

# LA CREACIÓN SIMBÓLICA DE LA INFANCIA EN LAS “INSTALACIONES DE JUEGO”: VÍNCULOS RELACIONALES ENTRE ARTE CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN INICIAL

## THE SYMBOLIC CREATION OF CHILHOOD IN “INSTALLATIONS FOR PLAY”: RELATIONAL LINKS BETWEEN CONTEMPORARY ART AND EARLY CHILHOOD EDUCATION

Javier Abad <sup>1</sup>

Ángeles Ruiz de Velasco <sup>2</sup>

**Resumen:** Las instalaciones de juego es una propuesta educativa concebida desde la presentación estética e intencional de unos objetos específicos en un espacio transformable, que se dispone para favorecer las relaciones entre un grupo de niños y un adulto referente que acompaña los procesos simbólicos de la infancia, acogiendo las expresiones emocionales y favoreciendo el desarrollo de la capacidad simbólica que permite la evolución del pensamiento. En el juego espontáneo se observa una conexión cercana a la propuesta que realizan los artistas contemporáneos: la expresión y vivencia de sensaciones vinculadas a lo corporal, a las nociones espacio-temporales, a los límites diferenciados y porosos entre el sujeto y los objetos y a la dialéctica alternante entre la presencia y la ausencia. Para desarrollar este artículo se ha elegido la metodología “investigación basada en artes visuales” y la Etnografía Visual que narra y significa el relato de las acciones de la cultura infantil. La conclusión principal es que las instalaciones de juego pueden ser un “lugar de símbolo” donde la infancia tiene la oportunidad de tomar conciencia y “hacer pensables” esas acciones con la presencia de un adulto que significa e inviste estos espacios que son metáfora de la vida de relación.

**Palabras clave:** Cultura Infantil. Instalaciones de Juego. Etnografía Visual. Procesos Simbólicos. Arte Contemporáneo.

**Abstract:** The installations for play are an educational proposal conceived from the aesthetic and intentional presentation of specific objects in a transformable space, which is arranged to favor relationships between a group of children and a referent adult who accompanies the symbolic processes of childhood, welcoming emotional expressions and favoring the development of the symbolic capacity that allows the evolution of thought. In the spontaneous game, a close connection to the proposal made by contemporary artists is observed: the expression and experience of sensations linked to the body, to space-time notions, to the differentiated and porous limits between the subject and the objects and to the alternating dialectic between presence and absence. To develop this article, the methodology has been chosen is “Research Based on Visual Arts” and Visual Ethnography that narrates and means the story of the actions of children’s culture. The main conclusion is that the installations for play facilities can be a “symbolic place” where childhood has the opportunity to become aware and “make thinkable” of those actions with the presence of an adult who signifies and invests these spaces that are a metaphor for the relationship life.

**Keywords:** Children’s Culture. Installations for Play. Visual Ethnography; Symbolic Processes; Contemporary Art.

Doctor en Bellas Artes (UCM). Artista Visual y profesor Titular de Educación Artística Centro Universitario La Salle (UAM). ORCID: 0000-0003-2347-9010. E-mail: j.abad@lasallecampus.es <sup>1</sup>

Doctora en Pedagogía (UNED) y Terapeuta en Psicomotricidad. Centro Universitario La Salle (UAM). ORCID: 0000-0003-4773-5824. E-mail: ange@lasallecampus.es <sup>2</sup>

## Introducción

Considerando tanto las semejanzas como las diferencias en su estructura, principios y finalidades, el vínculo que existe entre arte y juego tiende un puente (real e imaginario) que conecta ambas dimensiones. En ese lugar y a través de él, la vida se “semantiza” pues poseen un espacio y un tiempo propios que interrumpen la realidad. Pretendemos ahora revelar las relaciones que existen entre el arte y el juego, recuperando y promocionando su sentido en la vida cotidiana como añadido de valor que la dignifica y significa. En su complementariedad, tanto el arte como el juego son proyecciones de la interioridad hacia el mundo del ser humano de cualquier época que desemboca en la práctica artística y la actividad lúdica como manifestaciones culturales, sociales, estéticas y espirituales de un colectivo que comparte una misma realidad. Jean Chateau (1987) señala la importancia para la infancia de creer lo que imagina, destacando el valor del juego como fuente de desarrollo de la capacidad simbólica y de los procesos de creación. A través de los tiempos, arte y juego han compartido un mismo patrimonio simbólico y un carácter semiótico que transvasa el sentido metafórico de la vida que se puede (y debe) verificar en lo real. Es decir, *jugamos la vida* y la vida es juego desde un compromiso lúdico.

Entonces, ¿es el juego una manifestación del hecho artístico? o, por el contrario, ¿es el arte la expresión más lúdica del ser humano? (refiriéndonos siempre, evidentemente, a un arte humanista y relacional, no mercantilista y comercial). Como posible respuesta a ambas preguntas, consideramos que el arte puede desarrollarse “en” y “con” el juego y viceversa. Es decir, se puede hacer arte mediante el juego y se puede jugar a través del arte ya que resultan iguales y diferentes a la vez al habitar un mismo paréntesis de la posibilidad. Y ya sea de forma conjunta o separada, las fronteras entre ambos resultan borrosas en su explicitación y carácter como “círculo mágico” donde el ritual y la celebración generan un goce moral (no solo sensorial o psíquico) que es independiente de su finalidad y que trasciende en su significado para nosotros y para los otros.

Las reglas implícitas y explícitas del arte y el juego crean un orden o fin en sí mismo que determina el impulso lúdico compartido y la aceptación tácita e inherente del azar, la trasgresión, el humor y la risa como principio constitutivo. Así, la primera regla para el juego y para el arte es querer ingresar voluntariamente en el ámbito correspondiente, ya sea como autor, jugador o contemplador, pero siempre desde la implicación. Es decir, arte y juego irrumpen en el espacio público y privado de todo contexto a través de nuevos formatos que invitan a la acción de una “comunidad deseante” que evoluciona hacia *lo relacional*, pues en esa experiencia prevalece el encuentro y el intercambio.

Y si el arte es un acto de sustitución o transformación intencionada de la realidad para operar eficazmente en un mundo reinventado (por necesidad o placer), el juego ensaya también esa misma realidad reversible con un amplio margen de error que posibilita el vaivén entre lo real y lo ficticio, ya sea tangible o inmaterial. Aunque el fin del arte no sea la creencia o producción necesaria de la satisfacción, el juego puede ser la esencia de la práctica artística pues escapa de la obligación y el mandato, siendo motor de vida para el artista que juega o para el jugador que crea en el ámbito artístico que también es educativo. Callois (1958) señala el fin primordial del juego como algo definitivamente alejado de cualquier beneficio material e identificado con lo incierto e improductivo. Dentro del paréntesis (*arte-juego*), nada es como parece ser y el mundo se abre para recibir nuevos significados a través de la lúdica como expresión de libertad y emancipación de la rutina que reinventa otras formas relacionales de vivir juntos.

La obra de arte deriva de una conciencia colectiva que ya no se identifica solo con un determinado estado de ánimo o emoción del autor, sino con un imaginario social que media entre lo objetivo e intersubjetivo: la acción de juego concreta el deseo y la esperanza colectiva pues no solo la seriedad sostiene (y metafórica) la vida. Arte y juego quedan exentos de normas impuestas, estereotipos o intereses ajenos pues la falta de espontaneidad y autenticidad se reflejan nítidamente en su resultado y no deberían ser formas enmascaradas de trabajo o de aprendizaje. Huizinga (1972) recuerda que el juego y el arte tienen su validez fuera de las normas de la razón, del deber y de la verdad. El arte y el juego recomienzan con éxito cada vez que se desentienden de la productividad pues son reveladores y mediadores de cultura y valores humanos, crean vías posibles de conocimiento más allá de la mera expresión, ofrecen un sistema de orden propio que puede ser interpretado y reinventado, son pulsión de vida en la exploración y descubrimiento del

mundo. Todo ello, desde la concreción de una experiencia de participación que trasciende el yo en el nosotros a través del disfrute y placer del abandono a la lúdica y el interés por lo originario e instintivo.

En definitiva, el juego y el arte manifiestan una autonomía que les permite instalar un mundo dentro del mundo pues se juega y se hace arte para desarticularlo y reordenarlo en la *zona intermedia* (Winnicott, 1982) como lugar que no pertenece a la realidad cotidiana y que solo afecta la vida de manera transitoria. Por todo ello, el hecho de que arte y juego conlleven implícitamente la idea de libertad, no quiere decir que no atiendan o no se ajusten a unos códigos necesarios para que puedan ser entendidos y compartidos, no solo por los artistas que crean y los niños (o adultos) que juegan, sino por todo aquel que quiera participar desde la comprensión de su sentido, evitando así su desaprobación, desinterés o banalización. Así, el juego artístico o el arte como ámbito de juego es posibilidad.

### La instalación en el arte contemporáneo

La *instalación* es una práctica y manifestación contemporánea del arte que incluye un amplio número de obras de naturaleza heterogénea que, quizás, no encuentran clasificación por su divergencia en el orden tradicional y sistemático que etiqueta las categorías artísticas. La *instalación* se basa en el ordenamiento con sentido de materiales físicos o intangibles y que se vinculan a un espacio simbólico. El artista concibe y presenta así un lugar o ambiente específico para valorarlo, significarlo y constituirlo desde un mensaje, proyecto, contenido, concepto o intencionalidad. Las instalaciones pueden presentarse en cualquier espacio y ser realizadas con los más variados medios visuales, objetuales o sonoros, incluso pueden confluír otras formas artísticas como el *videoarte* o la *performance*. Pueden ser efímeras o permanentes para una posible interacción o participación del espectador (integrado a través de la contemplación, pero también desde la acción) que permite “entrar en juego” mediante diferentes modos de interpretar el lugar ofrecido y poder así propiciar experiencias significativas de relación y percepción sensorial “a través” y en el espacio dado.

La *instalación* propone de esta manera, un lugar simbólico para representar un mensaje intencionado y (se) concibe como discurso narrativo en un espacio concreto que queda así transformado, resignificado e impregnado a de nuevas connotaciones. Para ello, se articulan unas singulares condiciones en la interacción con el lugar y los objetos que sirven de soporte y son mediadores del discurso, con la incorporación de otros elementos o de la modificación de los ya existentes para crear una nueva *unidad de significado*. Es decir, la *Instalación* es una obra única que se genera a partir de un concepto y/o de una narrativa visual creada para un lugar específico. Para comprender correctamente el sentido del término “instalación”, Josu Larrañaga (2001) rescata la idea que contiene de *investidura*, es decir, una forma de conferir dignidad o importancia a algo o a alguien en un momento especial. Así, en el caso de una *instalación artística* se trata de transferir un carácter extraordinario a un espacio donde los elementos dispuestos plantean una realidad propia y, desde ella, se invita a una nueva construcción de saberes o experiencias dentro de este contexto relacional. Entonces “instalar” significa acomodar y ofrecer un lugar y, por tanto, dar sentido.

Esta acepción del espacio simbólico requiere de un “espectador expectante” u observador atento, activo y creativo que esté implicado en el diálogo y dispuesto a inferir y generar nuevas condiciones discursivas. Es decir, que actúa con la esperanza de participar en la construcción de un conocimiento investido de significado. Una *instalación* es pues el intento de elegir y fijar una situación de la realidad que, como el propio juego, representa un tiempo suspendido opuesto a la inmediatez y que intenta retener una imagen permanente y, al mismo tiempo, cambiante como expresión y manifestación visible del deseo de los que juegan.

Desde esta propuesta, la *instalación* puede considerarse también un ámbito de experiencia pedagógica como “escenografía del acontecimiento” en el contexto escolar, sin ánimo de desvirtuar su propuesta en la manifestación del arte contemporáneo que los creadores incorporan de manera habitual y sistemática. De la misma manera, la infancia y el artista se identifican con el lugar como escenario objetual para una experiencia primeramente sensorial y relacional, y después simbólica e imaginaria. En este reducto pleno de simbología y desde la intuición que genera un proceso psíquico inconsciente que desencadena el *impulso lúdico*, no solo se describen hechos, sino que se construyen significados que proponen interacciones desde el cuerpo, los objetos y las acciones que les otorgan pleno sentido. La *instalación* realiza pues una aproximación educativa que pudiera ser

una interesante *metodología de investigación etnográfica*, gracias a la documentación pedagógica y permanecer como lugar de experiencia y encuentros en un espacio enfatizado a través de la narrativa de todo lo posible.

A través de la *investigación etnográfica* en el ámbito escolar, el rol del adulto acompañante/ investigador intenta desvelar el significado que contienen las acciones e interacciones del grupo durante las sesiones a través de una observación participante “dentro” de los espacios de juego, observando y describiendo detalladamente lo que va aconteciendo durante las mismas (situaciones, interacciones, pensamientos y reflexiones en voz alta tal y como son expresadas, continuando con la palabra el relato que la infancia expresa a través de la lúdica como contexto de evaluación y valoración (Bisquerra, 2009).

### **Las instalaciones de juego como contexto simbólico y relacional**

El sentido originario de las *instalaciones de juego* se desarrolla en el encuentro entre la propuesta estética y relacional del arte contemporáneo (Stangos, 1997 y Bourriaud, 2015) y una fundamentación pedagógica basada en la simbología expresada por la infancia a través de la lúdica como intersección entre juego, arte y cultura. Esta propuesta pretende pues aportar a la escuela una dimensión relacional y simbólica, más allá de la sensorialidad o la experimentación con diferentes objetos o materias. Así, desde su enunciado inicial, las *instalaciones de juego* fueron concebidas para ofrecer un lugar de encuentro y metáfora de vida en el que la infancia pudiera expresar y compartir los tres registros (real, imaginario y simbólico) que posibilitan un desarrollo integral del psiquismo.

Es decir, va más allá de la originalidad que aporta solo lo artístico o la belleza estética de la configuración del espacio lúdico. El propósito pues no es llevar a la escuela infantil las instalaciones del arte contemporáneo, sino manifestar y significar la idea que relaciona el concepto de arte con el juego, el símbolo y los lenguajes metafóricos que comparten los artistas y la infancia, para que éstos últimos puedan expresar y comunicar las acciones que les ayudan a desvelar (con sentido) su propio imaginario. En este contexto se inscribe la acción de la infancia, “contenida” en un marco o encuadre, que posee una forma reconocible a través de límites o referencias que se configura y ofrece como *lugar de símbolo*.

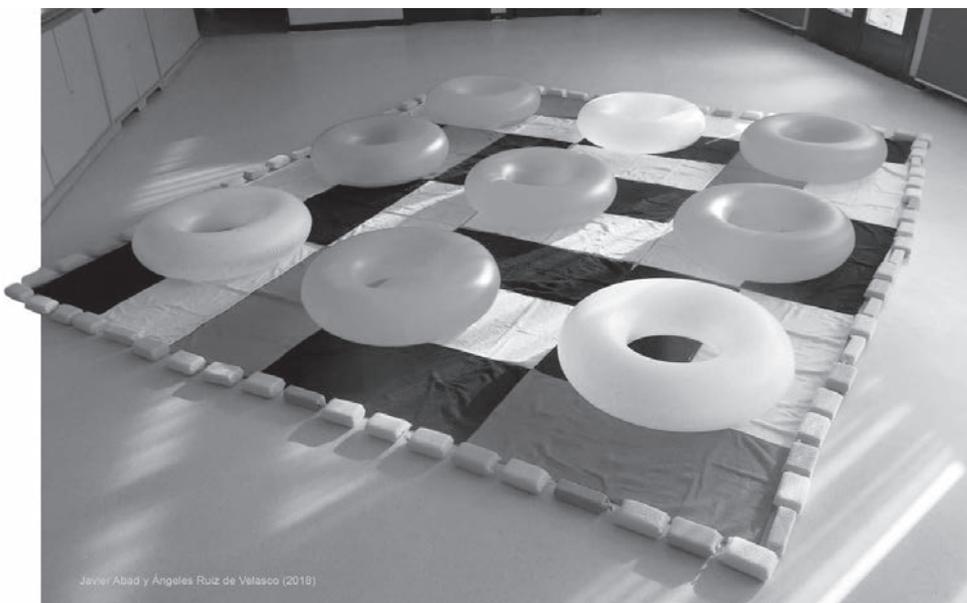
Los lugares de símbolo transmiten la idea de que existe una diferencia entre el exterior (o realidad) y el interior (el símbolo), para que la infancia sea consciente de que puede desarrollar todo su universo simbólico dentro de ese espacio que es resignificado e interpretado a través del juego infantil. Es decir, las *instalaciones de juego* se configuran primeramente y se ofrecen después con la voluntad de ser un “espacio potencial” o zona intermedia (Winnicott, 1982), lugar de transición entre lo real y lo simbólico en el que todo es posible y que actúa como continente de las ideas que se originan a partir de la actividad mental de las personas como límite entre la realidad exterior y el “lugar del pensamiento”.

Por ello, la concepción y propuesta originaria de una *instalación de juego* no debería ser “temática”, con un enfoque didáctico intencional de aprendizaje o excesivamente descriptiva, pues los niños no necesitan espacios ornamentados o con detalles superfluos, sino la oportunidad de poder contar su propia historia en un “lugar en blanco” que puedan reescribir una y otra vez para desvelar el quien soy nosotros. En definitiva, son un medio espacial-representacional del imaginario infantil en un contexto construido desde los afectos que propone ir más allá de lo puramente manipulativo, perceptivo o sensorial para atender y visibilizar todo lo simbólico, narrativo o relacional (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

Las *instalaciones de juego*, por lo tanto, plantean la posibilidad de crear un contexto o espacio simbólico con un mensaje pedagógico intencionado que pone en relación tres aspectos importantes desde nuestra manera de concebir la educación: las ideas previas que el adulto proyecta en la configuración del espacio físico, un ambiente estético que es la expresión y visibilidad de lo “bueno” a través de lo bello y lo que las *instalaciones de juego* sugieren o invitan en la interacción con ese espectador-que-juega, que en este caso no es solo mental o visual “desde fuera”, ya que también se ofrece la oportunidad de que niños y niñas generen juntos “desde dentro” sus propias ideas mediante transformaciones del espacio y los objetos a través del juego y las relaciones.

Se trata pues de que estos lugares para la lúdica adopten las características propias del ámbito educativo para que interactúen con, en y a través de ellas, favoreciendo experiencias de relación con el espacio, los objetos y las personas (iguales y adultos referentes), integrando los significados generados desde el juego compartido en este *escenario de la posibilidad*. Por ello, el propósito no es llevar pues a las escuelas infantiles estos ambientes lúdicos (nombrados también “artísticos”, “estéticos” o “escenográficos”, aunque estos términos se refieren más al ámbito de las artes espaciales, objetuales o los propios del espacio teatral), sino concretar la idea que relaciona el concepto de arte con el juego, el símbolo o los lenguajes metafóricos que comparten artistas e infancia. Y para que puedan expresar y comunicar las acciones que ayudan a desvelar (con todo sentido), su propio imaginario en un *lugar de símbolo* que es metáfora de vida.

**Figura 1.** *Instalación de juego* (fotografía de los autores, 2018).



### Los objetos relacionales en las *instalaciones de juego*

El *objeto relacional* expresa diferentes significados, más allá de su manipulación o cualidades sensoriales. Una vez “neutralizado” para su uso funcional, el objeto como mediador sirve de soporte narrativo que representa las relaciones de un colectivo y su significación a través de la lúdica compartida. La “conversación” de las *triadas* propone crear una armonía realizada con los diferentes tamaños, formas, texturas y colores. En este último aspecto, es importante que no exista una saturación cromática en el espacio de juego y que haya una compensación de objetos con atributo de color y objetos *no-color* (blancos, grises o neutros).

El listado de objetos es conscientemente reducido, pues se pretende que no exista una amplia diversidad que prime la exploración por encima de la relación y la transformación simbólica. Además, la “rotación” de los mismos objetos en distintos espacios de juego, ofrece la necesaria seguridad a la infancia que no aporta la novedad o el uso de cualquier material por muy interesante o innovador que pueda parecer. En esa combinación o permutación de objetos y su manera de situarlos, las posibilidades ya son infinitas y no es necesario introducir otras variables que son innecesarias. Asimismo, son objetos que remiten a un contexto cercano o familiar, sencillos, atractivos y versátiles y de función múltiple enfatizados por la acumulación e intencionalidad. En este “triálogo”, cada objeto transforma a otro por ser continente o por ser contenido, por permitir ser llenado o vaciado, por posibilitar la construcción vertical o el apilamiento y la extensión horizontal, o por remitir de una manera evocada a la corporalidad y a la envoltura.

Una vez decidida la estructura de “orden” para la configuración del lugar de juego (círculo,

cuadrado, triángulo, espiral, cruce, etc.), se sitúan y organizan los objetos que le darán forma concreta para posibilitar una vinculación creativa que actúe, interfiera, complemente o contenga las múltiples relaciones entre los objetos y los sujetos que son espacio y tiempo a la vez. Por ello proponemos que el listado de objetos sea muy reducido porque no se pretende una *diversificación* para que prime sobre la simbolización y la relación. El *universo objetual* de una *instalación de juego* permite pues elevar y elevarse, amontonar y amontonarse, lanzar y lanzarse, construir y construirse, destruir y “destruirse”, etc. Y sin olvidar que el propio cuerpo es también un *objeto de juego*. Sugerimos pues la configuración del espacio lúdico mediante la alternancia y combinaciones de diferentes objetos que sugieren múltiples posibilidades e interrelaciones para ofrecer una experiencia no solo de *sensorialidad* a través de las materias, sino también de *relacionalidad* con otros. Este es pues el listado exiguo de objetos:

**Cuadro 1:** Objetos de las *instalaciones de juego* y posibles acciones simbólicas

Objetos	Acciones simbólicas
Flotadores o cojines	El si-mismo y el bienestar.
Cortinas transparentes	Evocación y ocultamiento.
Alfombrillas redondas	Recorridos y desplazamientos.
Toallas	Envolturas y espacialidad.
Cajas de distintos tamaños	Construcción y posibilidad de contener.
Vasos flexibles de colores	Apilamiento y transformaciones imaginarias
Espojas	Acciones de cuidado y afecto
Pelotas de distintos tamaños	Lanzamiento y vaivén de intercambio.

**Fuente:** autores del artículo

## Desarrollo de la dinámica de las sesiones de juego

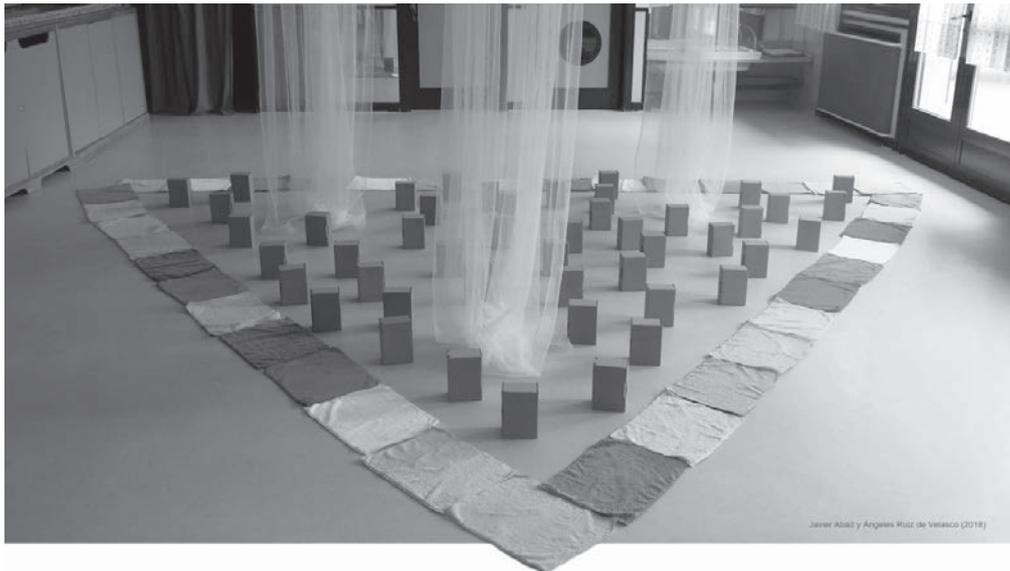
El contexto de la escuela facilita su continuidad temporal, pues en el ajuste decidido en equipo y a través de la logística prevista y consensuada para que la dinámica sea sostenible, se puede realizar una sesión semanal (pueden ser dos sesiones si se dieran las condiciones o incluso quincenal si fuera complicada su inclusión en el horario). Las sesiones duran una hora aproximadamente, teniendo en cuenta fundamentalmente el interés de los niños y niñas por el juego. Aunque durante este tiempo existen momentos más intensos y otros en los que aparentemente parece que no va a suceder nada más, la espera tranquila y la pausa demuestran que las historias se reactivan una y otra vez. El carácter investigador de este estudio justifica que en el espacio de juego estén presentes tres adultos que desempeñan diferentes roles. El primero y fundamental, es el del adulto educador que aporta la seguridad, la confianza y la ley o normas de convivencia, como el respeto a los demás o el cuidado del otro y de uno mismo.

El siguiente rol es el del diseñador del espacio de juego desde su dimensión estética y también documentador que configura el mismo seleccionando los objetos y su disposición para captar, mediante el registro de imágenes fijas o en movimiento, el desarrollo del juego. Y, finalmente, el tercer rol es el del adulto acompañante del juego que sigue el hilo argumental del relato infantil, ciñéndose a él y actuando según cada situación: es cuerpo-objeto disponible, describe las acciones, repite frases significativas, atiende a las demandas del grupo o reconfigura el espacio para recuperar el interés por los objetos relegados y que, así, se promocionen y reactiven para el interés por el juego de las niñas y niños.

Ya se ha mencionado que en esta propuesta no existen fases estructuradas como “programa”, pero sí hay rituales de entrada y salida que señalan la diferencia o el límite entre la realidad exterior y el lugar de la expresión simbólica. Antes de comenzar cada día, se solicita a los niños que observen durante unos instantes la *instalación de juego* y les preguntamos si les gusta, con el fin de que el inicio de la experiencia, al entrar en la *zona intermedia*, sea también significativa desde su propia

“aura” y presencia de la estética intencionada. También, a través de la contemplación previa, se genera el deseo y es posible anticipar el proyecto lúdico. Y como un final reconocible, se invita a las niñas y niños a recoger los materiales como parte de juego y regreso al “orden” (amontonar las cajas, doblar las toallas o apilar los flotadores) y, por último, se realiza un rondo y una canción como manera de generar un ritual compartido.

**Figura 2.** *Instalación de juego* (fotografía de los autores, 2018).



Así, en estos lugares de juego se ensaya la *vida de relación* en un entorno de seguridad donde la infancia sabe que en ese espacio se da permiso y se acogen las emociones y el movimiento libre. En definitiva, todo lo que significa pertenecer a un proceso de humanización. Y para ello, el discurso *visual-textual* que explica en imágenes (y también en palabras) el sentido de la propuesta desde la documentación pedagógica como *Etnografía Visual* basada en estudios de autores referentes como Hernández (2007), Marín (2005, 2012) y Roldán (2012).

### **Etnografía Visual e investigación basada en artes visuales**

Aunque existen enfoques diversos sobre la *Etnografía Visual* y el empleo de imágenes fotográficas para la investigación etnográfica en contextos escolares, es importante destacar la gran versatilidad del proceso de investigación pues permite ser aplicado en diferentes situaciones, analíticas y metodológicas, que dependen tanto del contexto de investigación mismo como del objetivo de investigación (Marín y Roldán, 2012). Es decir, son “datos creados por el investigador” desde el trabajo propio de un/a artista visual, etnógrafo/a o investigador/a docente que, mediante la toma de fotografías adopta una posición que genera reflexiones, valoraciones y datos objetivos del contexto indagado mediante una investigación de carácter cualitativo basada en la interpretación intersubjetiva y dialógica mediante un suceso que genera una imagen o un pensamiento visual (es decir, un discurso crítico que se basa en las imágenes).

Este enfoque del empleo de la imagen en una *investigación cualitativa* como apuntan Arroyo y Sábada (2012), Banks (2010), Díaz de Rada (2011), Goetz y Lecompte (1988), Pujadas, Comas y Roca, (2004), Rodríguez y García (1996) y Ruiz (2012), resulta clave en muchos procesos de indagación y, probablemente, representa una de las tácticas más efectivas para el conocimiento en profundidad del ámbito social y educativo pues así pueden considerarse como ‘objetivos’, por

ejemplo, los inventarios visuales de objetos y situaciones como manera de acceder a la experiencia íntima que expresa ideas, concepciones, pensamientos, relaciones e interacciones. Se trata, en definitiva, de una estrategia investigadora de participación activa de los sujetos implicados en el proceso de investigación.

La investigación basada en artes visuales propone una instancia epistemológica-metodológica desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de toda investigación basada en la aplicación de procedimientos que “hacen hablar” a la realidad. Y, por otra parte, mediante la utilización de procedimientos artísticos y visuales, es posible dar cuenta de los fenómenos de una investigación. De esta manera, estos dos ejes son puestos en relación con la necesidad de ofrecer posiciones alternativas de la experiencia y las relaciones que normalmente no son visibles por las maneras tradicionales de dar cuenta de las evidencias y los análisis que fundamentan las narrativas de la investigación. Así pues, en el contexto de la *investigación basada en artes visuales*, la separación entre el sujeto que observa e investiga (investigador) y el objeto o sujetos investigados, se diluye. Así, desde estos métodos de investigación “no-científicos”, la noción investigadora y la forma de abordarla se ha ido ampliando y extendiendo más allá de la limitada noción de indagación científica que no permite el estudio de fenómenos tan complejos y cambiantes como son las maneras de ofrecer significado a las relaciones, acciones y representaciones de las niñas y los niños.

En este sentido, un contexto escolar nada tiene que ver con un laboratorio y la propuesta de la *investigación basada en artes visuales* supone un planteamiento metodológico como nuevo enfoque de la investigación educativa en Educación Infantil y de la Educación Artística llamada metodología artística de investigación o “arte-investigación” (Marín, 2005). Esta metodología artística se nutre de la recuperación y análisis de las narrativas visuales que ofrece un individuo o colectivo en procesos de gran riqueza y complejidad de los detalles descriptivos. Las narrativas visuales que forman el cuerpo de la investigación de este estudio ofrecen secuencias de las múltiples acciones en los momentos más significativos desde la mirada e interpretación del investigador. Así, la investigación basada en imágenes de Hernández (2007), Marín (2005, 2012) y Roldán (2012) nos pareció ajustada a nuestras intenciones, planteamientos e hipótesis porque a través de ella se debaten y evalúan las posibilidades de la visualidad en la investigación como sistema de recogida de datos, análisis de situaciones, descubrimiento de enfoques, y finalmente, como formato más idóneo para presentar conclusiones.

Consideramos pues, la documentación gráfica como argumento, demostración visual y una descripción de los hechos. Estos modelos de investigación han sido referentes y así los hemos reconocido como estrategia *construccionista* para la investigación educativa y la elaboración de argumentos visuales a través de las imágenes. Desde la idea de Fernando Hernández, este enfoque define cómo nos acercamos a la realidad, entendiendo que nuestra narración es tan sólo un fragmento de ella, un breve tiempo dentro de historias cruzadas con la posibilidad de encontrarnos en el contexto escolar. Así, los acontecimientos surgen en un ámbito de las relaciones y son estas relaciones las que crean los significados. También en esta investigación como “contexto de relaciones” hemos intentado mejorar una parcela de la realidad que juntos compartimos (Hernández, 2007).

Asimismo, hemos realizado la documentación en las sesiones de juego inducidas por la presentación del espacio con posibilidades de transformación y pensamiento ya que, en una investigación basada en imágenes, los datos, definiciones, procesos, ideas, conceptos, argumentos y conclusiones pueden estar basados en la información, interpretación y sentido que ofrece la imagen, tanto en sus aspectos denotativos como en los connotativos. Es decir, deben estar centradas en acontecimientos, problemas, deseos o teorías educativas y su principal propósito es usar la imagen como herramienta del conocimiento artístico mediante los lenguajes y las formas de (re)presentación del vídeo, la fotografía y la documentación visual. Es decir, de la *documentación pedagógica*.

Las “metodologías de Investigación basadas en artes visuales” se fundamentan pues en los procesos de creación e introspección, de la misma manera que lo haría un artista con su propia obra. Es decir, los criterios que se usan para valorar el interés, la calidad y validez de una investigación también incluyen la estética de las imágenes y la construcción de narrativas mediante la *imagen-texto*. Así, La sucesión de imágenes no son la crónica de las acciones o propuestas de juego realizadas durante la investigación, son la descripción y justificación de todo el proceso realizado

que pretende dar validez a las conclusiones obtenidas y son el soporte para reconocer estas narrativas visuales como metodología del sentido de la investigación en el contexto pedagógico y, por tanto, experiencial.

Entendiendo que las imágenes son mucho más descriptivas y fieles a lo sucedido para presentar los momentos más significativos o extraordinarios de la vida íntima de la escuela infantil que difícilmente pueden ser expresados mediante las palabras y el texto escrito, la cámara y su objetivo funcionan como si fueran herramientas de escritura que colaboran eficazmente en la construcción de una reflexión y una revisión de todos los procesos vividos como “memoria” de la experiencia. Una reflexión a posteriori, llevada a un presente continuo desde la intensidad y las emociones que perduran en cada instantánea que no solo valora la calidad estética y compositiva de las imágenes realizadas, sino también y a través de ellas, recoger la multiplicidad y riqueza de conexiones argumentales que se establecen, la coherencia formal y estética, la organización de la mirada para “leer” cada situación y la atención a los mínimos detalles que son las intrahistorias que se suceden en la intimidad de los momentos del juego infantil.

Así, la *investigación basada en artes visuales* es interesante porque en ella se debaten y evalúan posibilidades de las imágenes en la actividad investigadora como sistema de recogida de datos, análisis de situaciones, descubrimiento de nuevos temas y enfoques, y presentación de ideas y conclusiones. Por ello, debería ser un medio de representación del conocimiento tan aceptable o válido como el lenguaje verbal (Marín, 2005). Por ello, en la investigación cualitativa como metodología investigadora para la representación de datos y conclusiones, se integra el conjunto de las interrelaciones de aprendizaje y las imágenes, objetos y construcciones que ponen en juego los métodos, enfoques, técnicas o instrumentos de investigación que pueden ser útiles para realizar preguntas y obtener conclusiones. Esto es, habilitar y compartir un proceso dialógico en el equipo educativo para observar y analizar las imágenes producidas en cada sesión como forma de desentrañar el sentido del juego y todos sus significados.

**Figura 3.** Niño representando la acción de juego (fotografía: Javier Abad, 2018).



A través de la imagen anterior, como referencia de *la investigación basada en imágenes* (o artes visuales), se genera una opción y decisión pedagógica que pone de manifiesto la necesidad de la infancia de utilizar otros formatos para la representación y la llamada a la conciencia del adulto/a que acompaña la acción para permitir y reconocer que lo importante, muchas veces está “fuera del papel”.

Figura 4. Acción corporal en una *instalación de juego* (fotografía de los autores, 2018).



Y en esta nueva propuesta de documentación pedagógica, como ensayo visual que explica no solo la acción lúdica sino también la actitud respetuosa del observador/a que reconoce y elige el instante para realizar la imagen, podemos elaborar una reflexión compartida sobre el valor de la interpretación del objeto de juego en el espacio como posibilidad y también la potencialidad de la infancia.

Las acciones lúdicas “existen” pues cuando ese reconocimiento por parte del educador o educadora toma forma y sentido a través de la estética visual. De esta manera, la infancia comprende que lo que realiza tiene valor y es importante para alguien que piensa en ella y que, al saberse pensada (y admirada), toma conciencia de su propio pensamiento y, por lo tanto, hace sus propias acciones “pensables”. Del mismo modo, cuando una persona documenta, construye una relación entre ella misma y la infancia, cuyos pensamientos, palabras y acciones documenta. En este sentido, la práctica de la *investigación basada en artes visuales* no puede existir en modo alguno separada de nuestra propia implicación en el proceso. La documentación es selectiva y contextual pues representa una elección entre muchas, del mismo modo que lo que no elegimos es también una decisión entre las incertidumbres y perspectivas posibles que suceden cada día.

**Figura 5.** *Instalación de juego en una escuela infantil 0-3 años (fotografía: Javier Abad, 2009).*

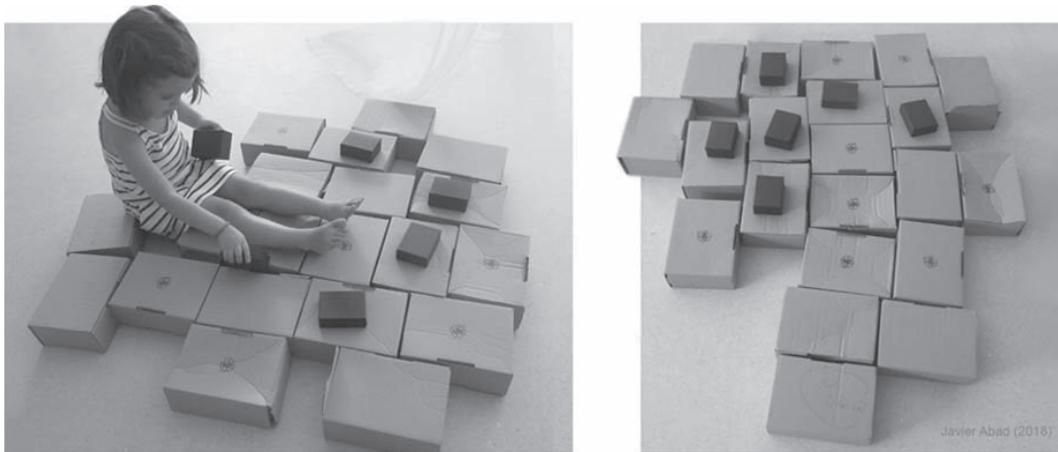


Desde la estrategia de la *imagen-palabra*, se genera una nueva unidad de significado o conciencia semántica (Abad, 2013) para la reflexión pedagógica de la comunidad de interpretación de referencia a través de las acciones infantiles que son visibles y compartidas en una multiplicidad de manifestaciones realizadas, acompañadas y documentadas en esta escenografía concebida para los aprendizajes y las relaciones. Así, las niñas y los niños pueden reconocer su capacidad de transformación a través del juego significado por los educadores y las educadoras que acompañan con la palabra la acción lúdica en un “lugar de relato” que es un encuadre o marco estable para que brille la figura de la infancia.

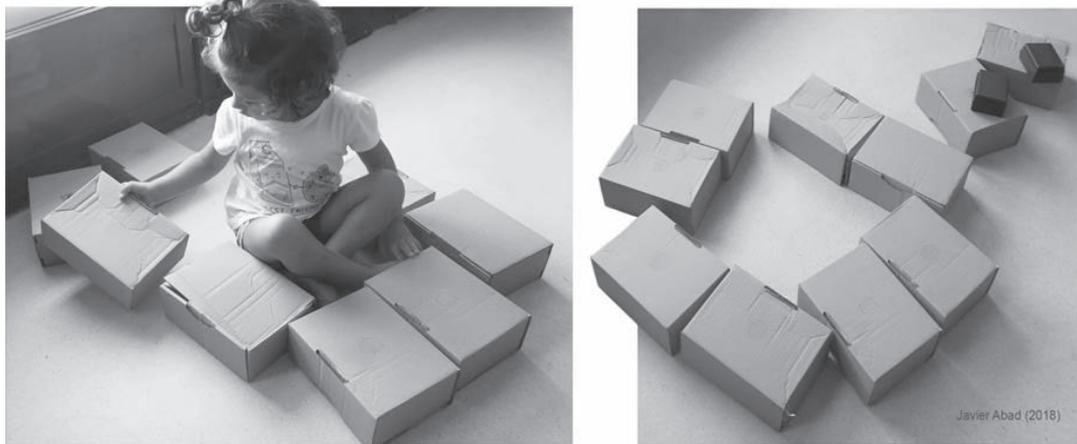
### **Narrativas visuales y otras propuestas de documentación**

A continuación, se muestran diferentes narrativas construidas como relato visual y textual en el que se describen y también se narran los significados del juego:

**Figura 6.** *Niña de 3 años construye un “coche” con cajas (fotografía: Javier Abad, 2018).*

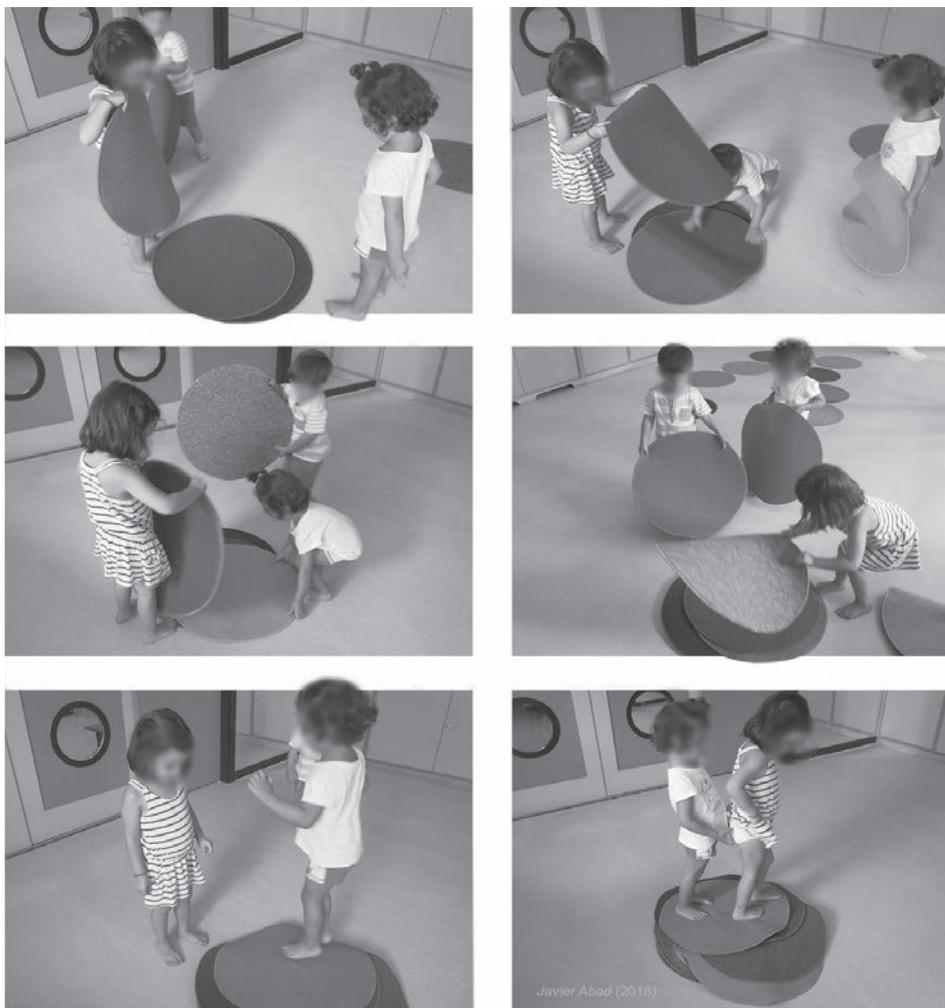


**Figura 7.** Niña de 3 años construye su “casa” con cajas (fotografía: Javier Abad, 2018).



En esta dupla de imágenes, contemplamos la diferencia de construcciones que el *lugar de juego* transmite en una dimensión simbólica asociada a la forma de configurarlo, habitarlo o utilizarlo. El juego tiene el propósito de comunicar lo que puede ser compartido y comprendido por el *otro* como mediación de vínculos y expresión de la identidad. Así, la infancia construye su propio espacio de juego según la necesidad o el deseo que tiene de vivirse en él y en función de la capacidad que posee para ubicarse y conectarse con el entorno social próximo.

**Figura 8.** Narrativa visual de la acción lúdica compartida (fotografía: Javier Abad, 2018).



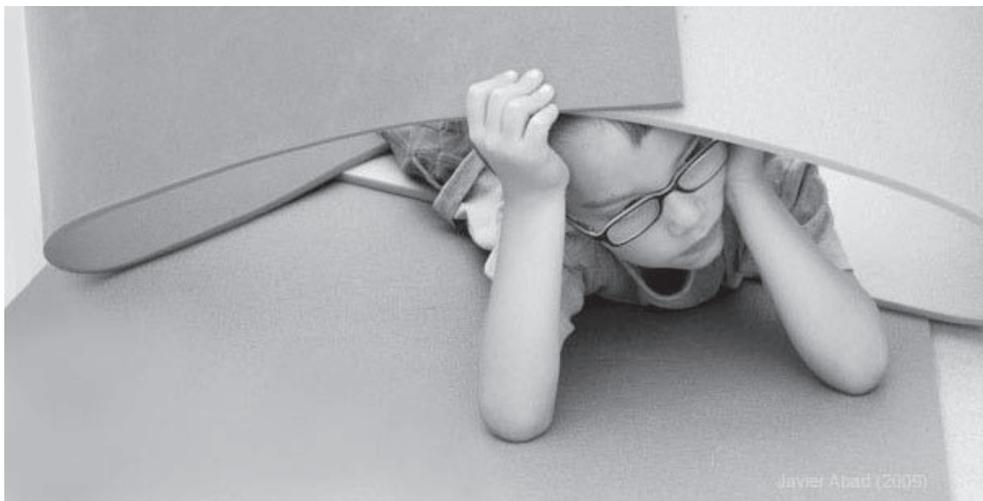
En esta narrativa de imágenes, contemplamos formas de uso lúdico del espacio circular que

actúa como continente de los pensamientos y de las emociones de la infancia: las ideas generadas desde el interior del círculo se proyectan en el contexto y el colectivo las transforma. La respuesta del exterior influye, modifica y reorganiza internamente a la infancia, ayudando además a diferenciar el límite entre las percepciones del sí mismo y también del *otro* (Ruiz de Velasco y Abad, 2019). Es decir, los límites en el contexto educativo son las fronteras invisibles de la alteridad, pero han de ser móviles y transformables según cada situación: la idea de límite está siempre presente en el cuerpo y el espacio pues el círculo es orden físico que es también psíquico ya que transmite bienestar y seguridad.

En resumen, la documentación pedagógica y su propuesta de investigación basada en imágenes expresa cómo construimos nuestro imaginario de infancia y cómo nos construimos como educadores y educadoras a través de los vínculos que propone el *espacio-metáfora* del arte contemporáneo. Así, se genera una identificación con los objetos que configuran el espacio de la *instalación de juego*.

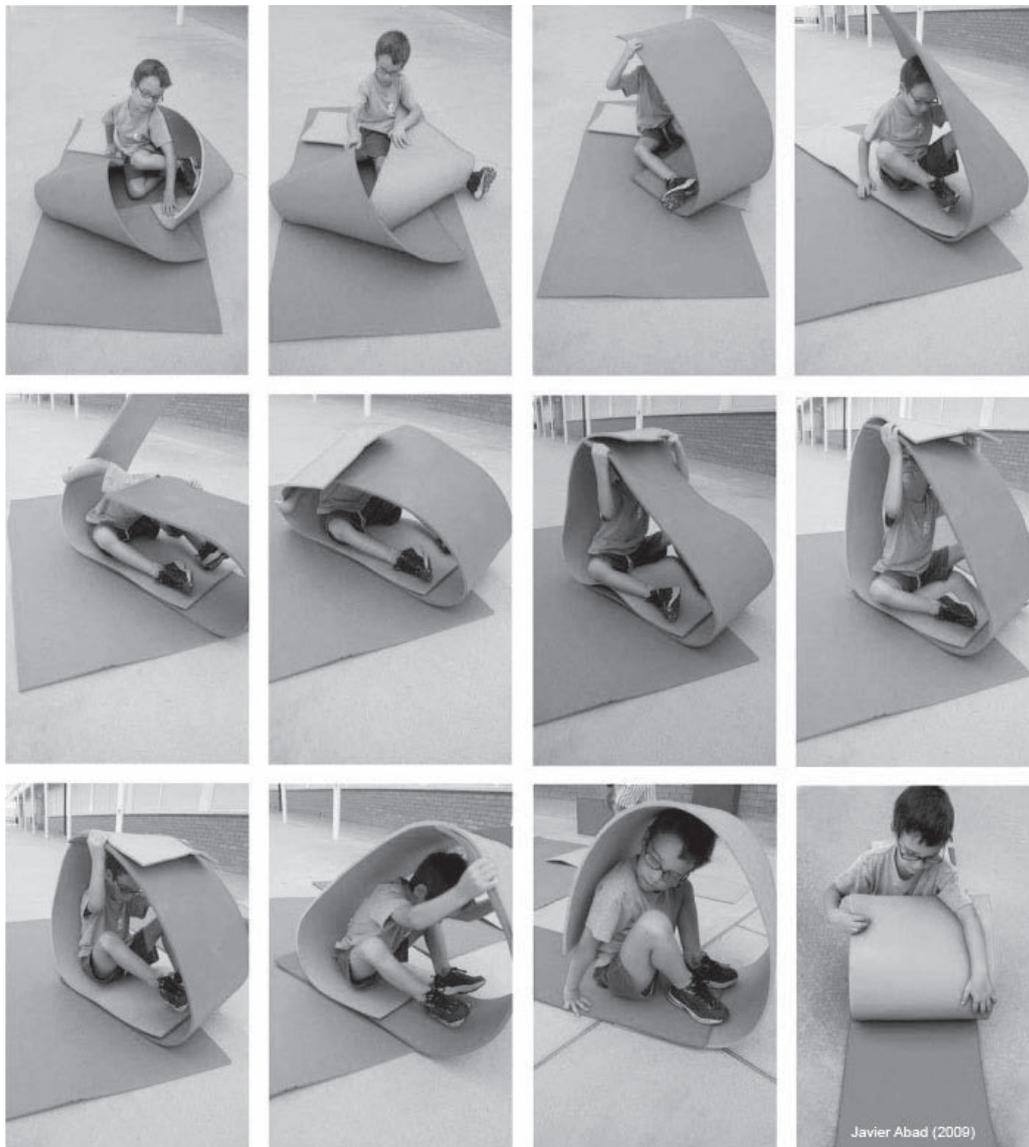
Para finalizar, ofrecemos la narrativa visual de la acción de un niño de 5 años en la que se muestra el itinerario “del pensamiento a la acción” (y viceversa). La situación es la siguiente: los educadores ofrecen un lugar de juego realizado con planchas de *foam* (usadas para psicomotricidad). El grupo de niñas y niños comienza la acción lúdica derribando la construcción de objetos que estaban inicialmente de pie. Siguen jugando en pequeños grupos, excepto uno de ellos que se aparta del colectivo, se cubre con el objeto y permanece mirando largo tiempo en actitud reflexiva y no desinteresada de la acción de los demás, pues les observa desde un ensimismamiento que los educadores saben respetar bien.

**Figura 9.** Niño de 5 años observa el juego del grupo (fotografía: Javier Abad, 2009).



Transcurren casi 30 minutos hasta que, en un momento elegido por el propio niño, se incorpora y con las planchas que le cubren, comienza a realizar un juego que consiste en plegar el material y hacer una “casa” o límite contenedor de envoltura, pasando así a simbolizar el lugar donde se encuentra mediante la construcción como representación intencionada del espacio donde él se sitúa.

Figura 10. Narrativa visual de proceso de construcción (fotografía: Javier Abad, 2009).



La presente narrativa nos revela el proceso de construir un espacio de seguridad y contención. Este momento pudiera pasar desapercibido a la mirada de los adultos referentes que contemplan las acciones de juego, pero gracias a la documentación pedagógica y la imagen como instante que es posible visitar, podemos entonces analizar, valorar y significar el *proceso* que es favorecido por la posibilidad de los objetos y la confianza en las relaciones. La narrativa visual hace emerger lo invisible y lo sutil que acontece a cada instante en las escuelas.

Figura 11. Representación del juego realizado por el niño protagonista de la acción.



Posteriormente y ya en el aula, se solicita un dibujo que exprese las acciones realizadas y, aunque la acción de juego haya finalizado en ese necesario encuentro con los *otros*, el niño posee memoria de su proceso y da importancia al momento preparatorio que no significa realmente que se sienta solo o aislado.

## Conclusiones

La creación simbólica de la infancia mediante la experiencia lúdica en las *instalaciones de juego* posibilita la creación de vínculos estables y relacionales gracias a la propuesta del arte contemporáneo y la educación inicial, pues el juego es una experiencia fundadora de humanidad ya que cuando la infancia juega, pone de manifiesto su capacidad mental para comprender el sentido de los símbolos y organizar su pensamiento también desde las construcciones afectivas. Este proceso desvela una doble dimensión cognitiva y emocional que integra la acción lúdica en todo *ámbito de posibilidad* para trascender del “aquí y ahora” y acceder al universo del imaginario simbólico que recrea la presencia de aquello que está ausente, no como una forma de evadir la realidad, sino como manera de conectar con el interno psíquico y pensarse en esa misma *realidad*.

El juego es pues un acto cultural y creador que no sigue un guion establecido, sino que se construye en el “jugando”, pues somos lo que jugamos y con quién jugamos para ser y crear. Y solo así la infancia es capaz de desvelar lo invisible, pues a cada acción le acompaña un *estado de encuentro*, mental y relacional, a la vez, que narra lo que en la vida real no se puede contar, pero si es posible en la imaginaria. Desde la lúdica se escenifica pues el pensamiento en un contexto seguro mediante la ayuda del paisaje objetual y de *otros-conmigo* para diferenciar entre lo que está sucediendo y lo que acontece como representación de ese suceso. El juego sería entonces el lugar ubicuo de esa realidad imaginada ya que la infancia necesita de contextos configurados como *metáfora de vida* para ensayar juntos el complejo entramado vincular de las relaciones humanas.

La aportación de la investigación basada en las artes visuales nos permite ver cómo entendemos y “leemos” lo que sucede en nuestra práctica educativa. La documentación puede ser considerada como un acto de autorreflexión, un hecho consciente de que a través de la organización y elección de imágenes realizamos determinadas decisiones que nos representan en relación con nuestras propias creencias e imaginarios pedagógicos. La documentación es pues, un material sensible que registra lo que la infancia dice, hace y piensa, y, por tanto, el modo en que el educador se relaciona en su labor cotidiana desde el acompañamiento.

El arte contemporáneo es facilitador y mediador de estos contextos relacionales pues

ofrece *lugares de símbolo* como guiones abiertos a la construcción compartida de un correlato que aparece cuando se posibilita su interpretación lúdica. Así, el arte y el juego confluyen como lugares privilegiados de cultura y relación para favorecer la aparición de lo invisible (pero real) y su transformación simbólica. *Las instalaciones de juego* proponen así el descubrimiento de todo lo que toda experiencia significativa con *otros* nos comunica como vivencia y expresión del imaginario infantil (la valentía, el temor o el cuidar y ser cuidado) desde la mirada, la escucha y proximidad por parte de los adultos acompañantes. Así, el juego es “ficción de ficciones” porque a través de él intentamos explicar y explicarnos la vida imaginando historias que dicen los pronombres posibles: el yo, el tú, el nosotros y el ellos-ellas aún desconocido. Un encuentro que convierte lo diferente en confiable y lo ajeno en propio pues jugar es y será nuestro destino.

## Referencias

ABAD, J. **Imagen-palabra: texto visual o imagen textual**. Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en Educación. OEI, Salamanca. 2013.

ARROYO, M., SÁBADA, I., coords. **Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones**. Madrid, Síntesis. 2012.

BANKS, M. **Los datos visuales en investigación cualitativa**. Madrid, Ediciones Morata. 2010.

BISQUERRA, R. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid, La Muralla. 2009.

BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2015.

CALLOIS, R. **Teoría de los juegos**. Barcelona, Seix Barral, 1958.

CHATEAU, J. **Psicología de los juegos infantiles**. Buenos Aires, Kapeluz, 1987.

DÍAZ DE RADA, Á. **El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía**. Madrid, UNED, 2011.

GOETZ J., LECOMPTE M. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid, Morata, 1988.

HERNANDEZ, F. **Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales**. Barcelona, Octaedro, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Madrid, Alianza editorial, 1972.

LARRAÑAGA, J. **Instalaciones**. Donostia, Nerea, 2001.

MARÍN, R. **Investigación en Educación Artística**. Universidad de Granada y Sevilla, 2005.

MARÍN, R. y ROLDÁN, Jo. **Metodologías artísticas de investigación en educación**. Málaga, Aljibe, 2012.

PUJADAS, J. J. COMAS, D., ROCA J. **Etnografía**. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 2004.

RODRIGUEZ G., GIL J., GARCIA E. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona, Aljibe, 1996.

RUIZ DE VELASCO, Á.; ABAD, J. **El juego simbólico**. Barcelona, Graó, 2011.

RUIZ DE VELASCO, Á.; ABAD, J. **El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego**. Barcelona, Graó, 2019.

RUIZ J. I. **Teoría y práctica de la investigación cualitativa**. Bilbao, Universidad de Deusto. 2012.

STANGOS, N. **Conceptos de arte moderno**. Madrid, Alianza Forma, 1997.

WINNICOTT, D. W. **Realidad y juego**. Barcelona, Gedisa, 1982 (Original, 1971).

Recebido em 11 de dezembro de 2020.

Aceito em 18 de fevereiro de 2021.