



Análisis de la instalación *Escenografía de juego para crecer con la cultura*, dirigida al primer ciclo de 0-3 años de Educación Infantil. Una propuesta de viaje a través del juego y el arte

Ainhoa Gómez-Pintado¹; Judit Martínez-Abajo²; Ana Luisa López-Vélez³

Recibido: 16 de febrero de 2022 / Aceptado: 12 de Abril de 2022 / Avance en Línea: 1/ de julio de 2022

Resumen. A través de esta investigación se ha estudiado la propuesta *Escenografía de juego Para Crecer Con La Cultura*, realizada por Teatro Paraíso en las 5 Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (EIMU) a través de 20 sesiones. Se ha adoptado como marco metodológico un estudio de caso en el que han participado 166 familias, que junto con las educadoras que han sido observadoras, suman un total de 372 personas. El objetivo ha sido desvelar las características y posibilidades educativas de esta propuesta artístico-educativa mediante el análisis del material audiovisual recogido y de las experiencias indagadas a través de las entrevistas. Los resultados, categorizados con la ayuda del software NVivo Release, visibilizan las características que hacen posibles que una instalación incentive el juego y las interacciones en la pequeña infancia, pudiendo concluir que estas propuestas tienen un valor pedagógico no sólo para niños y niñas, sino también para las personas adultas que participan y se implican en ellas.

Palabras clave: Instalación, Educación Infantil, juego, aprendizaje, arte.

[en] Analysis of the installation art “Play scenography to grow with culture” for the 0-3 years-old first cycle of Early Childhood Education. A proposal for a journey through play and art.

Abstract. Through this piece of research, we have studied 20 sessions of the proposal *Play scenography to grow with culture*, carried out by Teatro Paraíso in the 5 Municipal Nursery Schools of Vitoria-Gasteiz (EIMU). A case study has been adopted as a methodological framework in which 166 families have participated, which together with the educators who have been observers, add up to a total of 372 people. The objective was to reveal the characteristics and educational possibilities of this artistic-educational proposal through the analysis of the audio-visual material collected and the experiences investigated through the interviews. The results, categorized with the help of NVivo Release software, make visible the characteristics need in an installation art to encourage play and interactions in early

¹ Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (España)

E-mail: ainhoa.gomez@ehu.es

<https://orcid.org/0000-0003-4124-9665>

² Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (España)

E-mail: judit.martinez@ehu.es

<https://orcid.org/0000-0003-3184-7872>

³ Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (España)

E-mail: analuisa.lopez@ehu.es

<https://orcid.org/0000-0001-6993-4395>

childhood, concluding that these proposals have a pedagogical value not only for children, but also for the adults who participate and get involved in them.

Key words: Installation art, Early Childhood Education, play, learning, art.

Sumario: 1. Introducción. 2. Las instalaciones como escenografías de juego para la infancia, 2.1. El diseño de la instalación, 2.2. La instalación y el juego, 3. Objetivos, 4. Metodología, 4.1. Contextualización, 4.2. Participantes, 4.3. Objeto de estudio, 4.4. Instrumentos de recogida de información, 4.5. Análisis e interpretación, 5. Resultados, 5.1. Características de la instalación, 5.2. Pequeña infancia y juego, 6. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Gómez-Pintado, A.; Martínez-Abajo, J.; López-Vélez, A. L. 2022. Análisis de la instalación *Escenografía de juego para crecer con la cultura*, dirigida al primer ciclo de 0-3 años de Educación Infantil. Una propuesta de viaje a través del juego y el arte. *Arte, Individuo y Sociedad* 34 (4), 1579-1601, <https://dx.doi.org/10.5209/aris.80542>

1. Introducción

La evolución constructivista de la educación reivindica la importancia del aprendizaje por descubrimiento y acción convirtiendo a niñas y niños en protagonistas y constructores de su propio conocimiento y al arte contemporáneo en la base fundamental del planteamiento de estas nuevas experiencias educativas (Marín, 2003). La actividad artística supone para la infancia una de las primeras manifestaciones de expresión y comunicación personal, y una vía para entender el mundo que les rodea, permitiendo aumentar su autoconocimiento y la resolución de nuevos problemas a través de múltiples experiencias (Calaf y Fontal, 2010).

Es necesario abrir la puerta de la escuela a nuevas propuestas, presentes en la sociedad y cultura actual, como las instalaciones. El arte instalado surge en los años 60 como expresión artística derivada de los happenings realizados por Allan Kaprow (Larrañaga, 2016) y comparte con los mismos su capacidad para conectar al espectador con temáticas personales y cercanas a su entorno gracias a su carácter híbrido, “intermedial” (Rebentisch, 2018, p. 91) y participativo. Estas experiencias invitan a romper con lo conocido y con los estereotipos, al permitir evadir las realidades rígidamente delimitadas para buscar nuevos puntos de vista de libertad expresiva (Beresaluze, 2009), desarrollando capacidades de reflexión, de crítica, de emoción, imaginación, percepción e interpretación. Estas propuestas, “ventanas al mundo que ofrecen la posibilidad de mil y un intercambios con el niño” (L’Ecuyer, 2015, p. 10), invitan a múltiples interpretaciones y juegos simbólicos (Castro, 2005), ayudando a que niños y niñas sean competentes, sepan discernir, cuidarse y relacionarse (Tresserras, 2017).

Permitir que la infancia pueda participar en experiencias artístico-creativas que refuercen y apoyen su desarrollo emocional, social y comunicativo (Lasarte et al., 2013) es, por tanto, una oportunidad ineludible.

2. Las instalaciones como escenografías de juego para la infancia

Las instalaciones, también denominadas “espacios lúdicos o escenografías del juego” (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p.152) cuando son implementadas en el aula de infan-

til a fin de resaltar su carácter lúdico, permiten el desarrollo a través de la expresión simbólica, invitando a explorar el entorno mediante los *100 lenguajes* de la infancia (Malaguzzi, 2005). Lenguajes que, en la escuela, y debido a que “en estas edades la característica psicoevolutiva principal es la globalidad, (...) de manera que cuando se realiza cualquier acción lo sensoriomotor, lo emocional y lo cognitivo actúan unidos” (Arnaiz y Bolarín, 2016, p. 91) deberían presentarse de forma integrada e interrelacionada para que se produzca un enriquecimiento mutuo. Sin embargo, suelen dividirse al dedicar tiempos y espacios concretos a pintar, cantar, bailar, leer, ... “sin tener en cuenta que el niño percibe la realidad y se expresa globalmente, sin separar lo que la escuela intenta trabajar de forma aislada” (Giráldez, 2009, p. 104).

El carácter ecléctico de las instalaciones facilita la integración e interrelación de los diferentes lenguajes, aunque complica su definición universal. No obstante, se pueden concretar dos características principales: la ubicación de elementos en coordenadas espacio-temporales (Sánchez, 2008) y la presencia literal del espectador que, en lugar de interpretar la obra de manera pasiva experimenta de modo directo con los elementos presentados por el artista (Bishop, 2008), transformándose en participante-artista. Es más, su participación es indispensable al dar sentido a la propuesta que permite la manifestación de aspectos perceptivos y vivenciales (Díaz-Obregón, 2012) que no buscan obtener un producto artístico. Lo principal es el proceso vivido, no existe la presión de “saber o no saber hacer” y sí la libertad de poder experimentar vivencias.

Que dicha participación sea voluntaria facilita el aprendizaje (Eisner, 2004). Y si bien la simple acción de explorar el potencial sensorial de los materiales, al provocar placer en la infancia (Mesías-Lema y Sánchez, 2018), fomenta ya su interés y la motivación intrínseca necesaria, es importante reforzar la misma a través de espacios y objetos que, con una cuidada estética, activen la atención mediante la sorpresa y la evocación (Ruíz de Velasco y Abad, 2011). Las propuestas instalativas, diferentes a los planteamientos habituales del aula, son capaces de estimular la curiosidad y la emoción, fundamentales para producir “la atención, foco necesario para la creación de conocimiento” (Mora, 2014, p.73).

Niñas y niños, al igual que los y las artistas, están en su ‘laboratorio’ y, si se dejan pistas, experimentan la realidad que les rodea y la utilizan para expresarse. Cuando las educadoras descubren este punto en común entre artistas e infancia, y trascienden la clásica idea de belleza artística, comprenden que es el momento de interesarse por los procesos de exploración de la pequeña infancia (Fallon y Chavepeyer, 2013).

Las instalaciones, además, permiten el desarrollo y disfrute a través de procesos no solo visuales -por la estimulación estética y sensorial que los espacios y materiales ofrecen-, sino también auditivos y kinestésicos - por la verbalización que acompaña a sus acciones y que otorga diversos sentidos a lo realizado (Parellada, 2006). Ofertan múltiples propuestas de aprendizaje tanto en el ámbito artístico como educativo que fomentan competencias centrales como: creatividad, pensamiento crítico, autonomía, experimentación, desarrollo de la propia identidad, respeto y sensibilidad hacia las creaciones, etc.; aprendizajes fundamentales en el ámbito de la cultura visual y en las demás áreas (Banada y Panadès, 2007; Duncum, 2001).

Además, su uso en Educación Infantil facilita la transformación de la comunidad educativa en un foro de actuación y ámbito de creación para pensar, sentir y actuar (Ruíz de Velasco y Abad, 2011) posibilitando la presencia del arte como elemento no estandarizado en la vida cotidiana del alumnado (Marín, 2003).

2.1. El diseño de la instalación

A la hora de realizar una instalación en la escuela es necesario plantear el espacio como totalidad para respetar “los movimientos inesperados del pensamiento y la libertad de circular libremente” (Callejón y Córdoba, 2012, p. 146). Asimismo, los espacios, objetos y materiales que los configuran, deben responder a unos objetivos: estar abiertos a ser interpretados, modificados y apropiados por niños y niñas para construir narraciones y conocimientos propios (Bruner y Haste, 1990) basados en su experiencia cotidiana (Dewey, 2004) y ofrecer recorridos abiertos y diversos para atender a los distintos ritmos y vivencias (Palou, 2004) permitiendo interacciones individuales y cooperativas (Callejón y Córdoba, 2012).

Se busca brindar un lugar-tiempo sugerente y emocionante, abierto a aceptar nuevos valores y significados (Cabanellas y Eslava, 2005) que permitan el desarrollo del imaginario de la infancia (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

Para facilitar que la infancia se adueñe del espacio y de los materiales y cree nuevas simbolizaciones, se recomienda el uso de objetos -definidos como *relacionales* por la performer Lygia Clark (citada en Abad, 2011)-, y que posibiliten, más allá de la exploración, manipulación, experimentación o sensorialidad, la expresión de distintos significados en la experiencia de la participación del colectivo a través del juego (Ruiz de Velasco y Abad, 2019).

Abad (2014) recomienda disponer inicialmente los objetos de forma ordenada siguiendo una disposición sencilla (círculo, espiral, cuadrado, estrella, etc.), atendiendo a la verticalidad y horizontalidad del espacio, y organizarlos con una intencionalidad por parte de la persona adulta para establecer una narración a partir de su funcionalidad, sensorialidad, sentido lúdico y simbología. A fin de potenciar esta interacción, se proponen triadas de objetos que tengan una vinculación o narración, es decir, que un objeto actúe, interfiera, contenga, complemente, ... a otro; que permitan juegos presimbólicos y simbólicos; que haya al menos un objeto disponible de cada tipo para cada participante, aunque sin llegar a saturar el espacio, y que los objetos que remitan a la realidad estén colocados respetando su funcionalidad (Ibid, 2014).

Finalmente, la estética del espacio y de los objetos debe ser cuidada, ya que, aunque no tienen un objetivo artístico predeterminado, sí parten de un planteamiento estético concreto. El valor del componente estético es importante en educación ya que sirve como refuerzo del aprendizaje al proporcionar contextos perceptivamente gratificantes y estimular la creatividad (Vecchi, 2013). Lo estético es el eje de un ambiente atractivo y motivador (Palou, 2004), lleno de significaciones y de utilidad, preparado para la experimentación sensorial, afectiva y relacional (Malaguzzi, 2014).

Resumiendo, las instalaciones presentan materiales y objetos sugestivos, polivalentes; dispuestos de forma ordenada y accesible, favoreciendo su manipulación y la creación de nuevas disposiciones, transformaciones y construcciones. Permiten al alumnado deshacer el orden inicial para crear nuevos ordenes, o desórdenes y apropiarse e interpretar el espacio para “hacerlo propio” (Abad, 2008, p. 173). Además, despiertan su curiosidad (Mora, 2014) emocionándolos y facilitando el aprendizaje desde el placer.

2.2. La instalación y el juego

Intrínsecamente relacionado con el concepto de las instalaciones encontramos el juego que estos espacios permiten y potencian.

El juego es un pilar básico del comportamiento humano a través de cuyo movimiento, significado y simbolizado, se promueve el aprendizaje y la visualización de posibilidades personales y grupales. Permite la interacción con las demás personas mediante construcciones y reconstrucciones, inventando y reinventando la realidad (Martínez, 2019).

El juego, puede “favorecer los procesos cognitivos, la elaboración de significados, el desarrollo afectivo y emocional, las relaciones entre iguales y las actitudes sensibles” (Abad, 2008, p. 167) sirviendo además de ayuda en la resolución de anhelos y conflictos y en la “apropiación de reglas y valores sociales” (Aizencang, 2005, p. 64).

Así, además de resultar placentero, se establecen diálogos y vínculos al tiempo que se “incluye la actividad de la razón y la inteligencia, ordenando los movimientos, organizando las repeticiones o distribuyendo los distintos objetivos o logros” (Martínez, 2019, p. 315). Jugando con los distintos objetos y materiales, la infancia explora sus características y funciones y construye estructuras lógicas basadas en la seriación, clasificación, relación, etc. (Vecchi, 2013). Este acto voluntario de jugar prepara para la vida, ayudando al desarrollo de lo simbólico y permitiendo la construcción del comportamiento social al facilitar el posicionamiento en una cultura y comunidad (González-Victoria, 2011).

El arte también se comporta como un juego de creación (Ibid, 2011) consecuencia de la exploración, el descubrimiento y la redefinición (Martínez, 2019), y de la relación que la persona que crea establece con el público-participante mediante lenguajes propios, con significados compartidos que pueden transformarse durante el desarrollo de la propuesta artística (De Valdenebro, 2001). A fin de cuentas “el artista y el niño que juega, cada uno en su esfera, reordenan el mundo” (Ibid, 2001, p. 62) y el impulso al juego conduce al experimento y al invento, base de toda arte y ciencia (Ràfols-Casamada, 2001).

Desde edades tempranas las instalaciones permiten la realización de distintos juegos. Entre las diversas propuestas que clasifican estos juegos, algunas plantean divisiones entre juegos sensoriomotores y simbólicos (Quirós y Arráez, 2005); mientras que otras optan por incluir las acciones sensoriomotoras dentro de los juegos presimbólicos y clasificarlos a través de las acciones que permiten: destruir, agrupar, construir, llenar, vaciar, reunir, separar, etc. (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). No hay que olvidar, además, los juegos simbólicos que permiten a niños y niñas ponerse en el lugar de la otra persona y que pueden servir para compensar sus necesidades (Arnaiz et al., 2008), expresar sus miedos y reflejar sus emociones (Lapierre et al., 2015).

En cualquier caso, se trata de niveles de expresividad motriz que parten de lo laberíntico, pasando por el juego en relación, para llegar al juego simbólico (Arnaiz y Bolarín, 2016). Aucouturier los denomina “juegos simbólicos de reaseguramiento profundo” (Aucouturier, 2018, p. 71), juegos universales que se desarrollan hasta los tres años y que afianzan la seguridad y favorecen la evolución del pensamiento infantil y el éxito ante nuevas experiencias (Quirós y Arráez, 2005). Estos juegos, también son definidos como juegos del placer sensoriomotor (Aucouturier, 2004) ya que pueden ser actividades motrices que requieren la participación del sistema laberíntico y el equilibrio -como juegos de equilibrarse, caer, saltar, girar- que se configuran en una de las principales fuentes de evolución para la infancia al ser la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2008).

Todos ellos se realizan en el contexto de las instalaciones que, gracias a la configuración simbólica, trasladan al participante desde el espacio real al espacio imaginado (González-Victoria, 2011) constituyendo propuestas que van más allá de un proyecto artístico para convertirse en ámbitos de experiencia pedagógica (Ruiz de Velasco y Abad, 2019).

3. Objetivos

El objetivo general es determinar el valor pedagógico de la instalación *Escenografía de juego para crecer con la cultura*, identificando las características que proporcionan al alumnado de educación infantil las experiencias de aprendizaje a través del arte y del juego.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Desvelar cuáles son las características de la instalación que potencian el juego artístico de niños y niñas en lo relativo a los factores condicionantes, requisitos ambientales, y la presentación, características y ubicación de objetos y materiales.
- Investigar si la instalación realizada ofrece situaciones de juego presimbólico y simbólico para la primera infancia.
- Indicar si dichas situaciones de juego fomentan las interacciones, la autonomía, el placer y las emociones necesarias para que se produzca el aprendizaje y el desarrollo del niño y la niña.

4. Metodología

El marco metodológico de la investigación es un estudio de caso. Ha sido elegido por su capacidad para analizar problemas de la práctica educativa al permitir “comprender el significado de una experiencia” (Pérez-Serrano, 1994, p. 81) llevada a cabo en un escenario real (Simons, 2011) y ofrecer una información privilegiada de los complejos fenómenos educativos en su contexto natural (Álvarez-Álvarez, 2011).

Se pretende realizar un acercamiento global hacia la materia de debate analizando las características de la instalación. A través del análisis de registros audiovisuales y entrevistas se indaga en la participación y respuesta de niños y niñas y personas adultas acompañantes para comprender la complejidad del contexto (Carr y Kemmis, 1988).

4.1. Contextualización

La propuesta objeto de estudio ha sido creada por Teatro Paraíso a través del Centro de Innovación Escénica y Pequeña Infancia, Fábrica de Creación-KunArte que diseña acciones dirigidas a la ciudadanía de 0-6 años y a las personas adultas que la acompañan; e implementada en las cinco Escuelas Municipales Infantiles de Vitoria-Gasteiz (en adelante EIMU) ubicadas en zonas de diferentes condiciones socio-económicas.

Teatro Paraíso está involucrado desde su nacimiento con el programa cultural y educativo de Vitoria-Gasteiz, una de las 477 ciudades de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (RECE). La compañía y el Departamento de Educación de Vitoria-Gasteiz comparten un mismo paradigma en el cual la educación sobrepasa la escuela, tanto en lo referente al tiempo como al espacio en que se desarrolla, y se plantea como un proceso permanente a lo largo de nuestra vida en el que intervienen multiplicidad de agentes, en este caso, la compañía, las EIMU, las familias y el equipo de investigación implicado.

4.2. Participantes

Las personas participantes son aquellas que intervienen en la instalación, tanto en su diseño y realización, como en su disfrute y experimentación. Respondiendo a la primera función, encontramos dos profesionales de KunArte; y, en la segunda, a las familias que participan con sus hijos e hijas de 0-3 años.

En total, se realizaron 20 sesiones en las 5 EIMU con la participación de 166 familias, compuestas por una persona adulta y uno o varios menores, que, junto con las educadoras que han sido observadoras, suman un total de 372 personas (Fig. 1).

EIMU	Nº SESIONES	PARTICIPANTES					
		NIÑOS	NIÑAS	MADRES	PADRES	EDUCADORES	EDUCADORAS
HAURTZARO	3	15	11	19	5	1	4
LOURDES LEJARRETA	4	19	19	27	11	0	3
SANSOMENDI	5	23	27	39	7	0	10
ZABALGANA	3	14	12	18	6	0	6
ZARAMAGA	5	15	20	29	5	0	7
TOTAL	20	86	89	132	34	1	30

Figura 1. Número de participantes y sesiones por escuela.
Figura de autoría propia.

4.3. Objeto de estudio

El objetivo de la instalación *Escenografía de Juego Para Crecer Con La Cultura* es proporcionar al alumnado de infantil, experiencias de aprendizaje a través del arte y del juego. Es un conjunto de 4 ambientes o estructuras que representan espacios del juego simbólico infantil (el círculo, la casa, el nido y el laberinto). Según Ruiz de Velasco y Abad (2011), el círculo expresaría “un espacio democrático de equivalencia y participación, lugar de convocatoria o reunión entre iguales (...) utilizada en la escuela para representar al grupo o colectivo” (p. 163); la casa sería “un espacio concebido como refugio de seguridad o escondite” (Ibid., p.176) pero que permite además múltiples acciones y juegos; el laberinto, sería el espacio a través del cual “los jugadores entienden que se abre la puerta a una nueva dimensión que seduce a emprender la aventura, siempre que tengamos la seguridad de poder “encontrar” el camino de vuelta” (Ibid., pp. 167-168), esta espiral “propone un recorrido que promueve el encuentro (...) mediante las acciones a las que invita en su doble sentido

hacia dentro o hacia fuera: entrar y salir, ir y volver, etc.” (Ibid., p.171); y, finalmente, el nido, sería otro “espacio de seguridad, bienestar y refugio” (Ibid., p.174).

El Círculo, realizado en papel Kraft y colocado sobre el suelo a modo de alfombra, es el lugar de bienvenida desde el que se pasa a la Casa, construida mediante postes de madera y paredes de cartón con agujeros a modo de ventanas (Fig. 2). Cuenta con una entrada y salida triangular que recuerda a un “tipi”. En su parte posterior se alarga y detrás de ella aparecen materiales, como telas y papeles, colgados del techo. Se presenta ante los participantes tapada con papel blanco muy fino.



Figura 2. La Casa. “Tipi” realizado con cartón y papel (Le⁴.1.99).
Fotografía propiedad de Teatro Paraíso.

El Laberinto, inspirado en la obra de Pistoletto (1969-2007) y tercera estructura del recorrido, está realizado con cartón ondulado flexible colocado de forma vertical configurando formas sinuosas (Fig. 3).

El cuarto y último espacio, el Nido (Fig. 4), una estructura circular de cartón forrada con tela de color blanco y con cojines en su interior, se presenta cubierto con una tela roja que forma parte del juego.

La mediación artística propuesta por las creadoras, se articula a través de un hilo narrativo que desarrolla la idea de “Crecer con la cultura”, una propuesta de juego espacial que inspira la búsqueda alternativa de acontecimientos, narraciones y nuevas significaciones en las relaciones entre las personas pequeñas y las adultas. Además, en la exploración y transformación de este espacio y en las acciones que se organizan como resonancias corporales se favorecen, según la compañía, múltiples situaciones de aprendizaje y descubrimiento que se generan de forma espontánea (Teatro Paraíso, 2019).

⁴ Las siglas Le corresponden a la EIMU Lourdes Lejarreta. La explicación completa de la codificación se encuentra en el apartado 4.5 Análisis e interpretación.



Figura 3. El Laberinto. Estructura de cartón que delimita recorridos (Le.1.64).
Fotografía propiedad de Teatro Paraíso.



Figura 4. El Nido. Estructura circular de cartón cubierta por una tela roja (Le.4.2).
Fotografía propiedad de Teatro Paraíso.

4.4. Instrumentos de recogida de información

Esta investigación ha sido realizada mediante la observación sistemática, base fundamental de la metodología investigadora de las ciencias sociales (Tresserras, 2017).

Se ha pretendido efectuar una observación atenta del objeto de estudio para, sin modificarlo, examinarlo, explicarlo y elaborar conclusiones de forma que la información obtenida sea verificable y científica (Martínez-González, 2007). La observación se ha convertido en una estrategia que, partiendo de incertidumbres y problemas, ha tratado sistemáticamente de recolectar datos que favorezcan la reflexión (Mesías-Lema y Sánchez, 2018).

La recogida de información se ha centrado en la documentación audiovisual (compuesta por un video de 4 min. y 7 seg., y 633 fotografías) y dos entrevistas en profundidad a las dos profesionales de KunArte.

Las imágenes, dotan de significado a las notas de campo, describiendo pautas comunes que parecen explicar el comportamiento observado y permitiendo profundizar en las acciones y en los significados que tienen para los distintos participantes (Rayón y De las Heras, 2011). Así, la imagen permite descubrir informaciones que durante la acción pueden haber quedado ocultas, desvelando otras dimensiones de la realidad (Ardévol, 2006).

Tres investigadoras registraron lo observado en las fotografías y el video utilizando una matriz de observación construida ad hoc. Asimismo, tomaron notas de campo durante las entrevistas, que fueron, además, grabadas y transcritas.

El análisis comparado de notas, transcripciones y registro audiovisual ha permitido componer “una `imagen` completa del escenario” (Simons, 2011, pp. 86-87), al lograr captar las experiencias de personas que no pueden ser entrevistadas, como son las niñas y niños del 0-3 (Tresserras, 2017).

4.5. Análisis e interpretación

El procedimiento de análisis de información está dirigido a comprender las propias instalaciones en sí a través de sus materiales, espacios, tiempos; las posibilidades de experimentación y acción que ofrecen y los comportamientos de niños, niñas y personas adultas.

Se ha optado por un análisis directo de los videos y fotografías realizadas durante la acción en las instalaciones (Flick, 2004; Banks, 2010; Bautista, 2011). Dichos materiales han sido digitalizados y categorizados junto con las entrevistas para elaborar un examen de contenido (Álvarez-Álvarez, 2011) del discurso y de las imágenes que permita descubrir los significados aportados por las personas participantes.

Los datos recogidos se categorizaron de manera individual por las 3 investigadoras mediante el software NVivo Release que permite organizar, sistematizar y, por tanto, facilitar (Martínez-González, 2007) el análisis de la información cualitativa. Seguidamente, se realizó un contraste cruzado del análisis de cada investigadora compartiendo y comparando las 3 propuestas para concretar el sistema categorial común (Coffey y Atkinson, 2003; Luque y Cruz, 2016; Rodríguez et ál., 1996; Smith, 1993) (Fig. 5).

Dimensión	Categoría	Subcategorías
Características de la instalación	Factores condicionantes	Adaptación a las escuelas: espacios y aislamiento de posibles interferencias (elementos decorativos, didácticos y de juego)
		Accesibilidad para niñas y niños: altura de las estructuras, entradas, ...
	Condiciones ambientales	Iluminación
		Cromatismo: neutralidad, armonías/ contrastes
	Objetos y materiales	Presentación: por parte de la tallerista o ubicados en el espacio
		Ubicación espacial y ordenación vertical/horizontal, agrupaciones, ...
Carácter de los objetos y materiales: texturas, reciclaje, habituales/no habituales		
	Manipulaciones que posibilitan	
Pequeña infancia y juego	Situaciones de aprendizaje que aporta el juego	Exploración, experimentación, relaciones, arte, ...
	Juegos presimbólicos	A partir de las interacciones con los objetos: agrupación, destrucción, lanzamiento, esconderse, ...
		A partir de acciones sensoriomotoras: caídas, balanceo, giros, saltos...
	Juegos simbólicos	Presencia y complejidad de los mismos
	Interacciones en el juego	A partir de relaciones con los adultos: tipo de participación (pasiva/activa), iniciadores de la acción activa (adultos/menores/ambos), tipo de acción/juego, comunicación.
		A partir de relaciones entre iguales: tipo de participación (pasiva/activa), iniciadores de la acción activa, tipo de acción/juego, comunicación.
	Autonomía	Presencia del adulto
		Influencia de los objetos y su ubicación
Actitud, placer y emociones	Expresión en niños y niñas: gestos faciales, atención, tiempo dedicado al juego...	
	Expresión en personas adultas: gestos faciales, atención...	

Figura 5. Sistema categorial.

Figura de autoría propia.

La codificación utilizada responde al siguiente patrón:

- Video: VID, seguido de la acotación del tiempo (minuto: segundo).
- Fotografías: dos o tres primeras letras de la EIMU donde se tomaron, número de sesión, y número de fotografía. Por ejemplo, Le.2.4. corresponde a la sesión 2, en Lejarreta y fotografía número 4.
- Entrevistas: número de la entrevista (E1 o E2) y número de la persona entrevistada (1 o 2).

El resultado ha sido una descripción rica que permite “ir un poco más allá y poder ofrecer una explicación de lo que está sucediendo” (Gibbs, 2012, p.23) interpretando y teorizando en torno al objeto de estudio (Ceballos-Herrera, 2009).

5. Resultados

5.1. Características de la instalación

Las instalaciones tienen unas características concretas dependiendo tanto de la propia propuesta como del lugar en el que se sitúan. Las estructuras previamente diseñadas (Círculo, Casa, Laberinto y Nido) y los objetos y materiales cuidadosamente seleccionados que las configuran y complementan se ubican en unos espacios concretos, con unas condiciones ambientales, lumínicas o de temperatura específicas dependiendo de cada escuela; factores condicionantes que influyen en la propuesta de instalación que debe adaptarse a cada escuela.

Uno de estos factores es el espacio disponible. Así, aunque en todos los casos la acción se desarrolla en salas amplias, en algunas escuelas varias estructuras conviven en un mismo lugar, mientras que, en otras, con espacios de tamaño más reducido, deben ser separadas. Ello influye también en el planteamiento estético y de juego de la instalación:

Hay una adaptación dependiendo del espacio disponible en cada escuela. Si, como en el caso de Lejarreta, para ir del círculo a la casa, hay que cambiar de una sala a otra, hay un “pasillo” realizado con papel kraft que indica el “camino” por el cual las familias son acompañadas por la tallerista (Vid. 0:52) (Fig. 6).



Figura 6. Pasillo. Transición al Círculo (Le.4.143).
Fotografía propiedad de Teatro Paraíso.

Pero, aunque el cambio de un espacio a otro, sea por un pasillo o simplemente acercándose, siempre está presente la idea de la realización de un viaje en familia:

Son cuatro espacios, en 4 lugares diferentes colocados, entonces era tan importante lo que ocurre en los espacios como en el camino (...). La idea era de hacer un viaje, de plantearles a los papás y a las mamás “estáis en un momento maravilloso de la vida porque tenéis una criatura” y de la mano de esta criatura podemos hacer un viaje que normalmente no lo haríamos sin ellos y ese viaje es un viaje para descubrir

muchas cosas que tienen que ver con la esencia humana y muchas cosas que tienen que ver con el arte; con el arte ligado con el juego (E.2.1).

Otro factor condicionante son los distintos elementos (decorativos, didácticos o de juego) que suelen poblar una escuela. Habitualmente, se busca que las instalaciones estén aisladas de estas “interferencias” que pueden ser focos de atracción que desvían la atención de la propuesta. Siempre que sea posible esos objetos se retiran, u ocultan de la forma más neutra posible mediante la colocación de telas o papeles blancos: “En ocasiones las paredes de alrededor aparecen tapadas con papel blanco” (Vid. 1:42; Le.2.167).

Por último, en todas las propuestas se busca que las distintas estructuras y objetos sean accesibles y estén adaptados. La altura de las criaturas determina la de las estructuras: “La altura de la casa cubre a los y las niñas, pero no a las personas adultas” (Le.1.11). También la de las ventanas por donde asomarse o de las puertas por donde pasar y que conectan estructuras y espacios: “La casa cuenta con una puerta del tamaño de un niño o niña, y las paredes tienen agujeros/ventanas a distintas alturas por donde se puede mirar y, según la altura, pasar” (Le.2.1; Vid. 2:43)



Figura 7. Ventana de la Casa. Acción de exploración y juego (Ha⁵.1.91).
Fotografía propiedad de Teatro Paraíso.

⁵ Ha corresponde a la EIMU Haurtzaro.

Surgen espacios de juego diferenciados por su forma y por sus condiciones ambientales (iluminación, temperatura, cromatismo o los sonidos) que sugieren distintas interacciones.

Para la creación de diferentes ambientes se utilizan, especialmente, distintas intensidades de luz. “El laberinto a oscuras” (Vid. 2:32), permite el juego con linternas; la Casa aprovecha la luz natural disponible, lo que permite crear juegos de luz y sombras que incluyen conceptos geométricos: “Por el techo (de la casa) entra la luz por los agujeros que tienen formas geométricas” (Vid. 0:59). Y finalmente, el Nido incita a cierta relajación, apareciendo “a media luz” (Vid. 3:06).

En estructuras y materiales se juega con el cromatismo. Los colores son cuidadosamente pensados, optando por el blanco y marrón de los propios materiales (papel, cartón y madera) en las grandes superficies y estructuras, y creando contrastes de color puntuales más intensos (rojo, azul...), sin llegar a saturar, mediante objetos más pequeños: “La casa tiene una pared de cartón marrón, al lado, unos postes finos de madera cubiertos por un plástico blanco. El suelo está cubierto de papel blanco y sobre él hay servilletas de papel de color azul ultramar” (Le.1.69). Los colores neutros, blanco y marrón, se configuran como fondos ideales para estos contrastes, no sólo de color sino también de texturas, al mezclar superficies lisas y rugosas, elementos naturales y artificiales, ...: “Sobre el cartón, en el suelo del Laberinto, hay un círculo de césped artificial sobre el que están colocadas piedras blancas” (Le.1.83); “El Nido está cubierto por una tela blanca y rodeado con cojines azules y morados” (Vid. 3:07).

Dichos objetos y materiales complementan y desarrollan las estructuras. Unas veces son presentados por la tallerista y otras se encuentran colocados de forma ordenada en los espacios de manera visible u oculta a fin de crear una atmósfera de expectación y descubrimiento en el plano vertical y en el horizontal. Así, en la parte posterior de la casa se presentan rollos de papel blanco y amarillo situados dentro de un poste de la estructura horizontal que sirve de guía; telas y cubos azules llenos de tiras de trapillo rojo tapados por papel fino de color blanco que deben ser descubiertos (Vid. 1:36) y cajas de cartón apiladas de forma semiordenada (Fig. 8).



Figura 8. La Casa y sus Materiales. Uso del espacio vertical y horizontal (Le.1.60).
Fotografía propiedad de Teatro Paraíso.

La horizontalidad permite una fácil accesibilidad a los materiales mientras que la verticalidad se utiliza como factor sorpresa, ya que, al no ser una presentación habitual, atrae la atención de la infancia; aunque, dependiendo de su edad, en ocasiones para acceder a estos elementos verticales deben ser aupados por sus madres o padres.

Habitualmente, los objetos se presentan agrupados en un número variable pero siempre suficiente para todas las personas: “Hay variedad de objetos materiales, además se agrupan por similitud en pequeñas cantidades en función del tamaño de los objetos, a mayor tamaño, normalmente menor cantidad” (Le.1.63). Responden a diferentes caracteres, combinándose elementos de diversas procedencias como materiales reciclados con objetos conocidos que son “recuperados” de las clases (por ejemplo, los instrumentos musicales que se presentan en el Laberinto) o de casa (como el papel de baño, cojines, etc.) que remiten al contexto cercano:

Eran sus materiales, porque queríamos que jugarán... hay un momento en el video que hay una niña con una campanilla. Y es que con esa campanilla ha jugado. Ella se la enseña, se lo muestra, lo quiere compartir, porque es algo que ya ha formado parte de su experiencia vital en la escuela (E.1.2).

Estos elementos conocidos se entremezclan con otros menos habituales como plumas, tiras de papel muy largas o grandes telas: “Por el suelo hay plumas y cintas de papel amarillas y blancas” (Vid. 2:12). Así, los objetos y materiales permiten múltiples manipulaciones y juegos que desarrollaremos en el siguiente punto.

5.2. Pequeña infancia y juego

El juego, entendido como un viaje a través del espacio y del tiempo que proporciona múltiples situaciones de aprendizaje y de relación, es parte central de la experiencia de la instalación:

Se propone una exploración sensorial de diversos espacios interactivos. Experimentando juntos, grandes y pequeños, diferentes relaciones afectivas y físicas, a partir de los materiales y las estructuras espaciales. Esta intensa experiencia de juego colectivo pretende también desmontar la noción de la obra de arte como espacio separado de la vida. (...) Una propuesta de juego espacial que inspira la búsqueda alternativa de acontecimientos, narraciones y nuevas significaciones en las relaciones entre los niños y los adultos. Además, en la exploración y transformación de este espacio, se favorecen las múltiples situaciones de aprendizaje y descubrimiento que suelen generarse de forma espontánea, y, también, las acciones que se organizan como resonancias corporales (E.2.2).

Una experiencia multisensorial y de exploración de multilenguajes donde experimentar con el arte y con las emociones que van surgiendo desde la interacción.

La idea fundamental era el viaje a través del espacio y del tiempo, como una forma de adentrarnos, de tomar conciencia para la crianza en vinculación con el arte y con una idea de que el arte no es una cosa exclusiva de las artistas, sino que el arte es una herramienta del ser humano, de la expresión y comunicación desde que estás sobre la faz de la tierra (...) a través del juego lo que hacen es realmente adentrarse también en el arte ¿no? Y están en un momento de eso, de experimentación multisensorial y de exploración de multi-lenguajes también. (E.2.1).

Dependiendo de su diseño, las estructuras y los materiales favorecen distintos tipos de actividades. Así, el Nido y la Casa están pensadas para meterse dentro y/o rodearlas y el Laberinto para moverse a través de él; las estructuras de madera, “puertas” y “ventanas” permiten el paso y conectan distintos espacios; algunos materiales como los royos de papel colgados invitan a “estirar” y otros, como las cajas, a construir y destruir, facilitando el juego variado.

En primer lugar, nos detendremos en los juegos presimbólicos que surgen a partir de las interacciones con objetos.

Entre ellos destaca la agrupación de elementos, metiéndolos en algún recipiente (una acción que implica también el llenar y vaciar) o apilándolos: “Dos niñas, sentadas, cogen piedras blancas y las meten en un cuenco de plástico rosa” (Vid. 2:44); “En la Casa una de las niñas más pequeñas agrupa las cajas cerca de sí, de forma horizontal. Dos niños, apilan las cajas de forma vertical construyendo una torre” (Vid. 1:52)

También destruyen estos apilamientos o lanzan y arrastran objetos: “Algunos tiran la columna de cajas, otros niños cogen una caja en sus brazos” (Le.1.34). “En el círculo, varios niños lanzan y arrastran los platos por el suelo y después los colocan boca arriba y/o boca abajo” (Vid. 0:40; Le.1.99).

Uno de los juegos más repetidos es el de envolverse con telas, papeles..., junto con el de esconderse, aparecer y desaparecer: “Un niño muy pequeño (apenas gatea) inicia el juego de envolverse al coger un extremo del papel que configura el pasillo que lleva al laberinto y recogerlo sobre él” (Vid. 2:22); “Un niño se envuelve en la red blanca mientras con otra mano toca una carraca” (Fig. 9).



Figura 9. Niño en el Laberinto. Jugando con la carraca y la red (Le.1.20).
Fotografía propiedad de Teatro Paraíso.

Surgen también otros juegos en los que se manipulan objetos con las manos o con la boca: “Una niña que se mete el contenedor de plástico en la boca y lo sostiene, al tiempo que lo mueve, con la misma” (Vid. 0:39).

Todo ello se acompaña de acciones sensoriomotoras, como caídas, balanceos, o giros. Los movimientos que se producen son muy diferentes en función de cada participante y espacio:

Un niño dentro del nido empieza a girar sobre su espalda. Una niña, sentada en el borde, observa y sonríe. Un niño está de pie con un cojín en la mano, otros niños saltan y giran entre los cojines azules y morados. El resto de los niños y niñas van entrando, saltando, tumbándose encima del borde, metiendo una pierna... Algunos, literalmente, se “abalanzan” dentro” (Vid. 3:08).

En otros espacios, como los pasillos de unión, los movimientos mayoritarios son de desplazamiento: “Hay niños y niñas fuera y dentro del círculo de papel moviéndose a gatas” (Vid. 0:20); “Dos niños miran hacia atrás, sonríen y entran corriendo” (Vid. 3:00).

En ocasiones, el movimiento va acompañado por el uso de algún objeto: “Un niño corre por el pasillo con un montón de tiras de papel de rollo blanco y amarillo en la mano” (Vid. 1:47); “Un bebé con chupete está gateando, en su mano derecha tiene un plato de plástico azul” (Vid. 0:34).

Los juegos simbólicos, aunque dada la corta edad son escasos, también están presentes; realizando los más sencillos solos: “En el círculo una niña (de rosa) coloca el plato sobre su cabeza como si fuese un sombrero” (Vid. 0:44); y otros más complicados con la ayuda de la persona adulta: “Un bebe coloca servilletas a modo de cortinas tapando los círculos-ventana de la casita con ayuda de su madre” (Le.1.9).

Respecto a las interacciones de juego, estas se producen con los adultos y entre iguales, aunque de nuevo debido a la edad, son más habituales las primeras. Su variedad y grado de intensidad van desde la mera observación: “Una madre sentada observa cómo su hijo coge una pluma, levanta el brazo y la suelta, observa cómo cae y sonríe” (Vid. 3:38), a la participación activa, con diferentes grados de intervención: “La madre sopla la pluma y sonríe” (Vid. 3:39).

Un padre y un niño están de pie, el padre sonríe mientras lo envuelve en un tubo de plástico. El padre suelta el tubo y el tubo cae a los pies del niño. El niño sonríe mientras el padre baja la cabeza para mirarle (Vid. 2:52).

Estas interacciones las inician en ocasiones personas adultas:

Un niño se muestra reticente a entrar en la Casa. Se le acerca su padre con uno de los platos en la mano, se agacha junto a él, mientras miran al interior de la casa, el padre lanza el plato que lleva en la mano al interior mientras que con la otra mano anima al niño a que entre. El niño entra en la casa a recoger el plato (Vid. 1:10).

Aunque es más habitual que sea el niño o niña quien inicia la acción e invita al juego: “La niña tapa a su madre mientras ésta se ríe” (Le.2.3), o que surja de manera conjunta: “Una niña y una madre juegan juntas a elevar y bajar una tela roja (la niña, agachada y la madre, sentada en el suelo)” (Vid. 2:13); “Una madre está apilando piedras blancas con su hijo, ambos están sentados” (Le.1.83); “Madre e hijo juegan al cucú a través de un plástico semi transparente” (Fig. 10).



Figura 10. Interacción. Iniciando el juego con la persona adulta (Le.2.75).
Fotografía propiedad de Teatro Paraíso.

También encontramos, aunque más escasas, interacciones entre iguales: “Tres niñas asoman sus cabezas por uno de los círculos del laberinto (Ha.1. 2); que incitan a la acción de los demás pequeños: “Tres de los demás niños se meten en el interior de la casa después y al poco les siguen prácticamente todos” (Vid. 1:23). No obstante, es más habitual que compartan espacio, pero no juego (Le. 2.39) y que se dé la contemplación del juego de los otros: “Un niño ha saltado dentro del Nido. El resto de los niños y niñas se asoman y le miran sonriendo” (Vid. 3:07).

Ocurre algo similar respecto a la comunicación a través de miradas, gestos y sonrisas. En algunos momentos se produce en relación con las talleristas:

Una niña, en el círculo, alarga las manos hacia la tallerista e intenta coger un contenedor morado. Un niño muy pequeño (con chupete) sonríe ante lo que acontece. Dos niños miran atentamente a la tallerista mientras abren la boca con gesto de sorpresa (Vid. 0:29).

Pero, sobre todo, acontece entre los pequeños y sus padres y madres, a los que, en numerosas ocasiones, reclaman atención e implicación en el juego a través de su lenguaje corporal: “En el laberinto, un niño señala hacia un punto y la madre le mira sonriente” (Ha.1.86); “Una de las niñas coge la mano de su madre mientras mira al interior de la casita (sonriente) para entrar juntas” (Vid. 1:32).

El tipo de objetos (ligeros, fácilmente manejables, ...) y su ubicación accesible, facilitan que niños y niñas, puedan desenvolverse de manera autónoma: “Una niña coloca platos de plástico en el círculo de papel que está situado en el suelo”, (Le.1.33);

“Un niño trenza las tiras de papel entre los barrotes” (Le.1.35); “Un niño está jugando con una caja de cartón sacando los hilos de su interior” (Le.1.32).

Además, los objetos despiertan una actitud de atención, observación y disfrute, apreciable a través de los gestos faciales o del tiempo dedicado a un mismo objeto: “Un niño tiene una linterna en la mano, y mira la luz atentamente” (Le.1.17); “Un niño, muy concentrado, apila piedras blancas ajeno al dinamismo que se percibe alrededor” (Le.1.5).

Este placer que se produce a través de estas interacciones con objetos, con el espacio, con sus iguales y sus familias, se expresa a través de emociones de disfrute y alegría: “Hay un bebé sentado aplaudiendo y sonriendo, su madre de rodillas le observa mientras aplaude y sonríe” (Le.1.6; Vid. 2:20); “Dos niños y un adulto se abrazan tumbados en el suelo. Uno de los niños sonríe” (Le.1.27).

También las personas adultas expresan estas emociones de disfrute, alegría y maternaje en sus interacciones con sus hijos e hijas, algo que fomenta la propia propuesta de la instalación: “Varias madres y padres bailan suavemente llevando a sus hijas e hijos en brazos, en actitud muy cariñosa” (Vid. 1:53); “Una madre con su criatura en el regazo. Sonríen y parecen estar en calma” (Le.1.24).

En definitiva, la instalación es un lugar que permite que suceda todo lo relatado y que está en consonancia con el viaje emocional que se plantea como objetivo de las talleristas que la proyectan. Un viaje en el que invitan a las familias a experimentar una experiencia multisensorial en el que la interacción con el arte permite a las madres y padres aflorar las emociones de la crianza y el crecimiento junto con sus hijos e hijas. En palabras de una de las talleristas:

Esto es una experiencia magnífica que no se puede comprar en ningún sitio. Hay que dejarles el espacio y el tiempo para poderla disfrutar. Por eso hay una especie de dramaturgia que es el viaje, el viaje por la escuela, el viaje por los elementos que nosotros hemos colocado en cada uno de los espacios y también está el viaje por esa parte de la crianza en vinculación con el arte (E.2.1).

6. Conclusiones

En relación al objetivo general de la investigación, los resultados confirman que las instalaciones tienen valor pedagógico para aquellos niños y niñas que participan en ellas. Sin embargo, para garantizar dicho valor pedagógico, es necesario que las características de la instalación fomenten el juego.

Así, respondiendo al primer objetivo específico, de las observaciones y entrevistas realizadas con las talleristas se destaca que, a la hora de construir una instalación, el espacio disponible va a influir en su planteamiento estético y a condicionar el juego. Lo estético es un elemento central para que un ambiente esté preparado a fin de que quienes participan puedan experimentar sensorial, afectiva y relacionalmente, y percibir el juego como un viaje en el que placer y emociones van de la mano del aprendizaje. Por ello, se cuida y evita que cualquier objeto o elemento ajeno a la instalación pueda ser una interferencia para la realización de este viaje, ya que es fundamental la “puesta en escena” de las estructuras y objetos de la instalación (Abad, 2014; 2007); y no sólo estéticamente, también respecto a su funcionalidad. Así, las condiciones ambientales de la instalación, el uso de la luz, el cromatismo y

la colocación y la altura a la que se sitúan los objetos están cuidadosamente pensados para que sean accesibles para la manipulación de las criaturas a la vez que atractivos. Estos objetos y materiales, pueden ser presentados por las propias talleristas y/o aparecer colocados de manera ordenada, agrupados y en distintas posiciones de verticalidad y horizontalidad para fomentar el descubrimiento del espacio. Dichos elementos pueden tener distintas características; ser materiales reciclados o de ambientes familiares de los niños y las niñas, como objetos de casa o de la propia escuela infantil; y se intercalan con materiales menos habituales. Esto permite que se cree una atmósfera de experimentación y descubrimiento, fomentando el factor sorpresa, la seducción estética (Ruíz de Velasco y Abad, 2011) y las múltiples manipulaciones (desde el involucrarse y esconderse, hasta apilar o transformar), facilitando que los niños y niñas construyan su propio conocimiento, comprendan el mundo que les rodea, y a sí mismos, a través de una variedad de experiencias (Calaf y Fontal, 2010; Marín, 2003), movimientos e interacciones.

En lo referente al segundo objetivo específico, el juego presimbólico se percibe a partir de las interacciones con los objetos (Aucouturier, 2004; Ruiz de Velasco y Abad, 2011): agrupación, destrucción, lanzar, involucrarse, esconderse, manipulación con manos y boca. La utilización de los objetos a través de distintos juegos depende de cada persona que juega, permitiendo la exploración de sus características y funciones y la elaboración de estructuras lógicas de clasificación, relación y seriación (Vecchi, 2013).

En los juegos presimbólicos de desplazamiento y acciones sensoriomotoras (Aucouturier, 2004; Ruiz de Velasco y Abad, 2011) realizan movimientos diferentes según el espacio en que se encuentran: movimientos horizontales, tranquilos, y otros verticales más arriesgados como saltar o correr; movimientos de desplazamiento, etc.; acompañados todos en ocasiones de algún objeto.

También se confirma el tercer objetivo específico ya que se observan interacciones entre personas adultas y criaturas. Interacciones variadas y con grados de intencionalidad diversa como son la observación, el intercambio de comunicación (miradas, palabras), el reclamar la presencia del otro en el juego, la participación activa y el juego conjunto. Estas interacciones las inicia, en ocasiones, la persona adulta, y habitualmente la criatura. Las interacciones entre iguales, niños y niñas, son escasas y, principalmente, para compartir material y espacios de juego.

Otro aspecto que se ha podido apreciar es que las instalaciones y el modo de colocar y presentar los objetos permiten que las criaturas puedan desenvolverse de manera autónoma, con una actitud de observación, atención y disfrute. Estas muestras de placer, disfrute y alegría, son expresiones que se observan con frecuencia en las caras de niños y niñas, pero también en las de las personas adultas participantes. Disfrutar fomenta el interés y la motivación intrínseca (Mesías-Lema y Sánchez, 2018), la curiosidad y el aprendizaje desde el placer (Mora, 2014) lo que permite, a su vez, el desarrollo emocional, social y afectivo a través de estas propuestas artístico-creativas, tal y como se ha indicado también en otros estudios anteriores (Lasarte et al., 2013; Tresserras, 2017).

Criaturas y personas adultas disfrutan de una vivencia multisensorial y de exploración de multilenguajes (Malaguzzi, 2005), donde experimentan con el arte y las emociones que les suscita la experiencia. Las estructuras y materiales facilitan que no sólo todas las personas se embarquen en juegos presimbólicos y simbólicos (Cas-

tro, 2005), si no que favorecen, además, relaciones de encuentro y de intimidad (Malaguzzi, 2014).

No obstante, las fotografías, al representar un momento concreto, y el video, donde se presenta un conjunto de tomas de distintas acciones de diferentes sesiones, no permiten rescatar con detalle el desarrollo del juego a través del cual se podría analizar con más profundidad dichos procesos de autonomía, de expresiones de las emociones y de relación. Sería necesario contar con grabaciones de sesiones completas realizadas en cada instalación para poder investigar con mayor profundidad estos aspectos que son centrales para comprender el viaje emocional de crianza y crecimiento que experimentan las familias y sus hijos e hijas a través del arte, en propuestas como la descrita en este artículo.

Referencias

- Abad, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación. El juego, el símbolo y la fiesta. En Díaz, S. (Ed.). *La Educación artística como instrumento de integración intercultural y social*, (37-76). Aulas de Verano. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Revista Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social*, 3,167-188.
- Abad, J. (2011). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. <http://www.oei.es/historico/artistica/articulos01.htm>
- Abad, J. (2014). Recursos para la práctica: instalaciones de juego presimbólico y simbólico. *Aula de Infantil*, 77, 24-25.
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian el aprendizaje escolar*. Manantial.
- Álvarez-Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria* (Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo). Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/13012>
- Ardévol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. UOC.
- Arnaiz, P., Rabadán, M. & Vives, Y. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: Una práctica preventiva y educativa*. Aljibe.
- Arnaiz, P. & Bolarín, M. J. (2016). *Introducción a la psicomotricidad*. Síntesis.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Graó.
- Banada, M. & Panadès, I. (2007). Situación y perspectiva de la educación artística. En A. Macaya, et al. (coords.). *La educación artística en la escuela*, (pp.11-17). Graó.
- Banks, M. (2010). *Los datos audiovisuales en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bautista, A. (2011). Miradas de la antropología audiovisual al estudio de las funciones de las herramientas simbólicas y materiales en educación intercultural. En A. Bautista y H. M. Velasco (coords.), *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 112-136). Editorial Trotta.
- Beresaluze, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37 (2), 123-130.

- Bishop, C. (2008). El arte de la instalación y su herencia. *Ramona. Revista de Artes Visuales Argentina*, 78, 46-53.
- Bruner, J. & Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Paidós.
- Cabanellas, I. & Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Graó.
- Calaf, R. & Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Síntesis.
- Callejón, M. D. & Córdoba, V. (2012). Creación de entornos de aprendizaje en infantil: experiencia estética y juego. *Escuela Abierta*, 15, 145-161.
- Carr, W., y Kemmis S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca
- Castro, S. J. (2005). En defensa del cognitivismo en el arte. *Revista de Filosofía*, 30 (1), 147-164.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413- 423.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- De Valdenebro, X. (2001). El arte y el juego. *Educación y Educadores*, 4, 61-70.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz-Obregón, R. (2012). Artes espacio-temporales como recurso comunicativo en la educación: los descansos del MUPAI. En Moreno, M^a. C. & Nuere, S. (Eds.). *Arte, juego y creatividad*. (pp. 101-116). Eneida.
- Duncum, P. (2001), Visual cultura: developments, definitions and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42 (2), 101-112.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Fallon, C. & Chavepeyer (2013). *Manifiesto "Museos de arte amigos de los niños pequeños"*. Teatro Guimbarde y FRAJE.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Giráldez, A. (2009). Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil. *Participación Educativa*, 12, 100-109.
- González-Victoria, L. M. (2011). Arte de acción: resignificación del cuerpo y del espacio urbano. *Revista Nodo*, 10 (5), 55-72.
- Lapierre, A., Llorca, M. & Sánchez, J. (2015). *Fundamentos de intervención en psicomotricidad relacional. Reflexiones desde la práctica*. Aljibe.
- Larrañaga, J. (2016). *Instalaciones*. Nerea.
- Lasarte, G., Gómez-Pintado, A. & Zuazagoitia, A (2013). La comunicación y la dramatización en educación infantil. En actas del V Congreso Mundial de "Educación Infantil y Formación de Educadores: por una educación infantil de calidad y futuro". Grupo de Investigación Hum 205 de las universidades andaluzas. Universidad de Málaga.
- L'Ecuyer, C. (2015). La estimulación temprana fundamentada en el método Doman en la Educación Infantil en España: bases teóricas, legado y futuro. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Luque, P. J. & Cruz, C. M^a (2016). Prácticas cualitativas para la investigación sobre las artes. En M^a. I. Moreno y López-Peláez, M^a. P. (Coords.), *Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes*. Síntesis.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Rosa Sensat.

- Malaguzzi, L. (2014). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Alhambra.
- Martínez, S. (2019). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. En J.C. Torre (Coord.). *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes* (pp. 313-326). Universidad Pontificia de Comillas.
- Martínez-González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. MEC.
- Mesías-Lema, J. M. & Sánchez, C. (2018). “Paisajes del yo”: Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *EARI. Educación Artística Revista de investigación*, 9, 9, 110-130. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.9.10927>
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia: Propuestas educativas*. Graó.
- Parellada, C. (2006). Un nuevo paradigma educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 360, 55-61.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Quirós, V. & Arráez, J. M. (2005). Juego y psicomotricidad (primera parte). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 24-31.
- Ráfols-Casamada, A. (2001). La educación y el arte. *Aula de innovación educativa*, 106, 9-10.
- Rayón, L. & De las Heras, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. Algunas aportaciones de la fotografía en un estudio de casos. En A. Bautista y H. M. Velasco (Coords.), *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 53-67). Editorial Trotta.
- Rebentisch, J. (2018). *Estética de la instalación*. Caja Negra Editora.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Análisis de los datos cualitativos asistidos por ordenador: aguad y nudist*. PPU.
- Ruiz de Velasco, A. & Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Ruiz de Velasco, A. & Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- Sánchez, M. (2008). *La instalación en España 1970-2000*. Alianza Forma.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Smith, J.K. (1993). Hermeneutics and qualitative inquiry. En D.J. Flinders y G.E. Mills (Eds.), *Theory and concepts in qualitative research. Perspectives from the field* (pp. 183-200). Teachers College Press.
- Teatro Paraíso (2019). *Programa de Actividades Artísticas con Familias. Escenografías de juego para crecer con la cultura*. Documento creado por Teatro Paraíso para su difusión en las Escuelas Municipales Infantiles y entre las familias.
- 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, Universidad del País Vasco, UPV/EHU). Repositorio de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). <https://addi.ehu.es/handle/10810/22845>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Morata.