



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

HEZKUNTZA  
ETA KIROL  
FAKULTATEA  
FACULTAD  
DE EDUCACIÓN  
Y DEPORTE

## **LA COMPLEJIDAD:**

# **El arte como entrada a las construcciones colectivas**

## **TRABAJO FIN DE GRADO**

AUTORÍA: Ramos Rodríguez, Pablo

DIRECCIÓN: Ezeiza Ramos, Ainhoa

**2020**

## RESUMEN

Cuando se habla acerca de la importancia del arte en educación infantil, se debería hablar también de la complejidad, teniendo ésta una gran influencia en el desarrollo de las habilidades sociales, la expresión o el desarrollo integral de las personas. Hoy en día, pese a que el arte se trabaja de forma esporádica en las aulas de educación infantil, todavía es necesario que adquiera una mayor presencia, pero desde otro punto de vista; no debe ser aplicado como disciplina, sino como una manera de entrelazar conocimientos propios de lo cotidiano, de las culturas populares y de lo que los y las niñas aprenden fuera de la escuela. Este hecho nos ayuda a repensar nuestro funcionamiento mental, tan necesario para afrontar los problemas del mundo globalizado en el que vivimos. Por medio de una instalación artística llevada a cabo en un aula de dos años de educación infantil, este Trabajo de Fin de Grado trata de demostrar que un cambio de paradigma pedagógico es posible y que el arte es uno de los muchos caminos que nos abren a la complejidad. La investigación parte de la subjetividad de ocho alumnas y alumnos de menos de dos años. Ellos y ellas son los protagonistas de la investigación. A todo eso, se le añaden las aportaciones que diferentes autores de referencia hacen sobre del tema. En las conclusiones, se menciona la importancia de abrazar a la complejidad para garantizar una educación basada en valores que estimulen la autonomía, el pensamiento crítico y que nos ayuden a reconsiderar nuestras decisiones.

*Palabras clave:* Educación Infantil, Complejidad, Arte, Construcciones colectivas, Caos creativo, Instalación artística, Juego simbólico.

## LABURPENA

Arteak haur-hezkuntzan duen garrantziaz hitz egiten denean, konplexutasunaz ere hitz egin beharko litzateke, horrek eragin handia baitu trebetasun sozialen garapenean, adierazpenean edo pertsonen garapen integralean. Gaur egun, haur-hezkuntzako ikasgeletan artea noizean behin lantzen bada ere, oraindik ere beharrezkoa da presentzia handiagoa izatea, baina beste ikuspuntu batetik; ez da diziplina gisa aplikatu behar, baizik eta egunerokotasunari, herri-kulturei eta haurrek eskolatik kanpo ikasten dutenari dagozkion ezagutzak elkarlotzeko modu gisa. Horrek gure funtzionamendu mentala birpentsatzen laguntzen digu, hain beharrezkoa baita bizi garen mundu globalizatuko arazoei aurre egiteko. Haur-hezkuntzako bi urteko gela batean egindako arte-instalazio baten bidez, Gradu Amaierako Lan honek erakutsi nahi du posible dela paradigma pedagogikoa aldatzea, eta artea dela konplexutasunera irekitzen

gaituzten bide ugarietako bat. Ikerketaren abiapuntua bi urtetik beherako zortzi ikasleren subjektibotasuna da. Haiek dira ikerketaren protagonistak. Horri guztiari, erreferentziazko hainbat egilek gaiari buruz egiten dituzten ekarpenak gehitu behar zaizkio. Ondorioetan, konplexutasunari heltzearen garrantzia aipatzen da, autonomia eta pentsamendu kritikoa sustatzen duten balioetan oinarritutako hezkuntza bermatzeko eta gure erabakiak berriz aztertzen laguntzeko.

*Hitz gakoak:* Haur hezkuntza, Konplexutasuna, Artea, Eraikuntza kolektiboak, Kaos sortzailea, Instalazio artistikoa, Jolas sinbolikoa.

## **ABSTRACT**

When we talk about the importance of art in early childhood education, we should also talk about complexity, which has a great influence on the development of people's social skills, expression or integral development. Nowadays, although art is worked sporadically in early childhood classrooms, it still needs to be more present, but from another point of view; it should not be applied as a discipline, but as a way of intertwining knowledge of everyday life, of popular cultures and of what girls learn outside school. This fact helps us to rethink our mental functioning, so necessary to face the problems of the globalized world in which we live. Through an artistic installation carried out in a classroom of two years of early education, this End of Grade Work tries to show that a change of pedagogical paradigm is possible and that art is one of the many paths that open us to complexity. The research is based on the subjectivity of eight students under two years of age. They and they are the protagonists of the research. To all this, we add the contributions that different authors of reference make on the topic. The conclusions mention the importance of embracing complexity in order to guarantee an education based on values that stimulate autonomy, critical thinking and help us to reconsider our decisions.

*Keywords:* Childhood education, Complexity, Art, Collective constructions, Creative chaos, Art installation, Symbolic play.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1. La complejidad en educación.....	5
2.1.1. <i>¿Por qué trabajar la complejidad en educación?</i> .....	6
2.2. La importancia de trabajar la complejidad desde edades tempranas.....	8
2.3. Entrada del arte como riqueza: La relación del arte y la complejidad.....	11
3. METODO.....	13
3.1. Metodología empleada.....	13
3.2. Objetivos.....	15
3.3. Descripción del proceso de preparación.....	16
3.4. Proceso de análisis de la información.....	18
4. RESULTADOS.....	21
5. CONCLUSIONES.....	24
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27

# 1. INTRODUCCIÓN

A nivel educativo, el uso deficiente del arte y el juego simbólico (Tresserras, 2017), así como la escasa importancia que cobran las relaciones sociales, nos hace pensar en la necesidad de un cambio de paradigma que acabe con el individualismo, la competitividad y la racionalidad que domina nuestro sistema escolar. (Morin y Le Moigne, 2006).

La educación centrada en la complejidad busca este cambio de paradigma pedagógico, porque integra nuevas prácticas escolares, que rechazan las metodologías simplificadoras y la enseñanza vertical de los contenidos, y que continúa con la puesta en valor de las relaciones sociales y de lo que se construye colectivamente. (Morin y Le Moigne, 2006).

Y es que la escuela se encuentra en una constante búsqueda de metodologías que estructuran, ordenan y en definitiva matan la creatividad y el pensamiento crítico de los niños y las niñas. (Cemades, 2008). Los maestros y maestras (desde educación infantil a los postgrados) hemos sido los encargados de transmitir unos valores que entienden lo lineal y lo simplista, olvidando el error o la imprecisión tan característicos del ser humano (Morin y Le Moigne, 2006).

Partiendo de esta realidad, me pareció interesante realizar una crítica al sistema educativo actual, comenzando por fomentar las relaciones sociales de un aula de dos años de educación infantil, a través del arte. Pues el arte, como dice Viates (2012) debe aparecer a lo largo de toda la trayectoria académica, porque contribuye al desarrollo personal, social, expresivo y comunicativo de los alumnos y alumnas.

Como alumno del Grado en Educación Infantil de Vitoria-Gasteiz, he sido participe activo de este estudio. Durante mi periodo de prácticas, tuve la idea de demostrar desde una perspectiva compleja, que son igual de importantes los aprendizajes que construyen los alumnos y las alumnas en su cotidianidad como en la escuela. Además, traté de poner en valor las construcciones colectivas que realizan los niños y niñas, teniendo como punto de partida la libertad, la imperfección y el caos que nos brinda la educación artística y la subjetividad del alumnado.

De este modo, en el apartado teórico del trabajo se ha profundizado sobre la teoría de la complejidad y, en concreto, sobre la importancia de trabajar la complejidad en educación infantil. Además, se describe la riqueza que nos da el arte en el proceso educativo y la relación de este con la complejidad y el juego simbólico. En la segunda parte del trabajo, se recoge, analiza y relata la experiencia del alumnado de la clase de un año y medio del centro de prácticas en el que me encontraba. En el apartado de resultados, se mencionan la información

obtenida y se interpreta teniendo en cuenta la base teórica. Para finalizar, a través de las conclusiones, se aportan algunas orientaciones a nivel personal, para mejorar la práctica docente de cara al futuro.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. La complejidad en Educación**

Dado que en la actualidad el sistema educativo está basado en un modelo en el que prevalece la competitividad, el individualismo y el abandono de los valores sociales, es necesario hablar sobre un nuevo paradigma que nos ayuda a cambiar nuestra manera de entender el conocimiento y la enseñanza. La escuela debe ser un lugar en el que se fortalezcan las habilidades sociales de las alumnas y alumnos, así como sus habilidades afectivo-emocionales y expresivas (Navarro, 2006).

La complejidad es una corriente que requiere una reforma del pensamiento. No se entiende como un método, sino más bien como una transformación de nuestra manera de ser y de nuestra forma de observar la realidad (Morin y Le Moigne, 2006). No se trata de una reforma del modelo actual (paradigma cartesiano), sino de un nuevo paradigma que nos abre la puerta a nuevas formas de hacer, que son aplicables a la enseñanza (Morín, 1990).

Complejo, viene del término *complexus* que se entiende como “lo que está tejido en conjunto” (Morín y Le Moigne, 2006). Este tejido entiende el conocimiento como una cantidad infinita de saberes, haceres y sentires que se construyen colectivamente y que están en continua conexión e interrelación. Separar esta unión transformaría un tejido diverso, rico, aplicable... en algo simple, incomprensible e inservible (Encina y Ezeiza, 2018). “Si el conocimiento existe es porque es organizacionalmente complejo” (Morin, 1999a: 250-251).

Vivimos en un mundo marcado por los ritmos de la razón. Este hecho se centra en buscar una “verdad absoluta” y a través de la ciencia define el conocimiento, la vida y las relaciones como algo perfecto, ordenado y estructurado, que pretende hacernos creer que se puede llegar al conocimiento sin caer en el error, la confusión o el caos (Arias y Peralta, 2011).

Sin embargo, la complejidad, como dice Edgar Morin (1999b), se convierte en una necesidad que se impone al pensamiento simplista que propone la razón. “Los conocimientos que se basan únicamente en el cálculo y la cuantificación, no descubren lo que significa la vida.” (Arias y Peralta, 2011, p. 298).

### 2.1.1. ¿Por qué trabajar la complejidad en educación?

Para entender lo que es una educación apropiada, es necesario ver la escuela como una institución en la que se desarrolle una educación centrada en la formación de personas activas, reflexivas y críticas (Giroux, 1990). Esta cuestión implica un cambio en el paradigma pedagógico, pues un pensamiento crítico debe ser un pensamiento complejo (Arias y Peralta, 2011).

Estamos acostumbrados a ver por separado los procesos de aprendizaje que ocurren en los contextos de educación formal y de educación informal; estas distinciones solo limitan las posibilidades de la educación (Moreno, 2016), que como destaca Carlos Calvo (2009, p. 51) “La educación ocurre a lo largo de la vida y no se limita a la escuela”.

El paradigma actual, explica que la única educación favorable para los niños y niñas es la educación formal, es decir, aquella que se encuentra enmarcada en el contexto escolar. La educación informal, la que se da en la calle, entre iguales... queda en segundo plano (Calvo, 2009). La escuela formal, se olvida de valorar la gran cantidad de capacidades que desarrollan los niños y niñas en su vida cotidiana, creyendo que lo único que tiene importancia son los resultados que se recogen en la evaluación de unos contenidos (Moreno, 2016).

En esta misma línea, se entiende como escolarización al proceso de creación de relaciones (Moreno, 2016). Entendiendo que la mayor expresión de creatividad se da en lugares cotidianos (Calvo, 2009), a través de las culturas populares; la forma de expresión que se propone en la educación formal actual es la **repetición repetitiva**, que consiste en no poner en valor las relaciones sociales y matar, clasificar y empobrecer la creatividad del alumnado (Encina y Ezeiza, 2019).

Un claro ejemplo de la pobreza escolar que vivimos hoy en día, son las metodologías y las rutinas que se aplican en los centros educativos, que como dice Morin (1999b) son procesos que simplifican y ordenan las aulas.

Planificar de antemano lo que los niños y niñas deben aprender limita su desarrollo, porque no se tienen en cuenta sus intereses ni sus diferencias (Arias y Peralta, 2011). De alguna manera la escuela se olvida de su esencia. Lo más importante de la educación son los niños y las niñas, luego debemos respetar su realidad, su forma de aprender, su ritmo y su tiempo (L'Ecuyer, 2015).

Y es que las escuelas de hoy en día dan prioridad a la enseñanza vertical de los contenidos, solapando las relaciones sociales que se puedan dar dentro y fuera del aula y limitando la socialización (Arias y Peralta, 2011).

No es ningún secreto, que la socialización cobra una gran importancia en la educación del alumnado. Como destaca Berger (1989) la socialización es el proceso a través del cual el niño y la niña aprenden a ser miembros activos de la sociedad. En esta misma línea, Aranguren et al. (1996) consideran que el aprendizaje de los alumnos y alumnas debe ser activo y requiere la participación en procesos expresivos y comunicativos.

Si trabajamos desde la complejidad, se pone en valor la socialización de los niños y las niñas, ya que, se entiende la importancia de la humanización y de la **transmisión de cultura** (Arias y Peralta, 2011).

Por este motivo, la complejidad comprende que el caos y la creación espontánea que se dan en los procesos de socialización de la educación informal, tienen la misma importancia que lo que se enseña en la escuela (Calvo, 2009). Por eso considera necesario fomentar las relaciones horizontales entre todos los espacios comunitarios (Encina y Ezeiza, 2019), poniendo en valor y reconocimiento la importancia de las **culturas populares**. Como destacan Ezeiza y Encina, (2018, p. 26) “son una expresión clara de complejidad, ya que, recuperan y revitalizan saberes colectivos y son una fuente inagotable de conocimientos”.

Con el reconocimiento de las culturas populares se puede transformar la realidad de las escuelas desde el caos creativo (Colom, 2018), generando escuelas centrífugas, en las que se pone en valor y se tienen en cuenta los conocimientos populares (Ezeiza y Encina, 2018), es decir, los pensares, haceres y sentires que se han construido colectivamente (que han construido los propios niños y niñas), en procesos de ayuda mutua y en tiempos y espacios cotidianos.

Cabe destacar, que la complejidad no entiende de metodologías sino que comprende el **ilusionismo social**, es decir, entiende las formas de trabajar sin objetivos a priori y apoyándose en los ocho pilares del desempoderamiento educativo: cuidados, libertad, construcción colectiva, confianza, interdependencia y autonomía, alegría, decrecimiento y esperanza (Encina y Ezeiza, 2016). Por ello, el ilusionismo social es una forma de hacer que trabaja con y desde las niñas y niños en su entorno social y natural, es decir, las personas que participan construyen sus aprendizajes de forma colectiva (Ezeiza y Encina, 2018).

Para trabajar desde el ilusionismo social, hay que pensar en las escuelas centrífugas. Estas tienen presente las formas de relación que ayudan a la construcción colectiva (Ezeiza y Encina, 2018). Por ello, se basan en metodologías participativas que priorizan las formas de

relación por encima de los contenidos y que fomentan la convivencia. La convivencia es una necesidad dentro de las escuelas, pues genera nuevas formas de expresión y comunicación y parte de la comprensión social y la sensibilidad (Encina y Ezeiza, 2019).

Por otro lado, el proceso de aprendizaje que se da en las escuelas centrífugas es la **repetición creativa**, porque comprende el valor de las formas de creación y repetición de las culturas populares, o dicho de otro modo, pone en valor las evidencias de los aprendizajes informales (Calvo, 2009). Además, no se busca una enseñanza vertical, sino que se respetan las diferencias entre los niños y niñas de la clase. Entendiendo que cada criatura es única y diferente, ya que, cada persona tiene diferentes formas y capacidades de crear y de relacionarse con los demás (Malaguzzi, 2005).

Por todo esto, es necesario trabajar desde la complejidad, porque trata de desarrollar en el alumnado un espíritu autónomo y crítico (Morin y Le Moigne, 2006), que les dote de las capacidades necesarias para resolver los problemas del futuro.

## **2.2. La importancia de trabajar la complejidad desde edades tempranas**

Para conseguir superar los problemas educativos que genera el individualismo y fomentar una educación igualitaria y social (Tapia, 2016), es necesario realizar un cambio de paradigma en el sistema educativo que comience desde la Educación Infantil. Como dice Alberto Moreno (2016, p15), “debemos explorar el sabroso desorden educativo y alejarnos del insípido orden escolar”.

Los primeros seis años de vida son los más importantes para el desarrollo neuronal del ser humano (Cemades, 2008). Los niños y niñas experimentan un desarrollo intelectual, sensorial, creativo y social (Tresserras, 2017). Además, comienzan a observar y a tomar conciencia de las diferentes formas de participación y decisión de su entorno (Martínez y Ramos, 2015).

Entendido esto, desde la complejidad un maestro debe ser “un guía” que genere un clima de libertad y que apoye, oriente y brinde las herramientas necesarias al alumnado (Cemades, 2008). Y es que, una de las funciones del docente, es la de capacitar a los alumnos y alumnas a resolver sus problemas (García, 2015) y a conseguir que sean conscientes de su rol ético para transformar su realidad (Arias y Peralta, 2011).

Siguiendo esta misma línea, la educación infantil es una etapa ideal para el desarrollo de la creatividad de los niños y las niñas, pero para fomentarla, debemos dejar aflorar la

naturalidad y brindarles la libertad necesaria para que adquirieran un desarrollo apropiado (Cemades, 2008). Por ello, la complejidad desde las construcciones colectivas, propone trabajar con líneas de acción y participación que dan libertad a los alumnos y alumnas y que dan pie a la implicación (Encina y Ezeiza, 2019).

Los primeros años de vida, son idóneos para entender que no debemos estructurar el conocimiento en asignaturas, ni aplicar metodologías que limiten la libertad de los más pequeños (Morin y Le Moigne, 2006). Por el contrario, debemos trabajar desde sus intereses, haciendo, creando y compartiendo de forma libre, abierta y compleja, porque de esta manera los niños y niñas se hacen capaces de resolver los problemas por sí mismos y desarrollan su creatividad (Cemades, 2008).

Para partir de sus intereses, es importante la relación que se da entre el maestro y el alumno. La complejidad nos habla de la necesidad de generar confianza, Cornú (1999) explica que la única vía para humanizarse que tienen los niños y niñas es a través de dicha confianza. Las niñas y niños aprenden creyendo en las personas adultas, no tiene otra opción, no puede elegir. Por este motivo, la relación que se da entre la persona adulta y los niños y niñas de la clase es totalmente asimétrica. El deber de la maestra o maestro consiste en no abusar de su poder, es decir, renunciar progresivamente a esta autoridad sobre el niño o niña, entendiendo el significado de autoridad como aquello que garantiza y que permite hacer crecer (Cornú, 1999).

Por otro lado, la educación infantil es una etapa educativa que surgió no hace más de cuarenta años; anteriormente los niños y niñas se desarrollaban a partir de experiencias informales, pero no en contextos previamente diseñados para fomentar su desarrollo, como es la escuela (Vila, 2000).

Por ello, la complejidad comprende que son igual de importantes las experiencias que tiene el alumnado en el aula y en los lugares cotidianos. Como destacan Encina y Ezeiza (2016), la complejidad tiene una forma de hacer basada en metodologías participativas, que ponen en valor las culturas populares.

Con este reconocimiento se trabaja desde la creatividad social y esta a su vez, entiende la existencia de los simulacros, es decir, propone la invención de espacios cotidianos dentro del aula, con el fin de no separar escuela y barrio, pues no se debe diferenciar el pensar y el sentir, la acción y el conocimiento, el reconocimiento y los saberes (Ezeiza y Encina, 2018).

Cabe destacar que lo que se construye a partir de las experiencias cotidianas nace del caos, pues está sujeto a la subjetividad, a lo que nace de la gente (Encina y Ezeiza, 2019). Por esta razón y teniendo en cuenta la importancia que cobran los sentidos en el desarrollo de la creatividad, desde la complejidad no se propone únicamente el reconocimiento de los cinco sentidos que cita la biología (vista, oído, gusto, olfato y tacto), sino que, menciona la importancia de trabajar ocho sentidos más, que parten de las aptitudes y que no pueden ir separados de los anteriormente mencionados. Estos sentidos son: el sentido de la afectividad, el sentido de la sensibilidad, el sentido de la oportunidad, el sentido común, el sentido de la creatividad, el sentido del humor, el sentido de la proximidad y el sentido del distanciamiento (Encina y Ávila, 2015).

El desarrollo de la creatividad está íntimamente relacionado con el proceso de socialización. Por tanto, para que se dé un óptimo desarrollo social, hay que contar con los espacios educativos no formales, sacando la escuela hacia esos colectivos e invitando a los mismos a que participen en la labor docente del aula (Ezeiza y Encina, 2018).

Llegado a este punto, la complejidad nos brinda la posibilidad de romper con las formas de repetición repetitiva con las que trabaja la escuela actual. La escuela ha tratado durante años de ordenar las creaciones populares (Encina y Ezeiza, 2019), cuando realmente dichas creaciones son caóticas, carecen de orden, porque nacen de la subjetividad (de las niñas y niños), es decir, del jugar, del estar juntos o del sentir (Calvo, 1989).

Atendiendo a la complejidad, un aula de educación infantil debe fomentar la repetición creativa, es decir, no debe morir en el aburrido y estructurado mundo de la repetición repetitiva, sino que partiendo de los intereses, los sentimientos y los deseos de la niños, se logra entender que son más importantes las formas de relación que los propios contenidos (Encina y Ezeiza, 2016). En todo niño existe un impulso por aprender, experimentar y crear (Cemades, 2008), trabajar desde la repetición creativa posibilita este desarrollo, pues las formas de creación son infinitas.

El juego es un ejemplo de repetición creativa, porque no tiene reglas, ni estructuras, ni un por qué, simplemente, se juega (Ezeiza y Encina, 2018). En educación infantil, el juego cobra una gran importancia, como destaca Javier Abad (2008), el juego libre es fundamental, porque es una forma en la que el niño o niña encuentra el equilibrio entre la realidad y la subjetividad y le permite crear nuevos significados con seguridad.

Así pues, el juego es una parte fundamental del ilusionismo social que propone la complejidad, ya que, a través del juego los niños y niñas aprenden a conocerse a sí mismos

y a explorar el entorno en el que viven. Además, el juego constituye un espacio lúdico para el desarrollo personal y social del niño o niña (Jambrina, 2002).

### **2.3. Entrada del arte como riqueza: La relación del arte y la complejidad**

En educación la actividad artística debería cobrar una gran importancia, pues a los niños y niñas les gusta explorar, tocar, manipular y en definitiva, crear. Es su manera de conocer y explorar el mundo (Jiménez, 2010). Como decía René Huyghe (1977, p. 21), “no hay arte sin hombre, ni hombre sin arte. A través del arte, el mundo se hace más familiar”.

Por el contrario la ciencia y su continua necesidad de ordenar y simplificar el conocimiento, ha conseguido transformar la actividad artística en una mera asignatura (Le Moigne y Morin, 2006). El arte en la escuela se olvida de algunos de sus más importantes principios, que son la comunicación, la transmisión de cultura o la libertad de expresión, pues “el arte no se crea, se participa” (Abad, 2009, p.1).

En la escuela actual, el arte se valora de manera individual, promoviendo una repetición repetitiva, ya que, se tienden a valorar las creaciones artísticas de los niños y las niñas a través de unos contenidos; consiguiendo reducir su creatividad (Ezeiza y Encina, 2018). Sin embargo, el arte requiere de otro tipo de sensibilidad. Es necesario comprender que no existen buenas y malas respuestas sino que lo importante del arte, es la libertad, la imaginación y la posibilidad de poder compartirlo con los demás (Jiménez, 2010).

Por ello, debe quedar claro que en el sistema educativo la educación artística no consiste en la formación de artistas, pero si debe brindar la posibilidad de expresarse y comunicarse. Este tipo de conocimiento permite al alumnado desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y la apropiación de valores culturales y sociales (Ros, 2004)

Y es que el arte es complejo, pues la expresión artística no se puede entender sin una acción lúdica y sin participación (Abad, 2009). Desde la complejidad la actividad artística se entiende como una provocación para sacar fuera los pensamientos, haceres o sentires que cada niño o niña lleva dentro; y no desde el individualismo, sino desde la construcción colectiva (Ezeiza y Encina, 2018).

Por ello, la complejidad entiende que el arte es imperfecto, porque supone fomentar la relación del alumnado con su entorno sociocultural y posibilitarles aprender nuevas formas de comunicación (Núñez y Navarro, 2007). Si el arte es importante en la escuela es porque los

niños y niñas consiguen reconocerse a ellos mismos, pero también a los demás al compartir significados (Abad y Ruiz de Velasco, 2014). El arte es repetición creativa porque “participar, implica hacer común lo que antes era particular” (Abad, 2009, p.2).

Lo artístico, como dice Ros (2004) puede suponer una manera de introducir lo cotidiano en el aula, ya que, el arte es una actividad social que está presente en la vida cotidiana del ser humano. Además, es parte de la experiencia popular, pues a través de él se transmite cultura. Con lo que, es una manera de poner en valor a las culturas populares y de tratar lo que ocurre más allá de la escuela (Encina y Ezeiza, 2016)

Llegado a este punto, una idea para introducir el arte en las escuelas, desde una perspectiva compleja, son las instalaciones artísticas. Se entienden como manifestaciones del arte contemporáneo, que implican la interacción de los niños y las niñas y que debe permitirles “entrar en juego” (Abad y Ruiz de Velasco, 2014). Además, nos da la oportunidad de llevar el arte a la realidad (Barzel, 2001), por lo que, nos permite traer lo cotidiano al aula, creando relaciones sociales entre los niños y las niñas que interactúan en la obra y pudiendo traer materiales del día a día que los alumnos y alumnas observan y utilizan en su barrio.

Las instalaciones artísticas nos brindan infinitas posibilidades para trabajar desde la complejidad. Lo más importante de este tipo de manifestaciones son los participantes que interaccionan en ellas (Bringas, 2014), es decir, la sociabilidad, lo que se crea al explorar los materiales, lo que construyen los niños y niñas desde el caos y siempre colectivamente... La instalación no es una instalación si el espectador no toma parte en ella (Lemarroy, 2004).

Cabe destacar, la importancia del **juego simbólico** en las instalaciones artísticas. Bernard Aucouturier (2012) destaca que todos los problemas de comportamiento que se dan en las aulas, tienen origen en los déficits de interacción. Por ende, el juego supone un proceso que puede ayudar a superar estas carencias, porque fomenta el desarrollo de las habilidades sociales y representa la libertad y el movimiento (Abad, 2008).

Partiendo de la importancia que cobra el juego en educación infantil, las instalaciones artísticas suponen experiencias donde el elemento lúdico está muy presente (Abad y Ruiz de Velasco, 2014), entendiendo que el arte, a través del disfrute del juego, les ayuda a interpretar la realidad e implica que los niños y niñas relacionen lo que perciben con su entorno cultural (Abad, 2009).

En esta misma línea, la percepción de los materiales y los colores que componen una instalación artística, implica que el alumnado explore y desarrolle habilidades motrices, cognitivas y sensoriales, porque se mueven, construyen y organizan desde el estar juntos (Recio, 2014). Esto a su vez, nos permite trabajar con y desde las aptitudes, porque los niños

y niñas no solo desarrollan los cinco sentidos que propone la ciencia (olfato, gusto, oído, tacto y vista), sino que agudizan también el sentido de la creatividad, de la afectividad y de la proximidad, porque perciben la vivencia de los espacios, tiempos y materiales cotidianos, y además lo hacen compartiendo juntos (Encina y Ávila, 2015).

Por todo esto, es necesario llevar el arte a la escuela y hacerlo desde la complejidad, porque nos enseña lo vital, lo más importante para afrontar la vida (Morin y Le Moigne, 2006), nos enseña la importancia del error y de que no existe una respuesta buena o mala a aquello que viene de la subjetividad, de los sentimientos, de los valores, de lo que se construye colectivamente, porque esto no se puede cuantificar (Arias y Peralta, 2011). En el arte, debe estar presente la experiencia de la fiesta, de lo políticamente incorrecto, porque la fiesta es comunidad y la comunidad genera inclusión y rechaza el aislamiento de unos hacia otros (Abad, 2009).

### **3. MÉTODO**

En este apartado, expondré a continuación el proyecto que desarrollé en mi periodo de prácticas, que consiste en una instalación basada en las ideas de algunos autores que considero de referencia en este ámbito, como son Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco y sobre todo Miguel de la Morena.

La instalación la he desarrollado en Tximeleta Haur Eskola, con alumnado de un año y medio de edad. Se trataba de un grupo compuesto por 3 niños y 5 niñas.

Por último, decidí hablar con mi tutora de prácticas del centro infantil, Arantza Colmenero, sobre la realización de la instalación. Me resultó de gran ayuda, pues me comentó que ella tenía revistas y libros que podrían ayudarme a adquirir ideas. Realicé una búsqueda de información y encontré una serie de referentes que me ayudaron a enfocar el trabajo y a darle un sentido a la actividad. Debía entender lo que supone una instalación para saber lo que quería hacer, como quería hacerlo y para qué quería hacerlo.

#### **3.1. Metodología empleada:**

En primer lugar, como dicen Abad y Ruiz de Velasco (2014a), las instalaciones son espacios que nacen de la mezcla entre el arte contemporáneo y una fundamentación pedagógica inspirada en la práctica psicomotriz de Aucouturier. Deben favorecer el juego pre-simbólico y simbólico, es decir, debe permitir a los niños entrar en juego. En mi caso, como he estado con

alumnado de un año y un año y medio, debía centrarme en que desarrollasen el juego pre-simbólico, pues la mayoría aún no había desarrollado el juego simbólico.

Las instalaciones, están organizadas por una persona adulta, en este caso el maestro. Requieren de un orden inicial y una propuesta estética, pero siempre se debe tener en cuenta que van a ser deconstruidas y transformadas por las niñas y niños a través del juego compartido. (Abad y Ruiz de Velasco, 2016). Además, las características estéticas de la instalación, como dice Lynch (1985), deben poseer imaginabilidad, ya que, esto facilita una estructuración cognitiva.

Mi instalación está basada en la obra que realizó Miguel de la Morena en la escuela "El Altamira" de Madrid, para niños y niñas de 1-2 años. El autor se centró en estudios realizados por Javier Abad y en intentar que su alumnado desarrolle el juego pre-simbólico, al igual que yo. La obra de De la Morena se publicó en la revista "Instalaciones para el juego pre-simbólico y simbólico", escrita por Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco en el año 2014.

Quise dar un orden y un sentido estético adecuados a mi trabajo. Me interesó la disposición de los materiales en la obra de Miguel de la Morena y traté de adaptarlo a las necesidades de las criaturas. Para que las y los alumnos entren adecuadamente en el juego, se debe partir de un orden inicial y una propuesta estética concreta. (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a).

Es muy importante la elección de los materiales, pues los objetos sirven de soporte y son mediadores en el discurso del artista (Abad y Ruiz de Velasco, 2016). Son la base de la construcción simbólica que el grupo va a realizar cuando entren en la instalación. Una adecuada presentación, como dice Aucouturier (2004), crea un contexto privilegiado de juego y relación, en el que las niñas y los niños pueden expresar libremente su imaginario simbólico. Por ello, la instalación está compuesta por harina, pan rallado, espaguetis de colores, pompones de colores y plumas de colores. Además, utilicé de un trozo grande (2 metros por 2 metros) de fieltro negro, que serviría como base. Se trata de materiales naturales, es decir, objetos o elementos que se encuentran en la vida cotidiana, pues de este modo, se consigue fomentar la acción del niño o la niña y ofrecer una respuesta natural (Cardo y Vila, 2006).

Por otro lado, las instalaciones también deben presentar una idea intencionada (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a), y por eso decidí centrar la instalación en el desarrollo de los sentidos (vista, olfato, gusto, tacto y oído). Con la presentación de la instalación, a través de las acciones e interacciones en las que se desenvuelven las niñas y los niños (Abad y Ruiz de Velasco, 2016), trabajarían el gusto y el olfato probando y oliendo los espaguetis, el tacto tocando los diferentes materiales, la vista observando el contraste de colores sobre el fondo

negro y el oído comunicándose y apreciando el silencio que se produjo antes de entrar en la instalación... Son solo ejemplos, pues la obra esconde muchas formas de desarrollar los sentidos y otras habilidades desde la complejidad: “permite, por tanto, trascender el ámbito de la sensorialidad, amplía la percepción del contexto e incrementa la capacidad de entendimiento...” (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a).

Cabe destacar, que a lo largo de mi periodo de prácticas, trabajé los sentidos con el alumnado. Pensé que a modo de proyecto final podría realizar una instalación que reuniera parte de los materiales sensoriales que habían manipulado con anterioridad en otras actividades que yo mismo les había preparado. Los y las alumnas conocían todos los materiales de los que se compone la obra, pero los habían visto por separado y no colocados con un orden todos a la vez.

### **3.2. Objetivos:**

Los objetivos principales de este estudio han sido:

#### **Objetivos docentes:**

- Realizar una instalación artística con materiales naturales que favorezcan el desarrollo del juego pre-simbólico y los sentidos.
- Favorecer el desarrollo de la convivencia, promoviendo la construcción colectiva a través de la socialización.

**Objetivos pedagógicos:** En primer lugar, me he basado en el primer ámbito de experiencia del decreto 237/2015, Heziberri 2020: Ámbito de la construcción de la propia identidad y del conocimiento del medio físico y social.

- Conocer materiales que se encuentran en la vida cotidiana y tienen una respuesta natural: La instalación está compuesta por harina, pan rallado, espaguetis, plumas y pompones. Todos ellos son materiales que pueden observar y manipular en su día a día.
- Trabajar de forma compleja los sentidos que propone la ciencia (gusto, tacto, olfato y vista) a través de la experimentación y la manipulación: Los niños trabajan los sentidos manipulando y experimentando con los materiales naturales de los que se compone la instalación. Prueban, huelen y tocan la harina, el pan rallado y los espaguetis. Tocan y sienten la textura de las plumas y los pompones. Por último, observan el contraste de colores en la mezcla de los distintos materiales dentro de la obra.

- Conocer diferentes emociones a través de la manipulación de los materiales: Los pompones ofrecen suavidad, las plumas ligereza, lentitud y calma, los espaguetis de colores y el fieltro negro ofrecen un contraste entre el color y no color y por último la harina blanca sobre el fondo negro ofrece silencio.

En segundo lugar, me he basado en el segundo ámbito de experiencia del decreto 237/2015, Heziberri 2020: Ámbito de la construcción de la propia identidad y de la comunicación y representación.

- Desarrollar el juego pre-simbólico y simbólico: El círculo realizado con la harina y el pan rallado sirve como barrera que permite a los niños entrar y salir y entender que al traspasar el círculo pueden jugar y dejar volar su imaginación. Por otro lado, la instalación posibilita construir-destruir, llenar-vaciar, aparecer-desaparecer...
- Fomentar las relaciones sociales: Dentro de la obra se comunican entre ellos a través de sonidos, gestos, señas... con el objetivo de hacer entender un mensaje.
- Trabajar la psicomotricidad fina: A través de coger, tocar y manipular los distintos materiales hacen movimientos usando músculos pequeños de las manos, muñecas y dedos.
- Desarrollar habilidades comunicativas: Cuando se les presenta ante la instalación, los niños se comunican a través del movimiento de su cuerpo. Para romper la barrera y que los niños entren dentro de la instalación, siempre hay un alumno que es el primero en atreverse a entrar dentro de la instalación, de este modo comunica a los demás niños, su intención de conocer lo que ocurre dentro.

### **3.3. Descripción del proceso de preparación:**

La instalación la preparé en el comedor, me pareció el lugar adecuado: era amplio y más o menos guardaba un equilibrio, pudiendo colocar la obra en el centro del aula. Además, los y las alumnas podían moverse por el espacio sin problema, como destacan Abad y Ruiz de Velasco (2014a), el espacio debe permitir a las criaturas el recorrido alrededor de la instalación.

El primer paso, consistió en dejar vacía el aula, quitando todos los materiales que no tuvieran que ver con mi instalación (mesas, sillas, cubiertos, armarios...). El segundo paso, una vez vacía el aula, consistía en colocar los materiales: se disponen al comienzo ordenados mediante una forma sencilla (círculo, espiral, cuadrado...) De este modo se atiende a la verticalidad y horizontalidad del espacio. (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a). Comencé pegando el fieltro negro en el suelo con cinta aislante. El fieltro servía de soporte y debía ser de este color, ya que, los colores del resto de materiales destacarían mucho más sobre un fondo negro. Era totalmente cuadrado, tenía una medida de dos metros por dos metros.

Posteriormente, decidí colocar la harina y el pan rallado sobre el fieltro. Los coloqué realizando un círculo. Primero introduje la harina y después, quedando un círculo un poco más pequeño, coloqué el pan rallado. El siguiente paso, consistió en colocar los espaguetis de colores, esta vez quise colocarlos de manera más lineal, estirándolos y colocándolos de forma que parecieran las diferentes agujas de un reloj. Seguidamente, coloqué los pompones de colores, realizando otro círculo con ellos.

Por último, coloqué las plumas de colores en el centro, amontonándolas sin sentido, dando una sensación de orden pero sin calcular la cantidad ni la forma en la que estaban colocadas.



*(Instalación inacabada)*



*(Instalación acabada)*

### **3.4. Proceso de análisis de la información:**

Para empezar, he tenido la oportunidad de poder elegir el aula que quisiera del centro, para poder realizar la instalación. Presenté el trabajo un viernes y únicamente pude conservarlo ese mismo día, pues lo realicé en el comedor y me vi obligado a recolocar la clase como estaba justo cuando terminamos la actividad.

Me vi un poco limitado por los ritmos de la clase. Se trataba de un grupo de ocho alumnos y alumnas, pero en un primer momento fueron 5. Desde el primer día que llegué, viví un periodo de adaptación constante. Puedo decir que cada dos semanas llegaba un alumno o alumna nueva al aula. Estos periodos son realmente traumáticos para los y las niñas e impiden que el resto de compañeros y compañeras de la clase realice actividades con normalidad. Sin embargo, conseguí presentar la instalación en un momento en el que la mayoría de niños y niñas estaban totalmente adaptados.

- **Primera fase:**

En esta primera fase, me centré en la búsqueda de los materiales y en el diseño de la instalación. Como he mencionado anteriormente, tenía claro que la obra debía dar la posibilidad de que los y las niñas desarrollaran sus sentidos. Para ello, decidí reunir los materiales que había utilizado en la preparación de las distintas actividades de mi unidad didáctica.

Me di cuenta que había preparado una actividad para jugar con la harina y decidí introducir la harina como elemento que hiciera contraste con el fondo negro (fieltro). Posteriormente, recordé que había realizado una actividad en la que los y las niñas probaban distintos alimentos, como el chocolate, el queso, la leche o los espaguetis. Me pareció imposible introducir alimentos como la leche o el chocolate, pero pensé en que podía tintar los espaguetis de diferentes colores, de este modo, observarían el alimento en un color diferente pero guardando el mismo sabor.

En cuanto a las plumas, los pompones de colores y el pan rallado, los había utilizado anteriormente en la realización de un juego heurístico y al tratarse de materiales naturales, decidí introducirlos.

Cabe destacar, que en la elección de los materiales, hay que tener mucho cuidado con la cuestión de las alergias o intolerancias alimentarias, ya que por una cuestión evolutiva, en este periodo pueden ser diversas. Es por eso que no es recomendable replicar una instalación sino que siempre debe adaptarse al lugar, los espacios y las características de las niñas y niños con las que se trabaja.

Por último, necesitaba encontrar un soporte y que además fuera negro, para resaltar los colores de los otros materiales. En un primer momento pensé en utilizar tela negra, pero no iba a ser el material idóneo para que los y las niñas lo pisaran y se movieran encima de él (la tela es demasiado fina). Por ello, me decanté por fieltro negro, es más duro que la tela y sujeto al suelo con cinta aislante no se movería.

Una vez elegidos los materiales, realicé la propuesta estética. Me centré en la obra de Miguel de la Morena y presenté la instalación siguiendo el mismo patrón que el autor, pero utilizando mis materiales. Los objetos los presenté de una forma sencilla y reproduciendo formas geométricas. El fieltro, colocado en el centro del aula tenía una forma cuadrada. Los materiales que se encontraban dentro, estaban dispuestos de tal manera que realizaran formas curvas.

Traté de transmitir seguridad a través de un orden pero sabiendo que debía acabar en un caos creativo (construido por las criaturas). Lo interesante de la instalación, es observar como se ha presentado al inicio y observar y comparar como ha quedado al final.

- **Segunda fase:**

La fase de ejecución de la instalación fue realmente interesante. Tras realizar la hora del almuerzo, fuimos a ver la instalación. Nada más entrar por la puerta, se quedaron asombrados con la obra, comenzaron a analizarla: la observaban, se movían alrededor de ella... Pero ninguno se atrevía a entrar. La intención de que la harina blanca sobre el fieltro negro hiciera de barrera entre lo que hay dentro y lo que hay fuera, sirvió.

Tras varios minutos observando la obra, uno de los niños y niñas decidió introducirse en la instalación. Comenzó tocando la harina y el pan rallado con sus manos y cuando se sintió seguro, comenzó a moverse sobre el fieltro negro. Este momento fue importante, pues de alguna manera comunicó a los demás niños su intención de investigar lo que había dentro de la instalación. A partir de aquí, el resto del alumnado fue poco a poco introduciéndose en la obra. Solo un niño de los ocho no quiso participar en el juego.

Y es que, este momento fue uno de los más interesantes del proceso, pues sin haberlo planteado, los y las niñas demostraron que a través del arte también es posible trabajar los miedos en educación infantil. Planteando el arte como una vía multidisciplinar que pude reunir todas las de áreas de conocimiento.

Por otra parte, observé como algunos preferían andar sobre los materiales, otros se sentaban y probaban los espaguetis, otros preferían mezclar la harina y el pan rallado con sus manos...

Finalmente, la obra quedó totalmente caótica tras la manipulación de los materiales. Sin embargo, lo más interesante es que también se cumplieron una serie de objetivos que no estaban marcados a priori. Los niños y las niñas, fueron capaces de demostrar que el arte promueve y desarrolla las habilidades sociales, pues a través los procesos de ayuda mutua, jugaron libremente y manipularon los distintos materiales.





#### 4. RESULTADOS

En este apartado se exponen e interpretan los resultados observados antes y después de la puesta en práctica de la instalación artística. El eje central de la observación de los resultados son los y las propias alumnas, teniendo en cuenta los aspectos que desarrollaron y el aprendizaje que construyeron de forma colectiva. Asimismo, expongo algunos aspectos que como docente en prácticas y como futuro maestro considero que podría haber mejorado.

En primer lugar, me hubiera gustado poder presentar la instalación más días. Exponer a los alumnos y alumnas a la misma obra en diferentes momentos me habría dado la posibilidad de comparar las actitudes de los mismos niños en circunstancias diferentes. Me quedé con las ganas de conocer que habría ocurrido un Lunes o un Martes, momentos en los que los niños están mucho más descansados que un Viernes.

En segundo lugar, siento que no cuidé la manera en la que presenté la instalación. Es cierto que como alumno en prácticas debía cumplir una serie de objetivos y por tanto, debía proponer unos contenidos y objetivos que quería que los y las alumnas de mi clase cumplieran. Se me imponía una manera tradicional y estructuralista de concebir la educación, pues estaba limitado por los mínimos que me exigían cumplir desde la universidad y desde mi centro de prácticas.

Me habría gustado realizar de mejor manera la introducción a la instalación, sin determinar ni imponer lo que los y las niñas debían cumplir (ni con horarios, ni con rutinas). Abrirme un poco más a la incertidumbre habría interesado para observar todos los objetivos que los alumnos y las alumnas desarrollan sin ni si quiera pensar en un primer momento que podrían hacerlo.

Por otro lado, llevar materiales cotidianos a clase ha sido beneficioso, tanto para el desarrollo integral de los y las niñas, como para demostrar lo interesante que resulta llevar al aula lo que aprenden fuera de ella. La obra estaba compuesta por materiales que las criaturas manipulaban o podían manipular en su día a día. Por tanto, se consiguió crear un vínculo entre la escuela y el hogar. No se puede olvidar lo que nos dice la complejidad, que son igual de importantes los conocimientos que se adquieren en la escuela, como los que se adquieren fuera de ella.

En esta misma línea, en cuanto al desarrollo de la creatividad y los sentidos, los alumnos y alumnas, a través de la manipulación de los materiales cotidianos, desarrollaron los cinco sentidos que propone la ciencia (gusto, olfato, tacto, vista y oído) y también los ocho sentidos más que propone la complejidad. Desarrollaron el sentido de la afectividad, el sentido de la sensibilidad, el de la oportunidad, el sentido común, el de la creatividad, el sentido del humor, el de la proximidad y el sentido del distanciamiento. Ellos fueron los encargados de desarrollarlos porque partió de sus aptitudes, del estar juntos, de los procesos de ayuda mutua y por tanto, de las construcción colectivas.

Cabe destacar que me habría gustado que hubiera más tiempo de juego para los alumnos y alumnas. Estuvieron alrededor de treinta minutos, algunos ya se habían cansado pero otros continuaban manipulando los objetos. No pudimos continuar porque debía recoger el aula antes de la hora de comer. Este es otro de los aspectos que como profesor titular habría cambiado, porque habría sido capaz de estructurar el tiempo y las rutinas de otra manera y si por mi fuera, habría dejado que los propios alumnos y alumnas decidieran cuando y como dejar de jugar, sin determinar los tiempos y espacios con rutinas preestablecidas (como es la hora de comer).

Por otra parte, pude comparar la reacción de los y las niñas cuando se les expone a los mismos materiales pero en diferentes contextos. En las actividades anteriores no habían tenido reparo en hacer nada, en este caso les costó entrar. Me sorprendió la cara de incredulidad con la que miraban la instalación antes de introducirse en ella. También me resultó curioso la manera en la que en cuanto uno entra, los demás van detrás. Pude comprobar que el fieltro negro suponía para ellos una barrera mental, que les producía miedo. Eran incapaces de entrar en la instalación, quizás porque pensaban que el contraste negro era un terrible foso al que podían caer.

Como destaca Pascual (2009) los y las niñas experimentan miedos a lo largo de su desarrollo. Se trata de sensaciones y emociones que nos sirven para ponernos en alerta ante situaciones amenazadoras. Además, nos brinda la oportunidad de aprender a enfrentarnos a

situaciones difíciles, por lo que, es una emoción que es necesario llevar a un aula de educación infantil.

Es cierto que se trabajan los miedos en educación infantil, pero suelen tener cabida a través de la literatura o la psicología. Nunca pensé que también podrían trabajarse a través del arte. Lo interesante de todo esto es que los y las alumnas demostraron que un cambio de paradigma es posible, porque en un primer momento, no existía ningún objetivo que supusiera la superación de los miedos. Fueron ellos, en su proceso de mestizaje y en la construcción colectiva de su propio aprendizaje los que demostraron que a través del arte los miedos también se pueden trabajar y superar.

Desde este mismo punto de vista, el aspecto de superación del miedo también fue un claro ejemplo de la importancia de la socialización y la comunicación que debe desarrollarse en educación infantil. Sin decir una sola palabra, el primer niño que entró en la instalación estaba comunicando a las demás criaturas que no debían tener miedo, que podían pisar el fieltro negro porque no se trataba de ninguna caída al vacío, sino de un lugar en el que podían disfrutar de los materiales de forma segura.

Son los y las niñas los que dieron una lección y los que demostraron que no solo es posible, sino que resulta más interesante (tanto para ellos y ellas, como para mí) priorizar los aspectos que aprenden construyendo colectivamente, es decir, comunicándose entre ellos, que los objetivos que yo había marcado a priori. Porque lo que nace de sus necesidades es subjetivo, caótico, real... Mientras que lo pensado con anterioridad es racional, irreal y no surge de ellos y de ellas.

Y qué decir de las disciplinas, es importante mencionar que el arte no se trabajó como disciplina. Como alumno de prácticas, tenía que limitarme a realizar un diseño. Sin embargo, el concepto de arte no debe concebirse como una asignatura en la que solo se pretenden desarrollar habilidades artísticas. Se debe concebir como una entrada a la diversidad, como una llave que nos posibilita desarrollar infinidad de habilidades, no solo puramente escolares, sino informales también.

El ejemplo está en el desarrollo de las habilidades sociales, el desarrollo de la creatividad, de la superación de los miedos, de la puesta en valor de lo cotidiano, del desarrollo de los trece sentidos que propone la complejidad, etc. Como nos dice Edgar Morin, debemos romper con las disciplinas académicas, pues “todo lo que está separado es, al mismo tiempo, inseparable” (Morin y Le Moigne, 2006, p.29).

Romper con las disciplinas académicas, supone cambiar nuestra forma de pensamiento y nuestra manera de concebir la educación, pues pasamos de una idea

estructuralista a una idea compleja. Tardé tiempo en darme cuenta, pero la instalación artística y mejor dicho; la acción de los niños y las niñas en la instalación, me demostró que todo conocimiento es multidimensional.

Para finalizar, me ha resultado interesante entender que el resultado es el proceso. Se cumplió con exactitud la idea de partir de un orden y acabar en un caos creativo. Tuve tiempo de comparar la obra al inicio (antes de que entren los niños) y al final (cuando ya habían acabado de manipular los materiales).

En un primer momento, la instalación estaba hecha de manera individual, realizada por el profesor (en este caso yo) y guardando un orden. Pero lo sugerente es que cuando los y las alumnas entraron, observaron y fueron partícipes de la obra, comenzaron a darse procesos que partían de lo subjetivo, de las emociones, sentimientos e inquietudes de los y las niñas, porque no hay que olvidar que lo más importante es el juego que se da entre ellos. Por ello, sin las criaturas la obra no habría alcanzado la complejidad, porque son ellos los que provocaron el caos creativo, desde sus sentires y desde el estar y construir juntos.



## 5. CONCLUSIONES

Como hemos subrayado desde el principio en este Trabajo de Fin de Grado, hoy en día, la complejidad sigue teniendo poca cabida tanto en el sistema educativo como a un nivel más global. Esto se explica porque la complejidad no es un método aplicable de manera automática (Morin y Le Moigne, 2006), sino que se trata de una reforma nuestro funcionamiento mental y

por tanto, de un cambio de paradigma que nos implica reconsiderar nuestras acciones, nuestras decisiones y nuestra manera de observar el mundo.

Es muy complicado romper con la forma en la que hemos sido educados, teniendo en cuenta que es necesario replantearse cada uno de los valores con los que nos hemos desarrollado como personas. Por ello, a lo largo de mi periodo de prácticas y a lo largo de la investigación, he estado condicionado por los ritmos de la razón. He tenido que tener mucho cuidado para no caer en lo estructuralista, e incluso reconozco que en muchas ocasiones he sido incapaz de controlarlo.

Observado el proceso con perspectiva, y teniendo en cuenta que el trabajo me ha ayudado a adquirir una gran cantidad de conocimientos tanto prácticos como teóricos, puedo decir que en la mayoría de ocasiones en lugar de abrirme totalmente a la complejidad, lo que realmente he conseguido ha sido renovar algunas metodologías del sistema educativo tradicional. Sin embargo se trata de un gran avance porque he conseguido entender lo complejo, a pesar de que lo he descomplejizado.

En esta misma línea, esta investigación me ha demostrado que cada vez son más los caminos que nos ayudan a abrirnos a la complejidad. El arte, no como disciplina sino como vínculo con lo cotidiano, es uno de los caminos.

En un primer momento, mi intención era demostrar que puede darse un caos creativo en un aula de educación infantil. Finalmente, los que lo hicieron posible fueron los y propias alumnos y alumnas. El ejemplo está en la superación del miedo, pues de manera colectiva se comunicaron, se mestizaron y superaron la fobia a entrar en la instalación. Demostraron que sin imponer metodologías, podemos encontrarnos con cosas que nunca habríamos pensado que nos encontraríamos.

Y es que, la instalación artística consiguió suscitar los sentimientos, emociones y en definitiva, lo subjetivo de cada una de las criaturas; pero no para que se lo quedaran dentro, sino para compartirlo con los demás.

Por otro lado, a nivel personal, considero que desde que reconozco la teoría de la complejidad he aprendido una gran cantidad de conceptos teóricos pero también me he desarrollado como persona.

En primer lugar, porque he desarrollado mi sentido crítico. He adquirido una serie de valores (sociales, políticos, educativos...), que me hacen mejor persona. He pensado sobre aspectos de la vida que seguro que nunca me habría replanteado.

En segundo lugar, he conseguido aprender a aprender. A través de la autonomía construimos nuestro propio aprendizaje. A día de hoy, soy mucho más autónomo que cuando empecé el grado (incluso que cuando empecé el curso).

En tercer lugar, he aprendido a interpretar la información. En el mundo en el que vivimos dominado por las nuevas tecnologías (internet, redes sociales...) es importante saber poner en duda toda la información (sobre todo visual) que nos llega día a día y a todas horas. La complejidad nos ayuda a poner en duda lo que el sistema nos ofrece. Ahora, antes de apropiarme de dicha información, primero observo de donde procede, quien lo dice y con qué intención.

En cuanto a mi futuro, el proceso me ha ayudado a entender la importancia del propio proceso, es decir, lo importante es lo que ocurre día a día, no los contenidos y objetivos que los niños y las niñas queremos que desarrollen (como maestros). No me parece justo tener que valorar un resultado final. Lo justo es fijarse en todos los cambios que se dan a nivel individual y grupal en cada uno de las criaturas. Porque cada persona es diferente y se debe respetar y poner en valor dicha diversidad.

Siguiendo la misma idea, he aprendido a valorar los aprendizajes que se construyen colectivamente, a través de la comunicación y a través del compartir y el estar juntos; porque llevar lo cotidiano al aula supone pensar que es igual de importante lo que se aprende en la escuela como lo que se aprende fuera de ella.

Para terminar, en educación infantil hay que saber innovar y estar dispuesto a aprender cada día algo nuevo. Como profesor, voy a tener que estar autoevaluando mi práctica constantemente. Intentar ayudarme de la complejidad ha sido algo parecido. Me he dado cuenta que todo el mundo puede enseñarte algo nuevo cuando menos te lo esperas. En este caso, los y las niñas han sido quienes me han dado una lección. No debemos olvidar que son los principales protagonistas y que son ellos y ellas los que hacen que esta profesión sea tan maravillosa.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abad, J., Ruiz de Velasco, A. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 71, (1), 37-62.
- Abad, J., Ruiz de Velasco, A. (2014a). Instalaciones para el juego presimbólico y simbólico. *Aula de infantil*. (77).
- Abad, J., Ruiz de Velasco, A. (2014b). La propuesta de las instalaciones. Recuperado de: [http://www.edu.xunta.es/centros/cfrcoruna/aulavirtual/file.php/249/BLOQUE\\_1/LA\\_PROPOSTA\\_DE\\_LAS\\_INSTALACIONES Javier\\_Abad\\_2014.pdf](http://www.edu.xunta.es/centros/cfrcoruna/aulavirtual/file.php/249/BLOQUE_1/LA_PROPOSTA_DE_LAS_INSTALACIONES_Javier_Abad_2014.pdf)
- Abad, J. (2009). Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: [http://www.oei.es/artistica/experiencia\\_estetica\\_artistica.pdf](http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf)
- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Arteterapia*, 3, 167-188. Recuperado de: <http://search.proquest.com>
- Aranguren, I., Galbete, V., Goyache, M.J., Pascual, M.T. (1996). Dramatización. *BlaBlaBla*, 12-95.
- Arias, R., Peralta, H. (2011). La enseñanza, una puerta para la complejidad y la crítica. *Estudios pedagógicos*, 37 (1), 293-302.
- Aucouturier, B. (2012). El deseo de aprender. *Aula de infantil*, (64), 27-30.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona. Graó.
- Barzel, A. (2001). *Franco londa*, Milan, Italia: Motta.
- Berger, L.P. (1989). *Invitación a la sociología*. Barcelona, España: Paidós.
- Bringas, M. (2014). *El arte de la instalación en educación infantil* (tesis de pregrado). Universidad de Cantabria, España.

- Calvo, C. (2009). Complejidad caos y educación. *Plumilla educativa*, 11-26.
- Cardo, C., Vila, B. (2005). *Material sensorial (0-3 años): manipulación y experimentación*. Barcelona. Graó.
- Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*, (12), 7-20.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. *Novedades educativas*, 19-26.
- Colom, A.J. (2001). Teoría del caos y educación (acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista española de pedagogía*, 59 (218), 5-24.
- Encina, J., Ávila, M.A. (2015). Sentidos, imaginarios, técnicas y herramientas en el ilusionismo social. En J. Encina y A. Ezeiza (coord.), *Convivencialidad, tecnología y desempoderamiento* (pp. 51-74). Donostia (Gipuzkoa): ISM-UPV/EHU, UNILCO-espacio nómada.
- Encina, J., Ezeiza, A. (2019). Repetición repetitiva y repetición creativa como formas de juego. Mediaciones sociales y culturas populares. En A. Ezeiza, J. Encina (coord.), *Trabajando la lengua desde una perspectiva dialéctica. Algunos apuntes sobre lengua y complejidad* (59-86). Vitoria-Gasteiz (Araba): ISM-UPV/EHU, UNILCO-espacio nómada.
- Encina, J., Ezeiza, A. (2016). Desempoderamiento educativo. Una introducción. En J. Encina y A. Ezeiza (coord.), *Desempoderamiento, Educación y Complejidad. Viviendo la construcción de procesos centrífugos* (pp. 69-84). Toluca (México): IESU.
- Eusko Jaularitza (2015). 237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa.
- Ezeiza, A., Encina, J. (2018). Educaciones y complejidad. En J. Encina, A. Ezeiza (2018). *Educación sin propiedad* (21-32). Guadalajara: Volapük Ediciones.
- García, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, (57), 40-43.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, España: Paidós.
- Huyghe, R. (1977). *El arte y el hombre*, Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Jambrina, R. (2002). El juego en la infancia. *Maestro de Educación infantil*, (1), 1-12.  
Recuperado de:  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_47/nr\\_526/a\\_7350/7350.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_47/nr_526/a_7350/7350.pdf)
- Jimenez, L. (2010). Acercamiento al arte en la escuela de infantil. *Arte y movimiento: revista interdisciplinar del Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal*, (2), 55-73.
- L'Ecuyer, C. (2015). La estimulación temprana fundamentada en el método Doman en la Educación Infantil en España: bases teóricas, legado y futuro. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 30(2). Recuperado de:  
<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Lemarroy, M. S. (2004). *Lü: El cuerpo efímero*. (Tesis de maestría). Universidad de las Américas, Puebla. Recuperado de:  
[http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lap/lemarroy\\_g\\_ms/indice.html](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lap/lemarroy_g_ms/indice.html).
- Lynch, K. (1985). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Martinez, M.P., Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. Actas del XVII, Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación, 2(3), 139-151.
- Moreno, A. (2016). *Educación y caos*, Santiago de Chile, Chile: Junji.
- Morin, E., Le Moigne, J.L. (2006). *Inteligencia de la Complejidad. Epistemología y Pragmática*, Cerisy, Francia: L'aube.
- Morin, E. (1999a). *El método. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, España: Cátedra.

- Morin, E. (1999b). *Los siete saberes de la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Navarro, M.R. (2006). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Núñez, L., Navarro, M. R. (2007). Dramatización y Educación: Aspectos Teóricos. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 19, 225-252. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3262/3288>
- Pascual, M.P. (2009). Los miedos infantiles. *Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-12.
- Recio, I. (2014). Instalaciones: pistas para la evaluación. *Aula de infantil*, (77), 26-27.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-8
- Tapia, I. (2015-2016). La dramatización como recurso educativo: un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora (Master Amaierako Lana). Nafarroako Unibertsitate Publikoa, Nafarroa. Recuperado de: <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/21394>
- Tresserras, A. (2017). Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil. Tesis Doctoral. Universidad Pública del País Vasco
- Vieites, M. F. (2012). Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. Recuperado de: [http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=1\\_4](http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=1_4)
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de educación*, (22), 41-60.