Se establece claramente el final de la acción, avisándoles con antelación. Después se realizará un momento de relajación (5 minutos) como transición del movimiento del cuerpo al movimiento del pensamiento.
- v. En el resto de la sesión (aprox. 30 minutos) se les pide que dibujen en formato DIN-A 3 y con ceras blandas de colores lo que más les ha gustado de lo que han realizado (también realizan construcciones y otras formas de representación). Se les pide después que verbalicen la historia de su dibujo y que le pongan un título. Dependiendo del desarrollo de la sesión se solicitará otro tipo de informaciones verbales (en grupo o a nivel individual). En otras ocasiones se les solicita la elaboración de un objeto tridimensional o construcción a partir de unos materiales disponibles en el aula como «memoria» de la acción realizada. Los tiempos ofrecidos no son absolutos sino relativos, de-

pendiendo de la respuesta de los niños y niñas en cada momento y, con esta ayuda, determinados por la persona que dinamiza las sesiones.

Se precisa para la observación, mucha escucha a los niños y a las interacciones que se producen con el adulto y sus iguales para que exista realmente una evolución, con una mente abierta a los hechos que ocurran porque pensamos que es evidente la configuración del espacio y los objetos contenidos en él como elemento determinante.

Valoración inicial de datos y conclusiones de la observación

En este apartado comentamos y analizamos las experiencias, imágenes (visionado de vídeos y fotografías) y registros tomados como documentos de todos los procesos acontecidos y la interpretación de resultados a modo de conclusiones, síntesis de las principales ideas o resultados, elaboración de dossier o informe y elaboración y selección de la documentación visual, etc.

También consideramos importante que haya una coherencia entre la «sala» y el aula. La observación de la tutora después de la sesión es importante para informarnos si hay una diferencia entre el estado emocional de los niños en el «antes» y el «después»: si los niños y niñas están más disponibles para el aprendizaje, si tienen más interés en el trabajo diario, si existe aportación de soluciones más creativas, si tienen más atención y espera, si aumenta la riqueza del juego simbólico en el aula,

si la calidad de los dibujos aumenta, si muestran «placer» y expectativa por «la sesión de los miércoles (día de la intervención)», si relatan a sus familias la experiencia, etc. Se realiza un cuestionario concreto con estos aspectos como pautas de evaluación y observación para la tutora del grupo de investigación.

Concluida la primera fase de nuestra investigación, podemos esbozar algunas conclusiones elaboradas a partir de los registros obtenidos en las sesiones realizadas (fotografías, vídeos, dibujos, construcciones y comunicación oral). Estas son algunas conclusiones:

- i. A partir de estas experiencias, los niños y niñas suelen manifestar distintas características en sus representaciones gráficas del «antes» y el «después». La tutora nos informa positivamente de si se facilita otros aprendizajes a partir de los significados culturales otorgados a las acciones y a la transformación de los espacios y de los objetos.
- ii. En el juego se da una iniciación e inicia en el aprendizaje del arte. El aprendizaje artístico, en general, y en particular para la infancia, debe formularse como una iniciación para maravillar y descubrir. El «hacer» se abre paulatinamente al «conocer» mediante el juego que es creación reglada de situaciones. Las reglas del conocer, por tanto, buscan mostrar lo esencial y se mueven de los significados y su intención a los signos y no al revés. De esta manera, el «actuar» es creatividad para el sentido y esta es una consecuencia del pensamiento infantil en situación.
- iii. El juego no es sólo «juego infantil». Jugar es una forma de utilizar la

mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un ámbito de aprendizaje en el que poner a prueba las cosas, «*un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía*» (Bruner, 2002).

Como una conclusión más en el camino de la investigación, quisiera aportar la reflexión que realiza la profesora *Ángeles Ruiz de Velasco* desde la observación en esta experiencia: «*estamos convencidos de que el niño mira con otros ojos y de que el conocimiento parte de cada uno y no de la asunción de significados que vienen del exterior, el artista se acerca al niño porque le siente cercano, porque ambos comprenden un lenguaje que está en constante transformación, que destruye para volver a construir, que busca la creación para «decirse al otro», para comunicarse, para reinventar nuevas ideas a partir de compartir y de intercambiar. El arte nace para romper y nace de la ruptura. El arte contemporáneo está cercano al niño porque traduce la complejidad de las ideas en la sencillez de los productos y el niño lo entiende, lo comparte, lo siente próximo y familiar*».

«Convencidos también de que todo educa, hay que buscar la estética del contexto en el que crece el niño. En cada rincón se pueden crear diferentes ambientes donde pensar, imaginar, inventar, descansar, etc. Nada es indiferente para el niño, lo que ve, lo que escucha, lo que toca pasa a formar parte de su visión estética de la vida y, a su vez, pasará a formar parte de la visión estética de la sociedad. Si la estética es saber comprender en la belleza y desde la belleza, estaremos abriendo otro camino y otra forma de caminar».

«Mi mano es un reloj de arena»⁸. Una experiencia estética de tiempo y espacio. Transformación del espacio en la Escuela Infantil

Como primera experiencia de transformación del espacio en la Escuela Infantil Zaleo, realizamos en el curso 2005-06 una propuesta con los niños y niñas de 5 y 6 años de la tutora M^a Jesús Torres.

En la anterior narrativa de imágenes se plantea una experiencia sencilla sobre la vivencia y la percepción del concepto «tiempo» a partir de su «visualización» en un reloj de arena, mostrando a los niños su funcionamiento como instrumento de medida temporal. Los niños observan cómo la arena sirve para saber el tiempo que transcurre: la arena que ha caído es el pasado, la que cae lentamente es el pre-

sente y la que queda en el hemisferio superior es el futuro.

Tocan la materia y experimentan sensorialmente el discurrir de la arena entre sus dedos. Pronto se dan cuenta de que haciendo un conteo, obtienen diferentes resultados al imitar el funcionamiento del reloj según el hueco, más abierto o cerrado, de su mano. Advierten que en las manos de los educadores (de mayor tamaño) «el tiempo duraba más».

Tras comentar con los niños y niñas estos descubrimientos, proporcionamos embudos grandes de plástico y llenos de arena, invitándoles a realizar un recorrido por la plaza central de la escuela, dejando caer lentamente su contenido. Observan que tapando un poco el final del embudo, caía menos cantidad de arena y por lo tanto, «duraba más tiempo». De esta manera visualizan su propio movimiento a través de la huella visible creada por la arena en el suelo. La experiencia visual del discurrir del



«Mi mano es un reloj de arena». Experiencia realizada en la Escuela Infantil Zaleo (Vallecas, Madrid). Tutora: M^a Jesús Torres. Niños y niñas de 5 y 6 años.



⁸ Artículo publicado en la revista Aula de infantil N° 30, marzo-abril de 2006. Pp. 23.

tiempo genera un proyecto de colaboración, donde los niños continúan las líneas en aquel punto donde otros las han dejado.

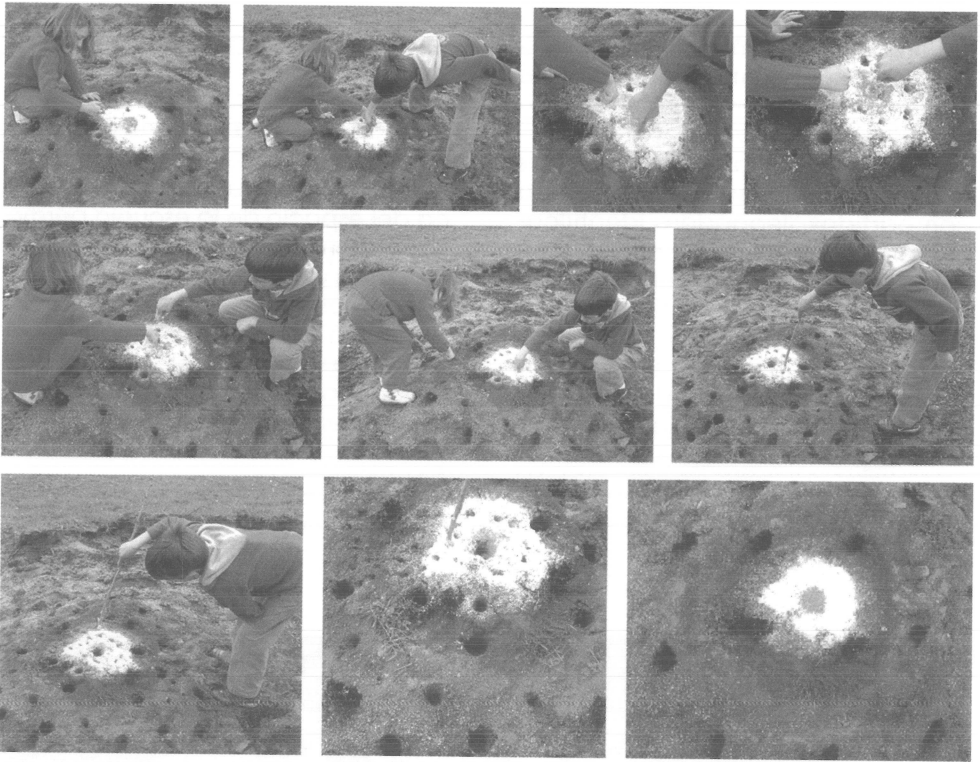
También realizan transvases entre ellos como idea consciente de un «tiempo compartido», llegando a identificar plenamente el material con el concepto abstracto, entendiendo de esta manera el juego que se les propone: «*¡Se me ha acabado el tiempo!, ... ¿me das más arena?.*» El lenguaje también permite desarrollar perspectivas temporales donde la memoria y

la espera juegan un papel importante en la representación del mundo temporalizado.

Cuando se agota la arena del cubo, los niños y niñas sugieren contemplar el resultado. La transformación estética del espacio de la escuela permanece como evocación de la acción realizada y como una imagen que se puede comentar y analizar. La representación del tiempo permanece en las acumulaciones y líneas en el suelo (la línea del tiempo), testimonio de la experiencia compartida.



Líneas de arena en el suelo como instantánea fija del paso del tiempo vivido y percibido al tiempo representado. Imagen susceptible de comentario y análisis por parte de los niños y el equipo de educadores para compartir significados.

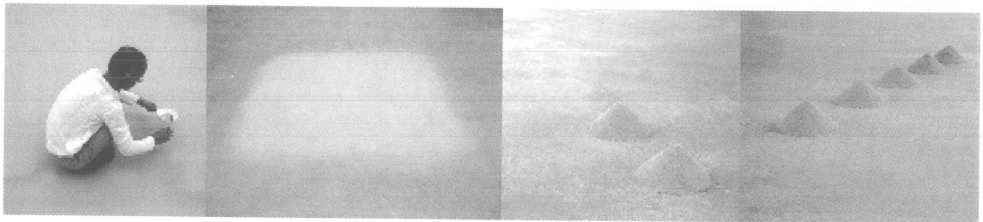


Niños realizando una intervención *Land-Art* a partir de la obra de *Wolfgang Laib* y de *Anish Kapoor*: el agujero, el hueco y la huella impresa de color como gesto simple de transformación del paisaje, al igual que hicieran las antiguas culturas en distintos espacios (cuevas, montañas, etc.).

Instalaciones configuradas a partir de la obra de artistas contemporáneos

Artista: *Wolfgang Laib*⁹. Materiales: pólen, cera virgen de abejas, arroz, etc. Dimensiones variables. Amontona-

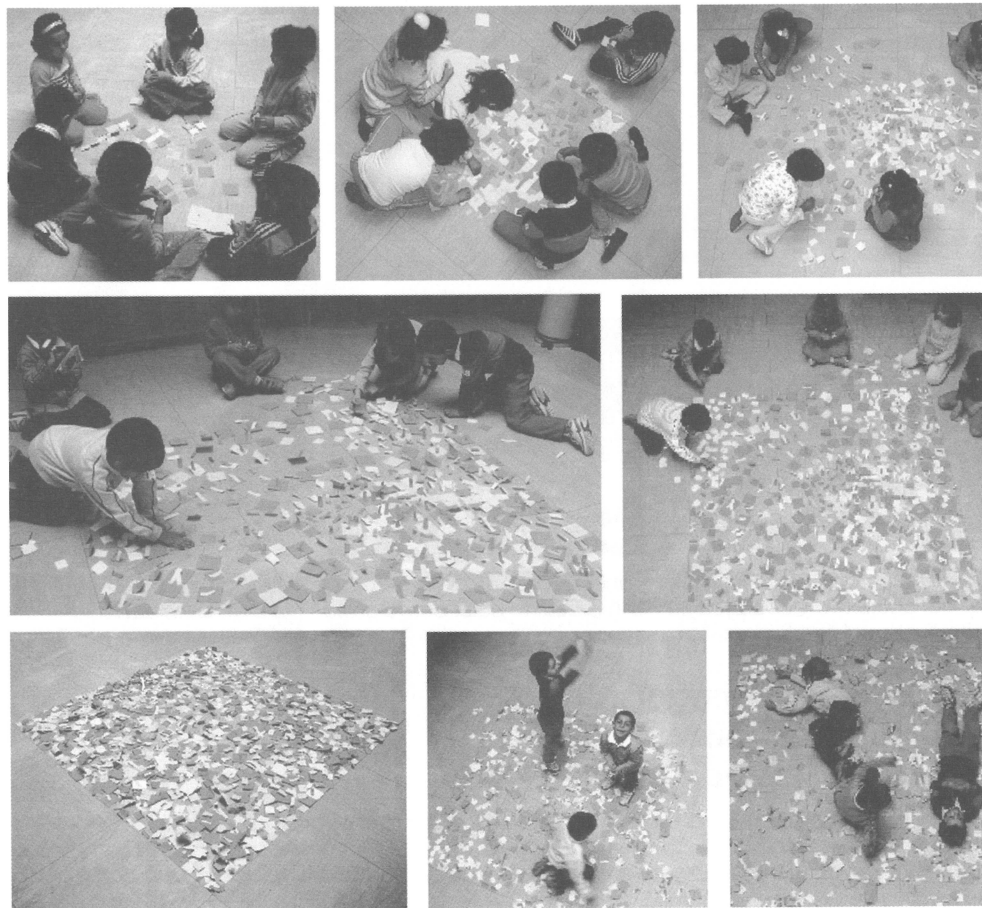
mientos de materiales sobre soportes horizontales. El artista adopta las mismas actitudes que los niños en la acción de crear: extender, esparcir, llenar, recoger, amontonar, agujerear, traspasar, recubrir, dispersar, acumular, horadar y ensimismarse. *Wolfgang Laib* es un artista contemporáneo inscrito en el



⁹ Wolfgang Laib. Imágenes de la dirección web: www.lfa.de

movimiento *Land-Art* que pretende integrar la obra de arte en el contexto de la naturaleza o entorno a través de gestos que conectan con la simplicidad, el origen y la pureza. Los materiales que utiliza, normalmente semillas,

poseen una fuerte carga simbólica sobre la idea de los procesos continuos de la vida (nacimiento, crecimiento y muerte) presentados mediante intensos campos de color, tacto y olor (estímulos sensoriales).

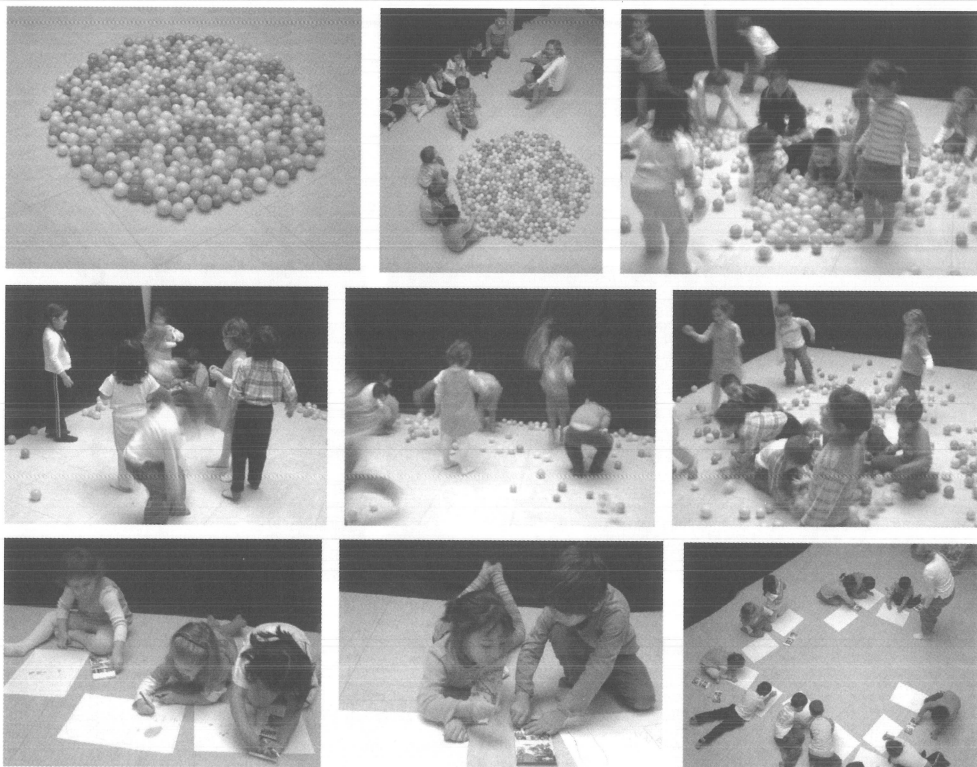


Niños y niñas de 5 y 6 años de la Escuela Infantil *Zaleo*. Instalación realizada con *Post-it*¹⁰ de diversos colores y formas ofrecidos por los adultos, así como un amplio espacio y un tiempo suficiente. Con este material, los niños y niñas encuentran un elemento constructivo para realizar proyectos de colaboración en los que se precisa el consenso y la participación activa. La acumulación ordenada de los objetos enfatiza y transforma en espacio de juego la plaza central de la escuela. Ellos mismos determinaron el comienzo y el final de su acción ayudados por las referencias de las líneas del suelo para establecer unos límites y una forma de organizar el «caos» en la búsqueda necesaria del orden. Construyeron narrativas de metáforas basadas en la forma y los colores.

¹⁰ *Post-it* es el nombre de una marca registrada. Está utilizado en este caso para reconocer y expresar las características de este material u otros similares en el mercado: asequible, fácil de pegar y despegar, reciclable y atractivo para los niños por las diferentes formas y colores, etc

«...Haremos una ciudad... No, mejor un jardín de flores, porque los papelitos parecen flores cuando soplo y se mueven... ¡mirad!...si nos fijamos en las líneas del suelo podemos dibujar juntos un mapa... porque los mapas son cuadrados». Éstos y otros comentarios realizaban entre ellos

mientras la instalación adquiría diferentes configuraciones en su crecimiento. Finalmente, determinaron que era una «piscina de colores» (también suelen ser rectangulares o cuadradas) para poder «nadar» (ver la imagen de la última secuencia de la narrativa ofrecida antes).



Niños y niñas (4-6 años) de la Escuela Infantil Zaleo. Tutora: Gregoria Batalla. Instalación inspirada en los círculos realizados con diversos materiales por el artista británico Richard Long. Material: bolas de plástico de diferentes colores. Al final de la acción, dibujan a qué han jugado.

Los niños y niñas visualizan previamente las características de la instalación y comentan con los educadores referentes sus imágenes e impresiones a partir de lo que están viendo. Elaboran de esta manera, una acción imaginaria basada en la experiencia visual previa que anticipa sus movimientos e intenciones en sus proyectos de juego, creando de esta manera una representación de ellos mismos y de los demás niños en

proyectos de juego y en la simbolización de «a lo que van a jugar». Surgen entonces las metáforas asociadas a los objetos y el espacio: «jugaré a lanzar cohetes... pues yo jugaré a pescar con una tela peces de colores... si jugamos juntos cogeremos más peces en la red... pues yo rodaré encima de ellas para saber que se siente... yo quiero coger muchas para esconderlas debajo de la ropa y estar «gorda»...»

De esta manera, las manifestaciones culturales de la infancia, concretadas en sus formas de representar e imaginar, nos muestran la multiplicidad de interacciones que los niños construyen mediante el potencial de la experiencia y la interpretación realizada desde el juego compartido. Esta propuesta precisa, efectivamente, de unos rituales para

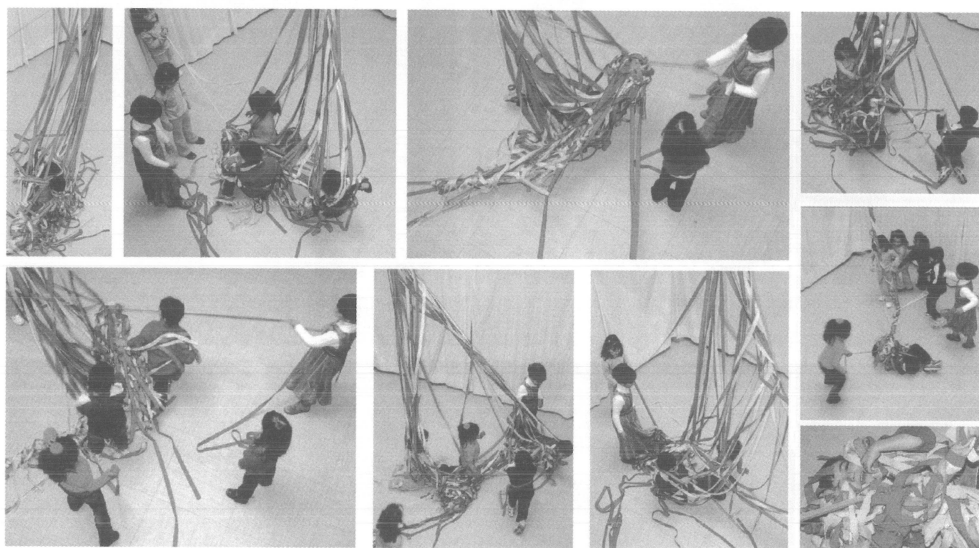
provocar o apaciguar el deseo por el objeto, así como los espacios y tiempos necesarios para que elaboren sus propios significados cada vez más ricos y transmisibles. Finalmente, dibujan la acciones ocurridas en la sesión como manera de explicar(se) en el juego y como forma de comunicación con el adulto y los demás niños y niñas.



Niños y niñas (4-6 años) de la Escuela Infantil Zaleo. Instalación inspirada en una obra del artista Mitsuo Miura. Material: Cintas de colores (rojo, azul, verde y amarillo). Esta obra fue presentada en una muestra sobre una recopilación del «arte de concepto» en España en el *Centro de Arte Reina Sofía* (2005). Nos interesó por las posibilidades de juego y transformación que podría sugerir. Esta experiencia fue mostrada en formato vídeo para la exposición «...a cuadros» del Grupo *Enter-Arte de Acción Educativa* en el *Círculo de Bellas Artes* de Madrid (marzo de 2006), coincidiendo con las jornadas de La Salle.



Los niños y niñas también realizan previamente un dibujo analítico de la instalación y ofrecen un título como manera de representar estas «narrativas de lo posible». En sus dibujos suceden muchas cosas simultáneamente que precisan de las palabras para rescatar y valorar esos momentos significativos en los que el adulto referente puede ayudar a los niños a dotar de sentido.

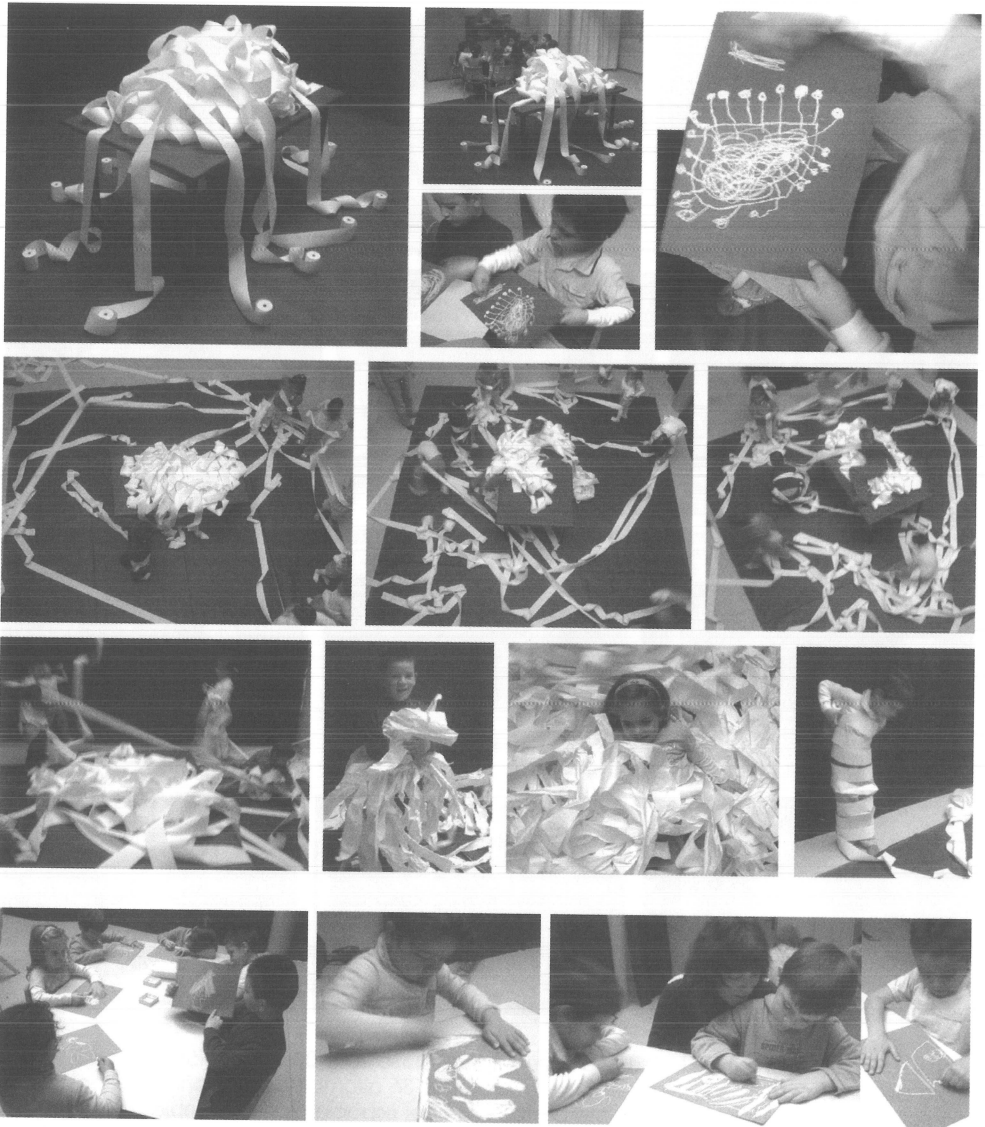


Narrativa del juego realizado a partir de la «apropiación» de la obra del artista *Mitsuo Miura* en su recreación como escenario de acontecimientos. Los niños y niñas organizan y autogestionan los juegos siempre en referencia a la presencia de la obra: giros y vueltas alrededor, envolturas con las cintas, tensiones y distensiones, recorridos de dentro hacia fuera, etc. También determinó las diferentes relaciones o comportamientos entre los niños y niñas en el momento de elegir parejas o agrupaciones para definir e inventar reglas.

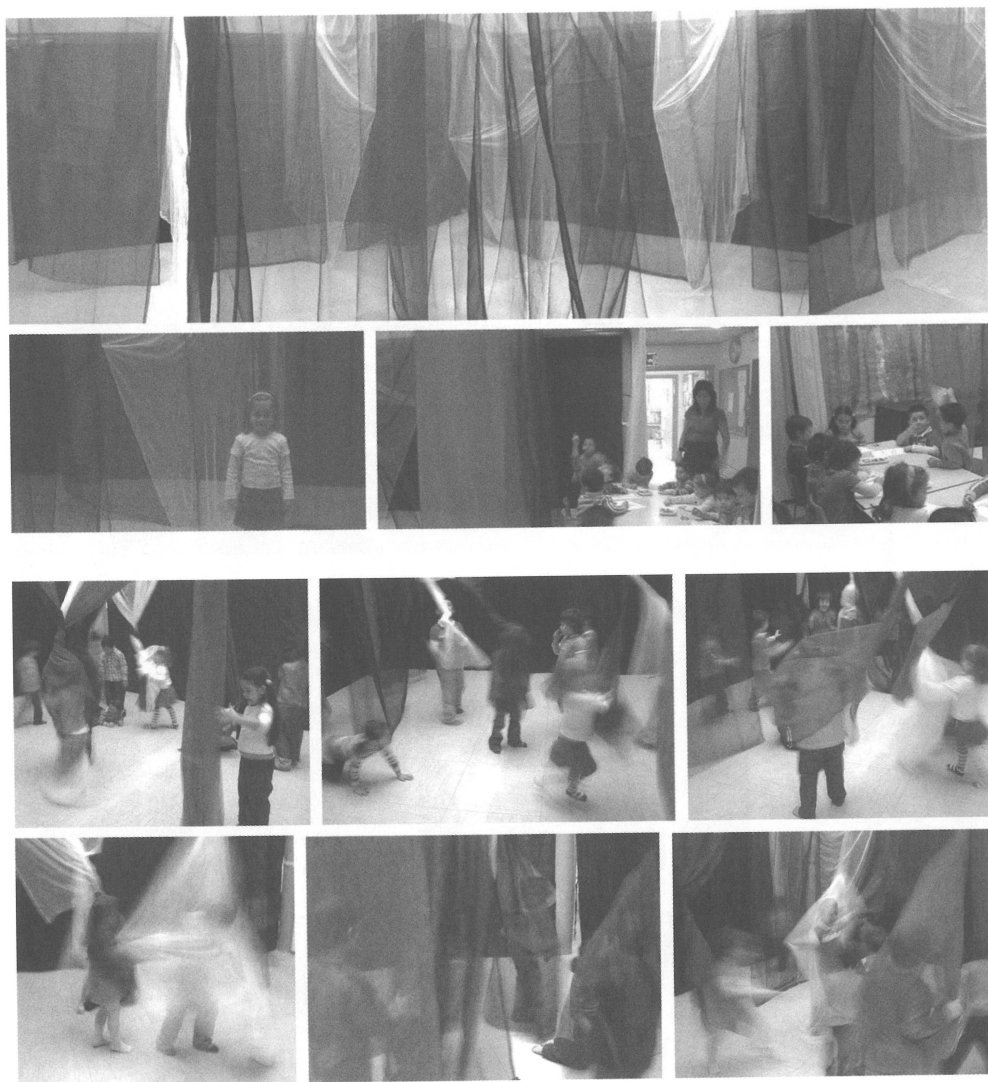
Tras casi 30 minutos de juego y transformación de la instalación, los niños y niñas jugaron al juego del escondite con las cortinas habilitadas para aislar este espacio. Determinaron la «casa» o refugio para salvarse en contacto con la madeja de cintas que ocupaba el lugar central de la plaza. Es decir, aunque ya no era protagonista directo de los juegos, seguía sirviendo como elemento organizador y simbólico del espacio y de las acciones o movimientos surgidos.



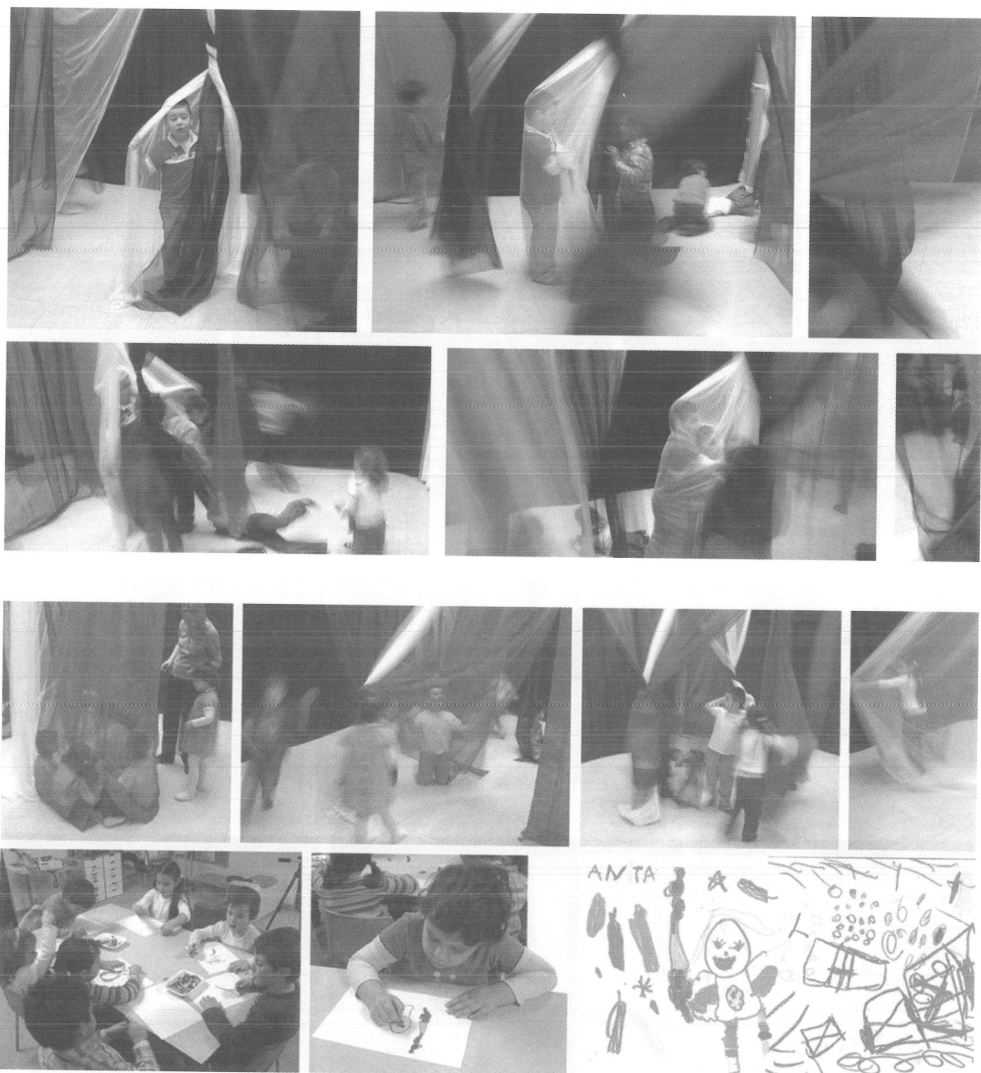
Niños y niñas (4-6 años) de la Escuela Infantil *Zaleo*. Curso 2006-07. Instalación inspirada en una obra del artista mexicano *Gabriel Orozco*. Material: 36 alfombrillas de baño, estropajos y esponjas de colores. Muchas de las interpretaciones del espacio y de estos objetos están basadas en el amontonamiento y reorganización del material, de esta manera surgieron islas, torres para destruir, caminos, montañas y ríos, lugares para asomarse y hacer equilibrio, nidos con huevos (las esponjas), nichos, habitaciones de la casa con camas, sillas, etc. Al final del tiempo de juego y de forma espontánea, los niños y niñas volvieron a organizar los objetos de manera muy similar a la primera configuración del espacio realizada por los adultos (ver última imagen de la secuencia completa).



Niños y niñas (4-6 años) de la Escuela Infantil *Zaleo*. Curso 2006-07. Instalación inspirada en una obra del artista *Esther Ferrer*. Material: rollos de papel de caja registradora y mesa forrada con papel negro. Se ofrece la posibilidad de construir el espacio o pensar una nueva realidad que conlleva necesariamente un proceso de alejamiento y transformación. Por eso, pretendemos fomentar el uso de la imaginación y del juego creativo del niño y la niña, ya que de esta manera se amplía el establecimiento de nuevas combinaciones. A través de imaginar y crear otras realidades, el niño transforma la realidad exterior y se apropia de ella. Por ello es necesario abrir espacios de juego y de creación para que el niño reinvente el mundo que forma parte de su realidad social, el mundo al que pertenece por el hecho de ser un ser social y que necesita comprender como forma de iniciar su propia reflexión.



Niños y niñas (4-6 años) de la Escuela Infantil *Zaleo*. Instalación inspirada en una obra de *Christo*. Material: cortinas traslúcidas de diversos colores. Secuencias de los juegos realizados: laberintos, bosques para perderse, envolturas, casas y árboles, espacios de intimidad o refugio, sombras, siluetas, apropiaciones, giros y torsiones del material, etc. Pensamos que introducir a los niños y niñas en espacios nuevos es un estímulo para el juego simbólico, para los discursos narrativos en los que su atención se fija y en los que ellos se convierten en los protagonistas dentro de una historia totalmente nueva, pero con tramas que no están ordenadas previamente sino que pueden fácilmente conectarse con el mundo actual. El trabajo con el juego se convierte en una relación entre el individuo, el niño y su tiempo, entre el niño y los otros niños. Y se trabaja por la construcción de una toma de conciencia del propio yo, que en nuestra cultura, en general, los niños intentan adquirir enseguida.



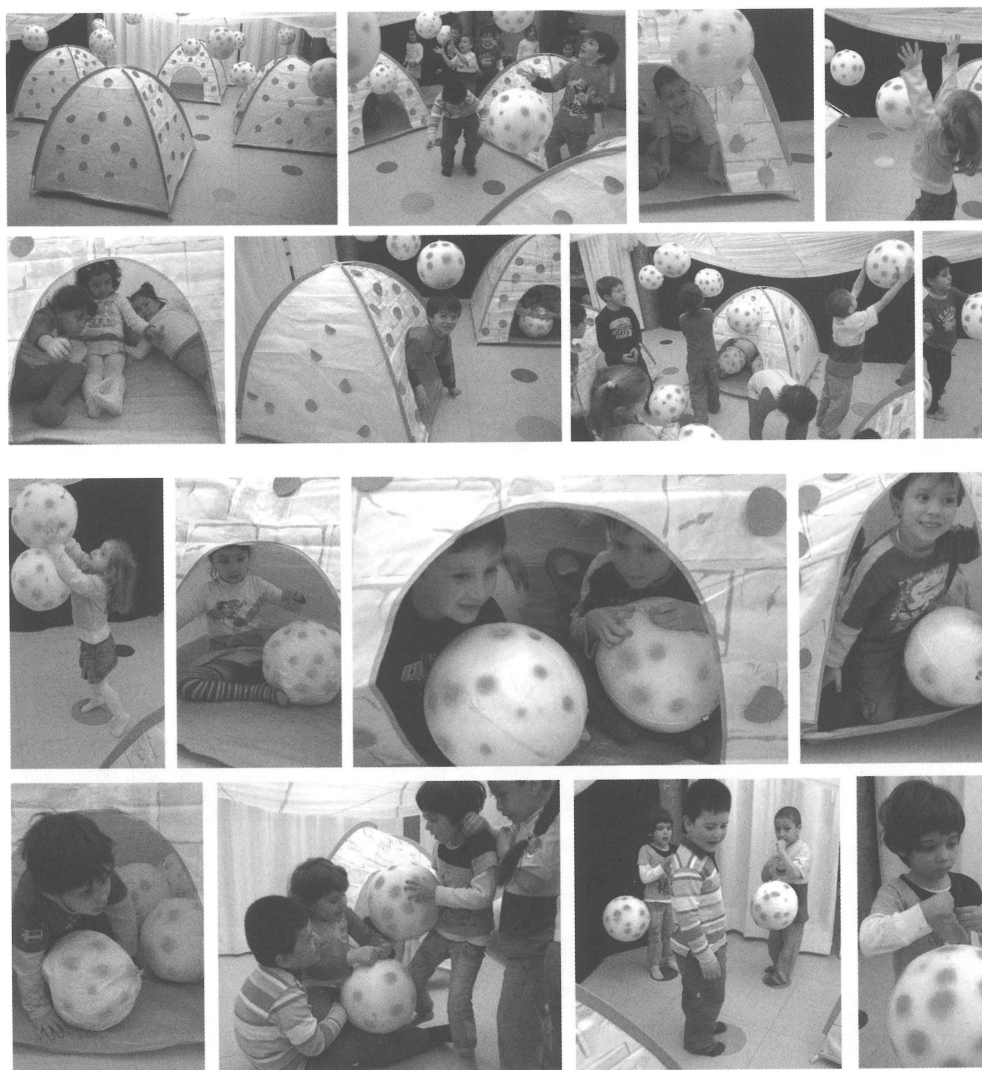
En los dibujos posteriores a las diferentes propuestas o sesiones, es frecuente que aparezcan los propios niños y niñas integrados en la acción, acompañados de diversas estructuras o esquemas que recuerdan las formas de la instalación original. También es frecuente explicar los juegos realizados a través de garabatos, líneas-fuerza, agregados y pre-esquemas que sugieren estructuras de movimiento, desplazamientos o simplemente, abstracciones de los objetos. En la última imagen, Anita (5 años) dibuja sus juegos centrando su atención en la representación de sí misma como eje central de la narración. El dibujo tiene una ocupación espacial plena y es rico en formas y contenidos.



Acción de los niños y niñas (4-6 años) de la Escuela Infantil Zaleo. Instalación de Javier Abad. Material: confetti de papel de seda de colores y abanicos. Esta instalación propició un juego simbólico que nos interesó como observadores por la propia fascinación de los protagonistas: el enterramiento con telas y papeles de colores (imágenes superiores y posteriores a la presentación de la instalación).



Acción de los niños y niñas (4-6 años) de la Escuela Infantil Zaleo. Instalación: Javier Abad. Material: cinta de señalización de color rojo y blanco. Se propuso en esta ocasión realizar una construcción a partir de los materiales y objetos que sugería la instalación: bobinas de hilos y varillas de madera. Cada niño construyó su representación a modo de casa o estructura. Surgieron interesantes colaboraciones entre ellos.



Acción de los niños y niñas (4-6 años) de la Escuela Infantil *Zaleo*. Instalación inspirada en la obra de la artista japonesa *Yayoi Kusama*. Material: pelotas pintadas con lunares de colores, círculos adhesivos de colores en el suelo, un paracaídas para albergar el espacio y 4 tiendas de campaña con círculos rojos.



Posteriormente a la gran riqueza de juegos realizados (en el interior y exterior de las «casas», los niños y niñas cambiaron el soporte habitual para dibujar sobre el propio elemento de juego: las pelotas. Después, mostraron estos objetos transformados esta vez por sus grafismos en el propio espacio escolar.



Acción de los niños y niñas (4-6 años) de la Escuela Infantil *Zaleo*. Instalación inspirada en la obra de la artista coreana *Kim Sooja*, en la exposición realizada en junio-julio de 2006 en el Palacio de Cristal del parque del Retiro de Madrid. Material: 4 espejos de metacrilato flexible, retroproyector, bola de cristales y linternas para dibujar con luz después la experiencia en el propio aula.

Bibliografía

- ABAD, J. *Escenografías para el juego simbólico*. Revista Aula de Infantil, nº 32, Noviembre-diciembre de 2006, Pp. 10- 16.
- ABAD, J. y RUIZ DE VELASCO, A. (2003): *Análisis de la representación gráfica del juego simbólico proyectado*. Indivisa, Boletín de estudios e investigación, monografía II, 2º Congreso Estatal de Psicomotricidad (pp. 139-146), Madrid.
- BRUNER, J. (2002): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Psicología.
- CABANELLAS, I. y ESLAVA, C. (2003): *Los artistas y la educación en Aula de Infantil*. Aula de Innovación Educativa. Nº 106, pp. 16-20.
- CABANELLAS, I. y ESLAVA, C, eds. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, Graó.
- DE LAIGLESIA, J.F. (1999): *Teoría bruta de la forma frágil*. A Coruña, Edicions Do Castro.
- DEWEY, J. (1949): *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- GADAMER, H. G. (1991): *La Actualidad de lo Bello*. Barcelona. Paidós.
- GENNARI, M (1997): *La Educación Estética*. Barcelona. Instrumentos Paidós.
- HOYUELOS, A. (2006): *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Octaedro- Rosa Sensat.
- LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1977): *Simbología del movimiento*. Barcelona. Científico-médica.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1998): *Estética de la creatividad*. Madrid, Ed. Rialp.
- MARÍN VIADEL, R. Ed. (2005): *Investigación en Educación Artística*. Sevilla, Universidad de Granada y Sevilla.
- MATTHEWS, J. (2002): *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona, Paidós.
- QUINTANA, J.M. (1993): *Pedagogía Estética*. Madrid, Editorial Dykinson.
- READ, H. (1973): *El arte y la Educación*. Buenos Aires, Paidós.
- RODRIGUEZ, C. (2006): *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona, ICE Horsori, Universidad de Barcelona.
- TRUEBA, B. y DE PABLO, P. (1999): *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en Educación Infantil*. Barcelona, Praxis.
- WOJNAR, I. (1967): *Estética y Pedagogía*. México. Fondo de Cultura Económica.