



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

**Departamento de Didáctica de la expresión
plástica**

Grado Maestro de Educación Infantil

Trabajo Fin de Grado:

“La instalación artística: una herramienta de aprendizaje”

Presentada por:

Nadia Parrado Cuarental, para optar al Grado
de Educación Infantil por la Universidad de
Valladolid

Tutelado por: Pablo Sarabia

ÍNDICE

Introducción

Objetivos

Justificación

- Marco teórico
 - › Evolución y situación actual de la educación artística.
- Contexto pedagógico
 - › La educación artística en el currículo de Educación Infantil.
 - › Contextos escolares y metodología.
 - › La formación del símbolo.
 - Símbolo, juego y arte.
 - › Configuración del espacio como escenario para el juego simbólico.
- Contexto artístico
 - › Arte contemporáneo y Educación Infantil.
 - › La instalación como recurso educativo.
 - › Transformación y configuración de espacios desde el arte contemporáneo.
- Propuesta didáctica

Conclusiones

Lista de referencias

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo está basado en el contexto educativo de Educación Infantil, concretamente en el 2º ciclo de 3 a 6 años de edad. A lo largo del documento se profundiza en el uso de la instalación artística como herramienta educativa, donde el juego libre y la creatividad infantil aparecen como principales acompañantes. Con objeto de optimizar la comprensión y organización de la información, ésta aparece dividida en tres partes:

En el inicial “Marco teórico”, aparecen reflejados los principales hitos de la evolución y conceptualización del arte, así como de su papel en la enseñanza y en nuestra sociedad.

En el “Contexto pedagógico” del proyecto se recoge, primeramente, la situación actual de la educación artística en Infantil, haciendo un análisis de su presencia curricular en la etapa. A continuación, nos sumergimos en su tratamiento metodológico en el contexto escolar, teniendo en cuenta las características evolutivas del alumnado de esta edad. Tras ello, hago mención a la formación del símbolo en el niño recabando información de autores de referencia al respecto, al considerar su influencia y vinculación con el juego y el arte infantil. Para cerrar este capítulo, se aborda el papel que asume la configuración del espacio para propiciar el juego simbólico del niño así como sus posibilidades educativas, teniendo en cuenta la responsabilidad del docente en esta tarea.

Es en el “Contexto artístico” cuando el arte contemporáneo y su influencia educativa en Educación Infantil asumen en rol protagonista. Así, se presentan sus posibilidades didácticas en esta temprana etapa, centrándome a su vez en la instalación artística como principal herramienta educativa. Para finalizar, se muestra el valor que adquiere la transformación de espacios educativos basándonos en el arte contemporáneo, más concretamente, en la instalación.

Por último, una vez analizado los contextos pedagógico y artístico, se presenta la “Propuesta didáctica”. En ella, aparecen un total de siete sesiones educativas en las que juego, creatividad y participación del alumnado está presente en cada una de ellas, en cada instalación artística propuesta dentro del aula.

Como broche final, realizo una breve reflexión sobre aquellos valores y aspectos de mayor relevancia del trabajo, concluyendo y exponiendo aquellos juicios personales sobre éste.

OBJETIVOS

Objetivos generales:

- Introducir la instalación artística como herramienta educativa, transmisora de valores y aprendizajes propios de las áreas de Educación Infantil.
- Profundizar sobre cómo el arte contemporáneo favorece el desarrollo integral del niño de Educación Infantil.
- Acercar al aula de Infantil propuestas artísticas basadas en el arte contemporáneo a través de la instalación artística.
- Diseñar una propuesta educativa basada en la instalación artística, en la que juego libre, exploración y arte contemporáneo se complementan.

Objetivos específicos:

- Promover la integración del arte contemporáneo dentro de la Educación Infantil reconociendo sus implicaciones educativas, a través de propuestas didácticas.
- Fomentar actitudes creativas, originales y significativas en el alumnado, a través de la enseñanza artística basada en la manipulación, la transformación y el juego.
- Ofrecer situaciones educativas en las que el espacio, las personas y sus acciones espontáneas se complementan e interaccionan.
- Favorecer el aprendizaje activo, participativo e inclusivo mediante propuestas en las que el arte contemporáneo potencia el desarrollo íntegro del niño.

JUSTIFICACIÓN

La realización del presente trabajo está motivado por el interés personal acerca del tratamiento de la enseñanza artística dentro de la etapa de Educación Infantil, concretamente en el periodo de 3 a 6 años. Considero que la utilización del arte como herramienta educativa nos brinda la oportunidad de fomentar en el alumnado capacidades y actitudes que favorecen su desarrollo íntegro, al abarcar el nivel emocional, intelectual y social.

El hilo conductor de la propuesta se basa en la utilización del arte contemporáneo, más concretamente de la instalación artística. Esto se debe al carácter participativo, expresivo, integrador y multidisciplinar de la misma, así como por las posibilidades educativas que la acompañan. En este sentido, la educación artística nos permite presentar al alumnado de Infantil un sinfín de propuestas en las que el juego libre, el movimiento, y la creatividad característica de estas edades se pongan en práctica en el transcurso de éstas.

En relación a ello, aparece la controversia sobre el tratamiento del ámbito artístico dentro de los contextos escolares. Las enseñanzas artísticas siempre han estado en un segundo plano en comparación con el resto de áreas de conocimiento, infravalorándose la repercusión de éstas en el desarrollo del niño. Por este motivo, es menester realizar una reflexión acerca de la influencia del arte y sus múltiples expresiones en la educación de nuestros alumnos, sus potencialidades, así como la posibilidad de reconceptualizar el tratamiento de esta disciplina dentro del aula. En este sentido, resulta indispensable adoptar una nueva visión sobre el mundo del arte, dando cabida a nuevas concepciones e interpretaciones en las que la educación artística vaya más allá de propuestas tradicionales, reflejándose ahora creativamente en la vida escolar del niño.

De forma paralela, no olvido la necesidad de abordar aspectos teóricos relacionados con esta temática, con objeto de elaborar posteriormente la puesta en práctica de sesiones educativas lo mejor posible. Por ende, a lo largo de las siguientes líneas se muestra una serie de información, diversas opiniones, así como reflexiones propias que persiguen transmitir las ideas y aspectos más relevantes del tema. De este modo, se pretende ubicar al lector dentro de este ámbito y optimizar así la comprensión y análisis de la propuesta didáctica creada. Ésta ha sido concebida como un conjunto de sesiones que dejan de lado el tradicional tratamiento del arte, ahora abierta a la participación, innovación, transformación y creatividad. Así, espacio, docente y alumnado conforman una relación cíclica, donde el arte reluce a cada instante.

MARCO TEÓRICO

1.- Evolución y situación actual de la Educación Artística.

En la actualidad la Educación Artística está presente en prácticamente todos los niveles de la educación obligatoria, así como en numerosas actividades de índole artístico que se ofertan fuera de ella. No obstante, este abanico de posibilidades no siempre fue tan amplio, ya que ésta ha vivido una serie de transformaciones dentro del mundo del arte, la educación y la sociedad. Por ello, se ha de tener en cuenta cómo el contexto histórico-sociocultural influye tanto en la mayor o menor presencia del arte dentro del currículo, como en la propia concepción de la Educación Artística. A continuación nos adentramos en conocer tales cambios para poder comprender los retos que se nos plantean hoy en día dentro de la Educación Artística.

Remontándonos al siglo XIX, la materia de *dibujo* se impone en las escuelas bajo una perspectiva instrumental y pragmática, donde la copia es la actividad habitual, destinada a la formación de artistas profesionales. Con el estallido de la Revolución Industrial se reconsideró esta materia, trasladándose a talleres independientes donde el arte pasó a basarse en el dibujo técnico. Concretamente en España, tuvimos que esperar a la implantación de la Ley Moyano (1857) para que la Educación Artística fuera teniendo cabida dentro de la enseñanza escolar (Álvarez, 2003).

Esta autora muestra cómo el arte fue abriéndose a nuevas ideas gracias a intelectuales como Rousseau quien, en su obra *“Emilio o la Educación”* (1762), muestra su desacuerdo con la enseñanza del arte fundamentada en la copia, defendiendo aquel basado en la creatividad y alejado de la imposición de modelos concretos. Asimismo, el pedagogo Pestalozzi, dentro de *“El canto del cisne”* (1826), sostiene la no intervención del adulto en la creación espontánea del niño, permitiéndole usar todo tipo de materiales, al considerar fundamental para el desarrollo del conocimiento trabajar con la naturaleza.

Hubo que esperar hasta el siglo XX para que se diese un verdadero desarrollo en la Educación Artística y en el reconocimiento del arte infantil. El garabateo infantil considerado como un cúmulo de errores o limitaciones pasa a presentarse como una manifestación genuina de la infancia de su comprensión del mundo. De hecho, muchos autores vanguardistas inspiran sus obras en este aspecto. También entonces se eliminó la copia como metodología artística tomando auge la metodología no coercitiva, destacando la Educación Artística como imprescindible para el desarrollo íntegro del niño. Autores tan relevantes como Vygotski, en su obra *“La imaginación y el arte de la infancia”* (1930), abogan porque la educación del arte se imparta desde edades tempranas, donde la imaginación y creatividad infantil cobra especial

significado. Vygotski, además, incluye el medio social dentro de la Educación Artística como uno de los máximos factores condicionantes en los procesos creativos lo cual, como veremos en los próximos apartados, tiene una enorme repercusión dentro de la instalación artística que abarca este trabajo. (Álvarez, 2003)

Oriol de Alarcón (2005), refleja cómo las ideas de María Montessori sobre la organización y la estética dentro del ambiente escolar tuvieron una gran transcendencia así como su metodología, la cual busca lenguajes más activos, participativos y creativos.

Igualmente, Dewey defiende la integración del arte en otras áreas de conocimiento. Dentro su obra *“El arte como experiencia”* (1934) basa la educación artística en la experiencia cotidiana de los niños, al considerar el arte como algo más que una experiencia estética, siendo algo que nos habla de la propia sociedad y cultura en la que se da (Castro, 2005). Esta experiencia artística de la que nos habla Dewey es fundamental pues el niño asume el papel protagonista sobre el que más adelante profundizaremos.

La Educación Artística fue configurándose como una forma de expresión vital y creativa; ya no busca desarrollar las capacidades artísticas, sino basar en la Educación Artística toda la educación y enseñanza. Fue abriéndose paso la idea de que la actividad escolar no debía obstaculizar sino estimular el modo de los niños para expresarse con el arte. Lo importante en ellas ya no es el producto, sino el proceso de desarrollo personal que propician¹. (Álvarez, 2003). Machón (2009) propone el dibujo infantil como un proceso de desarrollo evolutivo por el que habrá de pasar cada niño.

En la década de los 60 y 70 se produjo otra reconsideración del arte, renombrándose las artes visuales como lenguaje, y creándose una nueva corriente conocida la “cultura visual”. Este cambio afectó tanto a la enseñanza, donde el diálogo es la principal herramienta, como al currículo, configurándose flexible y abierto en el que la pedagogía escolar se entremezcla con la popular y cotidiana de la realidad social (Díaz-Obregón, 2003) Esto da la posibilidad de “estudiar” en la escuela las imágenes u objetos más atractivos y motivadores para los alumnos al tiempo que brinda la oportunidad de conectar la escuela con la sociedad del momento.

Por su parte, el profesor Elliot W. Eisner promovió la “DBAE” (Discipline-Based Art Education), un proyecto educativo curricular cuyo objetivo reside en desarrollar las habilidades y saberes del alumnado para comprender el arte, siendo imprescindible el conocimiento de teorías y conceptos artísticos, así como tener experiencia creadora. (Calaf y Fontal, 2010: 50). Juanola y Calbó, (2004) sostienen cómo la DBAE:

¹ Referidas a la identificación del alumno con la tareas, la intensificación de las emociones y sentimientos, y el descubrimiento creativo del mundo y de sí mismo.

Se usa para ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades y el desarrollo de la imaginación necesarios para una producción artística de alta calidad. (...)Esto significa que necesitarán desarrollar sus sensibilidades, fomentar el aumento de su imaginación y adquirir destrezas técnicas requeridas para trabajar bien con los materiales. (p. 5)

Díaz y Llorente (2004) muestran cómo la Educación Artística ha ido transformándose en función de las ideas de la sociedad en la que se manifestaba, siempre rodeada de un sinnúmero de retos que hacían de ella un elemento en constante cambio. Particularmente en España la enseñanza artística sigue sufriendo un cierto retraso en cuanto a contenidos y metodología en comparación con otros países.

En este sentido, los autores señalan cómo el currículo muestra una carencia en lo que a enseñanza del arte contemporáneo se refiere. Los acontecimientos históricos que han marcado nuestro país, su aislamiento artístico, así como una educación artística falta de recursos e interés político por solucionar el problema suponen para España un hándicap con respecto al resto de europeos.

Por ello, considero fundamental tomar medidas cuanto antes para paliar, en la medida de lo posible, este panorama de escasez artística en nuestra educación. Así, hoy en día aún se nos plantean varios dilemas, destacando entre otros la dualidad en la concepción de la Educación Artística como desarrollo espontáneo en función de la capacidad creativa individual, frente a aquella concebida como aprendizaje de contenidos disciplinares de las artes, haciéndose necesaria el equilibrio entre ambas basándonos en la experiencia. Por ello, resulta obvio afirmar que la búsqueda de nuevas concepciones del aprendizaje y enseñanza de las artes no ha cesado. Los retos que nos plantean los incesantes cambios de la sociedad irán de la mano de dicha transformación constante de la Educación Artística.

CONTEXTO PEDAGÓGICO

1.- LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Con motivo de la propuesta artística que se desarrolla en este trabajo resulta necesario considerar el lugar que ocupa la propia Educación Artística dentro del currículo de Educación Infantil de acuerdo a la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) que marca el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Los contenidos curriculares se organizan en áreas de acuerdo a los ámbitos propios de experiencia y desarrollo infantiles, distinguiéndose tres: “Identidad y autonomía personal”, “Descubrimiento del medio físico y social” y, por último, “Lenguajes: comunicación y representación”. Todos ellos suponen ser espacios de aprendizajes actitudinales, procedimentales y conceptuales que acercarán al niño a la comprensión e interpretación del mundo al que pertenece.

Si bien es cierto que con la Educación Artística se desarrollan gran parte de las capacidades para adquirir los objetivos curriculares marcados dentro de cada área, a continuación prestaré una especial atención a la tercera de ellas, pues es dónde aparece enmarcado el bloque 3 del “Lenguaje Artístico”. Éste incluye la expresión plástica y musical, entendiéndose como medios de expresión y comprensión que desarrollan la percepción, la creatividad, la imaginación, el pensamiento divergente así como el trabajo colaborativo, siempre desde el respeto y las posibilidades individuales de cada niño. Todos estos aprendizajes serán de lo más significativos para la formación del pequeño como persona, dotándolo de confianza y seguridad en sí mismo.

Dentro de los contenidos generales del área de “Lenguajes: Comunicación y Representación”, resalto aquellos que más se aproximan a este tercer bloque:

- 1.-Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
2. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social. Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres.

4.- Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social. Adoptar una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.

10. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes, realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo creativo de diversas técnicas, y explicar verbalmente la obra realizada.

11. Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal.

Una vez analizados los objetivos generales más significativos, nos detenemos ahora en los específicos de la Expresión Plástica, pues es la que más nos interesa:

– Expresión y comunicación, a través de producciones plásticas variadas, de hechos, vivencias, situaciones, emociones, sentimientos y fantasías.

– Elaboración plástica de cuentos, historias o acontecimientos de su vida siguiendo una secuencia temporal lógica, y explicación oral de lo realizado.

– Iniciativa y satisfacción en las producciones propias e interés por comunicar proyectos, procedimientos y resultados en sus obras plásticas.

– Exploración y utilización creativa de técnicas, materiales y útiles para la expresión plástica. Experimentación de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio) para descubrir nuevas posibilidades plásticas.

– Percepción de los colores primarios y complementarios. Gama de colores.

Experimentación y curiosidad por la mezcla de colores para realizar producciones creativas.

– Participación en realizaciones colectivas. Interés y consideración por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

– Respeto y cuidado en el uso de materiales y útiles.

– Observación de algunas obras de arte relevantes y conocidas de artistas famosos.

– Interpretación y valoración de diferentes tipos de obras plásticas presentes o no en el entorno.

Como podemos ver todos estos objetivos brindan la oportunidad al alumno de comunicarse con el entorno, expresar vivencias, deseos, sentimientos, sentir la pertenencia en un grupo, resolver originalmente propuestas, utilizar diversas técnicas y materiales, etc. En definitiva, de un sinfín de experiencias que dotarán al niño de habilidades comunicativas y expresivas significativas para su formación personal, y para el máximo objetivo de la educación: conseguir la felicidad del niño en la escuela.

2.- CONTEXTOS ESCOLARES Y METODOLOGÍA.

Dado que este trabajo tiene el objeto de presentar una propuesta didáctica válida para el contexto educativo en el segundo ciclo de Educación Infantil, es fundamental realizar una breve reflexión sobre dicho contexto, lo que en él acontece, así como los aspectos más significativos en el proceso de desarrollo de los niños de esta etapa.

El contexto escolar del niño de Educación Infantil ha de ser un espacio que cubra las necesidades sociales, culturales y humanas de su comunidad. Considero que ha de incluir nuevos elementos de desarrollo de la función educativa y social, aportando elementos propios e identificativos a la escuela. A consecuencia de las múltiples relaciones que se establecen entre los agentes educativos (equipo docente, familias), se considera fundamental abrir canales de comunicación y coordinación entre éstos para conseguir la mejor educación de los niños, y enriquecer así las propuestas educativas. (Arranz y García, 2011).

Abogamos por tener en cuenta cada elemento de la escuela de forma que el equipo docente pueda trabajar con cada uno de ellos, apoyándose en el manejo de la creatividad y la imaginación para conseguir una optimización de los recursos y facilitar así las relaciones que se producen entre sus alumnos. Se velará, por tanto, por prestar especial atención tanto a las relaciones que se producen entre la escuela y su entorno, como a los *"tiempos, espacios y medios para sustentar el plan de trabajo y promover el intercambio entre todos los participantes"* (MEC, Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil).

Refiriéndonos a la metodología propia de estas edades tempranas, resulta imprescindible que exista una planificación didáctica que considere las necesidades individuales de cada alumno, de modo que se potencien sus posibilidades personales, se palien sus limitaciones y se optimice las relaciones de convivencia tanto con sus iguales, como con los objetos y demás elementos configurativos del contexto escolar. (Cano y Nieto, 2006)

De este modo, el rol del docente será el de guiar y acompañar al alumno durante su proceso de aprendizaje, posibilitando experiencias que pongan en juego el mayor número de aprendizajes significativos posibles. Por tanto, éste no sólo se limitará a enseñar *"aquello que se debe"* o que aparece reflejado en el currículo, sino que irá más allá innovando en sus propuestas educativas y, a su vez, ofreciendo a su alumnado distintas estrategias o técnicas para que ellos sean quienes, de forma autónoma, hagan uso de ellas en un ambiente de libertad y seguridad a todos los niveles. (Calaf y Fontal, 2010).

Y es que, es en estos primeros años de Educación Infantil cuando *“se forman las estructuras neuronales, se suceden los procesos de individualización y socialización, se produce un desarrollo psicomotor, perceptivo e intelectual, que posibilita el desarrollo de las relaciones con el medio y con sus iguales”* (Abad, 2008: 101).

Centrándonos en el segundo ciclo (3 a 6 años, destinatarios de mi propuesta), el desarrollo evolutivo viene marcado por las siguientes características, produciéndose:

- Mejora en la adquisición de conocimiento y en el control de su propio cuerpo.
- Mayor control postural estático y dinámico, así como el perfeccionamiento de la motricidad fina.
- Progreso en la coordinación perceptivo-motora, favoreciendo así la observación más detallada del entorno.
- Desarrollo de la capacidad perceptiva, permitiéndoles diferenciar, identificar y asociar datos relacionados con el medio.
- El proceso madurativo psicomotriz y los progresos perceptivos favorecen la estructuración del espacio y el tiempo.
- Progresión en las relaciones con sus iguales, ayudándoles en su proceso de autoafirmación.
- Aumento de su capacidad de comunicación a través de los diversos lenguajes.
- La producción y comprensión de mensajes orales adquieren más riqueza y precisión, manifestando gran progreso en el uso de las estructuras lingüísticas.
- Mejora en hábitos de conducta, trabajo e higiene.
- Progresan en los ámbitos del razonamiento, estableciéndose relaciones entre fenómenos y objetos.

Es fundamental conocer el desarrollo evolutivo del niño para poder llevar a cabo intervenciones educativas que se adecúen a las características de cada edad, de forma que nuestra práctica docente optimice las potencialidades de los pequeños. El desarrollo del alumno se ha de contemplar desde capacidades cognitivas, psicomotoras, físicas, sociales y comunicativas. Sólo contemplando todas ellas de forma global podremos favorecer su aprendizaje, dado que entre los factores fundamentales que condicionan el desarrollo del niño es la práctica educativa que se lleve en el aula, pudiendo ser un factor de empuje para su evolución.

Como afirmó Richard Gerver durante el “Global Education Forum 2010”: *“El verdadero reto de la educación es preparar a personas para el futuro, preocupándose más por el viaje, por el proceso, que por los resultados”*.

3.- LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO.

Según Abad y Ruiz de Velasco (2011: 29), *“el símbolo es la forma de exteriorizar un pensamiento que genera el individuo para comunicárselo a los demás”*.

Como sabemos, una de las características propias de todo ser humano es su necesidad de comunicación. Desde el momento en el que nacemos buscamos el modo de hacerlo: a través de las relaciones comunicativas con el adulto referente y, por supuesto, con el inseparable entorno y espacio que nos rodea. Estos primeros intentos de comunicarse se basan en las relaciones que el pequeño establece entre los objetos y sus acciones corporales, así como a través de sus expresiones corporales con los adultos. Serán éstos quiénes dotarán de significación los actos y quiénes les enseñarán el uso convencional de los objetos para, más adelante, poder transformar dicho conocimiento en usos simbólicos propios. *“La formación de los primeros símbolos está estrechamente unida al desarrollo de las funciones comunicativas” “Su origen encontraría su lugar en la comunicación no verbal, en las acciones corporales y en la comprensión del uso de objetos”* (Abad, 2008: 158).

Si bien es cierto que existen multitud de teorías en relación al origen del símbolo, resulta imposible abordar la formación de éste sin hacer referencia a las aportaciones que autores tan representativos del mundo educativo como Piaget, Vigotsky, y Wallon hicieron al respecto. Así, a continuación se exponen, entre otras, algunas ideas de los autores Abad y Ruiz de Velasco (2011), quienes profundizan sobre este tema y cuyas ideas nos sirven de marco de referencia dentro del mundo artístico.

Muestran cómo Piaget defiende que el niño se sirve de sí mismo para crear su desarrollo cognitivo, a través de la acción individual entre el sujeto y el entorno. Bajo esta visión, el niño comprende el mundo a medida que construye significados con el medio. Así, la inteligencia verbal se basa en la inteligencia sensorio-motora y, por tanto, en la importancia de la acción del sujeto para la construcción de significados.

Además, Maeso (2007) expone la idea piagetiana *“el pensamiento simbólico de los niños y niñas se manifiesta claramente en sus juegos, dibujos y en el uso del lenguaje”* (p. 124).

Complementando esta idea aparece Wallon quién, al igual que Vigotsky, asume que para que se dé un desarrollo psicológico en el niño es indispensable la participación y acompañamiento de otras personas, de mediadores culturales. Un aspecto clave para Wallon serán las emociones, pues considera que éstas son la manera para adaptarse al mundo en el que se desenvuelven. Junto a ellas aparece el cuerpo, lugar donde se manifiestan. Considera estas emociones como el

primer medio de comunicación y forma de comprensión del ser humano. Basándonos en ello el niño se comunica a través de un *diálogo tónico* con el adulto, a base de señales corporales (estiramientos, llantos, contracciones...) que el éste dotará de significado, creándose así una comunicación en la que la intención de comunicación del pequeño es completada e interpretada por su mediador cultural. “*Las acciones del niño o niña deben ser completadas, compensadas e interpretadas*” (2011: 35). En efecto, ser interlocutor de otra persona supondrá dotar a ese alguien de intención de comunicar, aún cuando éste no sea capaz de establecer claramente el contenido de la comunicación por sí sólo.

En esta línea de ideas, Abad y Ruiz de Velasco (2011) citan cómo Vigotsky afirma que es el adulto o mediador quién muestra y enseña al niño el mundo en el que vive, quién comparte los símbolos culturales, el lenguaje, etc., enriqueciendo el conocimiento que el niño hará sobre sí mismo y su entorno progresivamente. Para Vigotsky “*la configuración de símbolos está mediatizada por el contexto cultural donde se desarrollan y educan los niños y niñas*” (Maeso, 2007: 124). Queda reflejado cómo Vigotsky y Wallon creen firmemente que el desarrollo de la comunicación y símbolos está orientado socialmente.

Como ya adelantamos, la formación del símbolo guarda una estrecha relación con el modo de comprender el uso de objetos y los propios movimientos corporales. Abad (2008) de acuerdo a ideas vygotskianas, muestra cómo a medida que crecen los niños van progresando motrizmente, siendo sus movimientos voluntarios y más perfeccionados. Esto les permite establecer más relaciones con el medio y sus objetos, reconociendo una mayor cantidad de sus cualidades que, sin duda, les enriquecerá su mundo perceptivo. Aparecerá progresivamente la *conducta de aprender* a señalar con el dedo (gesto deíctico), cuyo movimiento de comunicación gestual le brindará la posibilidad de utilizar a su mediador cultural (adulto) como herramienta para nombrar aquello que señala y, así, otorgarle un significado. Se produce un gran paso, que Abad (2008) refleja citando a Vigotsky “*Hay un salto mortal entre contemplar un movimiento y atribuirle significación*”. (p. 163).

En ambos casos, se pone de manifiesto la influencia que tendrá la acción del niño en su desarrollo del símbolo, al permitirle una mayor capacidad para relacionarse con su entorno, a comunicarse con los demás y, consecuentemente, a experimentar con el espacio. En este sentido Aucouturier, según Abad y Ruiz de Velasco (2011), expone cómo la suma de experiencias y acciones repetidas que lleve a cabo en su contexto se anclarán en su imaginario²,

² Imaginario: aquello que construimos inconscientemente a través de experiencias repetidas en el contexto relacional.

las cuales usará más adelante en el juego simbólico. Así, la dimensión simbólica guarda una estrecha relación con *“las acciones corporales que construyen el imaginario, manifestado a través de la expresividad motriz, en contextos que favorecen dicha expresión”* (p. 42).

Por tanto, resulta evidente el importante papel que adquiere el espacio en el que se desarrollan las acciones simbólicas, teniendo en cuenta la enorme cantidad de aspectos culturales y educativos que puede transmitir según esté planteado. Esto me lleva a reflexionar sobre cómo el espacio nos proporcionará la oportunidad de enriquecer las acciones de los pequeños y, a su vez, verse éste enriquecidos por las mismas. Por ello, el tratamiento del espacio cobra especial sentido en la propuesta didáctica, centrándonos en la necesidad de ofrecer escenarios que cubran todo tipo de necesidades y deseos, al tiempo que inducen a la participación lúdica de los niños y, así, su juego simbólico.

3. 1.- SÍMBOLO, JUEGO Y ARTE.

“En una hora de juego se puede descubrir más acerca de una persona que en un año de conversación” (Platón).

Es menester reflejar el importante papel que desempeña el juego dentro de la educación, concretamente su función simbólica y su relación con la creatividad, entre otras.

Si comencé citando las divergencias entre autores como Vygotsky y Piaget en cuanto al origen del símbolo, ambos dejan al margen sus diferencias al afirmar cómo el juego tiene una gran conexión con la creatividad del niño. Para estos autores, la sustitución del objeto que ocurre durante el juego simbólico es la fuente primaria de la imaginación creativa. La actividad mental que supone este tipo de actividad lúdica permite al niño la libertad de asociar entre objetos, acciones e ideas, los cuales resultan ser el embrión de la imaginación creativa. (Abad, 2008)

Así, Gutiérrez (2012: 165) refleja: *“La creatividad del niño, como proceso vital que es, se convierte en algo indispensable para el proceso de crecimiento y formación como persona”*.

Romo menciona, (2007): *“cuando hablamos de las conexiones entre juego y creatividad estamos hablando fundamentalmente del juego simbólico”*. (p. 17), *“el “como sí” incipientemente desarrollado en el juego se va extendiendo a la actividad creativa”* (p.18). Por ello, es fundamental no poner obstáculos a estos momentos tan importantes del desarrollo infantil.

Garaigordobil (2007: p. 35.) cita a Mellou señalando que *“cuando en el juego dramático convergen a la vez la interacción, la transformación y la imaginación, la actividad es en sí misma creativa”*.

Es por tanto nuestra tarea propiciar contextos que brinden al alumnado la oportunidad de poner en juego todas sus habilidades, siendo la creativa una de las que más se ve favorecida. El docente habrá de generar situaciones de exploración, donde prime un clima de apoyo emocional a los individuos, que favorezca la exposición libre de ideas y sentimientos, y de acción. (Rodríguez, 2005).

Betancourt ya nos adelantó cómo *“Educar en la creatividad implica partir de la idea de que la creatividad no se enseña de manera directa, sino que se propicia”* (2007).

En este sentido, Gutiérrez aboga porque el docente cree una atmósfera que incite a *“la inventiva, la exploración y la producción”*, (2012: 164), adaptando cada propuesta a los intereses y necesidades tanto del grupo como del propio niño/a.

Rodríguez (2005) defiende: *“la creatividad, más que una habilidad, es una actitud ante la vida”* (p. 73), actitud que se ha de inculcar desde edades tempranas, mediante propuestas educativas significativas, ya que el pensamiento creativo *“es un factor de primer orden en el desarrollo de la inteligencia en general”* (Gutiérrez, 2012: 166). Aquí es dónde el juego se nos presenta como herramienta metodológica óptima, concretamente para el aprendizaje del arte. El autor cita a Winnicott, D. W. *“el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida”* (p.166). Señala a su vez cómo dentro del ámbito educativo, el juego constituye una forma de diversión que se convierte en vehículo de transmisión de conocimiento, creatividad y aprendizajes artísticos, demostrándose la vinculación entre el arte, juego y creatividad.

Además, Bruner defiende que el juego se desarrolla en función de un escenario que el docente presenta a través de rincones, talleres o, como en este caso, instalaciones. Destaca las posibilidades que los escenarios lúdicos brindan para las transformaciones simbólicas que dan al niño la posibilidad de *“resolución de sus deseos y conflictos”*, así como *“apropiación de reglas y valores sociales”* (Aizencang, 2005: 64).

En definitiva, se configuran *“contextos de juego, de vida y crecimiento”* (J. Abad, 2011: 102).

Así, Benavides rememora a Chevalier *“El juego sobreactiva la imaginación y estimula la emotividad. Por desnudo que esté de intención, el juego queda cargado, sin embargo, de significación y consecuencias”*. (2007: 209).

Se evidencia cómo el juego resulta ser la metodología idónea en este ámbito, “no como una forma superficial de enseñar, sino utilizando la expresión superior del juego, ya que dar coherencia y dirección al juego es convertirlo en arte” (Gutiérrez, 2012: 168), logrando, a su vez, que desde la enseñanza artística se promuevan otros aprendizajes.

4.- CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO COMO ESCENARIO PARA EL JUEGO SIMBÓLICO.

Abad y Ruiz Velasco (2011) conciben el espacio como:

El lugar físico para la actividad y la habitabilidad, caracterizado por objetos, material, mobiliario e imágenes. El espacio-ambiente, además de todos los aspectos antes citados, se refiere a las posibilidades que ese espacio favorece para construir las relaciones y reflejar los valores que la educación pretende transmitir como aspectos sociales, culturales y también lúdicos. (p.160).

El espacio, así, es entendido como el lugar en el que los pequeños a través del juego manifiestan su forma de pertenecer e interpretar el mundo resulta determinante para comprender las acciones que en él se producen.

Su configuración y calidad favorecerán la innovación de experiencias en él, suponiendo para el niño nuevas oportunidades de interacción e interpretación del mundo que le rodea. El espacio está cargado de aspectos culturales y educativos que plantearán situaciones en las que los pequeños puedan, sin miedo a equivocarse, interactuar y, así, ir aprendiendo de la vida.

Resulta obvio afirmar que la calidad de un espacio viene determinada por cualidades tales como una buena iluminación, amplitud o seguridad, mas es necesario que aparezcan junto a ellas otros tantos que lo doten de aspectos culturales, sociales y educativos. Según Abad y Ruiz Velasco, serán éstos los que influirán más significativamente en el comportamiento del niño y lo ayuden a establecer vínculos con el resto, creando significados. No obstante, “*el espacio es siempre un ámbito estético, vinculado también a la calidad del juego simbólico por sí mismo a través de la seducción estética*” (2011: 147).

Llama a la reflexión cómo la configuración del espacio tiene su propio significado al ofrecer al niño la oportunidad de construir sus propias narraciones, dependiendo de la representación con la que lo dote mediante el juego simbólico. Cabanellas y Eslava indican “*El sujeto o grupo*

actuante, en función de sus acciones, experiencias y recuerdos, pueden asignar un determinado valor a un espacio que se susceptible de recibirlos” (2005: 53).

Un espacio que de la posibilidad de subir, bajar, de entrar, salir...etc. ofrecerá un sinfín de interpretaciones y narraciones según las acciones en él. Ha de inducir a nuevas experiencias, incitando que se desvele el imaginario infantil que nos permite ver las construcciones internas del juego y sus tránsitos. El propio espacio físico será el facilitador del espacio imaginario del niño, el cual emerge o desaparece durante el juego. (Abad y Ruiz de Velasco, 2011).

El espacio habrá de contar con una serie de criterios que favorezcan la actividad simbólica, destacando: el ambiente de armonía estética que favorezcan las relaciones sociales, materiales manipulativos que inciten a la acción, así como ofrecer actividades que posibiliten diversos recorridos, atendiendo a los ritmos de cada niño. (Palou, 2004).

Partiendo de cómo el niño va renombrando un escenario a través de su acción, éste pasa a ser un espacio “metáfora” o, como reflejan Ruiz de Velasco y Abad (2001: 151), un espacio que “*evoca*” y ofrece ser completado desde la percepción e ideación de quién interactúa en él.

Un buen espacio atenderá a la necesidad de movimiento, reposo, imitación, creación... del niño, permitiendo su transformación, y la apropiación de éste. “*No existe un espacio transformado separado de una vivencia del tiempo ni ninguna creación que no participe (...) en una representación de la cultura con un principio y un fin*” (Torrijos, 1988: 18).

Edward T. Hall en “The silent language” (1989) defiende cómo los espacios transmiten un lenguaje silencioso que suscita conductas, acciones y relaciones, de forma que envuelve a todos aquellos valores y aprendizajes que se promueven a través de estos contextos educativos. El hecho de transformar una instalación supone al niño integrar su propio cuerpo, emoción y mente.

En el momento en que se decide por interactuar con el espacio se abre una nueva puerta a la situación lúdica del juego. Bastará tan sólo con una línea circular pintada en el suelo para propiciar un diálogo entre el niño y dicho componente, dándose una situación en la que este elemento delimita y simboliza un espacio de participación. Se crea así un momento para crear sus propias reglas del juego, tan cambiantes como la propia imaginación del sujeto y su interpretación del escenario. (Abad y Ruiz de Velasco, 2011).

La propia exploración y transformación de éste otorgan al niño innumerables situaciones de aprendizaje a través del descubrimiento, siendo la mayoría espontáneas. No hay mejor recurso

para la comprensión del espacio que el propio juego del niño. Mediante éste entra en una realidad paralela a la conocida, construyendo la suya a través de la actividad simbólica propia de estas edades tempranas. “*El juego sirve, pues, para consolidar las estructuras intelectuales que progresivamente se han ido adquiriendo a lo largo de la vida*”. (Gutiérrez, 2012: 166).

En cualquier caso, para que se produzca este momento de transformación se ha de dar en el niño la apropiación del entorno. Vidal y Pol (2005) muestran cómo es a través de este sentimiento de pertenencia cuando conseguimos dotar de significado a un espacio o un objeto del mismo y, consecuentemente, ver su utilidad una vez identificado. Así, el niño irá sintiéndose reconfortado y miembro del entorno del que forme parte al verse satisfechas sus necesidades afectivas (protección, seguridad física y emocional, etc.), físicas (libertad de movimiento, de acción, etc.), y sociales (participación e interacción con los demás, sentido de pertenencia, etc.). Todo ello, junto con las relaciones que el pequeño establece con los elementos del espacio y las experiencias que éste le proporciona, irá configurando su propia personalidad.

A día de hoy, y junto con todas las posibles alternativas con las que contamos para organizar un espacio, considero que resulta preciso que a la hora de seleccionar una u otra no sólo nos fijemos en los aspectos espaciales con los que contemos, sino que vayamos más allá. Se aboga por integrar aspectos pedagógicos que contemplen todas las necesidades de los alumnos, fomentando con ello su creatividad y desarrollando las potencialidades de cada niño. El espacio, según Abad, se convierte en un elemento que ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues supone ser un componente más de comunicación que refleja los valores propios de la institución escolar. De esta forma, ha de estar sujeto a una continua transformación, acorde con los acontecimientos educativos que en él se llevan a cabo (2008).

Al igual que un docente ha de estar inmerso en una continua formación de sus conocimientos, el espacio (al ser un elemento educador y comunicador más) ha de modificarse en función de las necesidades de cada momento de aprendizaje. Los alumnos poseerán un importante papel en su aprendizaje y en la configuración espacial, participando en la elaboración de ésta a través de su juego, ya que entendemos que el espacio es la “*interpretación simbólica del juego y viceversa*”. (Abad y Ruiz de Velasco, 2011: 152)

Por tanto resulta vital la idea piagetiana de basarnos en la acción-transformación para la construcción del conocimiento, interviniendo en todo momento el factor humano, el juego simbólico y el propio espacio (Gutiérrez, 2012).

En este sentido, la configuración de un aula de infantil supone una enorme responsabilidad: según cómo éste puede convertirse en un importante elemento educativo. Opino que el docente

tiene la oportunidad de crear un entorno que ofrezca a sus alumnos un repertorio de situaciones abiertas a modificaciones creativas por parte de éstos, de forma que la configuración del mismo sea resultado compartido de la iniciativa previa del adulto y la posterior acción del niño. El docente ha de incitar situaciones en las que el alumnado se involucre, se sienta identifica y, por ende, participe de forma colaborativa. (Huerta, 2012).

Merece mencionar la reflexión de Abad (2008) sobre la tendencia del maestro a temer la desorganización del espacio planteado: ese miedo a caer en el caos dentro del aula. Más, ¿no es el propio caos creado por la acción del niño lo que lo lleva a descubrir el propio espacio inicial? Y es que, cierto grado de caos es necesario que se dé dentro del aula (o el orden), pues es resultado de la creatividad y de la transformación llevada a cabo por los alumnos. Llegados a este punto podemos afirmar que el caos es el acompañante perfecto del orden. Son complementarios, no hay uno más bello que el anterior. La tolerancia de este caos nos ofrece la oportunidad de innovar y diversificar, el orden nos proporciona estabilidad.

La autora R. Harf (2008) afirma que si bien es cierta la presencia del orden para la puesta en marcha de las rutinas (tan importantes para su organización espacio-temporal), el caos resulta ser un complemento necesario para la diversidad del niño, al convertirse en un momento para la creación e interpretación propias. Es conocida la expresión de Tierno Galván: *“Bendito sea el caos, porque es síntoma de libertad”*.

En todo caso, debemos de subjetivar el espacio a través de la exploración lúdica infantil, y permitirles en ellos su deambular libre, sabiendo que en las instalaciones la participación, la creatividad y el juego se aúnan (Díaz-Obregón, 2012).

CONTEXTO ARTÍSTICO

1.- ARTE CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN INFANTIL.

El arte, y sus diversas formas de expresión, es una herramienta imprescindible para expresar sentimientos, ideas y deseos, los cuales a través del lenguaje oral resultan aún complicados de expresar por nuestros alumnos de Infantil. La actividad artística supone para el alumno una de las primeras manifestaciones personales, su primera huella en el mundo, su forma genuina de hacerse oír dentro de su entorno. Por ende, es necesario que la escuela brinde recursos, apoyo y guía en esta importante etapa, con objeto de facilitar al pequeño la expresión de sus ideas y sentimientos.

Calaf y Fontal muestran el arte *“como una vía de expresión y comunicación intrínseca al ser humano (...) para proyectar su dimensión psicológica o para entender el mundo que le rodea”* (2010: 22).

Basándonos en la experiencia, creemos que al trabajar el arte en la escuela conseguimos desarrollar las competencias de nuestros alumnos, su creatividad, fomentar el disfrute en la elaboración de nuevas creaciones y, por supuesto, el respeto hacia todas ellas, tanto propias como ajenas. El gusto por crear las obras genera además en el pequeño un alto grado de autonomía, queriendo expresar lo que él siente a través de sus capacidades. Pensamos que esto a su vez le ayudará a ser consciente de quién es, a nivel personal, aumentando su autoconocimiento y la resolución de problemas nuevos a través de la experiencia y la transformación del espacio.

Llegados a este punto, es preciso recordar cómo el arte se redefine a sí mismo por medio de nuevos lenguajes artísticos, surgiendo el arte de las instalaciones (eje principal de este trabajo), el arte conceptual, la reinterpretación de la pintura, las performances, etc., todo ello desde una nueva concepción que reclama la negación y crítica de las antiguas temáticas y cánones artísticos. Esta nueva concepción defiende la fusión de lenguajes, abriéndose así nuevos contextos de experimentación dentro de los cuales las personas pueden expresar, crear y compartir ideas y reflexiones, jugar a través de sus acciones, evocar y vivir nuevas experiencias. (Díaz-Obregón, 2012)

Tradicionalmente la educación ponía énfasis en la imitación y en el aprendizaje memorístico, dejando de lado aspectos creativos y emocionales. Basándonos en la importancia que tienen éstos, y en la evolución constructivista que ha experimentado la educación y cómo ésta otorga importancia al aprendizaje por descubrimiento y acción protagonista del niño, vemos cómo el

arte contemporáneo se convierte en una herramienta idónea para favorecer dichas experiencias educativas (Marín, 2007).

Para empezar, el arte contemporáneo nos traslada a los temas que el arte tradicional hasta ahora no había tratado y con los que los niños conviven diariamente. Esta conexión temática es muy motivadora, convirtiendo la actividad en una experiencia vital. Abad (2008) defiende cómo el arte contemporáneo es ante todo participativo, y requiere de la acción del espectador para verse completado. El alumno pasa de la simple contemplación para comenzar a pensar, hacerse preguntas y reflexionar sobre el mundo que lo rodea.

El arte contemporáneo, junto con sus interrogantes y la belleza expresiva que lo acompaña, resulta idóneo en la práctica educativa al desarrollar en el niño la capacidad de reflexión, crítica, imaginativa, preceptiva e interpretativa. Para enriquecernos de las experiencias vividas, es importante que como docentes amplíemos nuestros horizontes metodológicos y acompañemos al niño en el proceso de enseñanza. (Jové et al., 2008).

Rinaldi (1999: 7, citado por González en <http://espacioparadocentes.blogspot.com.es/>) cita:

Si nosotros reconocemos que los niños son activos protagonistas en la construcción del conocimiento, entonces el verbo más importante en la práctica educativa no sería hablar, si no escuchar. Escuchar significa, estar abierto a los que otros quieren decir, escuchar sus 100 lenguajes, con todos nuestros sentidos.

Sin duda, es esta concepción del niño como protagonista en la construcción del aprendizaje lo que nos lleva a situar al adulto como guía en el proceso, como facilitador de los recursos expresivos, una vez cubiertas sus necesidades afectivas, cognitivas, simbólicas, etc. El maestro “*debe convertirse en un buen conductor y orientador del aula, que fomente valores positivos y enseñe cómo aprender*” (Rollano, 2004: 24).

Así, Abad (2008) afirma que el docente organiza los espacios y componentes de éste para que posteriormente los alumnos, mediante su acción transformadora, asuman el “*rol de creadores de cultura*” (p. 330).

El arte contemporáneo nos da la posibilidad de acercar a los niños a la cultura de la que forman parte, dándoles la posibilidad de acceder a este universo artístico en su cotidiana jornada escolar, mostrándoles obras sujetas a múltiples interpretaciones y juegos simbólicos. Es fundamental que les eduquemos a todos los niveles incluyendo entre ellos el emocional, donde el arte es sin duda un gran recurso que formará parte como algo intrínseco en cada persona.

Elbert Hubbard dijo: “*El arte no es una cosa, sino un camino*” (en <http://es.wikiquote.org/wiki/Arte>). De acuerdo a ello, creo que la institución escolar ha de encontrarse dentro de este camino, como un lugar para crear experiencias, compartirlas relacionándonos con los demás, e interpretar sus significados considerando la diversidad de cada individuo. Sólo cuando las artes desempeñan esa función contextualizada y real, otorga a lo individual una dimensión pública en que puedan participar los demás como una construcción colectiva de los significados, atendiendo a los valores propios de cada comunidad.

2.- LA INSTALACIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO.

A partir de la década de los 60 se produjo una reconceptualización del término *instalar*, convirtiéndose en una innovadora expresión artística que daba gran importancia al componente espacial (Díaz-Obregón, 2003). El autor cita cómo Ilya Kabakov considera la instalación como un arte cuyas “*reglas de construcción todavía no se conocen con certeza*”, lo cual nos da una idea de la dificultad para conceptualizar este término, relacionado con la intuición y los sentimientos, con lo imperceptible o indefinible. (p. 122).

La instalación se erige como una nueva visión artística en la que el propio autor, resignado hasta entonces a ocupar sólo los espacios de los museos, opta por otros donde broten aspectos perceptivos y vivenciales, a la experimentación artística libre del espectador. Se pasa de “hacer arte” a “experimentar arte” (Díaz-Obregón, 2012).

Esto lleva al artista a manifestarse en espacios alternativos, públicos. F. Popper, (1989: 10) destacó la importancia de la participación del espectador y el entorno, y las relaciones que se establecen entre ellos: “*El papel del espectador en el arte exige una participación, ha cambiado radicalmente desde que este espectador ha sido invitado a dar una respuesta total, es decir, intelectual y física a la vez*”.

Así, el público asume un rol protagonista dentro de la obra artística, la cual permanece constantemente abierta, dinámica, para dar cabida a las múltiples interpretaciones de su público. Así, el hecho de crear una instalación no sólo supone indagar en el tipo de materiales que se van a emplear o en las temáticas en las que se van a inspirar. “*La escultura se transforma, participa del espectador y el espectador de ella para completarse*”. (De Arriba, 2009: 76)

J. Larrañaga (2001) menciona cómo la instalación es:

Preparar un lugar para que pueda ser utilizado por el usuario de una manera determinada. Es permitir que se pongan en funcionamiento un conjunto de instrumentos, aparatos, equipos o servicios; que se puedan activar una serie de funciones según la necesidad del momento (p. 31).

Supone ser hallar un lugar en el que cada elemento componente de la obra pueda ser utilizado por el individuo de una forma determinada, de manera que el artista posibilite que el público sea quien actúe y dé sentido a su obra, siendo partícipes activos en todo el proceso.

Siguiendo con Larrañaga, en *Instalaciones*, alude a la instalación como una obra de arte que convierte el sitio en el que se aloja en “escena”, y esa “escena” es inseparable del contexto donde se sitúa para lograr su comprensión, aún siendo sus fronteras flexibles y abiertas (p. 55). Así, la instalación utiliza los espacios y objetos como intermediarios para la comunicación con su público, convirtiéndose en elementos repletos de carga simbólica y existiendo un compromiso implícito entre ambas partes, propias del arte vivo.

Ya tratamos cómo el espacio es concebido como “metáfora” (Abad y Ruiz de Velasco, 2001), y es sin duda a través de las instalaciones cómo el artista muestra su realidad, emociones y sentimientos a través de esta figura retórica y la interpretación del público. Consecuentemente el espectador, en este caso el niño, adquiere una importancia singular: sin su presencia activa la obra pierde todo su sentido al carecer de interpretación.

Ruiz de Samaniego (2002) alude a esta relación cíclica entre espectador, obra y lugar, mencionando cómo “*el objeto pertenece al espacio, si éste cambia, cambia también la relación con el espectador*” (p. 195)

Y es que el niño, al igual que el artista, se identifica con el espacio como escenario para elaborar con él experiencias estéticas, en las que habrá de seleccionar objetos y acciones. Como resultado de esta conexión niño-objetos se da una verdadera actividad creativa; en la que confluyen las ideas del espectador, la emoción, etc. (Abad, 2008). La instalación así pasa a un segundo plano al tener en cuenta al público como eje central de la obra propuesta.

De hecho, fue esta imperiosa búsqueda de la participación en la obra por parte del espectador lo que provocó que surgiese formas artísticas contemporáneas como el assemblage, el happening, la performance. Díaz-Obregón señala cómo la instalación tuvo una importante influencia en otros campos artísticos como la pintura (el collage³), arquitectura, escultura (land art⁴), teatro,

³ Su origen proviene de la pintura, como consecuencia de la reorganización de la imagen “tridimensional”, estableciéndose una nueva concepción del sistema de relaciones que hasta entonces eran el modelo de referencia

⁴ Esta obra artística toma su lugar dentro de la propia naturaleza, adoptando creaciones a gran escala en plano horizontal. El arte se traslada al paisaje. Un ejemplo es la obra de Robert Smithson “*Malecón en espiral*” 1970, o Dennis Oppenheim y su “*Anillos anuales*”, 1968.

música, poesía y la literatura (2003). Este carácter interdisciplinar muestra ese deseo de comunicación, compartir e interpretar, ofreciendo múltiples vías artísticas en cada espacio.

Este abanico de posibilidades hace de la instalación un recurso idóneo para trabajar en contextos escolares, donde los niños pasan a ser espectadores activos, deseosos de completar la obra. En este sentido, comparto la opinión de Díaz-Obregón (2003) acerca del artista J. Beuys⁵, quien consideraba que el arte posee la inigualable función de integrar múltiples disciplinas, estableciendo estructuras de pensamiento que permite establecer relaciones entre conceptos diferentes, lo cual lo sitúa en una estrategia educativa óptima. A través de la instalación pondremos en juego un sinfín de experiencias perceptivas, sensoriales, cognitivas y visuales.

Ya adelantamos cómo la concepción de espectador en la instalación se caracteriza por su actividad y creatividad, así como por ser capaces de explorar, indagar o dialogar. Esto es precisamente lo que se busca desarrollar en nuestro alumnado: fomentar el pensamiento crítico a la vez que creativo, así como favorecer la acción a través de instalaciones artísticas.

Kabakov apuntó cómo es responsabilidad del artista la búsqueda de la sorpresa en el observador, con el fin de evitar la falta o pérdida de atención de éste. Por ello, como profesores debemos de motivar siempre el autodescubrimiento y el desarrollo del alumnado, en un clima de interacción en el que la escuela pueda convertirse en un instrumento de cambio social. El arte no es solamente un ejercicio de autoconocimiento, sino una forma de generar cultura.

Consideramos que la instalación (al igual que la educación constructivista) promueve la búsqueda y puesta en marcha de experiencias vinculadas a la realidad contextual de los niños, a las características populares y circunstancias sociales propias de dicho entorno. Se desarrollan así propuestas cercanas a cada contexto personal, a las particularidades de cada espacio.

Siguiendo la línea de las implicaciones educativas, nos centramos ahora en el mundo de la percepción. Según Díaz-Obregón (2003) ésta implica en la propia actividad perceptiva procesos de índole sensorial, afectiva y atencional. La suma de todo ello supone la construcción por parte del niño del conocimiento acerca del mundo en el que vive, basándose en la experiencia.

Otro aspecto educativo de la instalación artística es cómo se concibe el proceso artístico. Éste abandona la tendencia en la que prima el resultado final para centrarse en el proceso que realiza el niño durante la experimentación en la obra, y su evolución y desarrollo dentro de ella. (Marín, 2003). Así, el espacio, la acción y el momento de ésta cobran una vital relevancia.

⁵ J. Beuys (1921-1986), artista y educador alemán defensor de movimientos artísticos contemporáneos tales como el happening, la performance, el vídeo o la instalación, entre otros. Su aportación artística al mundo educativo supuso una gran aportación a lo que hoy conocemos como educación artística.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la oportunidad que brinda para acercar a los alumnos a experiencias artísticas, en las que no sienten la presión de “saber o no saber hacer” un determinado producto, sino que todos experimenten vivencias en las que poner en juego sus potencialidades personales creativas, sociales e intelectuales. La experiencia artística, al igual que el proceso educativo, se ha de adaptar a cada aspecto individual del alumno, atendiendo a circunstancias particulares, emocionales, motivaciones, etc.

El arte, y así la instalación, años atrás considerado como algo al alcance de unos pocos, pasa a ser un elemento no estandarizado que puede estar presente en la vida diaria de nuestros alumnos (Marín, 2003).

Se traslucen de la instalación artística elementos educativos: cognitivos, emocionales y expresivos, al tiempo que favorece la participación y comunicación entre el alumnado. A su vez, este “escenario de encuentro” brinda la posibilidad de alcanzar conocimientos de otras áreas de conocimiento a través del arte contemporáneo, paliando incluso aquellas en las que el alumnado tiene ciertas carencias (Abad, 2008). De este modo, el uso de la instalación artística proporciona múltiples propuestas de aprendizaje, en las que el arte está a merced del alumnado, otorgándole todos los valores educativos que lo caracterizan: creatividad, pensamiento crítico, búsqueda de soluciones, respeto y sensibilidad hacia las creaciones, así como la capacidad para percibir sensorialmente, lo cual repercute en todas las demás áreas. (Banada y Panadès, 2007).

Cabe destacar cómo la instalación, al ser una propuesta participativa, posibilita incorporar el aspecto lúdico tan motivador para el aprendizaje en estas edades. Como hemos visto, el juego es una de las herramientas por excelencia que ayuda en el proceso intelectual del niño. Así, la instalación aúna la creación lúdica, conceptual y técnica, siendo la lúdica la más destacable. J. Abad nos recuerda cómo *“el juego no agota el significado de la obra artística sino que aporta nuevos matices para remitir a un sofisticado universo lúdico y acaso infantil”*. (2003: 368).

Finalmente Díaz-Obregón (2003), aludiendo al concepto de Delaiglesia, sostiene cómo al considerarlo éste como un ejercicio creativo y activo:

El juego no sólo tiene la capacidad de generar una materialización sensible de la realidad con un fenómeno de carácter autoidentificativo, sino que a través de su práctica se configura como uno de los elementos más significativos y útiles en la educación artística (p. 317).

3.- TRANSFORMACIÓN Y CONFIGURACIÓN DE ESPACIOS DESDE EL ARTE CONTEMPORÁNEO.

La transformación de espacios escolares basada en la creación de instalaciones se presenta como un recurso ideal al generar en los alumnos la emoción por el descubrimiento y el goce de la transformación.

Abad indica: *“Las artes ofrecen estos nuevos escenarios para que el entramado simbólico que se teje cada día entre las personas que concurren en los centros educativos pueda ser reconocido, participado, compartido y reinventado”*. (2012: 153)

Bajo mi opinión, el arte contemporáneo nos brinda la oportunidad de crear espacios desde la actividad lúdica a través de la instalación, donde los niños podrán interactuar, simbolizar y vivir experiencias sensoriales y significativas.

Según Abad (2008) la instalación permitirá poner en juego aspectos vitales dentro de la educación artística tales como la producción, la percepción y reflexión, todos ellos con enormes posibilidades educativas dentro del mundo de Educación Infantil. Al configurar y transformar espacios tomando como eje la corriente contemporánea de la instalación, posibilitamos que los niños se impliquen corporal y psíquicamente en ellos, viéndose reflejados tanto su acción como su emoción, construyéndose su identidad y, en definitiva, incluyéndose dentro de la propia obra.

En este sentido se recoge la idea de Malaguzzi, quien nos recuerda que *“para que haya expresión debe de existir una emoción. Esta emoción es lo que lleva al arte a la experiencia estética”*. (Hoyuelos, 2005: 95). Aboga además por la idea de que el pensamiento *“se construye a partir de la acción”*, siendo ésta constructiva y social, en las que el niño es el principal protagonista. (p. 98).

En el momento en el que el artista (el docente) propone un determinado espacio está ofreciendo un lugar de encuentro, donde ambas partes (docente y alumno) se involucran con su acción y colaboran a partir de la propuesta inicial hasta su transformación. En este interesante proceso, los niños dotan a cada objeto y a cada espacio de nuevas connotaciones simbólicas, donde *“imaginan escenarios que trasladan a la vida real”* (Abad y Ruiz de Velasco, 2011: 156).

Según Díaz-Obregón, el arte de la instalación es real, permitiendo intercambiar actitudes entre el artista y el educador, y por ende, entre el docente y el alumnado (2003).

Es en estas acciones cuando se ponen en juego multitud de narraciones, de posibilidades y descubrimientos de manera espontánea, liberados del juego libre que nos darán la ocasión de

visualizar la interpretación infantil del espacio propuesto. Abad (2008) afirma que los niños se verán enormemente “*gratificados por el valor y la dimensión que su acción ha adquirido, reconociéndose y sintiendo el espacio como propio y compartido*” (p. 321). La “*experiencia de juego colectivo pretende también desmonta la noción de la obra de arte como espacio separado de la vida*” (2011:157).

Definitivamente, las acciones y juegos realizados a lo largo de una sesión tienen como origen un *orden* establecido que se transforma de inmediato en *caos*, pues durante su desarrollo la instalación inicial acaba por desaparecer. Es entonces cuando el alumno tiene que pensar cómo recuperar la organización perdida. Mediante la observación, veremos los roles que asume, las relaciones de colaboración, de imposición, su capacidad de reelaboración del juego a través de los materiales...etc.

Son precisamente los objetos de la instalación quienes funcionan como mediadores, como evocadores de la ausencia y formulación de símbolos. Abad: “*Los objetos tienen para los niños y adultos un poder irresistible, son mediadores de comunicación y portadores de significados, nos prolongamos a través de ellos (...) como prolongaciones de nosotros mismos*”. (2002: 195).

Este autor muestra cómo “*las instalaciones presentan unos objetos o materiales que promueven la “destrucción” para promover la “construcción”, orden y transformación que permiten nuevos procesos de orden y caos en un bucle continuo*” (Abad, 2008: 118). Especialmente dentro de la instalación artística adquieren especial importancia, pues el espectador los utiliza como herramienta de comunicación. Los objetos invitarán a actuar, a transformarlos y a plasmar nuestra huella mediante la destrucción-construcción-reconstrucción.

En este sentido el papel del docente va a ser primordial, entendiendo su función como un trabajo conjunto con el alumnado, donde la resolución de problemas es cooperativa. El profesor plantea así experiencias en las que la obra artística es la herramienta educativa para comprender la educación artística, al considerar el potencial educativo de ésta. De este modo, el proceso de enseñanza pasa a ser una auténtica obra de arte. (Díaz-Obregón, 2003).

Refiriéndonos a qué objetos debemos de seleccionar para la puesta en marcha de estas experiencias estéticas, Abad y Ruiz de Velasco (2011) recomiendan prestar atención a aquellos que den la posibilidad de realizar mil y una transformaciones. En ocasiones se tiende a introducir materiales que son fieles réplicas de la realidad, lo cual impide realizar interpretaciones simbólicas y nuevas creaciones. De ahí que, como profesores, atendamos a las verdaderas necesidades infantiles, pues en caso contrario podríamos estar obstaculizando, siendo estorbos que comprometen y condicionan el espacio.

De este modo, los autores muestran cómo objetos tan simples como cajas de cartón, telas, o simples hilos de lana son de lo más apropiados para incluir en nuestras instalaciones. Por un lado, la caja de cartón puede simbolizar un lugar de acogida, de escondite... así como las telas se convierten en una metáfora de envoltura corporal⁶, de protección y aislamiento. Los hilos de lana de colores ofrecen múltiples percepciones con sus colores y textura. De hecho, el hilo posee una enorme carga simbólica: supone la unión y separación, nos indica la ida/vuelta del camino... incluso llegamos a decir cómo nuestra vida “pende de un hilo”. Permite crear experiencias corporales plásticas, en las que cuerpo e hilo se entrelazan, formando imágenes de líneas y recorridos sobre nuestro lienzo corporal. Abad y Ruiz de Velasco (2011) mencionan:

Este proceso realizado espontáneamente y desencadenado por el hecho de encontrar un objeto con posibilidades simbólicas, nos permite evocar el concepto de cognición, no como representación de un mundo con existencia independiente, sino más bien un constante alumbramiento a través de los procesos de vida.” (p. 185).

Finalmente recalco la trascendencia de, a la hora de configurar estos espacios, implicar en ellos la realidad social del alumnado, como son sus familias. Si bien sabemos que la instalación supone un alto grado de participación de su público, también lo es de la realidad y el entorno de éste. El hecho de introducir a las familias e informarlas de las propuestas educativas que se llevan a cabo las hará más atractivas y motivadoras tanto para los niños como para el centro. Estos lazos de comunicación enriquecerán cada propuesta y, mejor aún, la evolución personal del alumnado. (Doménech, 2012).

Así, el juego en una instalación bajo esta concepción se convierte en una experiencia estética que permanecerá en el recuerdo de sus participantes, experiencia estética que pretendo desarrollar a través de la propuesta que más tarde planteo.

⁶ El uso del material como metáfora de la piel o de la placenta que envuelve y protege en el vientre materno es expresada muchas veces por los grupos de performance, como envoltura simbólica de fragilidad.

PROPUESTA DIDÁCTICA

I. JUSTIFICACIÓN

El arte y su enorme carga educativa dentro del aula de Infantil se convierten en la principal herramienta para la puesta en marcha de mi propuesta educativa. Ésta se centra en el uso de las Instalaciones, al concebirlas como un recurso idóneo para fomentar la creatividad, expresión y motivación infantil.

De acuerdo a ello, a continuación se exponen una serie de sesiones en las que el niño se convierte en protagonista dentro de la instalación, estando éstas inspiradas en obras de artistas de referencia dentro del arte contemporáneo. La selección de dichas obras se ha basado en la reflexión sobre cuáles podían proporcionar una mayor cantidad de posibilidades educativas, dando al alumnado la oportunidad de participar y de satisfacer sus necesidades de comunicación y expresión infantiles.

Se destaca la influencia del artista y educador Javier Abad: gracias a su tesis “Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela de infantil” ha enriquecido esta propuesta, al ser una gran inspiración, con el material visual y artístico que lo compone.

II. OBJETIVOS GENERALES

- Apreciar el arte contemporáneo, a través del disfrute y experimentación de la instalación artística.
- Desarrollar la comunicación y expresión de ideas, sentimientos y emociones mediante la instalación artística.
- Fomentar la creatividad y la imaginación del alumnado a través del arte.
- Valorar y respetar las creaciones artísticas, tanto propias como ajenas.

III. DESTINATARIOS

La presente propuesta educativa está destinada para niños/as de entre 3 a 6 años, alumnado propio del 2º ciclo de Educación Infantil. Este amplio rango de edad supone la necesidad de adoptar una metodología abierta y flexible, de forma que se aseguren las adaptaciones educativas necesarias para la puesta en marcha de cada sesión.

IV. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta se compone de un total de siete sesiones, de una hora aproximada de duración. Todas ellas van acompañadas de una actividad final en la que plasmarán artísticamente la sesión experimentada, que mostrarán al resto de la comunidad escolar en un espacio común del centro.

Se llevarán a cabo a lo largo del segundo trimestre, pues los meses previos se habrán trabajado aspectos relacionados con el arte contemporáneo, llegando el momento ahora de sumergirse dentro del mundo de la instalación artística. Destacamos, en todo caso, el uso del arte en la educación como un elemento continuo, siempre presente en el aula.

V. METODOLOGÍA EDUCATIVA

La puesta en práctica de esta propuesta se rige por una metodología activa pues la participación prima en cada sesión, flexible ya que está abierta a toda situación espontánea que surja, creativa con la búsqueda continua de ideas nuevas y originales, e integradora, donde el trabajo cooperativo de la comunidad escolar reluce en cada instante.

En su diseño se ha atendido especialmente a la creación de propuestas trasladables a un aula de Infantil, considerando tanto los materiales utilizados como la realidad propia del centro escolar. Así, las siguientes actividades se plantean como sesiones artísticas complementarias al desarrollo de la educación plástica del aula. La enorme carga estética de la propuesta pretende enriquecer la experiencia del alumnado en el ámbito artístico, sin menospreciar otras actividades *más tradicionales* como es el dibujo, al considerar que éste es fundamental para la formación del pequeño (aspecto motriz, psicológico, emocional, etc.). Se pretende acercar a los niños al universo del arte contemporáneo, contando con su participación en las instalaciones y performances, disfrutando a través de la actividad lúdica de cada una de las propuestas, y trasladándoles valores y aprendizajes a través del arte. Además, tras el desarrollo de cada sesión, tendrá lugar una actividad con la que reflejar la experiencia en un soporte material, los cuales permitirán compartir con el resto del centro el conjunto de vivencias experimentadas a través de la instalación, al exponerlas dentro de un espacio común del colegio.

El rol del docente será el de brindar apoyo emocional y físico, proporcionando todo el material necesario que, a través de la acción, el alumnado irá transformando. Evitará cortar los tiempos de creación del niño, respetando sus ritmos individuales y asumiendo el rol de guía en cada experiencia con la formulación de hipótesis e indicaciones que encaminen las acciones espontáneas de los pequeños, siempre protagonistas. El docente pondrá en marcha estas sesiones considerando los objetivos educativos a alcanzar, así como incluyendo a los diversos agentes educativos (personal docente, familias) a través de su participación e información del proceso, dado el compromiso de participación del entorno sociocultural al que pertenece.

VI. SESIONES

SESIÓN 1

-Referente artístico: Jenny Marketou

-Objetivos específicos:

- Exponer e identificar sentimientos y emociones. http://jennymarketou.blogspot.com.es/2010_03_01_archive.html
- Respetar las aportaciones de los compañeros, fomentando el respeto y admiración.
- Realizar agrupaciones siguiendo criterios cromáticos y de cantidad.
- Experimentar a través del movimiento y la acción.

-Material principal: Globos de helio, atados con lazos de colores a un peso.

-Desarrollo: Tomando como modelo el material de la instalación de Marketou dado la sencillez de éste, la sesión comenzará con la realización de un dibujo sobre el espacio, con objeto de que tomen conciencia de las posibilidades de acción que les transmite el material y observar su textura, variedad cromática y movimiento. Más tarde, los niños se moverán libremente por el espacio, jugando con el material y compartiendo experiencias: saltan para alcanzarlos, corren entre los lazos, etc. Acto seguido, se introducen consignas orientativas como “intentamos bajar los globos”, “los agrupamos por parejas”, “buscamos el globo del color que más nos guste”, “bailamos entre los lazos de colores sin tocarlos”, etc.

Será durante la actividad “¡*Libérate!*” cuando, con un rotulador, cada niño escribirá en el lazo del globo un sentimiento o pensamiento positivo, pudiendo decorarlo como deseen. Con ello, se apropiarán del material para después exponer, de forma conjunta en la asamblea, las emociones que hayan escrito.

Para el broche final, fuera del aula, cortarán los lazos que mantienen unido al globo, simbolizando así la liberación de nuestros sentimientos y emociones, explicando que éstos llegan hasta el cielo de nuestros deseos e ilusiones, donde podrán hacerse realidad.

Como actividad para la exposición en el centro, se elaborará un mural artístico en el que usaremos globos rellenos de pintura, los cuales lanzarán sobre un gran lienzo. Se creará así un sinfín de formas con diferentes recorridos y mezclas cromáticas, las cuales acompañaremos con frases y sentimientos positivos que nos sugieran dichos colores y dibujos abstractos, que simbolizan el momento de liberación de globos que acabamos de experimentar.



“Red Eyed Skywalkers”. Imagen de:

http://jennymarketou.blogspot.com.es/2010_03_01_archive.html

SESIÓN 2

-Referente artístico: Esther Ferrer,

-Objetivos específicos:

- Explorar las posibilidades y limitaciones personales.
- Experimentar a través de la acción y movimiento.
- Fomentar el conocimiento y control corporal.
- Favorecer las relaciones interpersonales entre iguales.
- Fomentar la discriminación cromática de los colores.

-Material principal: Rollos de cintas de papel.

-Desarrollo: Para la sesión me baso en la performance de esta artista, quien utiliza cintas adhesivas a modo de símbolo del recorrido temporal acontecido. Con la actividad inicial de exploración, “*Ovillos*”, el niño a través del uso del material transformará el territorio de acuerdo a sus intereses y al juego simbólico que realice. Nos encontraremos con situaciones en las que utilicen las cintas para envolver partes de su cuerpo imitando a las momias, otras en las que “paseen a su perro” usándolas a modo de correas, marquen los caminos que hayan recorrido, simulan ser equilibristas que pasan por el cuerda, o las usen para delimitar el suelo con la creación de dibujos y zonas de juegos donde ellos mismos imponen sus propias normas (hasta dónde hay que saltar, en qué zona están a salvo de ser pillados, etc.).

Con “*Enredados*”, los niños pasarán a transformar el espacio, elaborando su propia instalación. Se indicará que cada alumno coja una de las cintas y las peguen a las paredes y suelo del aula, creando con ellas nudos y entresijos llenos de colores, a través de la acción conjunta del alumnado. Tras un tiempo de exploración, se darán consignas como “pasar sin tocar las cintas”, trabajando así el conocimiento y control corporal, al tener que adaptar la acción al espacio en el que se introduzca.

La siguiente actividad, “*Mi camino*”, los niños vuelven a ser los verdaderos protagonistas; ordenadamente, cada uno cogerá una cinta adhesiva de un color que irá pegando en el suelo, formando un camino: su camino, que simboliza el viaje de su vida, su proceso de superación.. De este modo, crearemos un gran laberinto de colores, en el que entrarán para encontrarse consigo mismos, superando el reto de encontrar la salida, experimentando sentimientos de duda, incertidumbre y finalmente logro y éxito. Según avanza la actividad daré consignas tipo “recorremos el camino verde”, “buscamos uno azul”, etc.



“*Se hace camino al andar*”. Foto de:

http://www.euskonews.com/0474zbk/elkar_es.html

Para cerrar la sesión realizamos una dinámica en la que contamos con un solo rollo de cinta de papel. Colocados en un gran círculo, un niño iniciará la actividad quedándose con el extremo y lanzando el rollo de papel al compañero que desee. En el momento en que lo lance dirá en voz alta un pensamiento o sentimiento positivo hacia la persona a quien lo dirige, quién recibirá el rollo, símbolo de ese sentimiento. Así, la cinta de papel irá pasando de un niño a otro, creando una enorme telaraña en la que sus nudos suponen la conexión en el alumnado. Telaraña que nuestros propios alumnos habrán elaborado y tejido con sus sentimientos positivos, formando una hermosa creación fruto de sus relaciones interpersonales.

La propuesta para la exposición de la sesión consiste en, a través de ovillos de lana de colores y un marco de madera, realizar entresijos con los hijos al llevar de un lado a otro el ovillo. Así, se irán superponiendo, creando nudos y estructuras de gran variedad cromática y texturas, que recordará todos los lazos internos que nos unen con la comunidad escolar, así como la experiencia artística vivida.

SESIÓN 3

-Referente artístico: Robert Smithson.

-Objetivos específicos:

- Fomentar la comunicación, a través de la actividad creativa y personal.
- Favorecer el trabajo en grupo y el sentimiento de pertenencia en el mismo.
- Identificar sentimientos y emociones propias y ajenas.



“Spiral Jetty”. Foto de:
http://www.mediabistro.com/unbeige/robert-smithsons-spiral-jetty-threatened-by-high-oil-prices_b4658

-Material principal: Arena y piedras naturales.

-Desarrollo: La instalación se basa en la utilización de arena del patio para la creación de una gran espiral en el suelo, simbolizando un lugar de encuentro y evolución realizado con recursos de nuestro centro, de nuestra comunidad. Se forma un recorrido que invita al alumnado a sumergirse en él, dándole tiempo para explorar el camino que lo guíe hasta el punto central, sabiendo que a continuación retornará a su origen.

A continuación, los alumnos tendrán la oportunidad de transformar el espacio en “*Huellas*”, aportando su granito de arena: se les entregarán piedras en las que escribirán su nombre y decorarán creativa y libremente a su gusto. Cada niño, introduciéndose en la instalación, depositará su huella como símbolo de pertenencia a la comunidad escolar. Se inducirá a reflexionar sobre cómo aportando una parte de nosotros conseguimos formar nuestra propia familia, conversando acerca de los valores afectivos y emocionales que ésta nos aporta.

Finalmente, sentados alrededor de nuestra obra y acompañados de música relajante, realizaremos en el suelo un gran mandala con forma de espiral, usando materiales de la naturaleza (palos, hojas, piedras, frutos, arena) los cuales podremos decorar con témperas, usando aquellos colores que identifiquemos con nuestros sentimientos. Se realizará de adentro hacia fuera, explicándoles que simboliza la exteriorización de estas emociones, pudiendo así comunicar la visión del mundo de cada niño con los demás.

La actividad para nuestra exposición consistirá en trasladar a un gran mural este gran mandala elaborado por la clase, pegando sobre el papel materiales de la naturaleza y, a su vez, escribiendo a su alrededor aquellos sentimientos recogidos a lo largo de la sesión. De este modo, compartiremos con el resto de las clases cómo nos hemos sentido durante la elaboración de esta propuesta artística.

SESIÓN 4

Referente artístico: Ernesto Neto, y sus “*Estalactitas de tela*”.

Objetivos específicos:

- Experimentar a través de los sentidos y la percepción.
- Disfrutar del trabajo colaborativo y cooperativo.
- Ser consciente de la comunidad educativa a la que pertenecen, a través del conocimiento de sentimientos, emociones y valores que la identifican.



Foto de: <http://blogs.lanacion.com.ar/arte/artistas-en-vivo/ernesto-neto-en-el-faena-art-center/>

Material principal: Mallas de tela de colores y diversos productos alimenticios.

Desarrollo: La instalación constará de unas largas mallas colgadas del techo, estando sus fondos rellenos de especias como pimentón, azafrán, albahaca (proporcionando sensaciones olfativas), otros de arroz, harina, arena o garbanzos (sensaciones táctiles), así como de elementos sonoros como cascabeles, canicas, etc.

Inicialmente, los niños explorarán en “*Las lianas*” cromáticas y sensoriales: penetrando en esta particular selva, perdiéndose, envolviéndose, etc. Pondrán en práctica su actividad simbólica, jugando al escondite, experimentando con el movimiento de los “péndulos”, sorprendiendo quién se oculta en ellos y dejándose sorprender, etc.

Después, en “*La selva de los sentidos*”, nos adentraremos en un viaje por *la naturaleza*, indagando sobre los olores, sonidos y texturas que manipulamos al palpar los objetos de la instalación. Se incitará a que muestren sus impresiones, exponiendo a qué les recuerda aquello que perciben con sus sentidos: “huele a pizza”, “está blandito como un peluche”, “suena al golpearlo ¡como una pandereta!”, “¡pesa un montón!” etc.

Una vez explorada la instalación, se les dará la oportunidad de averiguar su contenido en “*Inside me*”. Se pretende mostrar aquello que llevamos intrínseco y que nos hace únicos. Por ello se dará libertad para que el alumno rasgue las mallas y “libere” su interior. Será entonces cuando explorarán directamente con esta materia: realizando dibujos en el suelo sobre la arena que va cayendo, probando las especias y sus texturas, y creando ritmos y juegos a través de todos sus sentidos.

Para finalizar, y a colación de este sentimiento de *liberación*, se lleva a cabo la actividad “*Nosotros*”. En ella, los niños se convertirán en verdaderos artífices de su propia instalación al crear un espacio propio e identificativo. Inicialmente, se lleva a cabo una asamblea en la que se incitará a los niños a verbalizar ideas o recuerdos relacionados con la escuela (juegos, objetos, personas). A partir de ellos, en trozos de acetato de colores, escribirán su nombre junto con la palabra identificativa de la comunidad escolar. Podrán decorar su acetato como deseen, teniendo toda libertad para pegar sobre él otros materiales o incluir nuevos colores. Una vez elaborados estos elementos tan identificativos se insertarán en varias tiras de telas, formando cortinas que colgarán del techo, como una nueva selva propia.

Esta última actividad la realizaremos de nuevo y formará parte de la exposición en el centro, esta vez contando con la colaboración de las familias del alumnado, al considerar el enriquecimiento que puede aportar a la propuesta. Se creará una nueva *red* de nuestra realidad escolar, donde los familiares crearán sus propias piezas de acetato junto a los niños, reflejando así su pertenencia a nuestra familia escolar dentro de nuestra obra.

SESIÓN 5

-Referente artístico: Kim Sooja.

-Objetivos específicos:

- Promover el trabajo en grupo.
- Experimentar a través de los sentidos.
- Fomentar el conocimiento corporal, a través de la acción y movimiento.



“A mirror woman”. Foto de:
<http://www.kimsooja.com/texts/roca.html>

-Material principal: grandes telas de distintas texturas y colores.

-Desarrollo: La instalación consta de unas cuerdas tendidas de una pared a otra de la sala, de las que cuelgan telas de diferentes colores, tamaños y texturas.

Inicialmente se concederá tiempo para la experimentación con el material. Así, a través de su manipulación, percibirán mediante sus sentidos las diferencias entre las texturas (rugosas/suaves), la transparencia del tejido (opacos/translúcidos), su color, etc. Aparecerán entonces situaciones lúdicas con juegos de persecución, de escondite... así como otras en las que prime el aspecto sensorial en la acción, palpando a sus compañeros a través de las telas. A medida que avanza la acción se puede ir guiando la actividad, proponiendo dinámicas de dramatización a través de las telas, apareciendo personajes como princesas, fantasmas, brujas, superhéroes, etc.

Llega el momento de “*Luces y sombras*”, donde la oscuridad aparecerá y, con ella, entrará en juego el uso estético de la iluminación. Con sencillas linternas como herramienta, los niños combinarán el uso de éstas junto con la instalación artística propuesta, creándose un baile sombras y figuras. Así, aparecerán juegos de identidad personal en los que deban reconocer a sus compañeros a través de su forma y movimientos. El docente, además, mostrará en qué consiste el *teatro de sombras chinescas*, adoptando figuras con su cuerpo que al trasluz de las telas sean reconocibles para los pequeños. Se otorgará así un recurso artístico para que ellos hagan de él su personal uso creando, por ejemplo, figuras de animales con sus manos, o movimientos que los simulen. Antes de finalizar, se entregará al alumnado papel de celofán de colores con objeto de experimentar las variaciones cromáticas al superponer el papel sobre la luz. Se indagará a su vez en los cambios de color producidos al combinar diversos papeles de distintos colores, fomentando el conocimiento sobre éstos.

Acto seguido, en “*El sendero misterioso*”, la sensorialidad corporal es protagonista: las telas, ahora extendidas por el suelo, se presentan como un terrero mágico que explorar. Éstas presentarán texturas suaves y sedosas, rugosas y ásperas, peludas y blandas, frías, etc., además de esconder objetos de forma que creen diversos niveles en el terreno y efectos sonoros a su paso. Los niños con los ojos tapados y sus pies descalzos se aventurarán en el *valle*, experimentando sentimientos propiciados por las sensaciones que transmite el material. Se incitará después a la exposición de estos sentimientos e ideas, ahondando en los recuerdos que han emergido a raíz de la experiencia sensorial.

Finalmente, se indicará que cada uno escoja una tela y se tumbe sobre ella. Acompañaremos la actividad con música que nos devuelva a la calma. Entregaré a un alumno un objeto para dar masaje (rodillo, pelota con relieve), quien masajeará a un compañero al tiempo que le dice al oído un pensamiento positivo sobre él. Cuando termine, le entregará el objeto de masaje y hará lo mismo a otro compañero, sucediéndose la acción hasta que todos la hayan experimentado.

Para la propuesta de exposición pediremos la colaboración de los padres. Colaborarán en la elaboración de un gran tapiz mediante la técnica *patchwork*: uniendo diversos retales crearemos una hermosa tela con diferentes texturas, colores y formas. Ésta podrá colgarse de la pared, revestir troncos de árboles del patio, forrar las columnas de las zonas comunes, etc. dando a nuestro centro gran vitalidad decorativa. La obra, además de rememorar la experiencia estética realizada, nos servirá para plasmar significativamente nuestra realidad escolar. De forma simbólica, creamos una gran familia a partir de la unión de cada una de las familias de los niños.

SESIÓN 6

Referente artístico: Rachel Whiteread, “Embankment”.

Objetivos específicos:

- Fomentar la creatividad.
- Experimentar a través del movimiento y la manipulación.
- Trabajar de forma colaborativa, respetando a los demás.

Material principal: bloques cúbicos blancos, de varios tamaños.

Desarrollo: El espacio contará con una serie de cubos blancos de poliespan, simulando la instalación de Whiteread. La actividad inicial se basará en tiempo de exploración y transformación, dando cabida al juego simbólico. El material posibilitará situaciones de orden y desorden, de elaboración de construcciones para su posterior derribe y el desfogue del niño, para jugar a perderse y encontrarse, o incluso intentar conquistar la cima de una torre.

En “*Child-city*” cada alumno cogerá un cubo blanco, y encontrará todo tipo de material artístico (temperas, recortes, papeles de colores y texturas, hilos, material reciclado, etc.) con el que decorará libre y creativamente su bloque. Se pretende que reflejen sus rasgos propios e identificativos, por lo que el adulto se limitará a guiar, sin intervenir en la realización. Con ellos, realizaremos una construcción de manera colaborativa, ayudándonos a transformar la *antigua ciudad sin color* en nuestro mundo de color e imaginación. Así, elaboraremos una instalación donde cada niño podrá ver reflejado una parte de sí mismo, identificando su lugar dentro de la comunidad que formamos.

En “*Formateando*”, utilizaremos los cubos sobrantes de la construcción, y los combinaremos con palos de plástico para elaborar creativamente construcciones arquitectónicas: insertando los palos (aristas) en los cubos (vértices) y, así, poder ir enlazándolos unos con otros. El resultado de estas combinaciones serán distintas figuras geométricas como pirámides, cuadriláteros, etc.

Para la exposición, recrearemos esta última actividad, adaptando el material a un espacio más pequeño: palillos en lugar de palos de plástico y gominolas de colores en vez de cubos, siendo éstas muy motivadoras para los niños.



Foto de: <http://www.electech.co.uk/b3ta/2006-03tatemodernurbinehall.jpg.html>

SESIÓN 7

Referente artístico: Hans Haacke, “Wide Whiteflow”.

Objetivos específicos:

- Conocer las diversas partes del cuerpo.
- Experimentar a través de los sentidos.
- Fomentar el conocimiento de sí mismo, a nivel corporal y psíquico.

Material principal: Tela blanca de gran tamaño.



Foto de:

<http://www.artnet.com/artwork/425948789/264/hans-haacke-wide-white-flow.html>

Desarrollo: En la sala se colocará una gran tela blanca, a varios cm del suelo, de forma que con ayuda de un ventilador se creen ondas en ella, aportando con el volumen una gran riqueza estética. Inicialmente, el docente indagará en las sensaciones que les trasmite la instalación, incitando la exposición oral de ideas: “¡Es una enorme nube!”, “Se mueven como las olas del mar”, “Dan ganas de tirarse en ella y... ¡flotar!”. Asimismo se les concederá tiempo para la exploración, para introducirse en la instalación y dejarse envolver por las sensaciones perceptivas que aporta el movimiento oscilante del material.

Con la “Marea” los niños extenderán la tela sobre el suelo. Con el uso de materiales como cuerdas, hilos o pinturas, junto con la tela, vamos a trabajar nuestro cuerpo y sus partes. De forma colaborativa, los niños se colocarán sobre ella al tiempo que un compañero delimita su silueta pegando cuerdas o pintando a su alrededor. Podrán ir experimentando diversas posiciones, partes determinadas de su cuerpo, para realizar diversas siluetas y la posterior identificación de éstas (mano, pie, brazo, etc.). Una vez lo hayan realizado, nos sentaremos sobre la y jugaremos a buscar “orejas”, “pies” a través del movimiento, poniendo nuestra parte del cuerpo sobre la indicada. A continuación, reflexionaremos sobre si bien es cierto que las formas son distintas entre sí, todos nosotros somos iguales, con sentimientos comunes y diversos. Todos somos personas y nos respetamos.

Se cerrará la sesión con “Fondo marino”, donde los niños se tumbarán boca arriba con los ojos cerrados. Acompañados de música relajante, el docente con la ayuda de varios voluntarios (padres) realizarán movimientos de subir/bajar la tela, creando corrientes de aire y jugando con el contacto y ausencia de éste entre el cuerpo del niño y el material. El alumnado percibirá estas sensaciones de vaivén, y se fomentará su relajación con consignas que trasladen al niño al contacto con la naturaleza, al *fondo del mar*, donde el movimiento de las olas lo envuelve y lo acaricia, buscando que dicha relajación lo ayude a encontrarse a sí mismo, a conocerse mejor.

Para la exposición en el centro realizaremos un gran mural “*Igual*” sobre tela, en la que los niños recordarán las partes de su cuerpo, usando éstas a modo de sello: pintaremos manos, pies, dedos, etc. y los estamparemos sobre el lienzo de tela creando una sinfonía de formas y colores.

VII. EVALUACIÓN

La evaluación de la propuesta se basará en la observación directa y sistemática del alumnado por parte del docente durante el proceso, no del resultado final. De este modo, la evaluación se entiende como un apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo es el de mejorar próximas propuestas e intervenciones y optimizar así el aprendizaje del alumno. El docente contará con una lista de control en la que anotará aspectos acontecidos a lo largo cada sesión, así como observaciones que los ítems no contemplan y considere transcendentales.

INICIO DE LA SESIÓN, EL ALUMNADO:	SI	NO	ANOTACIONES
Muestra interés por la instalación.			
Expone sus impresiones e ideas sobre el material			
Interacciona con la instalación			
DESARROLLO DE LA SESIÓN, EL ALUMNADO:	SI	NO	ANOTACIONES
Se implica en las actividades de la sesión.			
Interacciona y explora el espacio y sus materiales.			
Se relaciona con el resto de los compañeros.			
Respeto y entiende las consignas guiadas por el docente.			
Emplea su cuerpo en la realización de acciones y movimientos.			
Experimenta con el espacio a través de su acción.			
Manipula el material de un modo creativo.			
Usa el juego simbólico durante su acción en el espacio.			
Expresa sus ideas y pensamientos durante la experimentación.			
Realizan la propuesta de forma colaborativa.			
FINAL DE LA SESIÓN, EL ALUMNADO:	SI	NO	ANOTACIONES
Se muestran satisfechos con la experiencia vivida.			
Exponen sus ideas y pensamientos acerca de la sesión.			
Alcanzan los objetivos marcados de la sesión.			
RESPECTO A LA INSTALACIÓN:	SI	NO	ANOTACIONES
El material resulta motivador para el alumnado.			
La instalación experimenta una transformación, de forma creativa.			
La disposición y elección del material es adecuado para el alumnado.			
EL DOCENTE:	SI	NO	ANOTACIONES
Propone alternativas que favorezcan el desarrollo de la sesión propuesta			
Favorece situaciones propicias al juego simbólico, creatividad y acción.			

CONCLUSIONES

La realización de este trabajo ha supuesto una verdadera reflexión sobre diversos aspectos, los cuales considero de gran importancia y, por ello, expongo a modo de conclusión.

Para empezar, destaca la relevancia del uso del arte como herramienta educativa. Hemos visto cómo a través de él se genera en el alumnado un sinfín de experiencias educativas, desarrollándose su potencial creativo, imaginativo y de búsqueda de respuestas. El hecho de presentar una enseñanza en la que el propio niño es protagonista activo de su aprendizaje hace que éste cobre verdadero sentido, siendo del todo significativo para él.

En este aspecto, resulta ilógico seguir con la tendencia de menospreciar el arte en la escuela. Considero que, independientemente de su presencia en el currículo, es responsabilidad del docente introducirla dentro del aula, de ahí que nuestra labor recaiga en adoptar una actitud de cambio, con vistas a optimizar y enriquecer la enseñanza de nuestro alumnado.

Reconociendo que la etapa de Infantil se sitúa entre las más favorecidas en cuanto a la presencia del arte en sus aulas, creo necesario realizar un tratamiento del arte de un modo más flexible y creativo, aprovechando cada situación de la jornada. Esto es, asumir el arte como un elemento clave (y no puntual) en la educación, donde actividades tradicionales como el dibujo infantil se ven complementadas con propuestas artísticas alternativas, como es el caso de la instalación.

Y es que el potencial de la instalación permitirá vivenciar experiencias en las que interpretación, acción, juego y creatividad se transfieren a todas las áreas de aprendizaje del alumno. Durante estas sesiones, el niño pone en juego todo tipo de lenguajes, interaccionando con el medio y sus objetos, de modo que se potencia su desarrollo íntegro.

Paralelo a ello, cabe destacar el papel que asume el docente. Es responsable de observar activamente y dotar de significado la acción espontánea del pequeño para, a partir de ella, sacar el máximo partido a cada propuesta, adaptándola a las necesidades que vayan surgiendo. Deberá, a su vez, tener una actitud crítica de su propia acción, velando por mejorar cada propuesta a partir de la experiencia vivida.

En cualquier caso, y aludiendo al interrogante que se plantea dentro del mundo educativo sobre “*¿Por qué enseñar arte en la escuela?*”, considero que una vez conocido el potencial y las posibilidades que éste nos aporta dentro del aula, la respuesta resulta del todo sencilla.

LISTA DE REFERENCIAS

- Abad, J. *Arte comunitario en la escuela infantil*. http://www.mrpmenorca.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=201&Itemid=31 (Consulta: 27 de Mayo 2013).
- Abad, J. (2008) *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid.
- Abad, J. (2002). *Laberinto de caracoles. La instalación en la escuela infantil*. Sala de exposiciones de la UAM, la Salle, 2002. indivisa. Boletín de estudios e investigación. N° 003. Centro Superior de Estudios Universitarios la Salle. Madrid. pp. 193-196. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100320>. (Consulta: 17 de Mayo de 2013).
- Abad, J. (2012). La inclusión y la confluencia de la cultura y las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística. En Alsina, P. y Giráldez, A. (Coords.). *7 ideas clave: la competencia cultural y artística*. (pp: 149-170). Barcelona: Graó.
- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Acaso, M., Belver, M. H., y Merodio, I. (2005). *Arte infantil y cultura visual*. Madrid: Ediciones Eneida.
- Alsina, P. y Giráldez, A. (coords.). (2012) *7 ideas clave: la competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, D. (2003). De la copia de láminas al ciberespacio. En Marín, R. (Coord.). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. (pp. 184-227) Madrid: Pearson Educación.
- Arranz M. L. y García C. (2011). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Paraninfo.
- De Arriba, P. (el al.). (2009). *Procedimientos y materiales en la obra escultórica*. Madrid: Akal.

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Banada, M., y Panadès, I. (2007). Situación y perspectiva de la educación artística. En Macaya, A. (et al). *La educación artística en la escuela*. (pp: 11-17). Barcelona: Graó
- Belver, M. H. y Ullán. A. M. (Eds.). (2007). *La creatividad a través del juego en MuPAI*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Benavides, L. (2007). Juego, símbolo y celebración. En Belver, M. H. y Ullán. A. M. (Eds.). *La creatividad a través del juego en MuPAI*. (pp. 209-226). Salamanca: Amarú ediciones
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*". Madrid: Narcea.
- Betancourt, J. *Educación para transformar*. Publicado el 7 de junio de 2007, en: http://www.neuronilla.com/index.php?option=com_content&view=article&id=419/9. (Consulta: 27 de abril de 2012).
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (coords.) (2005). *Territorios de la infancia. Dialogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Calaf, R., Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- De la Calle, R. y Huerta, R. (Eds.) (2008). *Mentes sensibles: Investigar en educación y en museos*. Valencia: PUV.
- Calbó, M. y Juanola, R (2004). *Hacia modelos globales en educación artística*. En <http://www.victorbalaguer.cat/files/arxiu/modelosglobalesRJ.pdf> (Consulta 1 de Mayo de 2013).
- Cano, A. G. y Nieto, E. (2006). *Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Castilla y León (2007) Decreto 122/2007, de 27 de Diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 2 de Enero de 2008, 1, pp. 6-16.

- Castro, S. J. (2005). *En defensa del cognitivismo en el arte*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1355111> (Consulta: 3 de abril de 2013).
- Competencias Generales y Específicas del Grado en Educación Infantil. Universidad de Valladolid.
- Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid
- Díaz-Obregón, R. (2012). Artes espacio-temporales como recurso comunicativo en la educación: “Los descansos del MUPAI”. En Moreno, M^aC. y Nuere, S. (Eds.). *Arte, juego y creatividad*. (pp. 101-116). Madrid: Eneida
- Díaz, J. y Llorente, A. (2004). *La crítica de arte en España: (1939-1976)*. Madrid: Istmo.
- Doménech, R. (2012). La competencia cultural y artística se puede y se debe estimular en la escuela y desde la escuela. En Alsina, P. y Giráldez, A. (Coords.). *7 ideas clave: la competencia cultural y artística*. (pp: 105-126). Barcelona: Graó.
- Ferreyra H. A. y Pedrazzi G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos: el modo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaría General Técnica. http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/Libros_completos/Premio%20OO3%20MEC%20Programa%2010-12.pdf (Consulta: 27 de Mayo 2013).
- Garaigordobil, M. (2007). La creatividad, el juego y la cooperación en educación infantil. En: Belver, M. H. y Ullán. A. M. (Eds.). *La creatividad a través del juego en MuPAI*. (pp: 29-75). Salamanca: Amarú ediciones
- González, C. *Los 100 lenguajes del niño*. Publicado el 13 de noviembre de 2008. En <http://espacioparadocentes.blogspot.com.es/>. (Consulta: 2 de Mayo de 2013).

- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gutiérrez, T. (2012). Arte, creatividad y juego en educación Infantil y Primaria: diseño de actividades creativas utilizando recursos lúdicos. En: Moreno, M^aC. y Nuere, S. (Eds.). *Arte, juego y creatividad*. (pp: 163-180). Madrid: Eneida
- Harf, R. et al. (2008). *El Juego en la educación infantil: crecer jugando y aprendiendo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Harf, R., (et al.) (2005). *Dirección y organización de instituciones para niños pequeños*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Hoyuelos, A. (2005). El taller. La pedagogía de la expresión: Loris Magaluzzi, Reggio Emilia y Pamplona. En Harf, R., (et al.). *Dirección y organización de instituciones para niños pequeños*. (pp: 87-95). Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Hubbard, E. en <http://es.wikiquote.org/wiki/Arte>. (Consulta: 27 de Abril de 2013).
- Huerta, R. (2012). Motivar al profesorado de Infantil y Primaria durante el periodo de la formación inicial. En: Moreno, M^aC. y Nuere, S. (Eds.). *Arte, juego y creatividad*. (pp: 181-202). Madrid: Eneida
- Jové, G. (et al). (2008) Educ...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En De la Calle, R. y Huerta, R. (Eds.). *Mentes sensibles: Investigar en educación y en museos*. (pp: 127- 138). Valencia: PUV
- Larrañaga, J. (2001). *Instalaciones*. Donostia-San Sebastián: Editorial Nerea.
- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Maeso, F. (2007). Todo el mundo es un artista. En Marín, R. (Coord.) *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. (pp. 107-141). Madrid: Pearson Educación.
- Marín, R. (Coord.). (2007). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Montemayor, S. (Coord.). (2007). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Moreno, M^ªC. y Nuere, S. (Eds.) (2012). *Arte, juego y creatividad*. Madrid: Eneida.
- Oriol de Alarcón, N. (2005). Educación estética y artística. En Ruiz, J. (Ed.). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. (pp. 521-548). Madrid: Departamento de teoría e historia de la educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia: Propuestas educativas*. Barcelona: Graó.
- Pol, E. y Valera, S. (1994). *El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental*. Anuario de Psicología. N^º 62, 5-24. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61126/88865> (Consulta: 9 de Mayo de 2013).
- Pol, E. y Vidal, T. (2005). *La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares*. Anuario de Psicología, vol. 36, n^º 3, diciembre 2005, pp. 281-297. Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología. <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61819/81003&a=bi&> (Consulta: 30 de mayo de 2013).
- Popper, F. (1989). *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Madrid: Akal.
- Rodríguez, M. (2005). *Creatividad en la educación escolar*. Sevilla. Trillas.
- Rollano, R. (2004). *Educación plástica y artística en educación infantil*. Vigo: Ideas Propias.
- Romero, J. (2010). *Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311610> (Consulta 3 de Mayo de 2013)
- Romo, M. (2007). Juego y creatividad en el niño. En Belver, M. H. y Ullán. A. M. (Eds.). *La creatividad a través del juego en MuPAI*. (pp: 15-26). Salamanca: Amarú ediciones
- Ruiz de Samaniego, A. (et al.). Hernández, D (Ed.). (2002). *Estéticas del arte contemporáneo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Sixto, J. C. (2005). *En teoría, es arte: una introducción a la estética*. Salamanca: Editorial San Esteban.
- Torrijos, F. (1988). Sobre el uso estético del espacio. En Fernández, J. A.. *Arte efímero y espacio estético*. (pp. 17- 19). Barcelona: Anthropos Editorial.