

**INSTALAZIO ARTISTIKOAREN EKARPENA
MUGIMENDU AUTONOMOAN. HAUR
HEZKUNTZAKO HAURREKIN EGINDAKO
PROPOSAMENA.**

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: María Olasagasti Martínez

TUTOREA: Miriam Peña Zabala

2021/2022

INSTALAZIO ARTISTIKOAREN EKARPENA MUGIMENDU AUTONOMOAN: Haur Hezkuntzako hurrekin egindako proposamena

Maria Olasagasti Martinez
EHU/UPV

LABURPENA

Lan honetan instalazio artistikoak Mugimendu Autonomoan proposamen pedagogiko berritzaile gisa aztertzen dira. Horretarako, instalazio artistiko proposamen bat egin da 4 eta 5 urteko haurrentzat, ispilua elementu nagusitzat hartuta. Espazio ludiko honen helburua harreman sozialak, esperimentazioa, arte garaikidera hurbiltzea, bere ideien sorkuntza eta adierazpena eta joko auresinboliko eta sinbolikoa ahalbidetzea da.

Haurren jardunen emaitzak aztertzeko, ulertzeko, interpretatzeko eta lortzeko irudi eta landa-oharren bidez dokumentatu da proposamena. Emaitza horiek aztertuta, ondorio nagusiak atera dira instalazio artistikoak jarduteko askatasuna, parte-hartzea, lankidetzeta, pentsamendu dibergentea eta sentsibilitatea ahalbidetzen dituela, eta, horrela, haurren garapen integrala errazten dela.

RESUMEN

En este trabajo se analizan las instalaciones artísticas como una propuesta pedagógica innovadora en el Movimiento Autónomo. Para ello se ha elaborado una propuesta de instalación artística para niños y niñas de 4 y 5 años, con el espejo como elemento principal. El objetivo de este espacio lúdico era posibilitar las relaciones sociales, la experimentación, el acercamiento al arte contemporáneo, la creación y expresión de sus ideas y el juego presimbólico y simbólico.

La propuesta se ha documentado a través de imágenes y notas de campo para analizar, comprender, interpretar y obtener los resultados de las actuaciones infantiles. Del análisis de estos resultados se extraen las principales conclusiones de que la instalación artística permite la libertad de actuación, la participación, la cooperación, el pensamiento divergente y la sensibilidad, facilitando así el desarrollo integral de los niños y niñas.

ABSTRACT

In this piece of work, artistic facilities are analyzed to find out whether these are an innovative pedagogical proposal in the Autonomous Movement. In order to carry out this study, an artistic facility proposal has been put forward, involving children aged four and five, using the mirror as the main element. The purpose of this ludic space is to enable social relations, experimentation, to become acquainted with contemporary art, the creation and expression of their ideas, and both presymbolic and symbolic games.

The proposal has been documented by means of images and field observations for the study, so as to assess, comprehend, interpret and gather the results concerning the children's behavior in this particular case. As a conclusion of the assessment of these results, it can be claimed that the artistic facility enables freedom of performance, participation, cooperation, divergent thinking and sensitivity, thereby facilitating the integral development of children.

AURKIBIDEA

1.	SARRERA	3
2.	MARKO TEORIKOA	3
2.1.	Mugimendu autonomoa, zer da?	3
2.1.1.	<i>Curriculuma aztertzen</i>	3
2.1.2.	<i>Mugimendu autonomoaren printzipioak</i>	5
2.2.	Artearen garrantzia curriculumean eta mugimendu autnonomoan	7
2.3.	Instalazio artistikoa	9
2.3.1.	<i>Zer dira?</i>	9
2.3.2.	<i>Instalazioa hezkuntza-metodologia gisa Haur Hezkuntzan</i>	10
2.3.3.	<i>Instalazioaren onurak haurrengan</i>	12
2.3.4.	<i>Instalazioen ebaluazioa</i>	13
2.4.	Espazioa eta eskola espazioa bizitzea	14
2.5.	Ispilua, erreflexua eta identitatea	15
3.	METODOLOGIA	16
3.1.	Eskolaren ezaugarriak	16
3.2.	Proposamenaren diseinua	16
3.2.1.	<i>Kronograma</i>	16
3.2.2.	<i>Tresnak</i>	17
3.2.3.	<i>Lanaren garapena</i>	18
3.2.3.1.	<i>Lehenengo fasea</i>	18
3.2.3.2.	<i>Bigarren fasea</i>	18
3.2.3.3.	<i>Hirugarren fasea</i>	19
3.2.3.3.1.	<i>Behaketaren emaitzak</i>	19
3.2.3.3.2.	<i>Diseinatutako helburuak</i>	20
3.2.3.3.3.	<i>Proposamena: instalazio artistikoa korridorean</i>	20
3.2.3.3.4.	<i>Instalazioaren ebaluazioa</i>	23
3.2.3.3.5.	<i>Emaitzak</i>	23
3.3.	Ondorioak	25
4.	BIBLIOGRAFIA	26
5.	ERANSKINAK	29

1. SARRERA

Haur Hezkuntzako gradu osoan zehar interesa sortu zait kontzeptu desberdinen inguruan, besteak beste, Hezkuntza Artistikoa, Hezkuntza Artistikoa eta barne hartzen dituen elementuak. Azken urtean, Berrikuntza minorrean, instalazio artistikoak ezagutu ditut baita hezkuntzari eskaintzen dion potentzial pedagogikoa ere, eta horregatik erabaki dut nire Gradu Amaierako Lana gai honetara bideratzea, ikertzea eta martxan jartzea.

Gaur egungo gizartean, arte-hezkuntza garrantzi gutxiko ikasgaitzat hartzen da oraindik ere ikasgeletan (García, 2016), eta askotan imitazio- edo eskulan-ariketetara mugatzen da (Marín, 2003). Horregatik, lan honetan proposamen berritzaile bat eskaini nahi da, haurrek artearen bidez ikas dezaten eta, aldi berean, irakasgai horrek haur-hezkuntzan dituen onurak erakuts ditzaten.

Lan honetako marko teorikoan, EAEko sarean txertatuta dagoen Haur Hezkuntzako Mugimendu Autonomo marko pedagogikoa zer den eta gaur egun indarrean dagoen curriculumarekin dituen loturak azaltzen dira. Horrez gain, marko pedagogiko honek arte hezkuntza nola ulertzen duen aztertzen da. Haur Hezkuntzan Arte Hezkuntzak duen garrantzia azpimarratzen da, baita horrek haurrengan dituen onurak ere. Era berean, instalazio artistikoak hezkuntza-eremuan sartzeari buruzko ezagutza teorikoak azaltzen dira, baita horiek eragiten dituzten ikaskuntzak eta ondorengo ebaluaziorako jarraitu beharreko jarraibideak ere.

Hezkuntza-proposamenean, mugimendu autonomoan pedagogiaren baitan ispiluez osatutako instalazio artistiko bat planteatzen da Haur Hezkuntzan. Proposamen ludiko honen bidez, haurrek ekintzarako askatasunaren bidez espazioa esperimintatzea eta deskubritzea lortu nahi da. Era berean, haurrek objektuekin, beren kideekin eta irakasleekin elkarreragitea bilatzen da. Haurren ekintzak dokumentatu dira, ikusizko erregistroen eta landa-oharren bidez. Ohar horiek Recioeren (2014) kategoriak kontuan hartuta aztertu eta interpretatu dira.

Azkenik, ondorioen atalean, hainbat egileetan oinarrituta instalazioek sortzen dituzten onurak eta ikaskuntzak berresten dira, eta planteatutako instalazioaren emaitzei buruzko justifikazioa azaltzen da.

2. MARKO TEORIKOA

2.1. Mugimendu autonomoa, zer da?

2.1.1. Curriculuma aztertzen

Mugimendu Autonomoa 237/2015 Dekretuan oinarritua dago, berau aurrera eramateko modu bat da. Marko pedagogiko bat, alegia. Iturri askotatik osatua dago: Pikler, Reggio Emilia - Malaguzzi, Montessori, Aurkikuntzaren Pedagogia eta Myrtha Chockler besteak beste. Urteetan zehar jorratu diren metodologia hauen oinarri nagusia hartzen badugu, haurra erdingunean jartzen dutela ikus dezakegu.

2015eko abenduaren 22an argitaratu zen eta gaur egun indarrean dagoen curriculumak aintzat hartzen badugu xedapen orokorretako 3. artikulua 1. puntuan aipatzen da haur guztien garapen osoa eta orekatua lortzen laguntzea dela Haur hezkuntzaren xedea, garapen horren dimentsio guztietan. Oinarrizko kompetentziak garatuz lortu nahi da hori, familiekin lankidetzara estuan arituta. Beraz, Mugimendu Autonomoaren erdigunean zentratzen bagara, curriculumak ezartzen dituen kompetentzietan oinarritzen dela ikus dezakegu: haurrak bere biziproiektua gara dezan norbera zein den jakitea, inguruneak nola funtzionatzen duen barneratzea eta bi aspektuak uztartzerakoan bere lekua era kompetentean finkatzeko gai izatea esate baterako.

Curriculumarekin jarraituz eta Mugimendu Autonomoaren oinarriak sakonago aztertuz, Dekretuaren 8. artikulua aipatzen du zeintzuk diren kompetentzien araberako hezkuntzaren printzipio metodologikoak. Zehatz mehatz:

1.- Inklusibitatea eta zuzentasuna aplikatzen direla bermatzeko, hezkuntza-eskumenak dituen sailak kompetentzia guztien garapena eta ikasle guztien arrakasta ongien bermatzen duten ikaskuntza- eta irakaskuntza-metodologiak sustatuko ditu.

2.- Kompetentzien araberako pedagogiak ezaugarri nagusi hauek ditu:

a) Problema-egoerak konpontzea, eskura dauden baliabideak modu integratuan erabiliz.

b) Helburua ez da informazioak eta ezagutzak transmititzea, oinarrizko kompetentziak garatzea baizik.

c) Adierazpenezko, prozedurazko eta jarrerazko edukiak baliabideak dira, baina ezinbestekoak dira problema-egoerak konpontzeko.

d) Oinarrizko kompetentziak garatu ahal izateko, egoera errealeko jarduerak proposatu behar dira, eguneroko bizitzako problema nagusiak jakintzarekin lotuz.

e) Oinarrizko kompetentziak garatzeko aukera emateko, ikasleak modu aktiboan inplikatu behar du jakintza bilatzen, ikasten, esperimendatzen, hausnartzen, aplikatzen, autoebaluatzen eta komunikatzen.

f) Hezitzailearen eginkizuna izango da haurren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan laguntzea eta prozesu horiek tutorizatzea, eta horretarako prozesuak diseinatu, planifikatu, antolatu, estimulatu, lagundu, ebaluatu eta birbideratu egin behar ditu.

3.– Ikaskuntza-egoera integratuak prestatuko dituzte ikastetxeek, ikasleek konpetentzia bat baino gehiago gara ditzaten aldi berean eta oinarrizko konpetentziak modu eraginkorrean eskura ditzaten.

4.– Adin horietan, errealitatea ulertzeko moduek baldintzatu egiten dute oinarrizko konpetentzien garapena ikasleengan. Haur Hezkuntzako lehen zikloan, gorputza da mundu fisikoa eta esperientzien mundua esploratzeko abiapuntua. Haur Hezkuntzako bigarren zikloan, berriz, jokoaren eta esperimentazioaren bidezko jarduna da garapen- eta ikaskuntza-prozesuaren ardatza.

2.1.2. Mugimendu Autonomoaren printzipioak

Dreketua aztertu ondoren, eta bertan agertzen diren oinarriak kontuan izanik hainbat printzipio zehaztu ziren Mugimendu Autonomoaren inguruan (HH oinarri, 2018): esate baterako, haur bakoitzaren garapena ahalbidetzea eta garapen osoa eta orekatua lortzea, autonomia, ingurune fisikoa, ingurune soziala, jolasa, akademikoa, norbera (pertsonea da oinarria) eta eskola bakoitzak bere idiosinkrazioa du.

Mugimendu Autonomoaren printzipioak aztertzen baditugu, garapen osoa eta autonomia kontzeptuak Pikler eta Myrtha Choklerrekin lotu daitezke. Hain zuzen ere, jarduera autonomoaz hitz egitea da haurra ekintzarako subjektua dela onartzea, eta ez soilik erreakzionatzeko subjektua. Kanpoko ingurunearen gaineko eragiketa eta subjektuaren eta bitartekoaren arteko elkarrekiko eraldaketa dakarren ekintza (Chokler, 2010).

Self-a eratzeko garai primitibo batean, ingurunera (bere ingurunera, hau da, ez edozein ingurunera) egindako egokitzapen aktiboak “existitzera” ahalbidetzen dio haurrari (Winnicott, 1975, Choklerrek aipatua, 2010, 2 or). Fenomenoari buruz dugun ikuspegi dialektikoak aukera ematen digu adierazteko autonomoen arloak eta prozesuak aldeztu aurretik autonomia-elementuak (potentziala estadio bakoitzean) izatetik abiatuta baino ezin direla garatu, eta elementu horiek, hemen eta orain zehazten direnez, ingurunearekiko interakzioan eta heltze funtzionalaren bidez, pixkanaka konplexutzen eta bereizten direla (Chokler, 2010).

Autonomia elementuak benetan existitzen direla, nola agertzen diren, zein baldintzatan eta une bakoitzean nola adierazten diren onartzea da elementu horiek garatzeko oinarria.

Ingurune fisikoari dagokionez, aipatzen dute haurra inguratzen duen guztia erreala izatea, hau da, Manrique eta Gallegok (2013) aipatzen duten bezala, haurrak, material erreal, deigarri, ukigarri eta askotarikoekin kontaktua duenean, ikasi nahi duena bizitzera eramaten du, edukiak barneratzeko prozesua dinamizatuz eta, aldi berean, gozamina sentituz. Ikus daitekeenez, material didaktikoak ikaskuntza-prozesua errazten du ikasleengan, ikasteko zaletasuna aktibatzen duten elementu errealekin izandako kontaktu praktikoa eta ludikoari esker. Elementu horiek memoriaren garapena, motrizitate fin eta lodia, alderdi kognitiboa eta fisikoa estimulatu dituzte, besteak beste, subjektuaren bilakaeran funtsezkoak diren beste alderdi batzuen artean.

Material didaktikoa ikaskuntza praktikoa eta esanguratsurako alternatiba bat da, eta, neurri handi batean, irakasleak bere proposamen metodologikoan hori inplementatzearen eta bereganatzearen mende dago; horregatik, azpimarratu behar da ikasle bat material didaktikoan aritzean eragiteko, elkarrengandik oso desberdinak diren objektuak erabili behar direla, pixkanaka antzeko beste objektu batzuekin aurrera egiteko, baina zenbait desberdintasun oso sotilekin (Manrique eta Gallego, 2013). Aipatzen dute ere, material didaktikoen erabilera jolas librearen bidez erabili daiteke, haurrak jolasaren bidez ikertu, esploratu eta ezagutu dezan, eta parekoekin elkarreragina izan dezan; gainera, eskolaurreko adinean, haurraren ikasteko modu nagusia jolasa da, hau da, jolasaren eta material didaktikoaren arteko harremana zabala eta sakona izan daiteke, aldi berean osagarria izanik.

Begi-bistakoak dira jolasa material didaktikoaren inplementazioarekin lotzeko dauden aukerak. Material hori orientatutako jarduera pedagogikoetan murgilduta dago, eta jolas librean oinarritutako curriculumak eskatzen du haurra motibatuzko ikerketa, berak bere ikaskuntza propioa eraiki dezan. Era berean, zentzumenen heziketan pentsatu behar da, eta hori posible da sailkatutako hainbat objektu erabiliz, haien ezaugarrien arabera. Montessorik (1967, Manrique eta Gallegok aipatua, 2013) esaten du, giroko objekturik garrantzitsuenak zentzumenen eta adimenaren ariketa sistematikoekin eskaintzen zaizkienak dira, haurraren nortasun psikiko eta motorraren lankidetzaren harmoniatsuekin, eta pixkanaka-pixkanaka kulturaren oinarritzko irakaspenik gogorrenak konkistatzera eramaten duena, energia oparoz eta boteretsuz: irakurtzea, idaztea eta kontatzea.

Haurrak dituen harremanen mundua biltzen duten alderdiak familia, eskola eta berdinen taldea dira (Valcárcel, 1986): lehenengoari dagokionez, familia-bizitza prozesu interaktibotzat har daiteke, eta elkarrekiko eragina dute. Zentzu horretan, interakzio sozialeko modu berezi bat da, intimitatea, komunitate sakona eta harremanen izaera zorrotza ezaugarri dituenak. Familiaren interakzioan, intelektualki ez ezik, sensorialean eta emozionalean ere

garatzen da. Izaera hirukoitz horretatik dator bere funtsezko garrantzia. Familiako kideen arteko elkarrekiko eta etengabeko nozio horren barruan, haurraren nortasuna eratzen doa.

Bigarrenik, eskola, eskolak zeregin garrantzitsua du haurrari bere etxearekin dituen mendekotasun-loturak murrizten laguntzeari dagokionez. Heldu erreferente berri bat ere aurkezten dio. Azkenik, eskolak gero eta aukera gehiago ematen dizkio haurrari bere adineko ikaskideekin harreman zabalagoak eta esanguratsuagoak ezartzeko. Bossardek eta Bollek (1969, Valcarcelek aipatua 1986) azpimarratzen dute eskola haurrak bizi dituen gizarte-egoeren konplexu bat dela, eta haurrak beste haur batzuei konpetentzia egiten diela, erreakzionatzeko eta erantzuteko jarrerak eta ereduak garatzen dituela, porrot egiten duela eta mundura egokitzeko prozesuetan arrakasta lortzen duela. Eskolan, beraz, haurrak bizitza sozialeko esperientzia eskuratzen du urteetan, emulatzen eta kooperatzen ikasten du, erreakzionatzeko eta egokitzeko ohiko moduak garatzen ditu. Are gehiago, badira hezkuntza-prozesuaren alderdi hori nabarmentzen dutenak, haurraren gizarte-egokitzapena lehentasunez garrantzitsua dela azpimarratzeko.

Azkenik, berdinen taldea haurraren garapen sozialari laguntzen dion beste elementuetako bat da, eta eskola-adina da eragin hori gauzatzen hasten den unea; aukera ematen du bere adineko hurrekin eta beste batzuekin harremanak izaten ikasteko, bai eta etsaitasunari eta menderatzaileei aurre egiteko ere. Funtzio psikoterapeutikoa ere betetzen du haurrarentzat, gizarte-arazoak arintzen laguntzen diolako eta bere buruari buruzko kontzeptu bat eratzen laguntzen diolako.

2.2. Artearen garrantzia curriculumean eta mugimendu autonomoan

Haur Hezkuntzako Curriculumera bueltatzen bagara, artearen inguruan hau aipatzen du: material askotarikoak arakatu eta sormenerako erabiltzen baldin badira, kultura ezagutzeko, ulertzeko eta balioesteko bidea egiten da; era berean, artea balioesteko eta arteaz gozatzeko trebetasunak eskuratzen dira, baldin eta adierazpen-teknika oinarrizkoak erabiltzeari ekiten baldin bazaio irudimena eta fantasia elikatzeko, abestiak, dantzak, mugimenduak eta adierazpenak interpretatzeko jarrera lantzen baldin bada eta bertako eta beste herrialde batzuetako adierazpen artistiko eta kulturalekiko interesa eta jakin-mina pizten baldin badira.

Horrez gain, curriculumarekin jarraituz, arte-hizkuntzaren bidez, haurrek errealitatea arakatzen dute, errealitateaz duten ezagutza adierazten dute, beraien emozioak eta sentimenduak adierazten dituzte, beraiantzat berriak diren abileziak eta trebetasunak eskuratzen dituzte, eta irizpide estetikoak eta sormena lantzen hasten dira (37. or).

Honek guztiak helburu batzuk zehazten ditu Haur Hezkuntzako bigarren zikloan:

- Proiektu kolektiboak egiten parte hartzea eta inguruneko arte-ekoizpenen gaineko interesa izatea.
- Arteko trebetasun eta teknika oinarrizkoak erabiltzen hastea.
- Materialak probatzea eta ekoizpen plastikoak egitea askotariko materialak eta teknikak erabilia.
- Arte-adierazpenak baliatuz adieraztea eta komunikatzea gertakariak, sentimenduak, emozioak, bizipenak eta ametsak.

Baina, arte eta adierazpen-hezkuntzak Haur Hezkuntzako curriculumaren parte diren arren, arteek bigarren mailako edo rol subsidiarioa izaten jarraitzen dute eskoletan (Giráldez, 2009). Adituek emandako oinarri teorikoak eta praktikan baliozkotutako ereduak eskaintzen dituzten esperientzia esanguratsuak ezagutzea, hasierako eta etengabeko prestakuntza-programak berregituratzea eta arduradun politikoen, irakasleen, artisten, erakundeen eta beste profesional batzuen arteko elkarriketa beharrezkoak dira oraindik adostasuna lortzeko edo, gutxienez, arte-hezkuntzaren arloan lortu nahi dugunaren ikuspegi argia izateko eta horren arabera jarduteko. Haurren bizitzan eta, ondorioz, hezkuntza integraleko prozesuetan funtsezkoak diren lengoia artistikoez presente egon behar dute haien prestakuntza-esperientzian. Inplikaturako eragile guztiek lankidetzan jardun beharko lukete belaunaldi berriek izan ditzaten arteen bidez soilik gara daitezkeen ezagutzak, gaitasunak, balioak eta jarrerak, XXI. mendeko herritar bihurtzeko ezinbestekoak izango zaizkienak (Giráldez, 2009).

Beraz, Mugimendu Autonomoak buelta bat eman nahi dio arte hezkuntzaren lanketari. HH oinarri blogean azaltzen duten bezala, arte lengoaiaren bidez errealitatea arakatzen dute; materialak, testurak, bolumenak, material eta objektu ezbedinen arrastoak, tinteak, eraikuntzak eta loturak (txikitzeak, batzuen lotura ezintasuna, besteen lotura konpaktua, lotura apurtuak...). Honi esker, errealitateaz duten ezagutza, emozioak eta sentimenduak adierazi ditzakete besteak beste. Haurrentzat, berriak diren trebetasunak eta abileziak eskuratzen dituzte ere: moztu, txikitu, birrindu, lotu, josi, kolatu, aurkitu eta identifikatu adibidez, objektu ezberdinak erabiliz (artaziak, lijak, railadoreak, tutuak, pintzelak, esponjak, harriak, oskolak, ohialak, paper fina, paper lodia, material naturalak, orratza, puntzoia...). Sortzen denaren harira egin, berregin, desegin. Helburua, buruan dutena adierazten saiatu haurrengan arridura sortuz, bertan geratzeko nahia, material ez estrukturatuak eskainiz, aztertzeraz bultzatuz, jakin nahia piztuz.

2.3. Instalazio artistikoak

2.3.1. Zer dira?

Curriculum eta Mugimendu Autonomoaren oinarriak aztertu ondoren eta arte hezkuntza bermatu behar duena kontuan izanik, instalazio artistikoak haur hezkuntzan txertatzea interesgarria izan daiteke. Ondorengo lerro hauetan, zer diren, nondik datozen eta zein onurak dituzten inguruan, besteak beste, hitz egingo da.

Torres eta Castellek (2017) hainbat esperientzia, hala nola ikasgela irekiak, ikasteko txokoak eta giroak, edo ikastetxeko eragile ezberdinen artean espazioak elkarrekin sortzea, konpetentzien araberako hezkuntza ezartzearen ondorioz, pedagogia aktiboetako kontzeptuei helden diete berriro. Horiek guztiak balioa ematen diote espazioaren garrantziari, ez bakarrik ikaskuntza errazten duten elementu gisa, baizik eta hurbiletik eta egunerokotasunetik lan egiteko gai nagusi gisa erabiliz, hurbileko elementu ukigarrietatik hezkuntza-esperientzia areagotzeko. Izan ere, hezkuntza ez da arrazanamendura mugatu behar, zentzumenezkoari ere lekua egin behar zaiola diote.

Gainera, Deweyk (1949, Torres eta Castellek aipatua, 2017) balioa eman zion esperientziari ikaskuntza-sortzaile gisa, horrela eskuratutako ezagutzen garrantziagatik, eta honek subjektuaren eraldatzea ekarri zuen. Esperientziak ez du bereizten momentuan ezagutzen duena ezagutzen duenetik. Azpimarratuz, gainera, artetik sortutako esperientziek eraldaketa-ahalmen handiagoa dutela, eskuratutako ezagutzak zalantzan jartzen dituztelako, eta ezagutza horiek berriz landu behar direla, ezagutza teorikoak eta prozedurazkoak batzeko eta intuizioaren bidez lortu nahi diren helburuak lortzeko estrategiarik onena hautatzeko.

Modu ezberdinetan landu daiteke orain arte azaldutakoa. Beraz, hau jakinda, jarraian, instalazio artistikoak zer diren eta bere baitan hartzen dituzten elementu ezberdinen inguruan hitz egingo da. Horretarako, instalazio artistikoen kontzeptura hurbil gaitzke Abaden (2014) proposamenaren bidez:

La instalación es una manifestación del arte contemporáneo que propone un espacio simbólico para representar una idea o mensaje intencionado. Para ello, se articulan las especiales condiciones del lugar y de los objetos que sirven de soporte y son mediadores del discurso del artista. No necesariamente se configura para su transformación por parte del espectador, pero debe permitir "entrar en juego" a través de diferentes modos de interpretación e interpelación (2.or).

Arteen irakaskuntzaren eta zientzien irakaskuntzaren artean banaketa dago, eta azken horiek pribilegiatuak dira eskola-curriculumean. Artea eskola-testuinguruan kokatu ahal

izateko, Javier Abadek hezkuntza-espazioetara eraman ditu instalazioak, Reggio Emiliaren sedukzio estetikoetik abiatuta leku eder eta atseginak sortzeko asmoz. Hori egitean, horrek haurren sortzen duen ikusmen-plazera ikusi du, eta nola hauek, instalazioan sartu eta jolas librearen bidez eraldatzen duten. Horretarako, Bernard Aucouturierren hezkuntza-praktikan oinarritzen dira, haurrek beren irudimen sinbolikoa askatasunez adieraz dezaten. Horrela, instalazioak, soilik ikusi daitezkeen obrak izateaz gain, jolasaren eta harremanen bidez ibiltzeko eta eraldatzeko espazio bihurtzen dira (Abad eta Ruiz, 2014).

Beraz, instalazio artistikoak haur hezkuntzan jolas-testuinguruak dira, jolasaren, artearen eta kulturaren arteko topaketatik eta elkargunetik sortuak. Harreman-gune horietan, haurrek aukera dute beren istorioa kontatzeko eta jolasaren bidez kontakizun berezi eta aldi berean unibertsal hori partekatzen. Bizitzako ikaskuntzetarako entsegu-lekuak dira, niak guan duen identitatea agerian uzten dutenak (Abad eta Ruiz de Velasco, 2020).

Ildo horretan, hezkuntza-testuinguruko instalazio artistikoak sinbolizazio eta jolas-espazio gisa aurkezten dira, eta horrek esperientzia artistikoa azpimarratzen du, elkartzeko eta parte hartzeko bide gisa. Instalazioak haurrek esploratzeko, parte hartzeko, besteekin partekatzen, egiteko, desegiteko edo deskubritzeko espazio bihurtzen dira (Lapolla, Mucci y Arce, 2017).

Arte garaikidearen adierazpen batzuk haur-eskolan sar daitezke hezkuntza berrikuntza eta garapen komunitarioko eredu gisa, giza harremanak (trukeak, gonbidapenak, topaketak, gertaerak, ospakizunak, etab.) ekoizpen artistiko bat zehazteko modukoak izan daitezkeela ulertzen baita (Bourriaud, 2007, Abadek aipatua, 2016). Orduan, eskolan, konektatzen gaituen arte-modu batez hitz egiten dugu, eta horren balio nagusia sustatzen, aitortzen eta ospatzen dituen giza harremanen kalitatean oinarritzen dela aipatzen du Abadek (2016).

Artea, orduan, geure buruarengandik eta besteengandik ikasteko konpromiso bihurtzen da, eta ekintza kolektibo horien emaitza, topaketa posibleen irudikapena eta elkartruckerako eta eskolako bizi-kalitaterako baldintzarik onenen sorrera dira. Harremanen estetika ezagutzen duen artea honako kontzeptu hauetan oinarritzen da: demokrazia kulturala, hezkuntza-komunitate osoaren parte-hartze inklusiboa, adostasunerako elkarriketa eta gatazkaren kudeaketa, etab (Abad, 2016).

2.3.2. Instalazioa hezkuntza-metodologia gisa Haur Hezkuntzan

Ildo beretik jarraituz, esperientzia gisa arte-modu bat instalazio artistikoak dira, eta, askotan berritzaile gisa aurkezten badira ere, 60ko hamarkadan sortu ziren. Hamarkada

horretan, ikusleak bere istorioak sortzeari utzi zion, obran hautematen dituen esperientzien arabera; are gehiago, ikuslearen parte-hartzea izango da artelana osatuko duena (Lemarro, 2004). Funtsezkoa da, beraz, ikusleak eskaintzen zaion munduan sartzea, espazio eta denbora-dimentsio guztiz berria sortuz (Díaz-Obregón, 2003, 124 or).

Aurrekoagatik, nahiz eta obra bera erakutsi, inoiz ez da berdina izango, artistak inguratzen duen ingurunea aprobeztatzen baitu eta hainbat material sartzen baititu, eta, aldi berean, parte-hartzaile eta ekintza desberdinek esku hartzen baitute, aukera anitz, esanahi propioa eta esperientzia paregabea sortuz. Esan daiteke instalazioaren funtsezko zutabeak ingurunea, testuingurua, materialak eta parte-hartzaileak elementuekin duen interakzioa kontuan hartzean oinarritzen direla (Díaz-Obregon, 2003).

Irudikatze eta autoaurkezteko instalazioak, aurkikuntzak, ekintzarako askatasunak, partaidetzak, lankidetzak, pentsamendu dibergenteak eta sentsibilitateak (Martínez, 2020) eskaintzen dituzten ezaugarriak oso interesgarriak dira ikasgelara eramateko metodologia gisa, zehazki, haur-hezkuntzako ikasgelarako. Bertan, instalazio artistiko horiek metodologia edo hezkuntza-proposamen bihurtzen dira.

Arestian aipatu bezala, Javier Abad da instalazio artistikoak ikasgelan sartzeko dituen Estatuko adierazlerik handienetakoa. Abad eta Ruize de Velascoren arabera (2011), arte garaikidearen proposamen estetiko baten eta Aucouturierren praktika psikomotorrean oinarritutako oinarri pedagogiko baten arteko topaketatik sortutako espazioak dira instalazioak. «Elkarrizketa» horrek jolas presinboliko eta sinbolikoa ahalbidetzen eta bultzatzen du harreman-testuinguru batean.

Haurrak askatasunez ibil daitezke proposamen artistikoan zehar, materialak, ikaskideak eta jolasaren erritmoa aukeratu ditzakete. Aldi berean, hurrek, adierazpen eragilearen bidez, eraldaketa prozesu bat egiten dute, errealetik sinbolikora (Abad, 2008). Hezkuntza-eremutik kanpoko instalazio artistikoek bezala (askotan, Haur Hezkuntzako instalazioak instalazio horietan inspiratzen/oinarrizten dira), hurrei planteatzen zaizkien instalazioek jolasera gonbidatzen duten ezaugarri propioak izan behar dituzte, hau da, beren materialak eta espazioan duten kokapena ikasleentzat erakargarriak izatea.

Hurrek irakasleek aurretik diseinatutako instalazioarekin elkarreragiten duten bitartean, irakasleek modu isilean laguntzen diote haurrari, miaketaren bidez sortzen dituzten aurkikuntzei laguntzeko eta harrizko jarrera irekiarekin (Villaroel, Mucci eta García, 2014). Era berean, esanahien behatzaile eta bitartekari gisa jardungo du, haurren ekintzetan eraginik izan gabe. Eta, azkenik, argazkigintza edo bideoa bezalako ikusizko erregistroen bidez, dokumentazio esanguratsua egingo du ondoren aztertzeko (Ruiz de Velasco eta Abad, 2020).

Ikus-dokumentazioaren bidez, irakasleek informazioa biltzen dute, eta informazio horren ondorengo analisiak aukera ematen du haurren jardunak hobeto ulertzeko eta interpretatzeko. Horretarako, begirada zein alderditan finkatu behar den behar bezala hautatu behar da, narratiba eraginkorra sortzeko (Hoyuelos, 2007). Bide dokumental honen bidez, irudia eta audioa bereganatzen dira, eta, beraz, audioak irudia indartzen du, une horretan egiten ari diren ekintzak ulertzen lagunduz.

2.3.3. Instalazioen onurak haurrengan

Jolas-egoera horren bidez, haurrek onura ugari lortzen dituzte, eta, horrela, garapen integrala (Botella, Fosati y Canet, 2018).

Maila sozioemozionalean, arte berri horrek besteengandik ikasteko aukera ematen die haurrei, imitazioaren bidez. Segurtasun- eta konfiantza-eremu batean egotean, haurrak lotura emozionalak sortzen ditu ikaskideekin, elkarren artean jolasten, materialak partekatzen eta joko berriak sortzen, arauak bertan osatzen (Abad y Ruiz de Velasco, 2020).

Maila kognitiboan, hainbat arlotako trebetasunak garatzen dira, hala nola artea eta matematika, besteak beste. Alde batetik, haurrei beren sormena askatzeko aukera ematen die, beren ekimenetik sortzen baita, eta ez helduaren jarraibideengatik (Abad, 2008). Sormenaren eta irudimenaren bidez, haurrak gatazkak esperimentazioaren bidez konpontzen ikasten du. Bestalde, matematikaren arloan, pentsamendu logiko erlazionalaren eraikuntza sortzen hasi da, non haurrek objektuen arteko erlazioa planteatzen duten: kantitateak, elkarketak, sailkapenak, ordenazioak eta seriazioak (Alsina, 2012). Gainera, proposamenaren sedukzio estetikoak inguruko objektuen balorazio sentikorra egiten laguntzen die haurrei, eta ezaugarri sensorialak hautemateko eta bereizteko gai izaten laguntzen die (Alsina eta León, 2016).

Motrizitateari dagokionez, motrizitate lodia estimulatzen da, espazio osoan zehar mugimenduak eta ibilbideak eginez, bai eta motrizitate fina ere, eskuak eta hatzak erabiliz hainbat ekintza egiteko, objektuak hartu eta eraldatzeko (Abad eta Pérez, 2005). Egituratu gabeko materialei esker (jolasteko aukera bakarra eskaintzen ez dutenak) eta estereotipatu gabekoei esker (gizarteak gehiengoz onartzen duen ideia bat transmititzen ez duen objektu bat), instalazioan hainbat aukera eragile, sinboliko eta sortzaile sortzen dira (Florenza eta Pedret, 2019). Egituratu gabeko materialei esker (jolasteko aukera bakarra eskaintzen ez dutenak) eta estereotipatu gabekoei esker (gizarteak gehiengoz onartzen duen ideia bat transmititzen ez duen objektu bat), instalazioan hainbat aukera eragile, sinboliko eta sortzaile sortzen dira (Florenza eta Pedret, 2019).

Eta, amaitzeko, zentzumen-pertzepzioaren bidez, hurrek inguruko mundua ikasi eta ezagutzen dute. Askotariko sententzioak izaten dituzte entzumenaren, ikusmenaren, ukimenaren, dastamenaren eta usaimenaren bidez (Rodríguez, 2017).

2.3.4. Instalazioen ebaluazioa

Irakasleak interpretazio-dokumentazioa egitea funtsezkoa da ikasgelan egiten diren proposamenak lekukotzeko, argudiatzeko eta bultzatzeko (Hoyuelos, 2009); izan ere, gertatutakoa jasota uzteak prozesuen arrastoa uztea ahalbidetzen du, eta irakasleei gertatutakoari buruzko begirada aztertzea eta zabaltzea errazten die (Cabanellas eta Hoyuelos, 2007). Ebaluazio-prozesuaren bidez, informazioa modu sistematiko eta jarraituan lortzen da, hezkuntza-prozesuaren egokitasuna ezagutzeko, haur bakoitzaren aurrerapena aztertzeko eta irakasleak hobetzeko autoebaluatzeak aukera emanez (Huguet, 1998). Era berean, ebaluatzeak orduan, argi izan behar da zer ebaluatu nahi den, noiz eta nola (Mir et al, 2012).

Instalazioak ebaluatzeak eta behatzeko irizpide posibleak Recio (2014) proposatutakoak dira, Aucouturierren praktika psikomotorrean oinarrituta. Recio planteatutako behaketa 4 itemetan banatzen da:

1. Harreman soziokomunikatiboak eta elkarrekintzak: kontuan hartzen dira hurrek instalazioan duten interesa eta parte-hartze aktiboa, jolasak sortzen dien plazera eta berdinen arteko eta irakasleekiko elkarrekintza eta komunikazioa.
2. Espazioarekiko harremanak: hurrek espazioan egiten dituzten mugimenduei eta ibilbideei erreparatzen zaie, hala nola korrika egiteari, salto egiteari, leku berean mantentzeari, etab. Era berean, espazio bertikala edo horizontala erabiltzen den, espazio osoa aprobetxatzen den edo jolaserako espazio zehatz bat nahiago den.
3. Objektuekiko harremanak eta nola erabiltzen diren: kontuan hartzen da hurrek objektuekiko erakusten duen interesa eta esleitzen dizkion jolas-aukerak. Beraz, objektuek eskaintzen dituzten erabilera ugariak ohartu behar dugu: motorrak, sensorialak, kognitiboak (eraikitzea, antolatzea, diskriminatzea), sinbolikoak, etab. Joko auresinbolikoa eta jolas sinbolikoa egoteaz gain.
4. Instalazioko espazioaren konfigurazioaren kalitatea: espazioan duen kokapena baloratzen da, haren forma, egitura edo hasierako antolamendua, objektuen arteko elkarriketa eta aukerak kontuan hartuta. Era berean, kontuan hartzen dira ingurumen-

baldintzak eta segurtasuna materialen ezaugarriengatik, baita haurren jolas-ekintzak baldintzatu edo eten dituzten elementuak ere. Era berean, haurrek jolasgunearen instalazioa eta garapena ikustean duten gogobetetzea, erakarpina eta jolas-itxaropenak ikusten dira.

2.4. Espazioa eta eskola espazioa bizitzea

Hau guztia espazio baten baitan ulertzen da: eskola espazioan. Jarduten duen gorputzaren eta espazioaren artean dagoen erlazioa erreferentziazko hainbat autorek lantzen duten gaia da.

Gorputz batek ekintzaren bidez definitzen du lurraldea, eta horiei esker gorputzak ingurunera egokitzen da, giza bizitzaz betetzearekin batera. Gorputz bat izateak okupatzen dugun espazioaren zatiren batean kokatua egotea esan nahi du, gorputzek espazioa okupatzean lekuak kokatzen dituzten bezala. Azken batean, egotea izatea den bezainbeste izatea egotea dela esan dezakegu (Bachelardek 2006, Ruiz de Velaskok eta Abadek aipatua, 2020).

Horrez gain, "bizi" hitzak elkarren arteko eta munduaren arteko identitatea adierazten du, eta giroa osatzen duten baliabide fisikoen eta kulturalen sistema baten jabe izatea dakar. Baliabide horiek edukitzeak ikusarazten digu bizitzea ez dela zerbait pasiboa soilik, ez dela egote hutsa, baizik eta, hezkuntza-interesari dagokionez bereziki, jokoan jartzen dena oso inplikaturatuta dagoen jarduera bat dela, balio afektiboak, baliabide kognitiboak eta gorputz-bizipenak mugiarazten dituen zati bat, eta, aldi berean, akordio sozialak eta balio kulturalak, zeinekin pertsonak, beste batzuekin duen bizikidetzan, aurre egin behar die (Romañá, 2014).

Espazio humanizatuak (arkitektonikoa), funtzioak bultzatzeaz gain, mugimenduak errazten edo zailtzen, zereginak eraginkortasunez gauzatzea sustatzen edo oztopatzeaz gain, balioak transmititzen ditu, identitate pertsonala eta kolektiboa sustatzen du eta harreman- eta bizikidetzatza-modu jakin batzuk bultzatzen ditu. Laburbilduz, lekuak egin eta hezi egiten du. Muntañolak (1984, Romañanek aipatua, 2014) "leku" arkitektonikoa jarduerarako orientazio gisa eta bestearekiko harremanak modulatzeko modu gisa ezaugarritzen du. Leku guztietan dago arrazionaltasuna, baina afektibitatea, funtzionaltasuna eta sozialitatea ere badaude. (Romañá, 2014, 10).

Beraz, espazioa baliabide eta aplikazio-eremu gisa, estuki lotuta daude elkarren artean, eta lagundu diezagukete zerbait gehiago konektatzen: sozializazio-funtzio bikoitza batetik, eta pertsonen autonomiaren garapena bestetik, espazioek, aldi berean fisikoak eta sozialak direnek, ahalbidetzen dutena (Romañá, 2014).

2.5. Ispilua, erreflexua eta identitatea

Ruiz de Velasco eta Abadek (2011) aipatzen dute ispiluak, haurrari, beren buruarekin topo egiten eta elkar ezagutzen laguntzen die, objektu erreal gisa batez ere beren zentzu figuratiboan garrantzia duela frogatuz. Ipuinetako pertsonaietako batzuk, hala nola Edurnezuri eta zazpi ipotxak, Ahatetxo itsusia, enperadorearen jantzi berria eta Alice mirarien herrialdean, esperientzia adierazgarriak ditu ispiluen aurrean (edo haien bidez). Urteen poderioz galdutako edo irabazitako edertasuna, denboraren joanaren ondorioak, izan nahi dutena eta benetan direna bilatzen saiatzen dira. Mitologiak kontatzen digu nola Nartziso uretan itotzen den bere islas maitemintzean.

Artearen historian, ispiluek koadroari beste dimentsio batzuk gehitzeko balio izan dute, edo ebidentziatik haratago doazen esanahiak gehitzeko. Batzuetan, ispilua ironikoki agertzen da, errealaren aurkako irudikapena erakutsiz. Ispilua modu esanguratsuan agertzen den pinturei erreparatzen badiegu, artistek zituzten asmoak asmatzera jolastu gaitezke, errealitatea erakutsiz edo objektu horiek nahita aldatzeko erabiliz [ikus X eranskina]. Horrela, ispiluak errealitatea hautemateko modu desberdinen sinboloak dira, eta baita, adibidez, banitatearen, presentzia geroratuaren edo edertasunaren gorespenaren sinboloa ere (Ruiz de Velasco eta Abad, 2011).

Winnicottek (2006, Ruiz de Velasco eta Abadek aipatua, 2011) esan zuen gizakiak bere buruari begiratzen dion lehen ispilua ama dela, bere aurpegian bere semeari begiratzen dionean sentitzen duen emozioa islatzen duena. Atseginez egiten badu, haurrak bere ama adierazten ari den sentimendu hori ikusten du, eta orduan bere burua pertsona atsegin gisa ikus dezake, bere amarentzat hala delako. Lehen aldiz ikusia izatearen sentimenduekin alderatzen du, hau da, entzuna, artatua, aitortua eta abar izatearen sentipenarekin. Errealia sentitzea existitzea baino gehiago da; norbera bezala existitzeko modu bat aurkitzea da. (Winnicott, 2006, 154. or., Ruiz de Velasco eta Abadek aipatua, 2011). Horregatik, amak lehen ispilu gisa betetzen duen zeregina haurtxoari existitzen den izaki gisa deskubritzen laguntzea da, eta, haren existentzia aurkituz gero, bere identitate propioa bilatzen hastea. (Ruiz de Velasco eta Abad, 2011).

Horrez gain, Lacanek esan zuen 6 eta 18 hilabete bitartean haurrak plazer agerpen nabariekin irudi bat aurkitzen duela ispiluan. Hasiera batean, ez daki irudi hori bera denik, bere burua ez du bera bezala identifikatzen, beste bat bezala baizik. Bere irudia osorik agertzen zaio, bere gorputzaren pertzepzioari oraindik egotzi ezin dion batasun batez hornitua, gorputzez oraindik batasun gisa sentitzeko prozesuan dagoelako. Ispiluaren aurreko

lehen identifikazio hori funtsezkoa da niaren eraketarako, haren atzetik datozen eta gizakiaren ni-a eraikitzen ari diren identifikazioen jatorria da. Lacanek gizabanako bakoitzaren identitatearen garapenean ispilua erabiltzea aipatzen du, subjektuak bere burua beste batek eratzen duen ekintza gisa (Pistoletto, 2003, Ruiz de Velasco eta Abadek aipatua, 2011).

3. METODOLOGIA

Marko teorikoa azaldu ostean, lan honek instalazio artistiko bat Mugimendu Autonomoaren baitan proposatzea du helburu. Proposamen hau perspektiba kualitatibo batetik abiatu da, helburuak ez baitira kuantifikatzaileak. Perspektiba honetan, pertsonak ikerketa objektu izatetik, gizarte errealitate konkretu batean txertaturik bizi diren subjektuak izatera igarotzen dira (Dezin eta Lincon, 2012). Horrez gain, testuinguru material eta intsizionala ere kontuan izatera behartzen du, baina hura manipulatu gabe. Hau da, ikerketa mota hauetan, ikertu, elkarrizketatu, grabatu, deskribatu, interpretatu eta baloratu egiten da (Eisner, 1998). Beraz, atal honetan, Gradu Amaierako lanaren helburuak, tresnak zein emaitzak azalduko dira beste zenbait puntuen artean.

3.1. Eskolako ezaugarriak

Gradu Amaierako Lan honen proposamena Bizkaiko ekialdean kokatuta dagoen eta Gipuzkoarekin muga egiten duen eskola batean gauzatu da, gaur egun Haur Hezkuntzan Mugimendu Autonomia marko pedagogikoa indarrean duena. Eraikineko beheko solairuan kokatzen dira, nahiz eta sarrera DBHko ikasleekin partekatu, ordutegia dela eta, haurrek beraien sarrera propioa izaten dute. Haur Hezkuntzako eskola espazioa, korridore luze baten baitan osatzen da non gelak dituzten alde batera eta bestera, baita komunak eta biltegiak ere. Bertan 3, 4 eta 5 urteko haurrak egoten dira. Zehatzago azalduz, 3 urteko, 4 urteko eta 5 urteko bi gela daude bakoitzeko. Hala ere, Mugimendu Autonomoan soilik 4 eta 5 urteko haurrak nahasten dira 3 urtekoak beste ordutegi bat osatuz. Orokorrean 110 haur daude beheko solairu horretan.

3.2. Proposamenaren diseinua

3.2.1 Kronograma

Ekintzak			UR	AZ	AB	URT	OTS	MAR	AP	MAI
1F		5 eskolen bisitak								

2F	B	Proposamena egiteko aukeratu den eskola aztertu (Batetik, zientzia ekosistema, mate ekosistema eta ametsen mundua. Bestetik, arte ekosistema)								
3F		Instalazioaren diseinua								
		Materiala sortu eta prestatu								
		Instalazioa gauzatu eta ebaluatu								

1. taula: proposamenaren kronograma

3.2.2. Tresnak

Lehenik eta behin behaketa sistematiko eta asistematikoak egin dira hiru faseetan banatu direnak: lehenengo fasean Haur Hezkuntzako Bilboko fakultatean ematen den Berrikuntza Minorrarekin Bizkaiako Mugimendu Autonomo marko pedagogikoan txertatu dauden bost eskola bisitatu eta behatu dira [ikusi 2. taula]: Zaldupe HLHI (Ondarroa), EEI La Baluga (Sopuerta), CPI Eretza Berri IPI (Sodupe), Otxandio eta Haizeder (EA).

Bigarren fase honetan, eskola espazio estetiko gisa behatu da eta hiru azpifaseetan banatu dira. Alde batetik, ekosistemak aztertu dira. Mugimendu Autonomoak azpimarratzen du espazioak dena mugatzen duela, dena baldintzatzen duela. Horregatik, mugagabea izan behar du (HH oinarri, 2018). Beraz, behaketa asistematiko baten bidez [ikusi 3. taula] hiru ekosistemak aztertu dira. Kasu honetan, arteko kompetentziatarako baliagarriak izan daitezkeen baliabideak behatu dira da matematika, zientzia eta ametsen munduko ekosistemetan.

Beste alde batetik espazioak behatu dira. Ikerketa gauzatu den eskola eskola espazio handi bat da, non haur hezkuntza, lehen hezkuntza eta derrigorrezko bigarren hezkuntza hartzen duen. Baina haur hezkuntzako espazioan zentratzen bagara, beheko solairuan kokatuta dago. Beraz, hurrek sarrera, korridorea, gelak eta komuneko espazioak bizitzen dituzte egunero. Hauek, behaketa asistematiko baten bidez aztertu dira.

Eta azkenik, arte ekosistemaren analisisia egin da [ikusi 4.taula]. Arestian aipatu bezala, Mugimendu Autonomoan Arte Hezkuntzak ekosistema propioa du. Ikertu dugun eskolaren kasuan, ekosistema lau guneetan banatuta du espazioa (tenperak, koloretako folioak, lasaigunea eta beste motatako materialak) eta behaketa asistematiko baten bitartez aztertu dira.

Ondoren, hirugarren fasean, aurreko faseen emaitzak atera eta helburuak diseinatu dira. Segidan esku-hartze bat proposatu da aztertu den eskolako korridorean, hots ispiluekin egindako instalazio artistiko bat gauzatu da Artean Oinarritutako ikerketan (Art Based

Research) oinarrituta (Irwin, 2015). Eta azkenik, hurrek egin dituzten ekintzak hautemateko eta proposamenaren egokitasuna ebaluatzeko, instalazioa behatu da Recioeren (2014) ideietatik abiatuta. Horretarako, ikusizko erregistroak egin dira, hala nola argazkia eta bideoa. Halaber, datuak eta ahotsak jaso dira landa-oharren bidez. Nabarmentzekoa da azterlan honen garapenean eta azterketan hurren izen fikziozkoak erabili direla anonimotasuna gordetzeko.

3.2.3. Lanaren garapena

3.2.3.1 Lehenengo fasea

Lehenengo faseari dagokionez, ikerketa egin den eskola baino lehen Mugimendu Autonomia martxan duten bost eskola bisitatu eta aztertu ondoren, esan dezakegu, oraindik espazioak geletara limitatzen direla. Hau da, ekosistema bakoitza helburu batekin diseinatuta dagoela eta hortik haratago, gainerako espazioak ez dituztela inplizituki erabiltzen. Horrez gain, gainerako espazio hauen erabilerari dagokionez, dekorazio gisa funtzionatu dezakete baina balio estetiko baten baitan egokitu dira instalazio batzuk. Hauek finko daude eta espazioarekiko bizipenak aktibatu ditzakete, baina ez da edukiekiko erreparatzen edota gai konkretu batekin lotzen.

3.2.3.2 Bigarrenengo fasea

Bigarren faseari dagokionez, aztertutako eskolaren ekosistemen behaketan, arte ekosistema ez den gainerako ekosistemetan artea lantzeko baliabideak aurkitu dira: matematika ekosistemari dagokionez, hurrek prisma ezberdinak, ispiluak eta eraikuntzak dituzte, momentuan sortu eta momentuan desagitzen dituztenak [ikusi 3. irudia]. Zientzian berriz, gela iluna dute argi beltzarekin, areatza non adierazpen grafiko ugari sortzen dituzten eta baita eraikuntza txokoa ere. [ikusi 1. irudia]. Eta Ametsen munduan, lasaigunean zentratzen bagara, liburutegi txiki bat dute kalitatezko ilustrazioa duten ipuin zein liburuez josia [ikusi 2. irudia].

Bestetik, espazioen behaketan ikusi da sarrera espazio txiki bat dela non leiho ugari dauden, beix koloreko lurzorua eta paretak ditu eta bertan derrigorrezko bigarren hezkuntzarako eskailerak daude. Korridorea, luzea da eta bertan haur hezkuntzako gelak daude, komunak eta biltegiekin batera. Sarrerako atearen ondoan leiho handi bat dago non argi asko sartzen den baina ez du eguzkiak zuzenean ematen. Lurzorua berde kolorekoa da paretara igotzen dena, metro batera gutxi gorabehera, eta paretak eta sabaia kolore zurikoak dira. Paretak, hurren txamarrak eta motxilak eskegitzeko erabiltzen dituzte. Gelek korridoreak duen lurzoru eta paretak berdinak ditu. Horrez gain, 4 paretetatik, 2 leihoz osatuta

dago. Azkenik, komunak beste espazioak bezala, leiho handiak ditu eta paretak zuri kolorekoak dira.

Arte ekosistemari dagokionez, gune desberdinez osatuta dago. Tenpera gunean egunaren hasieran aurkeztutako irudi, elementu, objektu edota gai baten inguruko produkzioak sortzen dira. Hurrek beraien eskura izaten dute eguneko gaiaren inguruko adibide bat, A2ko folioak eta kolore ezberdinetako folioak. [ikusi 4. irudia]. Koloretako folioen gunean kolorez bereizitako kuxtak daude, bertan folioak, bertan kolore berdineko margoak (rotulagailuak, manleyak...) eta gometxak izaten dituzte nahi duten sorkuntza egiteko. Gune honetan ere, adibideak jartzen dira hurrek gida gisa izateko. [ikus 5. irudia]. Lasaigunean lasai egoteko gunea izateaz gain, liburu zein ipuin desberdinak izaten dituzte eskura, kasu honetan, Monet eta Van Goghen liburuak barne: inpresionismoa eta Postinpresionismoa lantzen duena. [ikusi 6. irudia]. Eta azkenik, beste motatako materialak gunea, biltegi batean mota ezberdinetako objektuak dituzte, adibidez, plastilina lantzeko tresnak, koloreak sailkatzeko jolasa, puntzoiak etb [ikusi 7. irudia].

3.2.3.3. Hirugarren fasea

3.2.3.3.1 Behaketaren emaitzak

Behaketaren emaitzei dagokionez, behin eskolan dauden espazioak eta materialak aztertu ondoren, hainbat ondorio atera ditzakegu horien erabileraren inguruan. Lehenik eta behin, materialari dagokionez, aipatu daiteke ekosistema guztietan landu daitezkeela curriculumak ezartzen dituen konpetentzia guztiak. Era berean, arestian aipatu den bezala espazio guztietan daudela arteko baliabideak, hala ere, eskolaren ikuspena ez dela holistikoa ondorioztatu dezakegu. Hau da, eskolaren sineskera ikasgaien banaketan dagoela ez ikuspen orokor batean.

Ezaugarri arkitektonikoei dagokionez, ondorioztatu dezakegu eskolako espazioak ez direla espazio estetiko bezala erabiltzen, hau da, erabilera funtzionalean daude planteatuta. Egin den azterketan, espozizio moduan erabiltzen direla ikusi da baina behaketa denboran, ez da ikusi ezaugarri arkitektonikoak kontuan hartuta garatutako instalaziorik. Laburbilduz, kontzeptu biak ematen dira, baina ez dira lantzen.

Bestalde, arte ekosistemari dagokionez, guneak aztertu ondoren eta hurrek bertan sortutako adierazpenak aztertu ondoren esan dezakegu hurrek sortzen dituzten ekoizpenak bidimentsionalak direla, prozedura grafiko ohikoak lantzen dituztela prozedura lehor, erdi heze eta hezeek landuak eta ohiko pintzel tresnekin proposatuta. Beraien sorkuntzak azken emaitza amaitu fisiko bat izatea bilatzen dute, erakustekoa edo esposatzekoa, nolabaiteko

sorkuntza idealaren bila. Bizipen estetikoak ekosistema oso baten garatzeko aukera dago eta haurrak libreki esperientzia desberdinak izan ditzake, hala ere Arte Garaikideak eskaini ditzakeen bisio eta esperientzia anitzak ez dira ageri.

Beraz, marko teorikoan aipatutako ideiak eta behaketan ikusitako egoera kontuan hartuta, esku-hartze bat diseinatzea eta aurrera eramatea aproposena izango litzatekeela ondorioztatu da eta horretarako emaitza hauekin bat datozen helburu batzuk diseinatu dira.

3.2.3.3.2 Diseinatutako helburuak

Beraz, helburuei dagokionez, haur hezkuntzako curriculumean aipatzen da hurrek, arte-hizkuntzaren bidez, errealitatea arakutzen dute, errealitateaz duten ezagutza adierazten dute, beraien emozioak eta sentimenduak adierazten dituzte, beraientzat berriak diren abileziak eta trebetasunak eskuratzen dituzte, eta irizpide estetikoak eta sormena lantzen hasten dira (37.or). Beraz, 237/2015 Dekretuan agertzen den helburua oinarritzat izanda, hau da, artearen bitartekoak, materialak eta teknikak erabiliz adieraztea eta komunikatzea, eta haien aukerak arakatzeko interesa adieraztea, haiekin egiten direnak gozatzeko eta gainerako pertsonekin bizipen estetikoak eta komunikazioak konpartitzeko (37.or), lanaren xedeari bideratutako helburuak definitzen dira:

- Beste ekosistemetako baliabideak arte kompetentziarekin uztartzea.
- Eskolako espazioak bere osotasunean hezkuntza baliabideak izatea.
- Hurrek momentuko bizipen estetikoak izatea eta ekoizpen artistiko bukatu eta idealetik aldentzea.
- Sorkuntza bidimentsionaletik ateratzea eta instalazio artistikoak erabiliz arte garaikidera hurbiltzea.

3.2.3.3.3 Proposamena: instalazio artistikoa korridorean

Arestian aipatu bezala, behaketen ondorioz definitu diren helburuei erreparatuz lan hau aurrera eramateko instalazio artistiko bat diseinatzea eta abian jartzea erabaki da. Proposatu den instalazioa Artean Oinarritutako Ikerketan oinarrituta dago, artista, ikertzaile eta irakasleen lanarekin lotuta dago berez, eta, egunez egun, beren jakintza profesionala eraikitzeke modu gisa bizi dute ikerketa (Springgay eta Irwin, 2005). Egile horien arabera, jakin-minez betetako izakinak bizitzea erabaki dutenak, errealitatearen ulermenean sakondu nahi duten galderekin, prest daude suposizio horiei eta beste batzuei buruz galdetzeko, beren bizitza pertsonal eta profesionalerako esanguratsuak izan daitezkeen fenomenoaren ulermena zabalduz. Era berean, esparru horretan, Irwinek (2015) adierazten du arteetan eta arteetatik

egindako ikerketak irakasleei elkartzeko eta kontzientzia aldatzeko instantziak eskaintzen dizkiela, egiten denari buruzko autoazterketa sustatzen baitu, bai praktika pedagogikoetan, bai artistikoetan.

Hau guztia jakinda, estimulu sensorialen ingurune bat sortzeko, ispiluak izan dira instalazioaren funtsezko elementuetako bat. Horregatik, korridorea erabat eraldatu da ispilu mota desberdinak erabiliz, modu estrategikoan jarriak islan efektu desberdinak lortzeko.

Arestian aipatu bezala, instalazioa eskolako korridorean aurkezten da. Instalazioaren eta guneen asmoa da haurrek aukera izatea instalaziora bisita egiteko eta harekin elkarreaginean aritzeko, beren interesak gidatuta. Horregatik, agertoki desberdinak eskaintzen zaizkie, baina elkarren arteko koherentziarekin, protagonista beti ispilua eta isla izanik, objektu batek beste batekin jardun, interfiatu, eduki, osatu eta abar ahal izateko aukera emanaz (Abad, 2014). Estimulu sensorialen ingurune bat sortzeko, ispiluak izan dira instalazioaren funtsezko elementuetako bat. Horregatik, korridorea erabat eraldatu da ispilu mota desberdinak erabiliz, modu estrategikoan jarriak islan efektu desberdinak lortzeko.

Objektuak eta materialak aurkezteko eta kokatzeko modua zehazteko, hainbat zirriborro egin nituen, harik eta 8 gunez osatutako instalazioaren alde egin nuen arte (eremuaren arabera, okupatutako espazioa horizontala edo bertikala da): handitzeko ispiluen gurpila (1), goitik beherako infinitua (2), blokea (3), ispilu arbela rotulagailuekin (4), parez-pareko infinitua (6), ispilu mugikorra (5), kubo material ezberdinekin (7) eta azkenik, diskoen gurpila (8). Hobeto ikusteko, plano hau egin da [ikusi 1. plano].

Handitzeko ispiluen gurpila eta diskoen gurpilaren gunean [ikusi 8. irudia], sartu irtenak egiteko etxe moduko gune bat sortu zen. Lehenengoan, gurpil batetik pitarekin zintzilikatutako alde batetik handitzeko ispilua zuten eta bestetik ispilu normala zuten eskuzko ispiluak zintzilikatu ziren. Modu honetan, haurrek beraien erreflexua puntu ezberdinetatik ikusteko eta era berean tamaina ezberdinekoak ikusteko aukera ematen zaie. Horrez gain, gurpilak berak duen mugimendurekin era ezberdinetako esperientziak bizitzeko aukera izan zuten. Bigarrenengoari dagokionez, gurpilaren efektua errepikatzen den arren, diskoak berak eskaintzen duen erreflexua eta argiarekin talka egitean sorten dituen koloreak interesgarriak dira. Gainera, erdian duten zuloari arreta jartzen badiogu aukera interesgarriak eman ditzake.

Bigarren guneari dagokionez, sabaietik zintzilikatutako ispilu batez eta lurrean parean jarritako beste ispilu batez sortutako espazioa zen [ikusi 9. irudia]. Horrela jartzeari esker, haurrek, ispilu baten gainean jartzeko aukera izan zuten beraien gorputzak beste perspektiba batetik ikusi ahal izateko. Horrez gain, goiko partean zuten beste ispiluarekin egiten zuten

efektua azpimarragarria da, lekua infinitua bihurtuz. Gainera, sabaietik zintzilikatutako ispilua ez zen finko mantentzen, eta honi esker efektu ezberdinak lor zitezkeen.

Ispiluzko blokeari dagokionez, hau da, hirugarren gunea, beste material batez sortuta zegoen, Jeppe Hein artistaren *Follow Me (2009)* artelana inspiraziotzat hartuz sortua izan zen [ikusi 10. irudia]. Erabilitako materialari dagokionez, ispilu efektua zuen biniloa izan zen. Honek, gertutik begiratzuz gero, irudi nitido bat eskaintzen zuen baina bertatik urrunduz gero, irudia desfiguratu egiten zen. Inguruan zuen guztia islatzeaz gain, sortzen zen efektuarekin jolasteko aukera ematen zuen.

Laugarren gunea, paretan eskegita zegeon ispilu handi batekin osatu zen, haurren alturara ipinita. Bertan, ispiluetan zein kristaletan margotzeko egokiak ziren errotuladoreekin batera [ikusi 11. irudia]. Horri esker, marrazkiarekin esperimendu ahal izan zuten beren islaren gainean, eta etengabe sortu eta desegin ahal izan zuten beren beharren arabera.

Bosgarren guneari dagokionez, bi ispiluz osatuta zegoen, bat paretari eskegita eta bestea mugikorra zena [ikusi 12. irudia]. Honi esker, pertsona baten isla edota objektu bat modu ezberdinetan ikusteko aukera ematen zuen. Perspektiba ezberdinak eskainiz eta erreflexuaren errepikapenak sortuz.

Hurrengo gunea, hau da, seigarrena, Sarah Meyohasen *Mirrored Installations (2018)* artelanean inspiratuta sortu zen [ikusi 13. irudia]. Kasu honetan, bigarren gunean bezala, infinitu efektua lortzen zen, baina oraingo honetan irudia finkoa zen eta jarrita zeuden modua zela eta gune estu eta intimo bat sortzen zen.

Azkenik, zazpigarren guneari dagokionez, Robert Smithson artistak eginiko *Corner Mirror with Coral (1969)* artelanean oinarritutakoa izan zen [ikusi 14. irudia]. Material eta tamaina ezberdineko objektuak jarri nituen haurrek esperimendatzeko, manipulatzeko, probatzeko, sortzeko... aukera izan zezaten.

Instalazioaren espazioa dagokionean korridorean kokatu zen. Espazioa oso luzea zen [ikusi 15.1 irudia] eta leku intimo bat sortu nahian bi gortina jarri ziren [ikusi 15.2 irudia] hasiera eta amaieran espazioa murriztu nahian. Kondizio honegatik ere, hau da, korridore luze bat izateak instalazioari ibilbide bat emateko aukera ematen zuen. Estua zenez, ipinitako guneak ezin ziren bata bestearen parean ipini, ezta gelen atean parean ere. Kontuan izan behar zen ekosistema ezberdinetatik pasatzeko pasabidea zela eta instalazioan geratzekotan oztoporik ez egotea. Horrez gain, eskolaren arkitektura zela eta zutabeak sortzen zituzten izkinak oso erabilgarriak ziren leku intimoak sortu ahal izateko.

Oso argi natural gutxi sartzen zen baina argi artifizialari esker ez zegoen argitasun arazorik. Bertan zeuden koloreei dagokionez, hau da, lurzoruaren zein sabaiaren korolorea,

ezin zenez aldatu koherentzia bat bilatzen saiatu zen: ispilua, egurra eta espartuzko soka konbinatuz.

3.2.3.3.4 Instalazioaren ebaluazioa

Behaketa egin, informazioa bildu, helburuak ezarri eta instalazioa artistikoa diseinatu ondoren, emaitzen azterketa ikuspegi kualitatibo batetik egin da, non lortutako informazioaren antolaketa Recio (2014) proposatutako behaketa-jarraibideetan oinarrituta dagoen: harreman soziokomunikatiboak eta elkarreraginak, objektuekiko harremanak eta nola erabiltzen diren eta, azkenik, espazioarekiko eta instalazioarekiko harremanak. Era berean, kategoria horiek azpikategoriatan banatu dira, eta azpikategoria horiek 1. taulan azaltzen dira. Kategoria eta azpikategoria bakoitzari buruzko informazioa aztertu ondoren, interpretatu egin da, emaitzak osatzeko. Hau guztia aurretik ezarritako helburuekin lotu da.

Instalazioak ebaluatzeko kategoria-sistema Haur Hezkuntzan

Kategoria	Azpikategoria
1. Kategoria: harreman soziokomunikatiboak eta elkarrekintzak	<ul style="list-style-type: none"> • Berdinen arteko interakzioa
2. Kategoria: objektuekiko harremanak eta nola erabiltzen diren	<ul style="list-style-type: none"> • Elementuen erabilgarritasuna. • Joko presinboliko edo sinbolikoaren aldeko harremanak.
4. Kategoria: espazioarekiko eta instalazioarekiko harremanak	<ul style="list-style-type: none"> • Instalazioaren eta materialen kokapena egokitzea. • Mugimenduak eta ibilbideak espazioan zehar (korrika egitea, salto egitea, geldirik egotea, etab.). • Espazioaren erabilera.

Iturria: ekoizpen propioa, Recio-ren proposamenetik abiatuta (2014)

3.2.3.3.5 Emaitzak

Ikertutako eskolan egindako proposamenaren instalazioa egun bat lehenago utzi zen prest. Hurrengo goizean xehetasun batzuk amaitu eta materialak gehitu ziren, hala nola ispiluetarako errotuladoreak eta kuboarentzako objektuak. Eskolara sartzeko ordua iritsi zenean, haurrek erabat aldatutako espazio batekin topo egin zuten. Hasteko, ate nagusia igaro ondoren, atzean zegoena ikustea galarazten zien gortina batekin topo egin zuten. Irakasleek

gortina ireki zutenean, beren gauzak jartzen zituzten esekitokiak desagertu egin zirela ikusi zuten, eta gainera elementu berriak agertu zirela. Erreakzioak oso antzekoak izan ziren haur guztietan, harridura, "ala" asko eta ukitzeko eta esploratzeko gogoia. Instalazioa egun guztian zehar egon zen ipinita, eta egoera ezberdin asko eman ziren egunean zehar. Hasiera batean, zerbait berria zenez, haur asko gerturatu ziren. Baina eguna aurrea joan zen heinean, autoerregulatzen jakin zuten eta non egon aukeratzen hasi ziren.

Azterketari eta honen emaitzei hasiera emateko, lehenengo helburuari dagokionez, hau da **beste ekosistemetako baliabideak arte konpetentziekin uztartzea**, esan beharra dago ispiluak izan direla instalazio artistiko honen elementu nagusia. Beste ekosistemak behatu ondoren ikus dezakegu ispiluak beraien lekua hartzen dutela, adibidez, ametsen munduan, psikomotrizitate gelan edota matematika ekosisteman. Bertan norberaren erreflexua, beste kideen isla, objektuen perspektiba ezberdinak edota hauek sortzen zuten efektuarekin interaktuatzeko aukera izan zuten. Hurrengo irudi honetan [ikusi 16. irudia], Adur ikusi dezakegu blokearen aurrean bere aurpegiarekin keinu ezberdinak egiten eta ispiluak sortzen zituen desfigurazioekin jolasten.

Hurrengo irudi honetan, beste adibide bat ikus dezakegu, kasu honetan berdinen arteko interakzioekin (Recio, 2014). Bi haurren arteko elkarrizketa da, bere irudia askotan errepikatzen dela ikustean sortu zena. Ispiluan ikusten zuten efektua komentatzen zuten bitartean beraien gorputzak alde batera eta bestea mugitzen zituzten beraien erreflexua noraino iristen zen ikusten saiatzen ziren bitartean [ikusi 17. irudia].

Peio: zu zaude hor eta ni hemen. Eta ikusten da ispilu pilo bat.

Unai: Ya! Eta Peio eta Unai pilo bat.

Bigarren helburuari dagokionez, hau da **eskolako espazioak bere osotasunean hezkuntza baliabideak izatea**, instalazioa eskolako korridorean gauzatu zen [ikusi 8. iruditik 15.era]. Arestian aipatu bezala, espazioa eraldatu egin zen, honen funtzioa armariarena izatetik, instalazio artistiko bat zuen espazio hezigarri bat izatera pasa zen (Abad, 2016). Horrez gain, espazioarekiko eta instalazioarekiko harremanei dagokionez (Recio, 2014) proposatutako 8 guneen kokapena leku jakin batean zegoen, eta horrek ibilbidea errazten zuen espazio osoan zehar. Haurrek, beraien nahietatik abiatuta bertara joateko aukera zuten edozein momentutan, korridore funtzioa galdu gabe. Espazio bat, non bizipen estetiko bat eskaintzen zen, jolasa ahalbidetuz (Abad, 2016). Gune batzuk bertikalean erabiltzen ziren, eta beste batzuk horizontalean.

Hirugarren helburuari dagokionez, hots **momentuko bizipen estetikoa izatea eta ekoizpen artistiko bukatu eta idealetik aldentzea**, imitazio bidezko ikaskuntza dela eta

ikusten da (Recio, 2014), laugarren gunean, ispilu arbelean margotzen zeuden bitartean alegia haur bat (Mirari) konturatu zen rotulagailuaren tinta ur pixka batekin bustitzen bazuen beste mota bateko marrazkiak egin zezakeela. Beste haurrak (Ane) hori behatzean berdina egitea pentsatu zuen, esperientzia ezberdina probatuz [ikusi 18. irudia]. Egindako sorkuntza uneoro aldaketak izaten zituen uraren poderioz. Momentukoa izan zen, eta momentuan desegin zen.

Beste adibide bat Kirarena da. Kasu honetan, kuboan eserita (posizio horizontala), sorkuntza ezberdinak egiten pasa zituen 15 minutu inguru. Egin eta desegin, behin eta berriro. Ispiluak sortzen zituen efektuak deskubritzen pixkanaka-pixkanaka. Bera joan zenean, beste haur batzuk gerturatzeko ziren beraienak egitera [ikusi 19. irudia]

Azkenik, laugarren helburuari dagokionez, hau da **sorkuntza bidimentsionaletik ateratzea eta instalazio artistikoak erabiliz arte garaikidera hurbiltzea** aurreko helburuan ikusi izan dezakegu ere haurrek bidimentsionaltasunetik aldentzeko aukera izan zutela instalazio artistikoari esker. Hurrengo adibidea, objektuekiko harremanekin eta horiek erabiltzeko moduarekin lotu dezakegu (Recio, 2014), haur guztiek jolas sinbolikoren bat egin zutela ikus daiteke (Abad, 2016). Gainera, material berari ematen zaizkion erabilera ezberdinak ere ikus daitezke. Kasu honetan, haur batek lehenengo gunean egiten duen aurkikuntza, gurpilari bueltak emanda ispiluek egiten duten efektua alegia eta nola amaitzen duen saihestu beharreko "mehatxua" izaten aztertu da [ikusi 20. eta 21. irudia].

Horrez gain, instalazio artistikoaren guneak artista garaikideen artelanetan oinarrituta zeudenez, haurrek arte mota honetara hurbiltzeko aukera izan zuten (Irwin, 2015). Adibidez, Robert Smithsonen *Mirror With Coral* (1969) zazpigarren gunean [ikusi 22. irudia] edota Sarah Meyohasen *Mirrored Installations* (2018) seigarren gunean [ikusi 23. irudia]. Lehenengoan, hiru haurren artean egindako sorkuntza ikus dezakegu, bigarrenean berriz, haur bat, bi ispiluen artean eserita, bere erreflexua denbora luzez begiratzen.

Azpimarratu behar da haur batzuk beren erosotasun-eremutik ikusi zutela ingurua, hala nola beren ikasgelatik eta erreferentzia-tutorearekin. Beste batzuk hurbildu egiten ziren, eta mugimendu handia ikustean, nahiago izaten zuten ekosistema askoz lasaiagoetara joan. Ume batzuek egun osoa eman zuten ispiluetan, eta hurrengo egunean korridorean jarraituko ote zuten ere galdetu zuten.

3.5. Ondorioak

Egindako ikerketari esker, egiaztatu ahal izan da haurrek, egindako instalazioaren bidez, irudimena eta autokontzeptua, aurkikuntza, jarduteko askatasuna, parte-hartzea, lankidetzak, pentsamendu dibergentea eta sentsibilitatea sustatzen dituztela, Martinezek

(2020) baieztatzen zuen bezala, eta, horrez gain, hurrei garapen integrala errazten zaiela (Botella, Fosati eta Canet, 2018).

Era berean, instalazioan ispiluak eta hauek sortzen zituzten efektuak erabiltzeak estimulu sensorialen ingurune bat sortzea ahalbidetu du, hurrek kanpoko mundutik abstraitzeko eta giro lasai eta konfiantzazkoan sartzeko aukera izan dezaten. Bere erreakzio eta emozioen bidez ikusi ahal izan da: harridura aurpegiak, etengabeko arreta ikaskideengan eta objektuengan, jakin-mina, alaitasun oihuak, barreak, etab.

Proposatu dudan instalazio artistikoa lehenengoa izan da ikertu dudan eskolako haur gehienentzat, baita bertan dauden irakaslerentzat ere. Hasieran, batzuek ideia ikusten ez zuten arren, instalazio eguna amaitu ostean bertan uzteko eskaera egin zidaten. Interakzioa ikusi zuten, jolas sinbolikoa ikusi zuten, sorkuntza harrigarriak ikusi zituzten beste hainbeste gauzen artean, eta instalazio artistikoak haurren egiten zituzten ekarpen positiboak ulertu zituzten baita Mugimendu Autonomoaren printzipioekin bat egiten zuela ere. Beraz, ondorioztatu daiteke, proposamen honi esker, arte hezkuntzak jasotzen duen kontzeptu berri bat ezagutu dutela eta etorkizunean ildo beretik jarraitzeko nahia piztu zaiela.

Hau guztiaz gain, ondorioztatu dezakegu eskola ez dela geletara mugatzen. Espazio guztiak dira eskola eta eskola da espazio guztia, hau da, bizi egiten dira eta hezi egiten dute. Beraz, arreta handia jarri beharko genioke detaile txikiei, sentsazioetatik abiatuta eta komunitatea kontuan hartuta.

4. Bibliografia

Abad, J. (2008). El Placer y el Displacer en el Juego Espontáneo Infantil. *Arteterapia-Papeles De Arteterapia Y Educación Artística Para La Inclusión Social*, (3), 167-188.

Abad, J. (2016). Arte comunitario en la escuela infantil.

Abad, J. y Pérez, A. (2005). Enter-Arte: Aprender creando, crear aprendiendo. Proyecto 2004-2005: «SujetObjetoS». *Pulso*, (28), 157-177.

Abad, J., y Ruiz de Velasco, Á. (2020). Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación. *Aula De Infantil*, (103), 28-32.

Alsina, Á. (2012). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. *Números*, (80), 7-24.

<http://funes.uniandes.edu.co/3615/1/i2012HaciaNumeros80.pdf> tik berreskuratua.

Alsina, Á., y León, N. (2016). acciones matemáticas de 0 a 3 años a partir de instalaciones artísticas. *Educatio Siglo XXI*, (34), 33-62.

- Botella, A., Fosati, A., y Canet, R. (2018). Desarrollo emocional y creativo en Educación Infantil mediante las artes visuales y la música. *Creativity And Educational Innovation Review*, (1), 70.
- Cabanellas, I., y Hoyuelos, A. (2007). Documentar con vídeo. *Aula De Infantil*, (39), 23- 24.
- Chokler, M. (2010). El Concepto de Autonomía en el Desarrollo Infantil Temprano. Coherencia entre Teoría y Práctica. *Aula de Infantil*. 53, 9-13.
- Díaz-Obregón, R. (2003). Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Denzin, N. eta Lincon, Y. (2012). Manual de Investigación Cualitativa. Barcelona: Gedisa
- EHAA, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, (2016). 237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculum a ezarri eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila.
- Eisner, W. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Païdos.
- Martínez, S. (2020). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. En tendencias y retos en la formación inicial de los docentes (313-326 or). Comillas: Universidad Pontificia Comillas.
- Recio, I. (2014). Pistas para la evaluación de instalaciones. *Aula de Infantil*, 77, 26.
- Ruiz de Velasco, A., eta Abad, J. (2011). El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego. Graó.
- Marín, R. (2003). Didáctica de la educación artística. Colección Didáctica. Primaria.
- Mir, V., Gómez, T., Carreras, L., Valentí, M., y Nadal, A. (2012). Evaluación y postevaluación en Educación Infantil. Madrid: Narcea Ediciones.
- Huguet, T. (1998). Evaluación en educación infantil. *Revista Aula*, (72).
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *Participación Educativa*, (12), 171-181.
- Gonzalvez, P. (2011). Pasillo. Abrir espacio. *Tarbiya*. 42. 79-90or.
- Romaña, T. (2014). Pedagogía del espacio. *Flexibilitate eta kalitatezko hezkuntzaren jardunaldian aurkeztutako komunikazioa*.
- Rodríguez Cristino, J. (2017). Imaginación, creatividad y aprendizaje por descubrimiento a través del arte en educación infantil. *Tercio Creciente*, (12), 97-120.
- Florenza, P., y Pedret, J. (2019). Psicomotricidad: espacios estimulantes y enriquecedores para fomentar la creatividad. *Aula De Infantil*, (99), 31-34.

- García, J. (2016). Capítulo 15. Propuestas de innovación en educación a través de las artes. En Aduenza, M., Barbero, A., Caeiro, M., Da Silva, A., García, J., González, A., Muñiz, A. y Torres, A. (Ed.). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil* (305-321). Universidad Internacional de La Rioja.
- Giráldez, A. (2009). Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 100-109 or.
- HH oinarri. (2018). HH Oinarri. <https://www.hhoinarri.net>
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula De Infantil*, (39), 5-9.
- Irwin, R. (2015). Devenir A/r/tografía. En A. Orbeta (Ed.), *Educación artística, propuestas, investigación y experiencias recientes* (59-96 or). Santiago de Chile, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Lapolla ,P., Mucci, M. eta Arce, M^a. (2017). Experiencias artísticas con instalaciones. Nola Editores.
- Lemarroy, M. (2004). Lü: El cuerpo efímero. (tesis doctoral). Universidad de las Américas Puebla, México.
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lap/lemarroy_g_ms/indice.html tik berreskuratua.
- Manrique, A. M. y Gallego, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Martínez, S. (2020). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. *En tendencias y retos en la formación inicial de los docentes* (313-326 or). Comillas: Universidad Pontificia Comillas.
- Ruiz de Velasco, A. eta Abad, J. (2011). El juego simbólico. Graó
- Springgay, S., e Irwin, L. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912
- Torres, A eta Castell, J. (2017). Sentir el espacio: los procesos artísticos como medio de investigación educativa. *I Congreso de Internacional de psicología, salud y educación*. Barcelona. Obra Social de la Funcació Bancària “La Caixa”.
- Valcárcel, M^a del P. (1986). El desarrollo social del niño. *Educación*. 9. 5-21.
- Villaroel, P., Mucci, M., y García, P. (2014). Instalaciones: puentes que conectan aquí y allá. *Aula De Infantil*, (77), 20-23.

5. ERANSKINAK

Behaketaren taulak

2. taula: ESKOLEN BEHAKETA

ESKOLAREN IZENA:	BAI/EZ	OHARRAK
GELAK EZ DIREN ESPAZIOAK ESTETIKOKI PENTSATUTA DAUDE? (sarrera, komunak, korridoreak...)	BAI	
INSTALAZIO ARTISTIKORIK BADAGO ESKOLAN?	EZ	
ARTE GARAIKDEARI ERREFERETZIA EGITEN DION ZERBAIT DAGO GUNEETAN?	BAI	



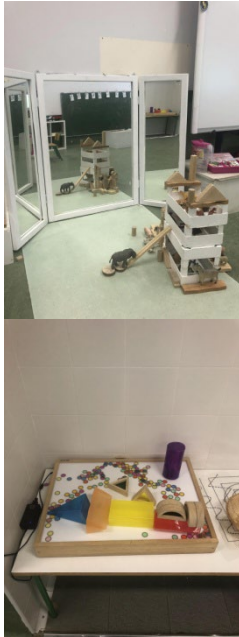
3. taula: EKOSISTEMEN BEHAKETA

EKOSISTEMAREN IZENA:	BAI/EZ	OHARRAK
ESPAZIOEN ESTETIKA KONTUAN HARTZEN DA?	BAI	
ARTEA AHALBIDETZEN DUEN OBJEKTURIK/MATERIALIK DAGO? ZEIN?	EZ	
ARTEA KONTUAN HARTUTA HAUTATU DIRA?	BAI	
EKOSISTEMAZ APARTE, ESKOLAKO BESTE ESPAZIORIK ERABILTZEN DA HELBURU PEDAGOGIKO BATEKIN?	BAI	

4. taula: ARTE EKOSISTEMAREN BEHAKETA

	BAI/EZ	OHARRAK
ISTALAKUNTZA ARTISTIKOAK DAUDE?	BAI	
ARTE GARAIKIDEA KONTUAN HARTZEN DA?	EZ	
Materialari dagokionez, ze baliabide dituzte ekoizpenak egiteko?		
Haurrek egindako ekoizpenei dagokionez, ze ezaugarri dituzte?		

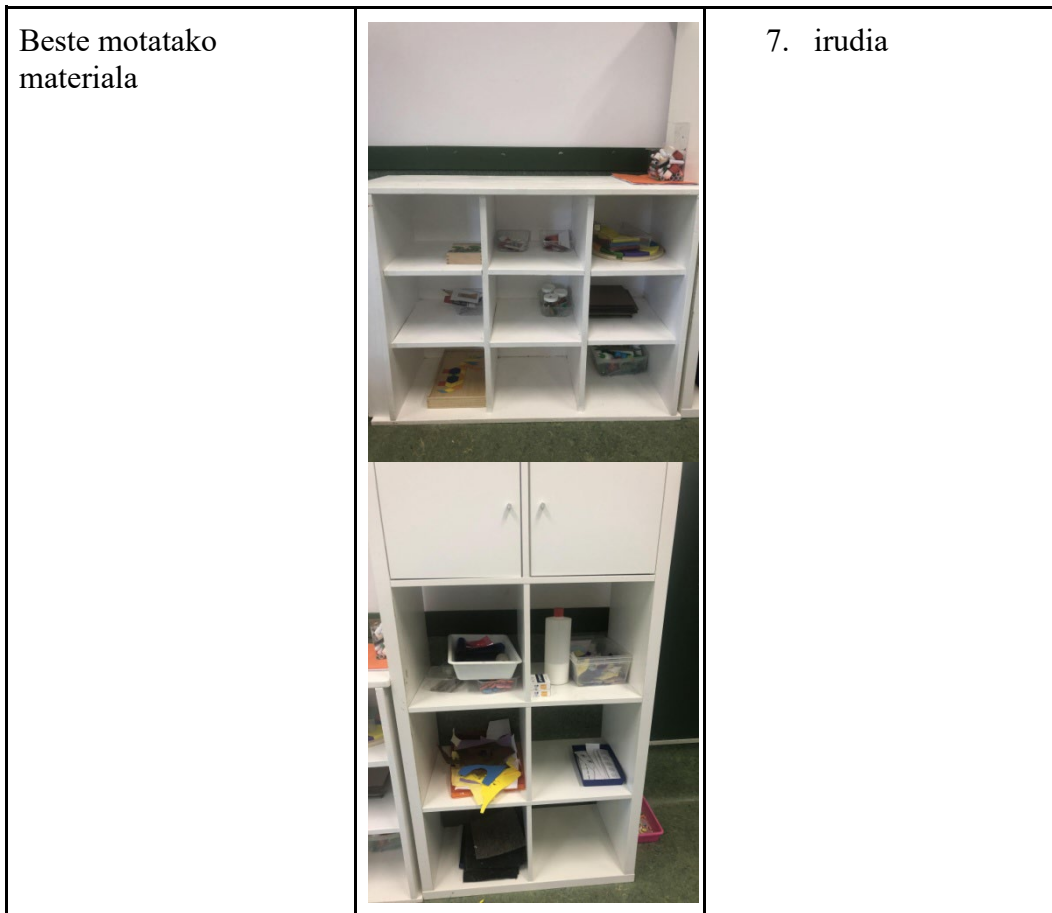
Ekosistemen argazkiak

EKOSISTEMA	BALIABIDEA	ARGAZKIA	IRUDIAREN ZB.
Zientzia ekosistema	Argi beltza		1. irudia
Ametzen mundua	Ipuinak		2. irudia
Matematika ekosistema	Prismak eta eraikuntzak		3. irudia

Iturria: ekoizpen propioa.

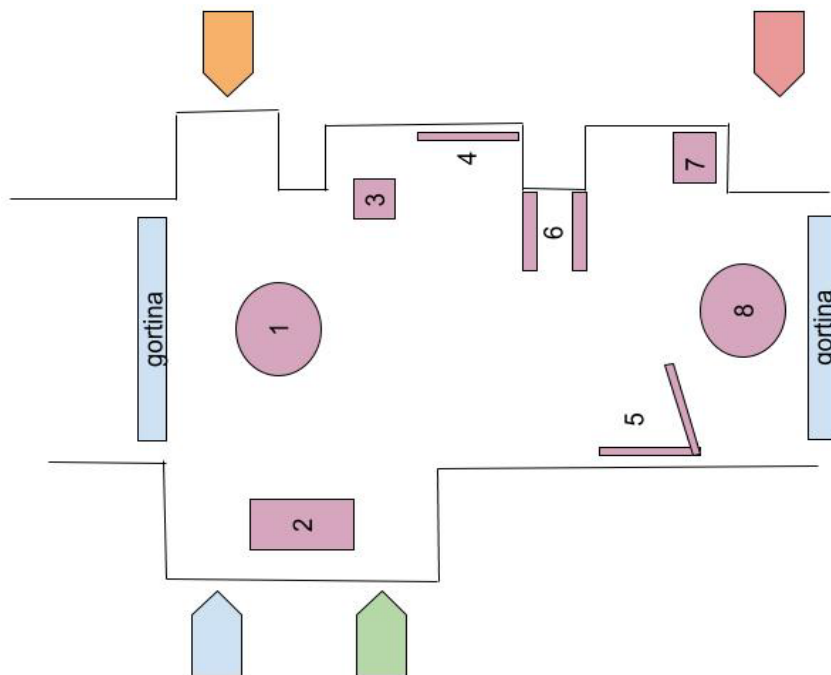
Arte ekosistemaren argazkiak

GUNEAK	ARGAZKIAK	ARGAZKIEN ZB.
Tenperak		4. irudia
Koloretako folioak		5. irudia
Lasaigunea		6. irudia



Instalazioaren planoak

1. planoak:



	Zientzia ekosistema
	Arte ekosistema
	Ametsen mundua
	Matematika ekosistema

1. *planoa: korridorearen eta instalazioaren planoak. Iturria: ekoizpen propioa*

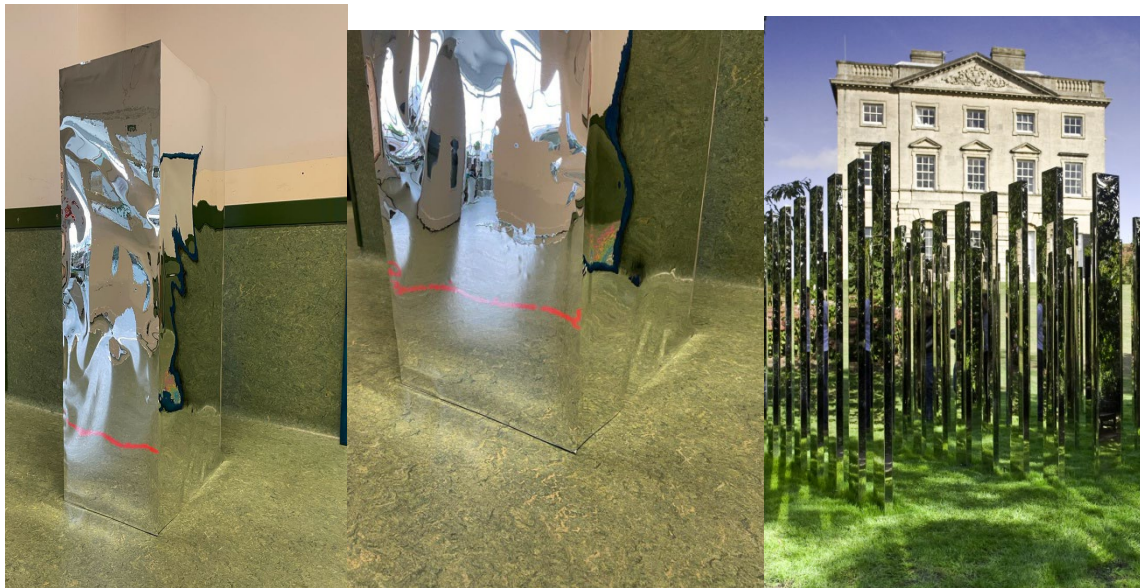
Instalazioaren argazkiak



8. *irudia: diskoen gurpila eta handitzeko ispiluen gurpila. Iturria: ekoizpen propioa*

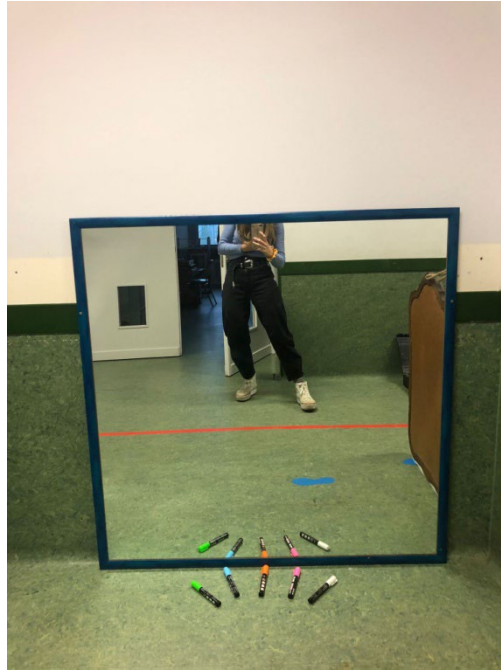


9. irudia: goitik beherako ispilu infinitoa
Iturria: ekoizpen propioa



10. irudia: blokea
Iturria: ekoizpen propioa

Iturria: Situation, Jeppe Hein. Follow Me, 2009.



11. irudia: ispilu arbela rotulagailuekin
Iturria: ekoizpen propioa



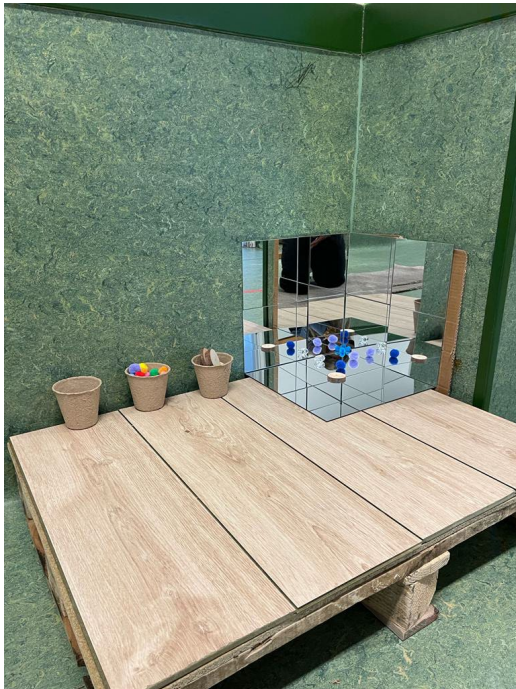
12. irudia: ispilu mugikorra
Iturria: ekoizpen propioa



13. irudia: parez pareko isiplu infinitoa
Iturria: ekoizpen propioa



Iturria: *Mirrored Installations* by Sarah Meyohas, 2018



14. irudia: kuboak objektu ezberdinekin
Iturria: ekoizpen propioa



Iturria: *Mirror with Coral*, Rober Smithson, 1969

Instalazioaren emaitzen argazkiak

15.1 eta 15.2 irudiak:



15.1 irudia: instalazioa gauzatu zen espazioa



15.2. irudia: instalazioaren irudia

16.irudia:



16. irudia: Adur ispiluaren aurrean keinu ezberdinak egiten.
Iturria: ekoizpen propioa

17. irudia:



17. irudia: Peio eta Unai ispiluetan begiratzen dira.

18. irudia:



18. irudia: Mirari eta Ane arbeleko margoak urarekin nahastu eta beste modu batera erabiltzen.
Iturria: ekoizpen propioa

19. irudia:



19. irudia: kuboarekin eta bertan dauden objektuekin sortzen.
Iturria: ekoizpen propioa.

20. irudia:



20. irudia: Oier ispiluen gurpilari bueltak ematen

Iturria: ekoizpen propioa

21. irudia:



21. irudia: Oier eta Xabat ispiluen mugimendua "mehatxua" izango balitz bezala jolasten.
Iturria: ekoizpen propioa

22. irudia:



22. irudia: hiru haur kuboan elkarrekin jolasten
Iturria: ekoizpen propioa.

23. irudia:



23. irudia: Mikele ispiluan begiratzen da.
Iturria: ekoizpen propioa

