

## Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas<sup>1</sup>

Amaia Álvarez-Uria<sup>2</sup>; Beatriz Garay<sup>3</sup>; M. Teresa Vizcarra<sup>4</sup>

Recibido: 17 de mayo de 2021 / Aceptado: 4 de octubre de 2021

**Resumen.** En este artículo se recoge el resultado de una revisión sistemática sobre las publicaciones referentes a las instalaciones artísticas en Educación Infantil de los últimos 20 años. Se ha analizado y sintetizando el contenido que en ellas se presenta. De los 42 artículos académicos, tesis doctorales y trabajos de fin de grado recopilados se extrajo la información relevante, es decir, la relativa a las instalaciones y a varios temas circundantes. Se clasificó y categorizó dicha información con la ayuda del software Nvivo12 y se redactó el documento final con los resultados de la búsqueda organizados y que muestran el estado de la cuestión del tema que nos ocupa. Así se ha podido observar las conexiones que tienen dichas instalaciones escolares con el juego, los sentidos y la performance, por un lado, y la aportación educativa que posibilitan para el desarrollo infantil integral y el aprendizaje significativo, activo y dialógico, por otro.

**Palabras clave:** Instalación artística; Educación Infantil; Desarrollo integral; Juego; Performance.

### [en] Art installations in early childhood education: Playful and performative experiences

**Abstract.** This article is the result of a systematic review of publications on art installations in early childhood education over the last 20 years. The content presented in them has been analysed and synthesised. From the 42 academic articles, doctoral theses and final-degree projects collected, the relevant information was extracted, i.e. information related to the installations and various surrounding topics. This information was classified and categorised with the help of the Nvivo12 software and the final document was written with the search results organised and showing the state of the art of the topic at hand. In this way, it was possible to observe the connections that these school installations have with play, the senses and performance, on the one hand, and the educational contribution they make possible for the comprehensive child development and meaningful, active and dialogical learning, on the other.

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido realizada con el apoyo del grupo de investigación IkHezi de investigación educativa, grupos consolidado del sistema vasco de investigación con el código IT1304-19, y con la ayuda del proyecto de investigación Universidad-sociedad 2019 titulado “Las instalaciones artístico-educativas en el 0-3: propuestas creativas desde las artes para el desarrollo infantil y la mejora de la practica educativa” con código US 19/06.

<sup>2</sup> Universidad del País Vasco  
E-mail: [amaia.au@ehu.eus](mailto:amaia.au@ehu.eus)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6779-4138>

<sup>3</sup> Universidad del País Vasco  
E-mail: [beatriz.garai@ehu.eus](mailto:beatriz.garai@ehu.eus)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3396-2500>

<sup>4</sup> Universidad del País Vasco  
E-mail: [mariate.bizkarra@ehu.eus](mailto:mariate.bizkarra@ehu.eus)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9369-9740>

**Key Words:** Early Childhood Education; Comprehensive development; Play; Performance.

**Sumario:** 1. Introducción. 1.1. Aprendizaje humano. 1.2. Desarrollo infantil. 1.3. Educación artística. 1.4. Juego y performance. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. Atendiendo a la procedencia de las publicaciones. 3.2. En cuanto a las temáticas revisadas y a los contenidos. 3.2.1. Las instalaciones. Origen y definición. 3.2.2. En cuanto al espacio, a la arquitectura práctica. 3.2.3 En cuanto al diseño y funcionamiento de las instalaciones. 3.2.4. Función de la persona docente. 3.2.5. Las ejemplificaciones de instalaciones recogidas en las publicaciones. 4. Conclusiones. Referencias

**Cómo citar:** Álvarez-Uría, A.; Garay, B.; Vizcarra, M. T. (2022). Las instalaciones artísticas en ed-ucación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, Individuo y Sociedad* 34 (3), 891-910, <https://dx.doi.org/10.5209/aris.76087>

## 1. Introducción

El siglo XXI ha traído consigo múltiples cambios a la etapa de educación infantil, en cuanto a la concepción de la infancia y a su consideración socioeducativa. Con las últimas reformas curriculares las artes y las humanidades están siendo relegadas y es tiempo de ponerlas en valor. Aunque existen diversos proyectos escolares y acercamientos a la música, la danza, o el teatro para abrir un abanico de posibilidades de aprendizaje, se ve la necesidad de reforzar más la capacidad creativa en las nuevas generaciones para prepararlas para una sociedad cambiante. En este artículo se muestra una de las aportaciones que el arte contemporáneo nos brinda: las instalaciones, donde el espacio cotidiano de las aulas se transforma en espacio para jugar, explorar, descubrir, interactuar, y aprender holísticamente desde la primera infancia.

A través de la educación artística, cultural y psicomotriz se pueden trabajar las áreas curriculares del conocimiento del sí, del entorno y de la comunicación. Con las instalaciones, niñas y niños entran en un espacio mágico y desconocido, lo exploran con libertad e interactúan con él, comparten entre sí, y a su vez crean, partiendo de lo vivido.

A continuación, se analizan las aproximaciones al tema de las instalaciones artísticas extraídas de los textos que se han publicado en los últimos 20 años y las propuestas realizadas en el ámbito educativo encontradas en trabajos académicos. Para ello, se identifican las universidades/países que más han publicado sobre esta temática, el desarrollo de las experiencias con instalaciones escolares en educación infantil publicadas, y las características principales de estas.

Previamente se realiza una revisión del contexto temático presentando someramente el desarrollo infantil, la educación artística, y el juego y la performance. A continuación, se definen la infancia y su desarrollo, el arte y su acercamiento a la educación; y la posibilidad de jugar, la interacción y la participación que ofrece la instalación artística.

### 1.1. Aprendizaje humano

Para poder vivir y evolucionar necesitamos la percepción, el lenguaje, las emociones, la socialización, la comunicación, o el aprendizaje, entre otros procesos cogniti-

vos complejos. Aprender es el proceso de adquisición y modificación de habilidades, conocimientos y valores al estudiar, experimentar, observar, o pensar. El aprendizaje se basa en el desarrollo y la educación, facilitado por la motivación y por el juego, se refleja en cambios de la conducta y en mejoras adaptativas, de ensayo-error, o a la imitación en las primeras fases. Hay quien se ciñe a lo mental o lo intelectual, pero la totalidad de cada persona está formada por tres núcleos, el cognitivo, el emocional y el corporal (Mundet et al., 2015, p. 316), y no se debe obviar ninguno de ellos.

El conocimiento depende fundamentalmente de la inmersión de las personas en los fenómenos del mundo. Son habilidades adquiridas en la práctica, y no representaciones mentales transmitidas entre generaciones, es decir, la incorporación (embodiment) de los conocimientos transmitidos, por lo que aprender sería un proceso consistente en establecer una sintonía entre nuestra percepción ambiental y los aspectos que nos sitúan en el mundo (Diniz & Correia da Silva, 2018). A través de la experiencia incorporada se procesa la información y las interacciones con otras personas y con el medio, siendo indispensables, la acción y los sentidos (Patel et al., 2018, p. 376).

Además del cuerpo y los sentidos, en estos procesos la neurociencia avala la emoción como motor de aprendizaje (Chinchón, 2019), y si a esto le añadimos la perspectiva que entiende el aprendizaje como proceso de enculturación al participar en una comunidad e interactuar socialmente (Tresserras, 2017), encontramos en las experiencias artísticas y creativas una gran fuente de conocimiento y aprendizaje.

El pensamiento crítico y el pensamiento creativo son parte de un desarrollo humano satisfactorio y pleno. Para lograrlos, es necesario propiciar estímulos, ambientes, y herramientas que inviten a la exploración y la investigación (Rodríguez & Ramírez, 2020). En la primerísima infancia la observación y la experimentación posibilitarán poner en marcha la imaginación y la fantasía (Dobrica, 2018). Con la ayuda del juego y de las artes, la sorpresa y lo extraordinario se activarán la curiosidad y la motivación, abriendo posibilidades al descubrimiento (Jaume, 2016).

## 1.2. Desarrollo infantil

Las instalaciones en este texto se dirigen a la primera infancia (0-6 años), o a la primerísima infancia (0-3 años), en francés *petit enfance*, en inglés *early years*, y en euskera *lehen haurtzaroa* (Llargo & Ceballos, 2019).

Los primeros años son determinantes para el futuro de cada persona (Ruiz de Velasco & Abad, 2016), por lo que es recomendable comprender qué dinámicas y qué procesos comienzan en esta etapa para poder acompañar su desarrollo lo mejor posible.

El desarrollo infantil entre los 0 y 3 años es altamente complejo. La actividad mental comienza a consolidarse, al igual que el uso del lenguaje, y la conciencia de sí comienza a dibujarse. En el área sensorial están la capacidad visual con las formas y los colores, el desarrollo de la capacidad auditiva, el descubrimiento táctil, y la coordinación de todo ello. El comportamiento social progresa con la conciencia de las acciones y su atención a las relaciones sociales. Jugar va a ser un componente esencial en el desarrollo cognitivo, emocional, y social infantil, ya que les prepara para los retos de la edad adulta, dándoles habilidades sociales y comunicativas, es divertido, favorece los sentimientos de pertenencia y auto-confianza, y propicia el apego seguro (Dobrica, 2018).

El proceso evolutivo en los primeros 6 años es holístico, ya que convergen en él “factores biológicos, medio-ambientales, históricos y sociales” (Tresserras, 2017, p. 40). El cuerpo en movimiento activa la mente y las emociones, y con el desarrollo sensorial se reciben informaciones y experiencias. De los 6 meses al año y medio las sensaciones están ligadas a lo fisiológico; entre el año y medio y los 3 años aparecen los sentimientos simples; y entre los 3 y los 6 años se manifiestan los sentimientos sociales (Chinchón, 2019, p. 7). Con el arte presente en proyectos para la infancia se favorece la educación integral (Mundet et al., 2015).

Un prejuicio bastante extendido es que las y los bebés no son capaces de disfrutar o entender el arte, sin embargo, se sabe que hasta los 7 años el cerebro infantil es “una máquina procesadora sensorial” y que crean significado a partir de sentir e interactuar con el mundo (Patel et al., 2018, p. 377). Sin embargo, estudios recientes de neurociencias y psicología del desarrollo muestran que en los primeros años de vida se posee una capacidad de aprendizaje y comprensión, mucho mayor de lo que se cree (Patel et al., 2018, p. 376).

La psicología del desarrollo ofrece evidencias sólidas de habilidades estéticas, comunicativas e imaginativas desde el nacimiento. Algunas investigaciones subrayan el hecho de que las y los bebés son más capaces que las personas adultas en áreas como la imaginación, la improvisación, o el juego creativo-interactivo (Fletcher-Watson, 2013).

### 1.3. Educación artística

El arte tiene un gran potencial como herramienta de acción socioeducativa, por eso las propuestas artísticas han ido implementándose en diferentes partes del mundo a través de programas socioeducativos y de promoción de la salud (Mundet et al., 2015, p. 318). Además, el arte es una disciplina transversal que conecta el mundo interior con el exterior, las emociones con la naturaleza. Al presentar recursos variados puede adaptarse a los diferentes gustos e intereses de cada infante (Rodríguez & Ramírez, 2020).

Mediante el arte es posible expresar emociones y vivencias contribuyendo al desarrollo personal y social (Mundet et al., 2015). Es una oportunidad única para explorar sensorialmente el entorno y conocer diversas representaciones y significados de la realidad (Márquez et al., 2020).

La educación artística es una formación que da pie al crecimiento holístico, ayuda a crear seres humanos creativos y sensibles con el medio y con los demás (Chaparro et al., 2019). Al ser dinámicas y generar experiencias constructivas, las artes renuevan el significado de la mirada tradicional de los procesos educativos (Chaparro et al., 2019) y fomentan la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética, creando lazos entre el pensamiento y las habilidades espontánea y lúdicamente (Rodríguez & Ramírez, 2020). Hoy en día se sigue reivindicando el valor pedagógico de las artes en la educación, en tanto que aporta conocimiento, permite el desarrollo, e influye en la conciencia (Tresserras, 2017).

Más importante que llevar el arte a la escuela, es generar espacios de expresión, de juego, de confianza, en los que la infancia sea libre para participar e interactuar activamente (Rodríguez & Ramírez, 2020).

Se insta a la comunidad educativa a reflexionar y a repensar sus prácticas con la intención de mejorarlas (Castillo, 2015; Márquez et al., 2020; París, 2019). Por un

lado, se denuncian las concepciones positivistas y materialistas con intereses económicos que dan lugar a “una especie de formación empresarial de lo humano” y llaman a la resistencia para evitar el mercantilismo de la educación (Esteruelas & Laudo, 2017, p. 192). Por otro lado, se señalan que el proceso de enseñanza-aprendizaje actual está demasiado estandarizado y tipificado y muy lejos del funcionamiento humano real. En la escuela se disciplina el cuerpo “en quietud, fijación y silencio” (Castillo, 2015, p. 114). Algunas voces también añaden el adultocentrismo a la lista de factores a revisar, que no deja a la infancia decidir su camino y poder elegir entre las opciones según sus necesidades o sus deseos, sin la eterna tutela adulta (Márquez et al., 2020).

La reivindicación de la necesidad de la expresión artística en las aulas y en el currículo no es algo nuevo, anteriormente ha habido diferentes corrientes pedagógicas que han introducido y defendido esta idea. Uno de los referentes más dignos de mención es el de los nidos de Reggio Emilia con el pedagogo Loris Malaguzzi. En esas escuelas infantiles comenzaron a recibir artistas en residencia a finales de 1940. Creaban un espacio llamado atelier (taller) en el que trabajaba el artista, o atelierista, una persona adulta formada artísticamente, que generaba sinergias creativas, poéticas e imaginativas. Las actividades contribuían al proceso de construcción de conocimiento de las niñas y los niños al jugar, explorar, y experimentar libremente (París, 2019).

En Reggio Emilia se cuida mucho del espacio, llamándole el tercer educador. En el espacio educativo niñas y niños se relacionan entre sí y con el medio, exploran y descubren, y se generan momentos para jugar. La infancia participa activamente en la comunidad educativa con profesorado y familias (Márquez et al., 2020). Y junto con el espacio, la disposición estética y organizativa de los materiales también es otro factor a tener muy en cuenta con el objetivo de atraer a la infancia e invitarla a observar e investigar (Chinchón, 2019).

#### **1.4. Juego y performance**

El juego es una actividad placentera que con ayuda de la imaginación y, ayudado de objetos, crea situaciones, mundos, realidades con las que entretenerse y divertirse. En palabras del especialista en el juego Huizinga: “El juego {es} como una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como función social” (2007:15). Esta actividad motiva y estimula habilidades y es necesaria en el desarrollo infantil psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional. En el juego pueden participar o ejercitarse el cuerpo y los sentidos, el pensamiento y la creatividad, la comunicación y la socialización, la expresión y las emociones (Murray, 2018), y por eso nos interesa desde un punto de vista educativo y artístico. Según Caillois (1986) el juego tiene que ver con la libertad (ya que es una actividad libre, voluntaria, alegre y divertida); y entre los móviles del juego, (junto al azar y a la competición, que no son todavía patentes en los primeros años de vida), están el simulacro y el vértigo, que aparecerán en todas las etapas vitales en relación con lo lúdico (1986).

Las niñas y los niños crean un espacio y un tiempo separados de la vida cotidiana y se sumergen en esa situación sin preocuparse por el resultado final (Jaume, 2016). En los juegos infantiles se refleja la sociedad y el momento histórico en el que vive la criatura y puede ser un factor de cambio social y un factor de aprendizaje y socializa-

ción (Durán, 2012). Al jugar se comprenden sistemas simbólicos fundamentales en su cultura. Con el estímulo material fluye el imaginario infantil y en las interacciones conocen el mundo, experimentan sus emociones, y elaboran sus experiencias (Diniz & Correia da Silva, 2018).

Desde una perspectiva psicológica el juego es una herramienta del desarrollo infantil o el diseño de propuestas didácticas (Durán, 2012). Jean Piaget (1990) argumenta que el juego construye “una amplia red de dispositivos que permiten a niños y niñas asimilar la realidad, incorporándola para revivirla, entenderla o compensarla” (Álvarez-Uría et al., 2015, p.147). Siguiendo a Piaget, el desarrollo simbólico es fundamental en la primera infancia (0-6 años), pues en esta etapa a través del juego se pasa de la inteligencia práctica sensorio-motriz a la inteligencia conceptual, y de la representación mental a los esquemas de la vida social (Álvarez-Uría et al., 2015; Durán, 2012). Nos gustaría acercar este juego simbólico al juego dramático, ya que los dos están situados cerca en el mundo infantil. Así, el juego dramático es muy valorado como herramienta pedagógica y como iniciación a la educación artística. Las compañías de teatro para la primerísima infancia afirman que el juego es el corazón de sus obras (Fletcher-Watson, 2013).

Al observar la forma de jugar de la pequeña infancia, se han dado cuenta de la importancia del ensayo-error, de la imitación, y de la imaginación. Con un año imitan el uso de un objeto, con dos años disocian el objeto de la realidad y lo convierten en imaginario, siguiendo a Vygotsky y a Weiniger (in Patel et al., 2018). El juego promueve la representación y la expresión de imágenes y situaciones que evocan aspectos de realidad (Diniz & Correia da Silva, 2018).

Las compañías profesionales que crean teatro para la pequeña infancia están logrando superar el estereotipo del teatro infantil orientado solamente a la consecución de objetivos educativos, o sin aspiraciones artísticas y creativas, y subrayan las características estéticas e interactivas de su trabajo (Patel et al., 2018). Este tipo de teatro se aleja de las convenciones del teatro tradicional y se asemeja a la performance y al postdrama. Por un lado, la audiencia co-crea junto a sus artistas, participa en el juego interactivo, y las acciones son reales, suceden en el aquí y el ahora, y se convierten en experiencias efímeras compartidas (Fletcher-Watson, 2013).

La performance se sitúa entre las artes visuales y las artes escénicas. Se trata de una acción que pretende cuestionar las artes tradicionales, una obra o muestra de arte en vivo que requiere de la participación del artista y del público. Es un arte vanguardista que existe desde comienzos del siglo XX y que se realiza en galerías de arte o museos, en la calle u otros lugares significativos. El objetivo es generar una reacción en la audiencia, muchas veces de denuncia o crítica social, y habitualmente se improvisa. Aspira a crear una experiencia estética única e irrepetible, visual, corporal y conceptual, que cuestiona las convenciones, y es, por tanto, potencialmente política.

En este tipo de experiencias performativas para la pequeña infancia hay momentos para el juego libre, y es en esos momentos cuando las criaturas muestran sus dotes artísticas, imaginativas, espontáneas, que aportan a la obra y la elaboran colectivamente (Young & Powers, 2008).

En la mayoría de estas obras el uso del lenguaje es mínimo, la acción no es lineal ni narrativa, es multisensorial, y la cuarta pared no existe porque hay cercanía y contacto entre artistas y audiencia (Dobrica, 2018). Al participar activamente la conciencia del cuerpo, del espacio, de las otras personas y de las relaciones e interacciones se agudiza (Young & Powers, 2008), y se alimentan la imaginación, la creatividad,

y la sensibilidad estética de la infancia ayudándoles a conocer y adaptarse al medio. Estas personas artistas valoran la calidad de su trabajo según los siguientes criterios: despierta la curiosidad infantil, estimula los sentidos, abre la imaginación, les expone a la belleza y a la experiencia estética, se crea con sensibilidad y subjetividad, se basa en el juego, se alimentan sus emociones, y finalmente se les educa en el valor y el derecho al arte y a la cultura (Dobrica, 2018).

Desde el punto de vista del desarrollo infantil en los seis primeros meses de vida, podemos observar una performance en el habla dirigida a bebés por las personas adultas que les cuidan. Se trata de “un espectáculo de sonido y movimiento que el bebé recibe a través de distintos canales sensoriales: la visión, el oído y el tacto. Un espectáculo multimodal” (Español, 2010, p. 75).

Esta cerca de la oralidad primaria y más que habla, es poesía, música y danza, es decir, performance. No son necesarias las palabras y el lenguaje para comunicarse y entenderse, y sin función referencial, aparece la función poética (Español, 2010).

## 2. Objetivos

En este artículo se presenta el análisis de las publicaciones sobre las instalaciones artísticas en Educación Infantil en los últimos 20 años. Este trabajo de análisis bibliográfico forma parte de un proyecto de investigación más amplio, titulado “Las instalaciones artístico-educativas como contextos de desarrollo educativo en el 0-3 y laboratorios para la mejora de la practica educativa del profesorado de Educación Infantil en Vitoria-Gasteiz”, un estudio etnográfico en torno a las instalaciones artísticas-educativas en la primera infancia que tiene como objetivo conocer y comprender sus claves fundamentales para enriquecer posteriores implementaciones.

Volviendo al estudio que se presenta a continuación los objetivos concretos de este son los siguientes:

- Identificar cuáles son las universidades/países que más están publicando sobre esta temática.
- Identificar y analizar las experiencias de instalaciones existentes en educación infantil publicadas.
- Describir y mostrar las características principales de las instalaciones escolares, sobre todo, las diseñadas y realizadas en la etapa de Educación Infantil.

## 3. Método

Para el estudio de las publicaciones se ha realizado una revisión sistemática de la literatura en varias lenguas (español, euskera, inglés, francés, y portugués) en las siguientes bases de datos: Scopus, ERIC-Proquest, Dialnet, Google académico e Inguma. Se utilizaron los siguientes términos, cruzándose entre ellos, para acotar las búsquedas: «instalación», «arte», «arquitectura», «escenografía», «juego», «espacio», «educación», «performance», «primera infancia», y «escuela».

Como el objetivo es indagar sobre la situación actual del tema investigado, se han recopilado no sólo las publicaciones concernientes al tema concreto, sino también

las obras sobre temas circundantes, a saber, sobre los procesos de conocimiento, desarrollo, aprendizaje y educación infantil, las artes y las corrientes educativas, el juego, el teatro y la performance.

En primer lugar, se hizo la revisión sistemática y se identificaron un total de 62 artículos relacionados con el objeto de estudio. Tras una primera revisión de los mismos se descartaron 16 por no estar directamente centrados en el objeto de nuestro trabajo y se eligieron los 42 que sí que lo estaban. Estos cumplían con los criterios pertinentes que habíamos establecido, esto es, que aparecieran trabajos que analizaran el arte, el espacio, la arquitectura, las performances, el juego, las instalaciones, la educación y la infancia de manera interdisciplinar. Se leyeron las 42 obras recogidas, y se extrajo la información relevante. A continuación, se clasificó y categorizó dicha información con la ayuda del programa de análisis de datos cualitativos Nvivo12. Finalmente se redactó el documento final con los resultados de la búsqueda organizados y se escribió también el estado de la cuestión del tema que nos ocupa.

## 4. Resultados

### 4.1. Atendiendo a la procedencia de las publicaciones

Las investigaciones consultadas han sido recogidas de países europeos (España, Gran Bretaña, Holanda, Suecia y Noruega), sudamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México) y norteamericanos (Canadá), la mayor parte de los textos proceden de España.

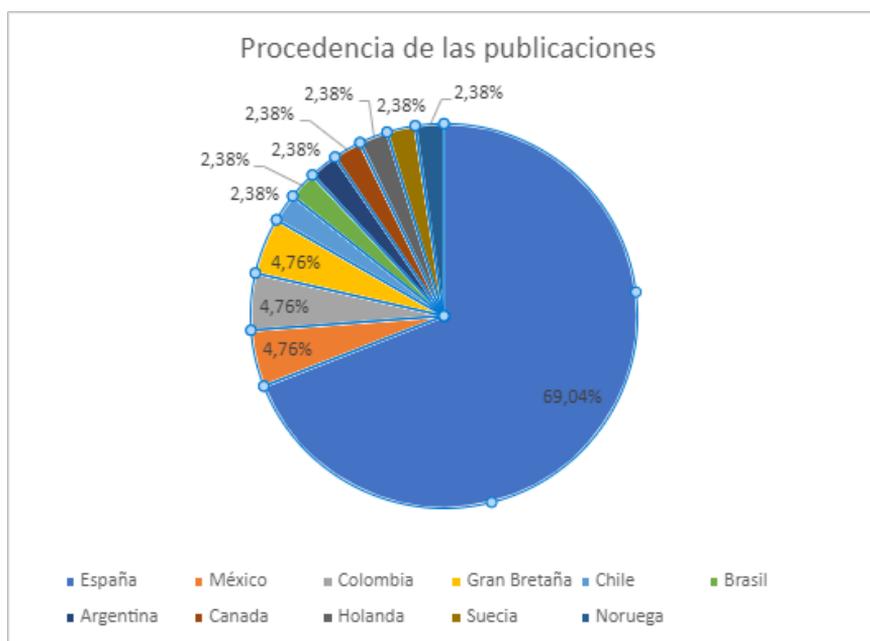


Figura 1. Procedencia de las publicaciones

Por otra parte, las universidades que estudian las instalaciones artísticas escolares se recogen en la tabla 1:

Tabla 1. Universidades y ubicación geográfica<sup>5</sup>

Ubicación geográfica	Nombre de la Universidad
<b>Europa</b>	Universidad Autónoma Madrid
	Universidad Complutense Madrid
	Universidad Salamanca
	Universidad Jaén, Almería, Murcia, Sevilla y Granada
	Universidad Valladolid
	Universidad Cantabria
	Universidad Granada.
	Universidad País Vasco
	Universidad Jaén
	Universidad Alcalá de Henares
	Universidad Santiago de Compostela
	Universidad Murcia
	Universidad Barcelona
	Universidad a Distancia- UNED
	Universidad Vigo
	Escuela Superior de Arte Dramático (Madrid)
University of Amsterdam. (Holanda)	
Queen Maud Universidad (Noruega)	
<b>Sudamérica</b>	Universidad Javeriana Pontificia (Colombia)
	Universidad Valparaíso (Chile)
	Universidad Baja California (México)
	Universidad Quevedo (México)

## 4.2. En cuanto a las temáticas revisadas y a los contenidos

Las temáticas se refieren a la definición de lo que son las instalaciones, cómo es la arquitectura práctica, cómo debería ser el diseño y el funcionamiento, cuál es el rol docente y cuáles son las finalidades y objetivos del uso de las instalaciones.

### 4.2.1. Las instalaciones. Origen y definición

Según López-Martínez & Moreno (2019), la instalación es una práctica de intervención que incluye todos los aspectos positivos de las últimas tendencias artísticas

<sup>5</sup> En la tabla no aparecen Gran Bretaña, Suecia, Argentina, Brasil y Canadá, porque las publicaciones ubicadas en esos países no están relacionadas con ninguna universidad.

contemporáneas (performance, land-art y videoarte). Las principales características son: “La variedad de materiales y recursos, la diversidad temática, el carácter tecnológico, la creatividad, el carácter participativo y el carácter interdisciplinar” (pp. 241-242). De ello y de las experiencias y ámbitos subjetivos surge el desarrollo y se generan situaciones cooperativas y colaborativas.

Las instalaciones escolares tienen su origen en las innovaciones de las formas expresivas del ámbito artístico. Las corrientes artísticas de finales de los sesenta y principios de los setenta del siglo XX plantean nuevas formas de presentación del arte en el espacio y una nueva forma de enfocar el papel de la persona espectadora de la obra artística, transformando su rol pasivo a rol protagonista implicado y activo en la obra. Estas propuestas continúan siendo poco frecuentes en educación (Bringas, 2014; Calderón 2018, Gómez-Pintado et al., 2020; González, 2018, Mateo et al., 2020; Rubio & Riaño, 2019; Ruiz de Velasco & Abad, 2016).

En esta nueva modalidad de arte, observamos un cambio de mentalidad, dejando paso a nuevas técnicas, a la innovación, ya que mediante la instalación se descubre una nueva dimensión del espacio, del tiempo y de los materiales con los que se puede experimentar, espacio en el que cada persona espectadora se convierte en actora-productora (Soto & Ferriz, 2014:30). A la hora de definir qué es una instalación el primer término que aparece asociado es el de espacio, y después, el de oportunidad de experimentación, juego, participación, creación propia; a través de la relación con el espacio, con los objetos, con las personas iguales y adultas. Comenzaremos analizando que se entiende por espacio en una instalación.

Lo primero que se debe señalar es que no se trata de un espacio natural, sino que se habla de un espacio limitado y organizado con una intención. Es por tanto un espacio con una finalidad, en este caso la de educar. A pesar de ser un lugar “artificial” este se diseña como un entorno lúdico y libre, en el que se cuida con mucha atención la estética con la intención de resultar atractivo para niñas y niños y para posibilitar la experimentación, el juego y la vivencia, el poder interactuar y aprender (Calderón, 2018).

Las instalaciones se plantean como un espacio “total”, y no como un espacio reducido y segmentado al estilo de los “rincones” de juego o de trabajo (Gómez-Pintado et al., 2020). Son espacios que se transforman en lugares, son espacios que tienen dos caras (Sais & Konstantopoulou, 2020), están pensados para facilitar el movimiento libre de la infancia, y fomentar la creatividad y la imaginación. Pero a la vez es un espacio que “contiene” la acción infantil, estructurada por las personas adultas, con unos límites, con unas referencias que marcan la estructura de acción y que sirven de separación entre la realidad exterior y la realidad simbólica, creada por cada infante.

Este espacio es definido como un “ecosistema lúdico” (Abad, 2014), un contexto privilegiado de juego y exploración, un entorno organizado para que niñas y niños puedan hacerlo suyo. Se trata de “provocar, desde un orden inicial y una propuesta estética concreta, su deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción a través del juego compartido” (Abad, 2009, p. 321). También puede ser definido como un “ecosistema-dinámico”, formado por componentes interdependientes (Betrian et al., 2014), es decir, un entorno donde sus componentes clave interactúan conjuntamente.

En un principio las instalaciones escolares buscaban acercar la infancia al arte a través de su estética (Soto & Ferriz, 2014), se ubicaban dentro de un único ámbito,

el arte, pero con la práctica las instalaciones evolucionaron hacia un planteamiento más global. En educación infantil se fueron abriendo y permitiendo la participación y el protagonismo de niñas y niños en ellas. Son espacios posibilitadores que facilitan poner en marcha la creatividad, la imaginación y el desarrollo del pensamiento autónomo.

Otra característica importante de estos espacios es que son espacios sociales donde se propician las relaciones entre iguales (Betrian et al., 2014). Las propuestas basadas en las instalaciones respetan la diversidad de todas las personas, ya que se plantean abiertas a la participación de todo el grupo, permiten la experimentación desde la individualidad, la diversidad y el ritmo de cada persona. No hay una sola forma de hacer, sino que permiten infinidad de propuestas y realizaciones. Al fin y al cabo, lo importante es lo que ocurre durante el proceso y no el resultado (Gómez-Pintado et al., 2020).

La neuro-arquitectura se centra en los estudios que muestran las relaciones entre “las características físicas del entorno y como realizamos las actividades cotidianas” (Mombiedro, 2019, p. 66). Analizan el impacto neuronal del entorno construido en el comportamiento humano, y las interrelaciones entre entorno, cuerpo, y psique. En el entorno escolar analizan la relación entre el diseño del espacio escolar y los aprendizajes del alumnado. Concretamente como afecta el espacio escolar a las actividades que se realizan en la escuela (Comeras, 2019).

#### **4.2.2. En cuanto al espacio, a la arquitectura práctica**

La arquitectura práctica se fija en como el espacio incide en las prácticas sociales (Betrian et al., 2014). Estudia las opciones prácticas para la acción educativa que posibilitan los espacios. Es importante el espacio escolar en la infancia, por ejemplo, en el desarrollo del autocontrol, ya que en esta etapa su cerebro está en desarrollo (Campos, 2014; Comeras, 2019; López-Martínez & Moreno, 2019; Ramón, 2016; Raedo & Atrio, 2019) y se hace necesario planificar bien los estímulos provenientes del espacio escolar (Mombiedro, 2019).

El espacio escolar educa y puede incluir o excluir la diversidad funcional. Las recomendaciones giran en torno a espacios flexibles, abiertos y adaptables a toda clase de diversidad, capacidades y ritmos personales (Bringas, 2014; Calderón, 2018; Comeras, 2019; González, 2018; López & Moreno, 2019; Mateo et al, 2020; Raedo & Atrio, 2019).

En el ámbito de la psicología analizan la importancia que tiene el ambiente en la conducta humana. Así, desde la psicofisiología plantean que los espacios provocan diferentes reacciones emotivas según las circunstancias sociales o el origen e identidad cultural y social, y que esto va a provocar comportamientos diferentes (Raedo & Atrio, 2019). Desde la psicología ambiental hablan de tres tipos de espacios en función de su tamaño: microespacio (para interacciones relacionadas con la manipulación de objetos pequeños); mesoespacio (espacios que permiten los desplazamientos, el juego, la acción) y macroespacio (espacios urbanos, rurales o marítimos que permiten una visión global simultánea). Plantean que el mesoespacio es el más adecuado para las instalaciones, ya que este propicia el aprendizaje a través del movimiento y la exploración dentro del espacio escolar (Alsina & León, 2016).

### 4.2.3. En cuanto al diseño y funcionamiento de las instalaciones

De las investigaciones revisadas se puede observar que el proceso de una instalación contempla tres etapas básicas: 1) la presentación o introducción de la instalación a la infancia; 2) la fase de juego y experimentación en la misma, y 3) la narración de lo vivido por los protagonistas, apoyada por la documentación recogida por las personas adultas (fotografías, vídeos, notas de campo). La revisión realizada indica que al diseñar una instalación se debe pensar y decidir cómo organizar el espacio y luego elegir los elementos que se ofrecerán, hay que pensar como colocarlos, reflexionando sobre qué relaciones pueden facilitar pues la disposición de los elementos. Las formas geométricas dan seguridad a niñas y niños (espirales, círculos, estrellas, cuadrados...). También es interesante ubicar en medio del espacio disponible algún elemento atractivo para que las personas participantes puedan andar alrededor y puedan entrar y atravesar la instalación. La verticalidad y horizontalidad de los objetos es un aspecto a tener en cuenta, ya que va a influir en su elección para el juego en función de las preferencias de sus protagonistas (Calderón, 2018; González, 2018; Ruiz de Velasco & Abad, 2016).

Los materiales disponibles en la instalación deben proporcionar información multisensorial para impulsar la percepción y relación con el entorno, posibilitar su uso de manera creativa e imaginativa, desde formas y usos diferentes a los que esos objetos tienen en la vida cotidiana. El uso de elementos tangibles, manipulables y atractivos puede facilitar esa interacción entre la infancia y los objetos. Es conveniente proporcionar una cantidad apropiada para que todos y todas puedan participar. Hay diversas propuestas de materiales a utilizar. Algunos proponen que los objetos sean de materiales diferentes, o que generen contrastes entre ellos (grande-pequeño, color-no color...). Ruiz de Velasco & Abad (2016) proponen una clasificación de materiales que se suelen utilizar en las instalaciones en la que se recogen además los objetos que permiten la construcción vertical (cajas, vasos, envases), objetos base (alfombrillas, cojines, platos de papel), objetos de desarrollo (lanas, hilos, papel higiénico); objetos cuerpo (guantes zapatos, calcetines.); objetos de movimiento (plumas, pelotas, confetis, pañuelos); objetos envolventes (telas, papeles); objetos-materia (harina, agua, pan rallado, arena, azúcar.); objetos sonoros (maracas, triángulo); y espejos.

Para elegir los objetos y materiales para la instalación es importante la sostenibilidad (Bringas, 2014; Ramón, 2016). El uso de materiales reciclados puede servir para hablar de la importancia del cuidado de nuestro planeta y trabajar aspectos de educación ambiental desde los primeros años, adaptada a su nivel de comprensión (Heino, 2020; Pandolfi & Nicolini, 2014). Otros recursos en las instalaciones pueden ser los apoyos audiovisuales, la escenografía virtual creada por ordenador, o el apoyo de recursos sonoros (Calderón, 2018; González, 2018; Navarro de Zuñillaga, 2002; Tresserras, 2017).

Proponen planificar también el tiempo que va a durar el uso de la instalación. Esta decisión se tomará en función de la cantidad de participantes, de su edad, o de los materiales utilizados (Betrian et al., 2014; Calderón, 2018; Gómez-Pintado et al., 2020; González, 2018; Rubio & Riaño, 2019).

Una característica destacable en las instalaciones es el “ciclo del caos”. Para que puedan apropiarse del espacio tienen que destruir la propuesta diseñada por las personas adultas y volverla a rehacer a su manera. Las personas adultas no deben in-

tervenir en ese momento y deben recordar que lo importante no es el resultado sino el proceso. Se trata de experimentar, de posibilitar las relaciones que se ponen en marcha en ese espacio. Las instalaciones, como el arte en general, permiten la transgresión de las normas habituales y el empoderamiento, y con ello el desarrollo de la fantasía, la imaginación y la creatividad (Betrian et al., 2014).

Cuando comprueban que la persona adulta permite el juego, comienza la acción, deconstruyendo aquello que se presenta ante sí. En el momento en que sienten seguridad se meten en su mundo, en su juego, empiezan a desordenar creando el caos. Después comienzan a realizar nuevas construcciones y el ciclo se repite (Gómez-Pintado et al, 2020, p. 7).

#### **4.2.3. Función de la persona docente**

Anteriormente se ha señalado como protagonistas de las instalaciones a las niñas y los niños, el papel docente es secundario, es de espectador pasivo. Su función es preparar la instalación y cuidar que la actividad infantil se desarrolle con seguridad, respetando la autonomía y espontaneidad de las personas participantes en la instalación (Rubio & Riaño, 2019). En una primera fase su rol será el de diseñar o realizar la escenografía, que impulse la curiosidad y la implicación de las criaturas (Gómez-Pintado et al., 2020). En segundo lugar, su rol será acompañar, ser referente afectivo, y ayudar en la verbalización de las acciones (Mateo et al, 2020; Soto & Ferriz, 2014). Se dedicará a mediar entre las acciones y las criaturas para entender sus acciones y poder extraer su significado. Finalmente, su rol será el de documentalista, ya que recogerá la información durante el desarrollo de la instalación para poder posteriormente analizarla y darle sentido (Bringas, 2014; Calderón, 2018, Gómez-Pintado, et al., 2020; Hovik, 2014). De esta manera dirigirá su quehacer docente hacia la práctica educativa reflexiva.

La implicación y motivación de la persona docente a la hora de proponer estas formas de trabajar es fundamental. Todas las personas docentes no están dispuestas a proponer y llevar a cabo una instalación en su centro escolar. Hay que invertir mucho tiempo y esfuerzo en su diseño, en su puesta en práctica y en el análisis de los datos recogidos (Bringas, 2014; Soto & Ferriz, 2014). Se pone de manifiesto la necesidad de integrar en el equipo docente al menos a una persona especialista en Artes Visuales que pudiese llevar a buen puerto un proyecto artístico de esta envergadura. “La figura del tallerista es fundamental en las escuelas como asesor del proyecto estético y como interferencia para cuestionar las rutinas de la mirada psicopedagógica (...) es el agente activo de la transformación social” (López Martínez & Moreno, 2019, pp. 259-260).

#### **4.2.4. Las ejemplificaciones de instalaciones recogidas en las publicaciones**

Las instalaciones en la etapa de educación infantil tienen cada vez más implementación en las escuelas. En la tabla 2, se presentan los ejemplos encontrados en las investigaciones revisadas. Son propuestas para el desarrollo integral infantil de todas las competencias curriculares: el pensamiento, las habilidades sociales, la comunicación, la expresión, la motricidad, el desarrollo personal, y las competencias curriculares.

Tabla 2. Instalaciones en Educación Infantil recogidas en publicaciones actuales

	Lugar	Edad	Descripción, finalidad	Fuente
1.-	3 escuelas municipales de EI (Madrid)	1-2 años	6 instalaciones para enriquecer simbólicamente la cualidad de los ambientes de juego proyectados para la infancia (espiral, pelota, cajas, mesa, cortinas, cojines).	Ruiz de Velasco & Abad (2016).
2.-	Colegio Público Buenaventura González (Santa Cruz de Bezana, Cantabria). EI.	2 años	Instalación configurada como una propuesta horizontal con cuatro materiales: coladores, vasos azules, piedras y azúcar blanca. Se organizaron formando un rectángulo mediante filas de azúcar y piedras alternadas con los vasos y los coladores encima.	González García (2018)
3.-	2 escuelas municipales de EI (Vitoria-Gasteiz, País Vasco)	0-3 años	Busca el desarrollo creativo integrando conocimientos y experiencias para conseguir un aprendizaje global y motivador que genere inquietud y potencie el deseo de seguir aprendiendo. Cuida el equilibrio entre estética y necesidades de desarrollo. Crea un lugar atractivo, bello y emocionante.	Gómez-Pintado, Zuazagoitia, Vizcarra (2020)
4.-	Colegio Público Cisneros (Santander, Cantabria)	4 años	El papel de la mujer en el mundo del arte (Safaa Erruas, Dora García, Marta Minujin y Yayoi Kusama). Contraposición visual y estética blanco/colores.	Rubio & Riaño (2019)
5.-	E.I. La Comba (Madrid)	4-5 años	¿Qué ves? (luz, color, música, cuerpo). La claridad-oscuridad, las sombras y diferentes ritmos musicales, Creatividad e imaginación.	Fernández (2018)
6.-	Colegio Público Mariano Aroca López (Murcia)	5 años	«La vuelta al mundo en 80 días» (Julio Verne). Presentación de viajes y aventuras. Lenguajes audiovisual y corporal.	Soto & Ferriz (2014)
7.-	Centro de Educación Castroverde (Santander, Cantabria)	4 años	Matemáticas desde una forma motivadora, lúdica y colaborativa.	Bringas (2014)
8.-	Valladolid	0-3 años	El uso de la luz	Chinchón (2019)
9.-	Ontario, Canadá	3-5 años	“Trees of the Carolinian Forest”. Instalación relacionada con los árboles del bosque de la región.	Heino (2020)

10.-	Murcia	5 años	Construcción de una instalación a través de distintas técnicas artísticas y centrada en el área de conocimiento de sí mismo y la autonomía. Conexión y vínculos entre identidades, crear una red de subjetividades colectiva.	López-Martínez & Moreno (2019)
11.-	Trondheim (Noruega)	0-3 años	The Red shoes Project. Elementos básicos: zapatos rojos, caballos mecedores, muebles viejos infantiles, cuadros y vestidos. Visita al museo	Hovik (2020)
12.-	Colegio público de Bizkaia (País Vasco)	4 años	Instalación sonora para aprender a escuchar, prestar atención y distinguir los sonidos del entorno.	Bringas (2014)
13.-	CEIP Fernández Vizarra de Monzalbarba (Zaragoza)	5 y 6 años	Descubrir autónomamente las propiedades sensoriales y mecánicas perceptivas a través de los sentidos y relacionar conscientemente las acciones espontáneas realizadas durante la experimentación libre con contenidos científicos.	Mateo, Cisneros & Ferrer (2020)

Fuente: Elaboración propia

## 5. Conclusiones

En la documentación revisada, la instalación, así como los nuevos lenguajes creativos del arte contemporáneo, se considera un terreno virgen con grandes virtudes pedagógicas por explorar. Permite trabajar numerosos aspectos del desarrollo integral de la persona, ya sean aspectos cognitivos, creativos, estéticos, emocionales, lúdicos o expresivos (López-Martínez y Moreno, 2019, pp. 261-262). Su inclusión curricular posibilitaría dar espacio a nuevas estrategias y recursos en su práctica pedagógica, creando, además, mayores vínculos entre cultura y escuela.

En este análisis se han recogido las principales temáticas que desarrolla la literatura científica sobre instalaciones escolares. Es fundamental la aportación del arte como herramienta pedagógica en la escuela, señalando que, aunque puntual, no es una propuesta novedosa, ya que se ha tenido en cuenta en anteriores experiencias y propuestas educativas como Escuela Nueva, Reggio Emilia. (Chinchon, 2019; Calderon, 2018; Paris, 2019)

Las investigaciones consultadas presentan que el tipo de aprendizaje obtenido por medio de las instalaciones es activo y significativo. Al crear espacios en los que percibir, experimentar y participar, se posibilita conocer el mundo y ensayar la vida dando lugar a un aprendizaje significativo. Con las instalaciones no se pretende centrarse en un único contenido de aprendizaje, sino que se plantea como un escenario en el que se desarrollan contenidos de diferentes áreas curriculares activamente por medio de las relaciones con las demás personas, las emociones, los sentidos, la lógica, el lenguaje, la motricidad, la creatividad... (Abad, 2014; Rubio & Riaño, 2019).

El aprendizaje es dialógico, se encuentra en los intercambios entre diferentes. Al mismo tiempo se desarrolla la empatía y se aprenden las habilidades sociales; la

ayuda o colaboración emerge durante la acción que se produce dentro del espacio de la instalación. Tal como defiende Vygotsky el ambiente de aprendizaje más adecuado es aquel en el que hay posibilidad de interactuar dinámicamente con otras personas, produciéndose diferentes formas de crear y de hacer, y aprendiendo de la experimentación propia y de la observación de las acciones que realizan los iguales (in Soto & Ferriz, 2014).

El estudio se ha centrado en la etapa de educación infantil, uno de los puntos álgidos de la plasticidad humana. En este sentido las instalaciones se presentan como una herramienta muy completa y adecuada en su acompañamiento escolar. (Dobrica, 2018; Mundet et al, 2015; Rodríguez & Ramírez, 2020; Ruiz de Velasco & Abad, 2016; Tresserras, 2017)

El carácter abierto de las instalaciones respeta la diversidad de las personas. Todo el mundo puede jugar y participar siguiendo sus intereses, ritmos y capacidades. (Comeras, 2019; González, 2018; Lopez & Moreno, 2019; Raedo & Atrio, 2019)

Uno de los aspectos destacados en las instalaciones son las emociones. A lo largo de estas experiencias se ponen en marcha todos los sentidos y se generan sorpresa, miedo, alegría o tristeza. para de esta forma establecer una conexión con el alumno. Además, la finalidad misma de las instalaciones es provocar, crear curiosidad y sorpresa porque estas no suelen surgir espontáneamente, sino que muchas veces hay que provocarlas (Bringas, 2014).

Junto con las emociones, las instalaciones se diseñan con la finalidad de fomentar la percepción sensorial. Tal como las investigaciones de Piaget señalan, el desarrollo cognitivo de la infancia en el periodo preoperacional, (desde los 2 hasta los 7 años), se desarrolla a través de los sentidos y la acción de esta sobre el medio, “pensar es actuar” en esta etapa (in Rubio & Riaño, 2019). A través de su cuerpo, de sus sentidos pueden interactuar, conocer, entender, interiorizar y aprender de la realidad que les rodea. Es por ello que se relaciona con el arte polisensorial (Soto & Ferriz, 2014).

La literatura revisada indica que las instalaciones son pertinentes en esta etapa porque se desenvuelven de forma holística, ya que todos los ámbitos de la persona se activan, los aspectos emocionales, perceptivos, sensoriales, cognitivos y relacionales ayudan al desarrollo integral de la persona. Los aprendizajes que se producen por medio de las instalaciones son significativos, conectados con la realidad, con el mundo que rodea a niñas y niños, y con su mundo interior propio (Beltrian et al, 2014; Gómez-Pintado et al, 2020; Rubio & Riaño, 2019)

El juego es uno de los ejes principales en las instalaciones ya que es el vehículo que facilita las experiencias, el aprendizaje y el desarrollo infantil. Posibilita el aprendizaje por descubrimiento, y por medio de las interacciones con otras personas (Dobrica, 2018; Young & Powers, 2008)

La vivencia se encuentra envuelta en el juego espontáneo que impulsa a niñas y niños a participar de manera activa y ser protagonistas de su acción. Aparece el Juego pre-simbólico, con mayor presencia en la etapa de 0-3 años, y el juego simbólico en la etapa de 3-6 años. El juego sin mediación de las personas adultas, que ya han intervenido anteriormente preparando un espacio seguro para que se puedan sentir a gusto y puedan desarrollar sus acciones con libertad y seguridad.

Las capacidades necesitan un desarrollo, pues a los dos años, tendrán que ir saliendo poco a poco de su egocentrismo y tendrán que ir aprendiendo habilidades sociales, al tiempo que desarrollan también sus habilidades de comunicación. Su juego es más individual, un juego pre-simbólico. Sin embargo, mencionan que a los

tres años realizan más interacciones entre sí para jugar, establecen más relaciones sociales y tienen más empatía. Comienzan a desarrollar estrategias y habilidades para establecer relaciones con otras personas y habilidades de autocontrol y autorregulación (Calderón, 2018; Ruiz de Velasco & Abad, 2016).

A través de las instalaciones escolares del cruce entre las artes visuales y las artes escénicas surge la performance, que renueva la forma tradicional de enfocar los procesos educativos, fomentando la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética. La performance surge de las artes visuales y escénicas y casa muy bien como estrategia metodológica en educación infantil. Comparten objetivos, la persona es la protagonista de la acción con su implicación y participación, y la acción prevalece sobre el texto (Diniz & Correia da Silva, 2018; Español, 2010; Fletcher, 2013)

En estos espacios se favorecen múltiples situaciones de aprendizaje en relación que se generan improvisadamente y se liberan a través del juego libre: acciones de imitación, exploración, apropiación y transformación simbólica del espacio y los objetos, desplazamientos y recorridos, nuevos órdenes y posibilidades (Ruiz de Velasco & Abad, 2016, p. 47). Esta forma de relacionarse con su entorno, con las otras personas, los objetos, y el protagonista mismo en relación con el espacio en el que se ubica permite un desarrollo integral, global, holístico.

Las instalaciones permiten que niñas y niños se adueñen de su espacio, porque pueden crear a partir de la deconstrucción de la propuesta de las personas adultas, y construirlo a su manera. Un espacio pensado como un lugar posibilitador, para poder jugar, potenciar la imaginación, la creatividad y el desarrollo. Un espacio lúdico, dinámico, contenedor. El espacio escolar y su arquitectura se muestran como elementos educativos. No se trata de un espacio natural, sino que es un espacio pensado, organizado, con una finalidad educativa (Abad, 2014; Beltrian et al, 2014; Calderon, 2018; Gómez-Pintado et al, 2020).

El rol docente en las instalaciones es fundamental y secundario a la vez. Es importante porque es quien ha de proponer, diseñar y analizar los procesos de la instalación. Pero es secundario, porque su papel pasa a ser el de espectador y acompañante, pero no protagonista durante el desarrollo del juego o la acción de niños y niñas en el espacio de la instalación. No obstante, en muchas ocasiones la falta de formación, de tiempo, o de interés no les permite realizar una propuesta para llevar a cabo una instalación. Por esta razón proponemos que, para poder superar estas limitaciones, sería interesante integrar un especialista del ámbito artístico en el equipo docente como asesor y colaborador en el diseño de instalaciones escolares (Bringas, 2014; Hovik, 2014; Mateo et al, 2020; Sot o& Ferriz, 2014).

## Referencias

- Abad, J. (2009). *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)*. [Tesis doctoral], Universidad Complutense de Madrid.
- Abad, J. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. In P. Sarlé, E. Ivaldi, & L. Hernández (coords.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp.67-85). OEI.
- Alsina, A. & León, N. (2016). Acciones matemáticas de 0 a 3 años a partir de instalaciones artísticas. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 33-62. <http://dx.doi.org/10.6018/j/263801>

- Alvarez-Uría, A., Tresserras, A., Zelaieta, E. & Vizcarra, M.T. (2015). Juego, teatro y Educación Infantil. La obra teatral Kubik y su valor pedagógico-artístico. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 143-161.
- Betrian, E., Jové, G. & Farrero, M. (2014). El espacio total a través del arte. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 80-95.
- Bringas, M. (2014). El arte de la instalación en educación Infantil. [Trabajo Fin de Grado], Universidad de Cantabria.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. Fondo de Cultura Económica.
- Calderon, L. (2018). “Animaladas”. Una instalación artística realizada en las aulas de 2 y de 3 años. [Trabajo Fin de Grado], Universidad de Cantabria.
- Campos, P. (2014). Espacios educativos innovadores. arquitectura, arte y naturaleza en el proceso de excelencia de la Universidad. *Aula*, 20, 159-174.
- Castillo, R. (2015). Corporeidad y gesto educativo: repensando la escena en perspectiva situada. *Infancia, Educación y Aprendizaje* 1(1), 110-129. <https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.573>
- Chaparro, B.E., Bravo, E.F. & Becerra, N. (2019). Laboratorio móvil de educación artística: el bus arte rodante. La expresión en movimiento. *Infancias Imágenes*, 18(2). 259-267. <https://doi.org/10.14483/16579089.13701>
- Chinchón, I. (2019). El uso de la luz en el primer ciclo de Educación Infantil. [Trabajo de fin de Grado], Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/36605>
- Comeras, A. (2019). Arquitectura cognitiva para la integración educativa. *Tarbiya*, 47, 69-86. <http://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.005>
- Diniz, L. & Correia da Silva, R. (2018). Infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura. *Childhood & philosophy*, 14(29), 189-212. <https://doi.org/10.12957/childphi-lo.2018.30364>
- Dobrica, L. (2018). Theatre for Early Years practices and play in early childhood development. [Master thesis]. University of Amsterdam. <https://scripties.uba.uva.nl/search?id=663697>
- Durán, S.M. (2012). *Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaría distrital de integración social (SDIS), en Bogotá-Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Español, S. (2010). Performances en la infancia: cuando el habla parece música, danza y poesía. *Epistemos* 1, 57-95.
- Esteruelas, A. & Laudo, X. (2017). Del «arte povera» a la pedagogía póvera: el arte de trasladar lo efímero en intensidad. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 191-216.
- Fernández, M. (2018). ¿Qué ves? Instalación E.I. La Comba (Madrid). <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.eei.lacomba.sansebastian/proyectos>
- Fletcher-Watson, B. (2013). Child’s Play: A Postdramatic Theatre of Paidia for the Very Young. *Platform*, 7(2), 14-31.
- Gómez-Pintado, A., Zuazagoitia, A. & Vizcarra, M.T. (2020). La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e23, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e23.2678>
- González, A. (2018). La instalación artística en educación infantil. Una experiencia en un aula de 2 años. [Trabajo Fin de Grado], Universidad de Cantabria.
- Heino, J. (2020). Creating Connections to Land through Art: Allowing Curiosity to Take the Lead in Urban Spaces connections land art hiria artea natura. *Journal of childhood studies*, 45(1), 48-55.
- Hovik, L. (2014). The Red Shoes Project: Theatre for the Very Young As Artistic Research. <http://teaterfot.no/wp-content/uploads/2012/04/Artikkel-5.The-Red-Shoes-Project-Ho>

[vik-3.12- revidert-1.pdf](#)

- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Jaume, M. (2016). Jugando con el arte moderno. *Arte y políticas de identidad*, 14, 165-184.
- López-Martínez, M.D. & Moreno, L. (2019). La instalación artística como propuesta didáctica para fomentar el desarrollo social en educación infantil. In M.D. López, E.C. Mesas & E. Santos (coord.). *Interacciones artísticas en espacios educativos y comunitarios* (pp. 241-266). Nau Llibres.
- Llargo, E. & Ceballos, I. (2019). El teatro para la primerísima infancia en España. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 17, 83-100.
- Márquez, D., Olano, A.C. & Triana, A. (2020). Laboratorios artísticos basados en Reggio Emilia como aporte para la resignificación del arte en el Grado Transición del sector público educativo de Colombia. [Proyecto de Grado-Licenciatura en Educación Infantil]. Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/49977>
- Mateo, E., Cisneros, S., Ferrer, L. M., Muñoz, A. & Hervás, A. (2020). Espacios artísticos para vivir las ciencias en Educación Infantil. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 199-217. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2830>
- Mombiedro, A. (2019). Entornos y desarrollo durante la niñez. Neuroarquitectura y percepción en la infancia. *Tarbiya*, 47, 55-68. <http://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.004>
- Mundet, A., Beltrán, A.M., Moreno, A., & Idiap, J.G. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329.
- Murray, J. (2018). The play's the thing. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 335-339. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1527278>
- Navarro de Zuñiga, J. (2002). Do espacio escénico ó espacio activo e ó espacio interactivo. *Revista Galega do Ensino*, 36, 217-242.
- Pandolfi, S. & Nicolini, P. (2014). Entender el ambiente. buenas prácticas en los ecosistemas de las cuevas. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 141-173.
- París, G. (2019). El arte como espacio de reencuentro: influencias rizomáticas entre infancia y artistas residentes en la escuela. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 14, 55-73. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.62570>
- Patel, R., Schnädelbach, H. & Koleva, B. (2018). Come and Play: Interactive Theatre for Early Years. *TEI '18: Proceedings of the Twelfth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction*. Stockholm, 376-385. <https://doi.org/10.1145/3173225.3173251>
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Raedo, J. & Atrio, S. (2019). Arquitectura inclusiva y su utilización como instrumento socializador en educación. *Tarbiya*, 46, 41-54.
- Ramón García, M. (2016). How children understand their local environment: visualization and participation. [Tesis doctoral], Universidad de Alcalá de Henares.
- Rodríguez, G.P. & Ramírez, A.S. (2020). Estrategia pedagógica para el libre desarrollo artístico en la primera infancia. *Sinergias educativas* 5, 361-375.
- Rubio, L. & Riaño, M.E. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 54-64
- Ruiz de Velasco, A. & Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Ibero-americana de Educação*, 71, 37-62.
- Sais Martínez, P. & Konstantopoulou, D. (2020). Los espacios de Grotowski: desde el Teatro Pobre hasta el Drama Objetivo. *Acotaciones. Investigación y creación teatral*, 45, 95-136.

- Soto, P.M. & Ferriz, R. (2014). Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. Los viajes de Julio Verne a través de la instalación artística. *Arte y movimiento*, 11, 25-40.
- Tresserras, A. (2017). Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil. [Tesis doctoral], UPV/EHU.
- Young, S. & Powers, N. (2008). *See theatre, play theatre*. Starcatchers. Final report. <https://www.starcatchers.org.uk/wp-content/uploads/2016/10/See-Theatre-Play-Theatre-Report.pdf>