

# CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE EN INFANTIL: EXPERIENCIA ESTÉTICA Y JUEGO

**M<sup>a</sup> Dolores Callejón Chinchilla y Víctor Yanes Córdoba**

## RESUMEN

Una de las mejores formas de aprender es jugando y el juego que se desarrolla en un entorno estético, puede convertirse en un lugar privilegiado de percepción y experiencia. Se presenta en este texto la asignatura "Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil" que la Universidad de Jaén implanta en la nueva configuración de grado de la que era la antigua diplomatura de Magisterio. En ella se propone a los estudiantes diseñar y crear espacios para la experimentación y la relación a través de la apropiación de obras de arte contemporáneo. Se justifica su interés para la formación de los alumnos y en aras de la calidad educativa. Se exponen las bases teóricas (estética relacional, experiencia y experiencia estética cotidiana), referentes (especialmente de la experiencia de Reggio Emilia y el trabajo de Enter-Arte de la mano de Javier Abad) que la fundamentan y la estructura que se plantea para su desarrollo.

*Palabras clave:* educación infantil, entorno estético, juego, experiencia, calidad educativa.

**TITLE: THE CREATION OF A LEARNING ENVIRONMENT IN INFANT EDUCATION: AESTHETIC EXPERIENCE AND PLAY**

## ABSTRACT

One of the best ways to learn is by playing and play that is carried out in an aesthetic environment, may turn into a privileged place of perception and experience. In this text we present the subject "Aesthetic environment and recreational context in Infant Education" which the University of Jaén has introduced in the new Teacher Training degree course, previously a Diploma course. We propose that students design and create spaces for experimenting and relating through adapting works of modern art. Its interest for teacher training and for quality education is justified. The theoretical bases are set out (relational aesthetic, experience and everyday aesthetic experience), references (especially the experience of Reggio Emilia and the work of Enter-Arte at the hand of Javier Abad) on which it is based and the structure proposed for its development.

*Keywords:* infant education, aesthetic environment, play, experience, quality education.

Correspondencia con los autores: María Dolores Callejón Chinchilla. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén. callejón@ujaen.es. Víctor Yanes Córdoba. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén. Original recibido: 07-11-11. Original aceptado: 06-06-12

## I. Introducción

Nemo, es el personaje principal de una película. El arrecife, su “entorno particular, privado, cercano”, cerrado, “una situación relativamente controlada”. Fuera, más allá, está la amenaza, la inmensidad del océano; y frente a ella, una propuesta: aprendizaje. Frente a la enseñanza tradicional, Pixar<sup>1</sup> nos propone descubrir el mundo, para ampliar conocimientos; un conocimiento asociado al viaje, al proceso de crecimiento personal, a la solidaridad, a los beneficios de la interacción, del compartir, a la importancia de las relaciones para la adquisición de la experiencia (Tormo, 2011).

Volviendo a nuestra realidad, suerte tendríamos si a nuestros hijos, este año, en la escuela, “les tocara”, al menos, el profesor “tradicional” de Nemo; ese, que en vez de encerrarlos entre cuatro paredes, pedirles que estuvieran horas sentados y quietos en sus sillas, se los subiera a hombros, a todos, aun diversos, y se los llevara a explorar, a explorar el mundo, en su caso, el arrecife. Suerte tendríamos, porque no es lo habitual en nuestras escuelas. Pues a pesar de la importancia que parecen tener el tiempo y el espacio en Educación Infantil, como “institución de secuestro”<sup>2</sup>, la escuela se limita a distribuir, estructurar, controlarlos generalmente de manera estanca, simplificando y parcelando la realidad, sin tener en cuenta la complejidad multidimensional del conocimiento, sin tener en cuenta lo emocional, olvidando que los sentidos son la puerta de acceso.

Nosotros queremos “una educación que respete los movimientos inesperados del pensamiento” y “la libertad de circular libremente”, que “no puede estar repartida en compartimientos”. Clima, ambiente, entorno... son algo más que espacio y tiempo, involucran objetos y momentos, acciones y vivencias... Existen formas de “organización” en las que “hay lugar para los deseos del cuerpo, para lo lúdico y la fiesta, para el no hacer y el no pensar” (Tiriba, 2011), para el orden y el des-orden. Hay “tiempos y espacios para vivir lo que es bueno, alegría y potencializa la existencia” (Espinosa, 1983, citado por Tiriba, 2011).

Flexibilidad y transformación, asombro e intuición, experiencia estética cotidiana y expresión creadora, proximidad y afecto... son palabras claves del proyecto docente que se presenta en este texto; un proyecto que comprende que la educación brota de la vida y ha de movilizar el deseo de niños y maestros; un proyecto que presenta una escuela más cercana a la que vive Nemo (el protagonista de la película de Pixar que nombramos al principio) que a muchas de las escuelas que “padecen” algunos niños.

## 2. El origen de la asignatura en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES)

La Declaración de Bolonia (1999) y el proceso de convergencia europea han subrayado la necesidad de renovar las metodologías docentes en la enseñanza universitaria concibiéndose como un “proceso imprescindible”, al mismo tiempo que una “oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios” (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006, p. 7).

Y aunque el cambio no haya sido notable -la mayor parte de las carreras no han sufrido cambios profundos, ni en contenidos ni en metodologías<sup>3</sup>, - esta favorable coyuntura - en nuestro caso, la diplomatura de Magisterio ha pasado de tres a cuatro cursos académicos - ha permitido la aparición de nuevas asignaturas.

En la estructuración del grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén, quedaban catorce créditos por asignar y se propone, por iniciativa de nuestra área, didáctica de la Expresión Plástica, en la línea de las nuevas orientaciones pedagógicas, ocupar con una materia que se articule y ponga en práctica a través del desarrollo de un proyecto educativo integrado. Al final de la propuesta surgen dos asignaturas básicas, cada una de siete créditos:

- En el primer curso “Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil”<sup>4</sup>, con docencia que implica al Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal.
- En segundo “Proyecto integrador en la escuela infantil desde la Didáctica de las Ciencias”<sup>5</sup>, en la que se pretende aunar también en un proyecto educativo para infantil, en este caso, conocimientos relacionados con las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias experimentales, de la misma manera, desde una perspectiva integradora y globalizadora.

La puesta en marcha (durante el curso 2010-2011) de la asignatura que nos compete, “Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil”, ha supuesto toda una experiencia de innovación docente:

- I. Por su carácter transdisciplinar<sup>6</sup> (participamos diez profesores de tres áreas diferentes), lo que ha supuesto la articulación de esfuerzos conjuntos para la coordinación de acciones y estrategias formativas a desarrollar, así como para el



*Imágenes 1 y 2. Jugando a “crear espacios” con Javier Abad*

seguimiento y la evaluación de las mismas. Esto nos ha llevado a implicarnos juntos en un proyecto de innovación docente (al que se nos han unido incluso otros profesores, aunque no comparten docencia con nosotros): “Integración de la etnografía audiovisual como estrategia formativa y documental para el desarrollo de la asignatura Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil”.

2. Porque se utilizan metodologías y estructuras activas y diversificadas que fomentan espacialmente la comprensión, la interpretación, el análisis y la evaluación. Por la integración de recursos audiovisuales, propios de la etnografía visual, como un instrumento clave para el seguimiento, estudio y comprensión de los procesos de formación articulados en el desarrollo de la acción docente de la asignatura; así como para la documentación (registro) audiovisual de la misma y su transformación posterior en textos documentales, de formato audiovisual, para que den cuenta de manera reflexiva de la acción formativa desarrollada, se posibilita no solo el trabajo colaborativo del alumnado sino su formación en competencias claves como la lingüística y la tecnológica.
3. Porque la planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto en aulas de infantil, implica al estudiante en un trabajo creativo, autónomo y cooperativo que potencia además la dimensión práctica de la enseñanza aproximando el aprendizaje al ejercicio profesional.
4. Por su contenido fundamental, poco tenido en cuenta, poco habitual: la experiencia estética y lúdica. Esta permite flexibilizar el currículum desde una mirada divergente, reconociendo la importancia que la educación y el entorno estético pueden tener en la eficacia y calidad de los procesos educativos. En

la línea de Malaguzzi (2001), nuestro punto de partida, más que el currículum -aunque lo tengamos presente-<sup>7</sup>, es el arte contemporáneo “como referente para establecer diferentes conexiones y estrategias comunes con la Educación Infantil en relación a: percepciones, materias, sentidos, espacios y contextos” (Calaf, 2003 citada por Abad, 2009, p. 6-7). Esto no es novedoso, Javier Abad (2009) en su tesis “Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil” (a la que se debe en gran parte la configuración de esta asignatura) ya lo plantea como “modelo didáctico”:

*“la introducción de las instalaciones del arte contemporáneo en la escuela infantil como contexto de belleza y relaciones (desde la ética y la estética) para que sean “jugadas” por los niños y niñas como manera de reconocer sus inmensas capacidades de transformación y, a través de este juego vital de transformaciones, relaciones y valores surgidos en estos contextos, favorecer que la infancia desarrolle y reconozca todas sus potencialidades a través de los lenguajes simbólicos y expresivos (en la idea de los “Cien lenguajes de la infancia”, metáfora de Loris Malaguzzi)” (Abad, 2009, p. 5).*

Pero, aunque esto se viene haciendo, como tal, no está contemplado de manera explícita en los programas de formación inicial de los maestros en otros centros universitarios.

Como parte del proceso formativo, dentro del cómputo de horas presenciales para el alumno, se invita a Javier Abad para que comparta con nosotros sus conocimientos y experiencias, por medio de una conferencia y un taller posterior (Imágenes 1 y 2).

### **3. Los contenidos: ambiente, educación sensorial y juego**

En esta asignatura se pretende introducir al alumnado en la comprensión del papel que desempeñan los entornos estéticos y los contextos lúdicos, especialmente en la etapa de educación infantil, y en la escuela, en general.

No se pretende en la asignatura el desarrollo específico de habilidades artísticas, ni centrarnos en el aula como “ambiente pedagogizado”, se busca generar en los alumnos la capacidad de crear un ambiente atractivo y motivador, estimulante -al estilo de Montessori-, lleno de significaciones, de utilidad..., preparado para la experimentación, especialmente sensorial, afectiva, relacional y con un eje fundamental: lo estético (afín a las ideas de Malaguzzi, 2001) (imágenes 3 y 4). Insistimos -como decía Abad (2009)- en que no se trata de “decorar”, sino de

ambientar aulas, patios, incluso espacios de tránsito... Ambiente que como indica Daniel Raichvarg (1994 citado por Duarte, 2003), deriva de la interacción del hombre con su entorno, de “una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente” (Duarte, 2003). Y son los sentidos los que reciben, captan los estímulos, que nos permiten conocer y relacionarnos con el medio ambiente. Por eso la importancia de la educación sensorial y por ende, de la educación estética.

En la historia de la pedagogía<sup>8</sup>, la educación sensorial, la interacción con el medio y el juego se han considerado esenciales en la etapa de infantil, a veces desde una concepción más directiva otras dejando actuar más libremente al niño. J. A. Comenius (1592-1670) consideraba necesario ejercitar y desarrollar tanto el lenguaje como la percepción. J. J. Rousseau (1712-1778) proponía intervenir lo menos posible (desde una enseñanza autoactiva e intuitiva) considerando, como tantos otros, la importante influencia que la experiencia sensitiva adquirida durante los primeros años tenía en el desarrollo posterior del niño. Pestalozzi (1746-1827) daba especial importancia a los trabajos manuales así como a la utilización de los sentidos, guiar al niño para que aprendiera a través de la observación y la práctica. F. Froebel (1782-1852) llegó a crear un programa de educación sensorial al considerar la sensación y la percepción como básicas y esenciales. Al concebir la educación como la posibilidad de promover



*Imágenes 3 y 4. Los alumnos, probando a “crear espacios” por la Universidad*

la actividad creadora, espontánea y libre del niño. Las hermanas Agazzi (Rosa, 1886-1951 y Carolina, 1870-1945) también creían que el niño enriquecía sus vivencias experimentando por medio del juego, aprovechando objetos que les llamaran la atención. M. Montessori (1870-1952) creó materiales para ejercitar los sentidos y la percepción, siguiendo a autores que hacían hincapié en la capacidad innata del niño de desarrollarse en el medio, consideraba la necesidad de una relación integral del niño con el medio ambiente y en libertad. O. Decroly (1871-1932) nos aportó su “pedagogía del interés” considerando que la acción pedagógica debía partir del poner en contacto al niño con algo de su interés, de manera que permitiera la observación, la asociación y la expresión. C. Freinet (1896, 1966) propone desarrollar la motivación creadora como medio más seguro que conduce al éxito. “Frente a la simple explicación formal, monótona y aburrida, establece el tanteo experimental, como una vía natural para el aprendizaje” (Asociación Madrileña de Educadores Infantiles, 2005).

Si nos centráramos en el juego, también, podríamos igualmente ir haciendo, aunque fuera un breve recorrido, para descubrir cuantos autores lo conciben como actividad constructiva y fundamental en la formación del niño. Hay juegos psicomotores y cognitivos, sociales y afectivos, de manipulación, de exploración, simbólicos... juegos de equilibrio y des-equilibrio, de esconderse y involucrarse, juegos para construir, explorar, cooperar... En el juego, “todo puede ser todo”, porque como decía Vigotsky (1995, p. 188), “el significado radica en el gesto y no en el objeto”. En el juego, se acrecientan la “capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a las dificultades” (Caillois, 1986, p. 18) porque “es una experiencia siempre creadora”, “una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida” (Winnicott, 1992, p. 72).

Sin embargo, y a pesar de su importancia, esto parece estar demasiado alejado de la realidad que en el aula parecen vivir tantos niños pequeños, en las que el tiempo “más importante”, se ocupa en “rellenar fichas”, una tras otra. Por el contrario, en esta asignatura se pretende orientar a los alumnos para la creación de entornos capaces de estimular a los niños a construir su propio conocimiento y darles sentido (Bruner y Haste, 1990), entornos estéticos, lo suficientemente interesantes y complejos como para atraer el interés del niño y que permitan la experimentación, interactuar con el espacio, con los objetos, con los otros, para ir construyendo significado (siguiendo la línea de la antropología interpretativa de Clifford Geertz y el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer y G. H. Mead, la filosofía de la acción de John Dewey y George Herbert Mead citados por Abad, 2009).



*Imágenes 5 y 6. Queremos construir “un túnel de sorpresas”  
más que imitar un “parque de juegos infantil”*

En este sentido se plantea a los alumnos, como hemos previamente indicado, la diferencia entre decorar y ambientar, entre imitar y crear. No nos interesa repetir lo que existe sino plantear espacios diferentes y abiertos a la interpretación (Imágenes 5 y 6).

Los contenidos se estructuran en cinco bloques:

- Uno introductorio en el que se da cuenta del sentido formativo de la materia: objetivos, ámbitos de actuación y orientaciones prácticas.
- Un segundo bloque que trata de la sistematización y análisis de los entornos estéticos (sonoros, visuales) y los contextos lúdicos: tipologías y aspectos cualitativos, formales y simbólicos.
- Otro bloque trata de la experiencia estética, el juego y el desarrollo infantil. Se conocen distintos estudios en torno al desarrollo sonoro-musical, visual, del movimiento y la expresión corporal en la primera infancia así como la sinestesia y la interacción e integración de lenguajes estéticos (sonoros, visuales y corporales).



- El cuarto trata de mostrar experiencias en el ámbito de la educación estética: proyectos integrados incluyendo la experiencia artística en John Dewey y los nuevos enfoques pragmatistas de la educación estética, lo estético en la teoría pedagógica de Loris Malaguzzi y la experiencia educativa de Reggio Emilia, otras experiencias integradoras en el marco de la educación musical y corporal y conociendo la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y el Proyecto Spectrum.
- Y por último se trabaja la gestión de talleres y proyectos integrados en educación infantil desde el ámbito de la experiencia sonora y musical-visual y plástica-corporal: desarrollo de proyectos, organización de talleres y de recursos educativos integrados. Este bloque incluye la realización de una propuesta práctica de gestión y desarrollo de un proyecto educativos integrado que se convierte en parte importante de la evaluación de la materia.

La elaboración de este proyecto abierto y multidisciplinar, permite abrir procesos de debate, investigación y creación colectiva. El intercambio de experiencias, enfoques, procedimientos y metodologías que cada proyecto propicia, enriquece el debate dentro del grupo y es una fuente de ideas para todos; siendo bastante frecuente que en este proceso se establezcan correspondencias y alusiones a artistas y movimientos cuyas obras mantienen similitudes con nuestro trabajo y pueden ser un referente útil.

Los alumnos tienen clases prácticas previas a la realización del proyecto, que llevarán a cabo en aulas de educación infantil (Imágenes 9 a 14), en las que exploran distintos materiales (imágenes 7 y 8), sonidos y ejercicios corporales.



*Imágenes 7 y 8. Los alumnos explorando las posibilidades de los distintos materiales.*

#### 4. Estética relacional, experiencia, estética cotidiana

Los contenidos fundamentales de la asignatura “Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil”, son, como su nombre mismo indica, el entorno, la estética y el placer de jugar (ese espacio fronterizo entre el mundo interior y exterior del individuo, que diría Winnicott, 1992). En su configuración, no podemos obviar la influencia de las “escuelas cálidas y bellas” de Reggio Emilia y de la propuesta pedagógica entorno al arte contemporáneo que Javier Abad (2009) lleva cabo, ya desde hace años, junto al colectivo Enter-Arte<sup>9</sup>. Nos basamos teóricamente, además, en los principios de la estética relacional (Bourriaud, 2006) y la ecología humana. Y nuestra práctica se concibe desde los conceptos de “experiencia” (Dewey, 2004, 2008), estética de lo cotidiano-prosaica (Mandoki, 1994), y como respuesta a una exigencia de calidad educativa.

- Estética relacional (Bourriaud, 2006) como nuevo paradigma artístico destinado a interactuar en la esfera de las relaciones sociales. Nos remite a aquellas prácticas artísticas que toman como punto de partida teórico y práctico el conjunto de las relaciones humanas y su contexto social. La obra de arte se presenta como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado. El arte contemporáneo en la Escuela Infantil aparece como actitud vital de contemplación, expresión y comunicación donde los niños comparten, construyen y reflexionan juntos sobre los nuevos significados. Las manifestaciones del arte contemporáneo hacen participante activo al niño y la niña de la cultura, dotándole con la capacidad de acceder al arte como experiencia cotidiana y produciendo obras abiertas a la interpretación y al juego de los significados, en conexión con los procesos vitales de cada individuo o colectivo. Hacer arte en educación puede ser un acto de emoción, celebración y reconocimiento de los aspectos cualitativos de la cotidianeidad del día a día, de aquello que consideramos pueda ser especial, único, diferente, algo oferente de sentido para nuestro entendimiento con los demás en ese espacio de intercambio que es la vida.
- Experiencia (Dewey, 2004, 2008). Se tiene en cuenta que para los niños y niñas de la escuela infantil el juego y la experiencia son una forma de comprensión que les proporciona las claves para interpretar y dotar de significado la realidad. Se entiende que la experiencia estética es una forma de comprensión del mundo en la que cada instante afecta a la totalidad del ser,



Imágenes 9 y 10. Dibujo tras la experiencia. Niños pintando.

en el que hay una gran continuidad entre todas sus funciones. La experiencia estética permite pues trabajar desde multiplicidad de campos emotivos que pueden impregnar los ámbitos y campos de actuación del conocimiento infantil y desde la multiplicidad de lenguajes que se pueden construir. Se entiende, pues, que el desarrollo del sentido estético es la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida, lleva al niño y a la niña a la emoción, resonancia, asombro, percepción de lo singular, coherencia, ritmo, novedad, construcción y transgresión, juego metafórico, en el contexto vital que le rodea.

- Prosaica, estética de lo cotidiano (Mandoki, 1994). La palabra estética significa sentir y percibir mediante los sentidos o de la intuición sensible. Frente a la estética ideal, nos encontramos un planteamiento estético entendido como forma, tratamiento visual o apariencia que estaban antes excluidos de los planteamientos asociados a la belleza: lo feo, lo popular, lo infantil, lo irracional, lo intrascendente, lo absurdo, lo imposible, lo efímero, etc. La cuestión estética en el ámbito educativo se revaloriza con un necesario planteamiento ético que permite visibilizar las relaciones humanas. Además la estética infantil rompe siempre las categorizaciones adultas. La Prosaica es una forma de pensar (la estética y lo estético) que supone la importancia de lo cotidiano, lo ordinario, la “prosa del mundo” (como lo llamó Merleau-Ponty, 1971). No trata del ser ocupado en sus faenas cotidianas sino de la manera en que se realizan y desde la cual operan para generar efectos sensibles en las interacciones sociales y con

el entorno a través de la construcción de matrices culturales y sus respectivas identidades. Para Katya Mandoki (1994) el “proceso de aestesis” se refiere a la sensibilidad o condición de abertura o permeabilidad del sujeto al contexto en que está inmerso, condición fundamental de todo ser viviente que le involucran en procesos tanto significación (semiosis) como fascinación (estesis).



*Imágenes 11 y 12. Espacios creados por los alumnos universitarios para los de infantil*

## **5. La etnografía audiovisual como recurso de investigación-acción**

La práctica docente es compleja, multidimensional e imprevisible, son muchos los factores que participan y afectan simultáneamente, acontecimientos que ocurren de pronto, difíciles de entender, controlar o dirigir en ese momento o que por su inmediatez pasan desapercibidos. Por ello su análisis resulta fundamental.

Es necesario considerar la práctica educativa como una actividad que ha de ser reflexiva, que debe incluir la acción pedagógica antes, durante y después de los procesos en el aula. Para ello es fundamental que queden registros de este quehacer cotidiano y además de hacerlo de manera textual, también es posible y quizás de manera más enriquecedora, sobre todo en el aula, por medio de lo audiovisual.

Se presenta al alumnado la etnografía visual como método de investigación multimodal e interactivo que se basa en la contextualización, aporta datos tanto cuantitativos como cualitativos, describen la experiencia y permiten interpretar y

dar significado incluso a determinadas acciones que a veces pasan desapercibidas. Se insiste en la organización, almacenamiento y acceso a los datos y en su análisis.

Por ello entrenamos al alumnado en:

1) Metodología y recursos de la Etnografía Visual:

- Estrategias metodológicas y técnicas del proceso etnográfico: observación participante, entrevista, diario de campo, texto etnográfico.
- Técnicas audiovisuales: propias del registro sonoro, fotográfico, videográfico y del montaje audiovisual.

2) Metodología y recursos del Grupo de Discusión: aplicadas a las tareas de coordinación, análisis de tareas y recursos, y evaluación de procesos, con los participantes en el proceso y el equipo docente.



*Imágenes 13 y 14. Los alumnos llevan a cabo sus proyectos en las aulas de educación infantil*

## 6. Conclusiones

La reestructuración de los estudios universitarios, la adopción de metodologías adaptadas a los créditos E.C.T.S. y una orientación interdisciplinar han permitido la configuración de esta asignatura básica. Los primeros años de experiencia, han puesto en evidencia la complejidad de trabajar conjuntamente un número elevado de profesores evidenciando la necesidad de consensuar conceptos y procedimientos y, sobre todo, disponer de guías de trabajo para el alumnado.

Sin embargo, estamos satisfechos, pues los proyectos que han terminado realizando los alumnos y sus reflexiones en las memorias del trabajo nos han demostrado la riqueza de la asignatura para la formación del alumnado del Grado en Educación Infantil.

Hemos tenido la suerte de trabajar con los alumnos al comienzo de su formación y esperamos que, a lo largo de los años, las experiencias vividas cuando pusieron en práctica sus proyectos en escuelas de educación infantil, los anime a trabajar siempre por una escuela más cálida y bella, recordando como la experiencia estética, puede convertirse en contenido y herramienta de aprendizaje; una práctica comunitaria del arte, de lo estético, que permita rescatar y reconocer cada gesto, cada huella, cada descubrimiento, cada palabra o cada abrazo como un todo único que se expande para convertirse en un proyecto; un proyecto que será siempre diferente, testimonio de que es posible esta colaboración amable y provechosa que conlleva necesariamente un enriquecimiento de la vida de nuestros centros para verificar con la práctica, que es posible, como expresa Enter-Arte “aprender creando, crear aprendiendo”.

Hemos aprendido, además, que no es necesario disponer de muchos recursos; con creatividad y materiales como papel, cartón, lanas, cinta de embalar y pintura podemos conseguir casi todo lo que queramos. Por eso, esperamos que esta experiencia trascienda después a las aulas donde nuestro alumnado acabará desarrollando su profesión docente y que lo estético y el dominio sensible de lo artístico se conviertan para nuestros alumnos, en ámbitos necesarios para su actuación educativa, pues hemos descubierto por propia experiencia que nos ha servido para imaginar trayectorias, vínculos y relaciones inéditas entre las diferentes subjetividades que participan en cada uno de los proyectos y la etnografía audiovisual un excelente recurso para la reflexión y la formación.

## 7. Referencias bibliográficas

Abad Molina, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Abad Molina, J. (2011). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Recuperado el 12/02/2011 de [http://www.oei.es/artistica/experiencia\\_estetica\\_artistica.pdf](http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf).

Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós

Asociación Madrileña de Educadores Infantiles (2005) [en línea]. *El campo y concepciones fundamentales de la Educación de la primera infancia. Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia*. Recuperado el 11/07/2011 de [http://www.waece.org/web\\_nuevo\\_concepto/5.htm](http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/5.htm)

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adrián Hidalgo.

Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.

Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Secretaría general técnica. Con la colaboración de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Recuperado el 20/07/2011 de <http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf>

Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Domènech, J. y Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.

Duarte D., Jakeline (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113.

Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro. Recuperado el 18/07/2011 de [http://www.waece.org/web\\_nuevo\\_concepto/5.htm](http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/5.htm)

Imbernón, F. y Alonso, M.J. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la Estética de lo Cotidiano*. México: Grijalbo.

Merleau-Ponty, M. (1971). *La prosa del mundo*. Madrid: Taurus.

Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: inquiry in the visual arts*. London: SAGE.

Tiriba, L. (2011). Rutinas en la educación Infantil. Tiempos y espacios de vivir lo que es bueno, alegre y potencializa la existencia. En *Actas 4º Encuentro Internacional de Educación Infantil de la OMEP y Congreso Latinoamericano de la OMEP*. 6- 8 de mayo de 2011, Escuela Manuel Belgrano, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado el 18/07/2011 de [http://www.omep.org.ar/media/uploads/trabajos\\_4\\_encuentro/rutinas\\_en\\_la\\_educacion\\_infantil.pdf](http://www.omep.org.ar/media/uploads/trabajos_4_encuentro/rutinas_en_la_educacion_infantil.pdf)

Tormo, L. (2011). Pixar: aprendizaje y evolución. *Rashomon*, 69. Recuperado el 2/10/2011 de <http://www.encadenados.org/nou/n-69-pixar/pixar-aprendizaje-y-evolucion>

V.V.A.A. (1995). *Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

Winnicott, D.W. (1992) [1971]. *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

## Notas

1. Cuando Steve Jobs es expulsado de su propia compañía, Apple, crea el estudio de animación Pixar, en el que realiza la película Nemo. En toda la filmografía de este estudio se refleja de manera evidente la personalidad de aquellos que la dirigen: “Enfrentarse a lo desconocido, aventurarse por caminos nuevos y descubrir aspectos vitales de la personalidad y de la vida es algo que se rastrea en el substrato de cada filme” (Tormo, 2011).

2. Foucault (1987) denominó así a las escuelas, junto a otras instituciones como presidios, hospitales y cuarteles: instituciones de secuestro que rigen, por medio del control, la vida de los individuos y su existencia, normalizando. En Foucault, M. (1987) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.



3. En la encuesta realizada a las universidades públicas españolas en “El País” sobre el proceso de Bolonia, la mayor parte de los entrevistados han tenido que reconocer, que si bien ha habido cambios, no han sido tan profundos como se hubieran deseado. Balance de la reforma universitaria. Responsables de 29 campus públicos responden a un cuestionario de EL PAÍS. El País.com. Sociedad. Madrid, 16/07/2011. Recuperado el 2/10/2011 de [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Balance/reforma/universitaria/elpepusoc/20110716elpepusoc\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Balance/reforma/universitaria/elpepusoc/20110716elpepusoc_1/Tes)

4. Puede consultarse la guía de la asignatura “Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil” en [http://www.ujaen.es/centros/fachum/paginas/infor\\_academica/paginas/titulaciones/programas\\_maestro/grado\\_infantil/Entornos\\_esteticos\\_y\\_contexto\\_ludico\\_en\\_educacion\\_infantil.pdf](http://www.ujaen.es/centros/fachum/paginas/infor_academica/paginas/titulaciones/programas_maestro/grado_infantil/Entornos_esteticos_y_contexto_ludico_en_educacion_infantil.pdf)

5. Puede consultarse la guía de la asignatura “Proyecto integrador en la escuela infantil desde la Didáctica de las Ciencias” en [http://www.ujaen.es/centros/fachum/paginas/infor\\_academica/paginas/titulaciones/documentos/guias\\_academicas/grado\\_infantil/guia-docente-proyecto-integrador-en-la-escuela-infantil-desde-la-didactica-de-las-ciencias-2011-12.pdf](http://www.ujaen.es/centros/fachum/paginas/infor_academica/paginas/titulaciones/documentos/guias_academicas/grado_infantil/guia-docente-proyecto-integrador-en-la-escuela-infantil-desde-la-didactica-de-las-ciencias-2011-12.pdf)

6. No queremos entrar en discusiones en torno a estos términos multi-, inter- y transdisciplinariedad. Consideramos que la asignatura es transdisciplinar pues pretendemos la integración conjunta de distintas áreas de conocimiento en un mismo proyecto educativo.

7. “Nuestras escuelas nunca han tenido, ni tienen, un programa ejecutivo, que prescribe un currículo. Esto supondría empujar a los niños y niñas a efectuar una enseñanza sin aprendizaje. Supondría humillar a los niños y supondría confiarlos a las fichas y a las guías que los editores tan generosamente nos ofrecen” (...) “Las escuelas siguen a los niños, no a las programaciones” (Malaguzzi, 2001, p. 87-88).

8. No pretendemos realizar un exhaustivo recorrido por la historia de la pedagogía sino simplemente nombrar algunas referencias de interés para el tema que nos ocupa.

9. Enter-Arte es un grupo de trabajo que, dentro de la asociación Acción Educativa, está interesado y comprometido en generar, desarrollar y gestionar proyectos artísticos innovadores y ser lugar de encuentro y reflexión para la investigación y la creación en el ámbito educativo. Para más información puede consultarse su web: <http://www.enterarte.es/index.html>