



# Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil

Alaitz Tresserras Angulo  
2017



eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

NAZIOARTEKO  
BIKAINASUN  
CAMPUSA

CAMPUS DE  
EXCELENCIA  
INTERNACIONAL

---

**Aportaciones a la formación del profesorado a través del  
análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el  
primer ciclo de Educación Infantil**

---

**Tesis Doctoral**

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

**Programa Doctoral de Psicodidáctica**

**Universidad del País Vasco (UPV/EHU)**



**Directoras:**

**Dra. María Teresa Vizcarra Morales**

**Dra. Maria Pilar Aristizabal Llorente**

Alaitz Tresserras Angulo

Junio del 2017



Hippy eta Eiderri.



# AGRADECIMIENTOS

Es difícil concretar y verbalizar la mirada que acompaña mi modo de investigar, de enseñar y de aprender. Pertenezco a una generación formada en la pedagogía de la última década del siglo XX, donde la dualidad entre la pedagogía crítica y la tradicional era importante, y emergían con fuerza las bases metodológicas de la investigación cualitativa, o al menos así pude recogerlo yo en ese momento.

Ahora puedo comprender que esta formación inicial como investigadora educativa me sirvió para impregnarme de diferentes dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas. Todas ellas sentidas a través de maestras, maestros y compañeras y compañeros, en diferentes maneras de investigar, enseñar y aprender. A lo largo del solitario y a veces interminable proceso que implica la elaboración de una tesis doctoral, he podido sentir que todas ellas están integradas en mí. Gracias a ello parto de un recorrido de implicación y compromiso pedagógico, de una sensibilidad básica en la competencia investigadora para poder decidir en base a las necesidades del contexto o de la situación de estudio, el paradigma, método o instrumento necesario, sin apego a ninguno de ellos en particular. Si de algo me ha servido el recorrido del doctorado ha sido para recuperar memorias olvidadas, renombrar algunas de ellas y tomar conciencia de otras para continuar así con más determinación en el camino de la investigación educativa.

En definitiva, esta tesis es fruto de mis años de experiencia personal y profesional, y haciendo mías las palabras de Sandin *“de una reflexión e inquietud constante por la mejora y desarrollo, tanto de la teoría como de la práctica educativa, de mi propia formación como investigadora y también de mi propio desarrollo profesional como docente universitaria”* (2003, p. 15). La intención es *“avanzar personalmente en una reflexión más profunda sobre esta posibilidad”* (p. 18) desarrollando una posición personal prudente alejada *“tanto de un fundamentalismo paradigmático, como de un eclecticismo técnico reflexivo”* (p. 16). Y desde aquí poder hacer una aportación interesante teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad educativa que me rodea.

Sin duda no entiendo este proceso como un proceso individual, y me veo representada nuevamente en las palabras de Sandin (2003, p. 49) cuando reconoce la construcción colectiva del conocimiento. Sin el apoyo de muchísimas personas que me han acompañado en este proceso este trabajo no habría sido posible. Sin embargo, resulta difícil nombrar a todas ellas. En primer lugar tienen todo mi reconocimiento por ser perseverantes en sus principios pedagógicos y sociales a pesar de las dificultades, mis directoras de tesis, María Teresa Vizcarra y Pilar Aristizabal, y el grupo de investigación Ikhezi, en especial Gema Lasarte, con las cuales espero continuar construyendo. En segundo lugar, mi agradecimiento a quienes me acompañan en lo personal, mila esker Aitor eta Eider, mi pequeño sistema familiar actual, reconstruido con esfuerzo y mucho amor, gracias por permanecer. Gracias también a mi

familia primaria mi abuelo y mi tío Jose Mari, Elias, Lola, Eba, Auxi e Ibai, y en especial, a mi abuela Coro y a mi madre Mari Carmen, que tanto desde la ausencia, como desde la presencia, forman parte de mí como ser holístico.

A todos y todas las compañeras con las que en diferentes instituciones y organizaciones (Kilikatuz, Ediren, Emaize, EGK,...) he podido investigar, empoderarme y construir. Al aliento de los espacios de crecimiento en grupo, psicodrama, Feldenkrais y constelaciones familiares. A las amigas y amigos incansables que me acompañan siempre, imposible nombrar a todas ellas, sabéis quienes sois. Gracias también al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de UPV/EHU, donde me he sentido valorada y en la medida de lo posible reforzada. Todos y todas formáis parte de este trabajo de investigación. Gracias por vuestra confianza y compañía.

No puedo olvidar a la parte fundamental de este trabajo, a Teatro Paraíso, especialmente a Pilar y Rosi, por confiar y compartir con mimo su preciado tesoro; y a las personas que en representación del trabajo de las Escuelas Infantiles Municipales (EIIMM) y del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, que no voy a nombrar por respeto a su intimidad, se han arriesgado a poner voz a un proceso diario de incansable trabajo con la infancia y la comunidad. Gracias por confiar en mí y disculpar las carencias de este trabajo que por falta de tiempo y madurez no haya sabido recoger.

Y para finalizar, agradecer a todas las personas que a lo largo de los agotadores procesos de resiliencia, tanto vitales, como académicos, son capaces de devolver una mirada de confianza y de recordar el valor de lo que cada una trae, sin asustarse de los agujeros negros. Son héroes y heroínas en la sombra, compañeras de una gran calidad humana, además de excelentes profesionales. Gracias por vuestro trabajo, es imprescindible.



# ÍNDICES



# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	7
-----------------------	---

INTRODUCCIÓN .....	19
--------------------	----

## BLOQUE I: MARCO TEORICO

### CAPÍTULO I: LA ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA EN EL CONTEXTO ACTUAL

1.1. NUEVO MARCO LEGAL.....	32
1.2. ALGUNOS PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS .....	39
1.2.1. La dimensión socioafectiva: entender la calidad a partir de los cuidados.....	40
1.2.2. La dimensión experiencial y lúdica: el cuerpo como fuente de placer y garantía de autonomía .....	44
1.2.2.1. Función simbólica del juego .....	47
1.2.3. Las dimensiones estética, audiovisual y tecnológica como métodos pedagógicos para la expresión y comunicación .....	50
1.2.3.1. El arte como lenguaje.....	51
1.2.3.2. Conciliar la palabra y la imagen, lo consciente y lo inconsciente .....	54
1.2.3.3. Tecnología educativa .....	60
1.2.4. La dimensión identitaria y cultural .....	61
1.2.4.1. Ciudad educadora, establecer sinergias .....	63

### CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EI Y SU IMPLICACIÓN CON EL ARTE Y EL JUEGO DRAMÁTICO

2.1. EL PERFIL DOCENTE EN EI .....	69
2.2. NECESIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	72
2.2.1. Desarrollar competencias socioafectivas.....	76
2.2.2. Promover metodologías activas.....	79
2.2.3. Dar valor a la formación personal .....	82

2.3.	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LA EXPRESIÓN Y EL JUEGO DRAMÁTICO .....	84
2.3.1.	Teatro vs drama .....	87
2.3.1.1.	El arte y el juego dramático en la educación .....	91
2.3.1.2.	Del juego simbólico infantil al juego dramático adulto.....	94
2.3.2.	Estrategias y técnicas psicopedagógicas que utilizan el juego dramático.....	98
2.4.	PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y PEDAGOGÍA DE LA SITUACIÓN.....	104

**CAPÍTULO III: TEATRO, UNIVERSIDAD Y ESCUELA INFANTIL,  
CONTEXTUALIZACIÓN DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO COMÚN**

3.1.	LA COMPAÑÍA TEATRO PARAÍSO, VISIÓN Y APORTACIONES PEDAGÓGICAS .....	116
3.1.1.	Compromiso pedagógico.....	117
3.1.2.	Programa Haur Antzerkia y <i>Kubik</i> .....	118
3.1.3.	Modelo de formación del profesorado .....	120
3.2.	GRADO DE EI EN LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE VITORIA-GASTEIZ.....	123
3.2.1.	Revisión de competencias socio-afectivas y de expresión artística .....	124
3.2.2.	Objetivos pedagógicos de la Mención de dramatización .....	125
3.3.	EL PAPEL DE LAS ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES EN VITORIA- GASTEIZ COMO CIUDAD EDUCADORA .....	128

**BLOQUE II: ESTUDIO DE CASO**

**CAPÍTULO IV: METODO**

4.1.	INTENCIÓN Y PROPÓSITO .....	135
4.2.	OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....	136
4.3.	DISEÑO METODOLÓGICO: El estudio de caso en el contexto de la investigación cualitativa y educativa .....	139
4.3.1.	La investigación cualitativa y educativa .....	140
4.3.2.	El estudio de caso .....	146
4.3.3.	Concreción del caso y fases de la investigación.....	150

4.4.	PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN.....	156
4.4.1.	Participantes .....	157
4.4.2.	Instrumentos de recogida de información .....	158
4.4.2.1.	Observación y notas de campo .....	159
4.4.2.2.	Entrevistas en profundidad .....	160
4.4.2.3.	Cuestionarios o encuestas cualitativas .....	162
4.4.2.4.	Grupos de debate.....	165
4.5.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	170
4.5.1.	Sistema categorial.....	175
4.5.2.	Relación de los códigos utilizados en función de cada participante e instrumento	179
4.6.	VERACIDAD y CRITERIOS DE CALIDAD.....	180

## CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1.	CONSTRUIR IDENTIDAD Y CULTURA COMUNITARIA DESDE LA PRIMERA INFANCIA .....	188
5.1.1.	Evolución de la escolarización temprana en Vitoria- Gasteiz y Bologna .....	190
5.1.1.1.	Trayectoria de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz.....	190
5.1.1.2.	Estructura y compromiso del Servicio de Educación .....	197
5.1.1.3.	La crisis y sus consecuencias a nivel presupuestario y de competencias ...	202
5.1.2.	El proyecto pedagógico de las EEIIMM de Vitoria-Gasteiz.....	206
5.1.2.1.	Ejes fundamentales de trabajo .....	206
5.1.2.2.	Acompañamiento al crecimiento .....	210
5.1.2.3.	Innovación del concepto de calidad .....	214
5.1.2.4.	Atención especial a la formación del profesorado .....	216
5.1.3.	Experiencias de construcción de identidad y cultura comunitaria .....	219
5.1.3.1.	Trabajo colaborativo entre agentes sociales, culturales y educativos.....	219
5.1.3.2.	Puesta en valor, compromiso y visibilización de lo educativo .....	221
5.1.3.3.	Puentes entre lo teórico y lo práctico .....	223
5.1.3.4.	Experiencias de arte comunitario.....	224
5.2.	VÍNCULOS ENTRE ARTE DRAMÁTICO, ESCUELA Y PEQUEÑA INFANCIA ...	227
5.2.1.	El Programa Haur Antzerkia .....	229
5.2.2.	Tres tiempos de la experiencia con niñas y niños en <i>Kubik</i> .....	232

5.2.2.1.	Primer tiempo, el tiempo de encuentro antes del espectáculo .....	232
5.2.2.2.	El momento de la representación: el espectáculo <i>Kubik</i> .....	237
5.2.2.3.	El tiempo de juego y la despedida tras la obra.....	240
5.2.3.	Repercusión del programa <i>Haur Antzerkia</i> en las EEIIMMVG .....	244
5.2.3.1.	Repercusión en la participación de las familias .....	247
5.2.3.2.	Repercusión en la motivación del profesorado .....	249
5.3.	<b>LA PEDAGOGÍA DE LA SITUACIÓN Y SU REFLEJO EN EL TALLER EXPERIMENTAL CON EL PROFESORADO</b> .....	255
5.3.1.	Taller experimental con el profesorado .....	256
5.3.2.	Aportaciones a la formación del profesorado a partir de los postulados de la pedagogía de la situación .....	265
5.3.2.1.	La concepción espacio-temporal.....	266
5.3.2.2.	La función pedagógica .....	270
5.3.2.3.	La importancia de cada persona y del grupo .....	275
5.3.2.4.	El mundo exterior en <i>Kubik</i> .....	276
5.3.2.5.	La vivencia del proceso de aprendizaje .....	282
5.4.	<b>KUBIK EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL</b> .....	294
5.4.1.	Como propuesta pedagógica .....	296
5.4.1.1.	Objetivos percibidos por el alumnado .....	296
5.4.1.2.	Cualidades de acción de la persona ‘artista-pedagoga’ .....	302
5.4.1.3.	Competencias socio-afectivas .....	307
5.4.1.4.	Cuestionamiento de la función docente .....	317
5.4.2.	Acercamiento al juego dramático como método de enseñanza-aprendizaje .....	320
5.4.2.1.	Conocimientos previos de arte dramático .....	320
5.4.2.2.	La organización: el binomio espacio-tiempo como condicionante.....	323
5.4.2.3.	Perspectiva psicomotriz .....	326
5.4.2.4.	Expresión corporal .....	327
5.4.2.5.	Expresión verbal .....	330
5.4.2.6.	Estímulos.....	332
5.4.2.7.	Juego simbólico .....	334
5.4.2.8.	Juego con imágenes .....	336

### **BLOQUE III:**

#### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

##### **CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

6.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	342
6.1.1. Un contexto que ha favorecido la experiencia con el arte y el juego dramático a pesar de las dificultades.....	342
6.1.2. El arte y el juego dramático como recurso y método de enseñanza-aprendizaje ...	350
6.2. CONCLUSIONES .....	371
6.3. PROSPECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS DE FUTURO .....	376
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	 379





# ÍNDICE DE IMAGENES

<b>Imagen 1:</b> Representación de competencias básicas del marco del modelo educativo pedagógico “Heziberri 2020” .....	34
<b>Imagen 2:</b> Diferencias entre teatro y juego dramático .....	90
<b>Imagen 3:</b> Proceso del aprendizaje vivencial .....	99
<b>Imagen 4:</b> Postulados didácticos de la pedagogía de la expresión dramática y de la situación. Le cadran didactique .....	107
<b>Imagen 5:</b> La experiencia <i>Kubik</i> : condicionantes que definen y conforman la situación pedagógica.....	112
<b>Imagen 6:</b> Diferencias metodológicas entre ‘Teatro’ y ‘Expresión Dramática’ que vertebran los seminarios de formación para el profesorado propuestos por Teatro Paraíso ..	121
<b>Imagen 7:</b> Principios pedagógicos y estructura de las sesiones teórico-prácticas dirigidas al profesorado .....	122
<b>Imagen 8:</b> Representaciones de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora .....	129
<b>Imagen 9:</b> Características de la investigación cualitativa.....	141
<b>Imagen 10:</b> Pilares y propósitos del estudio de caso que estudia la experiencia de arte y juego <i>Kubik</i> y sus aportaciones a la formación del profesorado del primer ciclo de EI ..	151
<b>Imagen 11:</b> Tareas e instrumentos en relación a objetivos generales y específicos de la investigación.....	152
<b>Imagen 12:</b> Orden de cuestionarios analizados de valoración de las EEII y de participación de profesorado y alumnado en el Programa Haur Antzerkia (2009-2012) .....	165
<b>Imagen 13:</b> Sistema categorial (primera dimensión).....	175
<b>Imagen 14:</b> Sistema categorial (segunda dimensión) .....	176
<b>Imagen 15:</b> Sistema categorial (tercera dimensión) .....	177
<b>Imagen 16:</b> Sistema categorial (cuarta dimensión) .....	178
<b>Imagen 17:</b> Relación de apartados y subapartados del capítulo V de resultados.....	187
<b>Imagen 18:</b> Esquema de contenidos del apartado de resultados ‘Construir identidad y cultura comunitaria desde la primera infancia’ .....	189
<b>Imagen 19:</b> Hitos en la trayectoria de las EEIIMM de VG .....	193
<b>Imagen 20:</b> Bases pedagógicas del proyecto de las EEIIMM de Vitoria-Gasteiz.....	206
<b>Imagen 21:</b> Algunas bases de construcción de identidad y cultura comunitaria en VG y Bologna .....	219

<b>Imagen 22:</b> Esquema de contenidos del apartado de resultados ‘ <i>Vínculos entre escuela, arte dramático y pequeña infancia</i> ’ .....	228
<b>Imagen 23:</b> Niñas y niños en el aula antes de la representación .....	233
<b>Imagen 24:</b> Cubos que se utilizan en la obra <i>Kubik</i> .....	234
<b>Imagen 25:</b> Propuesta de nueva arquitectura con imágenes .....	234
<b>Imagen 26:</b> Jugando con las formas geométricas y las imágenes de <i>Kubik</i> .....	237
<b>Imagen 27:</b> Diferentes escenas del espectáculo <i>Kubik</i> .....	239
<b>Imagen 28:</b> El actor y la actriz transformando un cubo con imágenes en <i>Kubik</i> .....	241
<b>Imagen 29:</b> Ejemplos de cubos que se pueden construir en el aula o en colaboración con las familias .....	243
<b>Imagen 30:</b> Datos de participación de niños y niñas de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz en el programa <i>Haur Antzerkia</i> .....	245
<b>Imagen 31:</b> Valoración del profesorado en torno al programa <i>Haur Antzerkia</i> y <i>Kubik</i> , y su impacto como recurso pedagógico .....	254
<b>Imagen 32:</b> Esquema de contenidos del apartado de resultados ‘La pedagogía de la situación y su reflejo en el taller experimental con el profesorado’ .....	255
<b>Imagen 33:</b> Actividad del caleidoscopio de imágenes en el taller con el profesorado .....	257
<b>Imagen 34:</b> Concepción espacio-temporal .....	266
<b>Imagen 35:</b> La función pedagógica .....	270
<b>Imagen 36:</b> Categorías del mundo exterior .....	277
<b>Imagen 37:</b> Categorías de la vivencia del proceso de aprendizaje .....	282
<b>Imagen 38:</b> Esquema de contenidos del apartado de resultados ‘ <i>Kubik en la formación inicial del profesorado</i> ’ .....	295
<b>Imagen 39:</b> Cualidades de acción de la propuesta pedagógica .....	303
<b>Imagen 40:</b> Adecuación de las competencias socio-afectivas de la experiencia <i>Kubik</i> .....	308
<b>Imagen 41:</b> Competencias socio-afectivas que emergen de la experiencia <i>Kubik</i> : sistema categorial .....	308
<b>Imagen 42:</b> La obra <i>Kubik</i> está hecha con sensibilidad y favorece la emotividad .....	316
<b>Imagen 43:</b> Adecuación de la experiencia para la formación inicial del profesorado .....	319
<b>Imagen 44:</b> Adecuación de la obra <i>Kubik</i> .....	322
<b>Imagen 45:</b> Adecuación de la utilización del espacio .....	324
<b>Imagen 46:</b> Adecuación de las condiciones del espacio .....	324
<b>Imagen 47:</b> Recursos de expresión corporal .....	327
<b>Imagen 48:</b> Adecuación del lenguaje en el juego dramático de la obra <i>Kubik</i> .....	331

# INTRODUCCIÓN

*“El núcleo esencial de la inteligencia es la sensibilidad [...] Por tanto, ¿de qué modo nosotros, la comunidad de profesores, vamos a despertar en el estudiante ese movimiento de la sensibilidad?”*

Krishnamurti (2009, p. 99).



# INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de esta investigación es analizar la propuesta que la compañía Teatro Paraíso desarrolla junto con las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria Gasteiz y su posible aportación pedagógica a la formación inicial y permanente del profesorado. La propuesta se engloba dentro del programa educativo-teatral *Haur antzerkia* y el estudio, se lleva a cabo a partir de lo que se denomina aquí “*experiencia Kubik*”, haciendo referencia a la obra de teatro que recibe el mismo nombre. La experiencia da comienzo mediante las sesiones de formación previas con el profesorado de dichas escuelas; continúa con el visionado de la obra; con la narración de la vivencia de los actores, y la directora artística y pedagógica de la compañía; y concluye con las *Jornadas de Arte y Pequeña Infancia* que se celebran en la Escuela de Magisterio de la misma ciudad.

La concepción de Teatro Infantil de la Compañía Paraíso y en concreto de la obra *Kubik*, en las que el profesorado de Educación Infantil recibe formación pedagógica, se sustenta, principalmente, en el marco teórico del “*arte-ciencia de lo vivido*” de Barret (1991, p. 203). Sin embargo, como subrayan Young y Powers (2008), las investigaciones relacionadas con el teatro para niños y niñas pequeños, especialmente con el teatro para menores de 3 años, son casi inexistentes. Existen evaluaciones de proyectos de teatro en el Reino Unido y en otros países de Europa, pero suelen ser estudios solicitados por las entidades financiadoras de la obra, con el objetivo de que ésta sea evaluada. La investigación que se ha llevado a cabo en la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea en colaboración con la Compañía Teatro Paraíso de Vitoria-Gasteiz, pretende aportar recursos didáctico-artísticos en la formación inicial y permanente del profesorado que puedan servir para la mejora sustancial de esa formación, y el desarrollo de competencias socioafectivas imprescindibles para los futuros maestros y maestras de Educación Infantil (Álvarez-Uria, Tresserras, Zelaieta y Vizcarra, 2015; Aristizabal, Lasarte y Tresserras, 2015; Camino, Zelaieta, Álvarez-Uria y Tresserras, 2015; Lasarte, Aristizabal, Zuazagotia y Vizcarra, 2014; Tresserras, Álvarez-Uria, Zelaieta y Camino, 2014; Vizcarra, Zuazagotia, Aristizabal y Lasarte, 2014; Zelaieta, Camino, Alvarez-Uria, y Lasarte, 2013; y Zuazagoitia, Vizcarra, Aristizabal, Bustillo y Tresserras, 2014).

Esta tesis doctoral parte de la idea de que programas como *Haur Antzerkia* y obras de arte dramático para la pequeña infancia con las características de *Kubik*, pueden ser para las niñas y niños espejo de placer, y vínculo con la cultura adulta; pueden influir en la manera de proceder y acompañar del profesorado; y por ende, del programa u obra teatral se pueden transformar en una experiencia con una finalidad mucho más global, que de una manera humilde tiene consecuencias tanto en la formación inicial, como permanente del profesorado.

Para comprobarlo se analiza aquí la forma en que la Compañía Teatro Paraíso concreta la propuesta de expresión y juego dramático a través de la obra *Kubik*, que se transforma en una experiencia de formación del profesorado, a partir del trabajo colaborativo con las Escuelas Infantiles de la ciudad. Partiendo del supuesto de que *Kubik* es una experiencia con muchas ventajas que la pedagogía no puede desestimar, esta tesis doctoral analiza si el programa y la obra de arte dramático pueden aportar una perspectiva pedagógica innovadora en relación a la metodología y la didáctica de la educación infantil, también a partir de la formación permanente e inicial de su profesorado.

El trabajo de investigación que se presenta a través de esta tesis doctoral, transita lugares recónditos del crecimiento individual y colectivo; lugares difíciles de estudiar y conocer. Por ello, se trata de un trabajo atrevido en tanto en cuanto se asoma a temáticas de reciente urgencia para la comunidad educativa como son: la escolarización temprana; la educación artística en infantil; la alfabetización audiovisual y tecnológica en edades tempranas; y las metodologías activas, cooperativas y vivenciales para una formación del profesorado centrada en la adquisición de competencias. En este sentido, recopila experiencias que en mi recorrido profesional y personal he tenido la posibilidad de vivir y conocer: el juego dramático y el psicodrama como métodos de enseñanza-aprendizaje; la inquietud permanente por poner en relación la teoría y la práctica; la necesidad de una formación personal; la motivación por incorporar la creatividad y la diversidad funcional en los procesos formativos; y la importancia de retroalimentar el trabajo formal de la escuela con experiencias externas de carácter informal.

Esta tesis doctoral se ha elaborado al servicio de profesionales que eligen dedicar una parte muy importante de su tiempo y espacio vital a lo pequeño, lo frágil, lo sensible, a la espontaneidad, la vida y la sencillez. Pretende ser una alternativa para profesionales que apuestan por lo no evidente, lo complejo, lo desconocido, el compromiso y la entrega. Profesionales que eligen cuidar delicadamente el instinto de crecimiento humano. Para ellas y para ellos este trabajo de investigación pretende ser un reconocimiento: a la Compañía Teatro Paraíso; al grupo de investigación educativa Ikhezi; a las familias que participan de lo colectivo; y a las escuelas infantiles y su profesorado comprometido con la infancia; pero sobre todo a la primera infancia por ofrecernos la posibilidad de conectar con nuestro niño y niña interna, y por lo tanto con la esencia de lo humano; ya que como diría Hoyuelos (2006), la pedagogía está en las niñas y niños, y por lo tanto ligada a la acción.

Este trabajo se gesta en torno al proyecto EPETEI<sup>1</sup>, en el que participé como investigadora. La línea de investigación abierta entonces, aunque parte de ideales teóricos, está arraigada en la realidad y en lo posible todas sus dimensiones emergen del trabajo, complejo y sencillo a la vez, que propone la experiencia que se analiza. La compañía Teatro Paraíso, las Escuelas Infantiles Municipales (EIIMM) y el Departamento de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (VG) nos ofrecen algunas claves, que aunque difíciles de

---

<sup>1</sup> El proyecto de investigación EPETEI (Evaluación de un Programa Educativo Teatral dirigido a las Escuelas Infantiles), fue subvencionado a través de una convocatoria pública de Universidad Sociedad, entre la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, y la Compañía de Teatro Paraíso, con sede en Vitoria-Gasteiz. Recibió una subvención de 13,000 € y la investigadora principal fue Maria Teresa Vizcarra Morales, codirectora de esta tesis doctoral.

profundizar en una sola tesis doctoral, sí aportan una visión amplia de hacia dónde camina la educación infantil y en concreto su primer ciclo.

La tarea de acompañar a la pequeña infancia en unas condiciones desfavorables es complicada: espacios no siempre cuidados; marcos legales en permanente cambio con proyectos educativos políticos no comprometidos con las necesidades reales de las niñas y los niños; falta de reconocimiento de la escuela infantil; falta de recursos para afrontar situaciones psicológica y físicamente dolorosas; etcétera. Por ello, este trabajo pone el foco de la investigación educativa en el cuidado del momento, de lo que está teniendo lugar, para desde ahí hacer propuestas complejas que desarrollen las capacidades de la infancia de manera integral. Las prácticas docentes en general son el resultado de un complejo conjunto de factores *“que, individualmente, podrían considerarse menores, pero en conjunto conforman un entramado muy difícil de desmontar”* (Martinez y Ruiz, 2013, p. 30). Lo ideal sería valorar y cuidar más la calidad en la altura personal del profesorado, y generar menos estrés con cambios bruscos de políticas y metodologías.

Esta investigación es un estudio de caso en el que, a partir de la vivencia y reflexión de las personas participantes, se genera conocimiento personal y colectivo en torno a lo que significa trabajar en la educación temprana. Se pretende además, que la difusión a públicos ajenos al caso, permita *“que otras personas aprendan de él y que lo aprendido informe la toma de decisiones, la formación de políticas y la práctica”* (Simons, 2011, p. 22).

A lo largo del proceso, ha sido difícil cuidar la confianza y la motivación interna por la investigación educativa. El trabajo excesivamente mental, inmóvil corporalmente y en ocasiones solitario, ha hecho que este proceso no haya sido del todo propicio para el cuidado de la pasión que requiere lo pedagógico actualmente. Siento que la extremada exigencia y la prisa por adquirir títulos no está respetando los ritmos vitales de crecimiento. Indudablemente al igual que se hace con la primera infancia. Actuamos con la infancia en la misma medida en que nos sentimos exigidos y apresurados. Por ello, más que nunca, se hace imprescindible un espacio formativo donde poder parar el tiempo y construir juntas, un espacio donde el conocimiento y la sabiduría emerjan sin tanto esfuerzo.

Es el propósito de esta tesis hacer en el marco teórico, capítulo que sigue a esta introducción, un recorrido por esos trabajos de investigación que cada vez más proponen una búsqueda de escenarios de aprendizaje donde los saberes pedagógico y artístico se encuentren, y generen saberes didácticos movilizandando la creatividad racional, intuitiva e integrativa (Montané, 2009). Ahora bien, para que la cultura escolar posibilite el surgimiento de actrices y actores frente al de meras y meros espectadores, es importante crear un ambiente de cultura creativa huyendo del alivio momentáneo otorgado por la satisfacción del consumo que se basa en la diversión o el simple hecho de consumir o poseer. La cultura creativa *“es una argamasa social que confiere esperanza a las pruebas de la existencia”* (Cyrulnik, 2008, p. 197).

En esa labor se empeña la Compañía Teatro Paraíso, una estructura fundada en 1986 que se define como una compañía que desarrolla un proyecto global de intervención en relación con el Teatro, la Infancia y la Educación Artística, y que mantiene una acción continuada de formación de público. Su trayectoria internacional, (formando parte del proyecto europeo llamado Small Size Big Citizens, en el que participan más de 12 países), se

hace compatible con un trabajo enraizado en su entorno más próximo. La dramaturgia comprometida con el público infantil, y la creatividad y variedad de lenguajes escénicos que muestra en las representaciones, fue galardonada con el Premio Nacional de las Artes Escénicas en el año 2012. De la misma manera, el reconocimiento con varios premios también llegó a la obra dirigida a la Educación Infantil *Kubik*, (una de las obras que pertenece al programa teatral que desarrolla junto con las Escuelas Municipales Infantiles de Vitoria-Gasteiz y que se analiza en esta tesis doctoral), con el premio al mejor espectáculo de primera infancia en la Feria Europea de Teatro para Niños y Niñas (FETEN).

La experiencia que propone Teatro Paraíso a través de la expresión dramática en *Kubik*, se postula en esta tesis doctoral como una vivencia de contacto con múltiples lenguajes para los niños y las niñas de 0 a 3 años, así como una oportunidad de conocer nuevos recursos pedagógicos para el profesorado de Educación Infantil, a partir de las variables propuestas por la pedagogía de la situación (Barret, 1989). Se analizan recursos de planificación y concepción del espacio y tiempo pedagógico; estilos de acción pedagógica basados en el juego dramático y las imágenes; maneras de concebir el aprendizaje de competencias socio-afectivas; opciones pedagógicas de carácter vivencial y expresivo, tanto para la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Infantil (EI), como para la escuela infantil.

El capítulo dedicado al método nos permite abordar el diseño de esta investigación, así como explicar quienes participan en la misma, y qué instrumentos y estrategias se han utilizado para recolectar la información, y buscar la veracidad en lo encontrado. El apartado dedicado a los objetivos se centra en el objeto de estudio de la investigación, que no es otro que analizar la manera en que la Compañía Teatro Paraíso concreta la propuesta de arte y juego dramático. Se entiende que dicha propuesta es una pieza especial que puede nutrir de recursos innovadores a la Educación Infantil, tanto en su propuesta pedagógica, como en la formación permanente e inicial del profesorado, teniendo en cuenta que está gestada a partir del trabajo colaborativo con las Escuelas Infantiles y con una visión de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora.

El capítulo de resultados se expone en cuatro apartados interpretando inicialmente la mirada de cada audiencia por separado y poniéndolas en relación *a posteriori*. En el primer apartado, '*Construir identidad y cultura comunitaria desde la primera infancia*', se analiza el modelo de las EEIIMM de VG en relación a los Nidos de Bologna y su implicación con la expresión artística y dramática desde una mirada técnico-municipal. En el segundo, '*Vínculos entre escuela, arte dramático y pequeña infancia*', se analizan principalmente las valoraciones del profesorado de las EEII de VG. En el tercero, '*Los postulados de la pedagogía de la situación y su reflejo en los talleres experimentales con el profesorado*', se triangulan voces tanto técnicas, del profesorado que participa en la experiencia, de la propia Compañía Teatro Paraíso, así como del grupo de investigación Ikhezi de la Sección de Magisterio de la Facultad de Educación y Deporte (en adelante también puede aparecer como FED o Magisterio) de VG. Y el cuarto apartado, '*Kubik en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil*', se desarrolla a partir de las opiniones del alumnado de Magisterio de VG.



A continuación, en el apartado de discusión de resultados, se ponen en relación estas voces y se realiza la triangulación pertinente entre las opiniones de las audiencias y otras investigaciones, siempre sin perder de vista la finalidad de este trabajo. Para finalizar, se incluyen las conclusiones también relacionadas con los objetivos de la investigación y las proyecciones de futuro de la misma, sin olvidar las referencias bibliográficas donde se encuentra la información necesaria para entender su contexto y proceso.



## **BLOQUE I:**

# **MARCO TEÓRICO**

*“Una de las sorpresas que ha sacudido los cimientos mismos de la neurociencia es el descubrimiento de que el cerebro en realidad es ‘dúctil’, o moldeable [...] ¿Qué moldea nuestro cerebro? La experiencia”*

Siegal y Payne (2014, p. 24).



# **CAPÍTULO I**

## **LA ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA EN EL CONTEXTO ACTUAL**

Durante las últimas décadas las opiniones sobre la infancia han cambiado considerablemente y la necesidad de continuar investigando con respecto a los niños y niñas menores de 3 años es creciente (Rayna y Laevers, 2011). La investigación de la pequeña infancia debería implicar la redefinición y renovación continua de las políticas para la educación temprana desde su perspectiva (Trevarthen, 2011). Sin embargo, no se evidencia que, las agotadoras modificaciones que ha sufrido el marco legal que rige la educación tanto a nivel estatal como autonómico, hayan escuchado las necesidades reales de la pequeña infancia y en consecuencia, hayan supuesto una verdadera renovación de las prácticas educativas tal y como apunta Trevarthen (2011). Las últimas modificaciones del marco normativo educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) que están teniendo lugar en el momento de elaboración de este trabajo (2013-2017), de nuevo, han obviado la opinión tanto de los agentes educativos, como las necesidades de las propias niñas y niños. A la espera de lo que puedan garantizar las reformas legales en el ámbito educativo y más en concreto en la educación infantil y en su primer ciclo, se recogen aquí algunas consideraciones relevantes que se conocen en el momento de analizarlas (diciembre del 2016).

El informe Delors (1996) ya indicaba que la gran responsabilidad que deben asumir los sistemas educativos es proporcionar a todas las personas los medios de acceso a la cultura. La escuela debe contribuir a la educación de la primera infancia, como personas de pleno derecho en la sociedad. Debe regir el principio de la igualdad de oportunidades, y procurar que quienes más lo necesitan, por ser las personas más desfavorecidas, tengan garantizado este acceso a la educación.

En cualquier revisión que se haga de la educación como realidad dinámica aparecen temas recurrentes, como una especie de profecía no cumplida: la crisis de la educación, la educación como factor de transformación social, educación y desarrollo, y determinadas preocupaciones, como puedan ser la calidad educativa o la atención a la diversidad. Si la

educación para todas las personas es declarada una meta universal deseable, se hace imprescindible que la voluntad política, así como sus acciones, también las legislativas, estén basadas en sólidos principios democráticos (Hochleitner, 1999).

En el momento actual, por un lado, se da la generalización del segundo ciclo en todo el estado. El porcentaje de escolarización en estas edades, ha ido aumentando en los últimos 15 años de manera llamativa. Así, la tasa de escolaridad a los 3 años, ha pasado de ser 38,4% en el curso 1991-92 a alcanzar el 96,8% en el curso 2006-07, acudiendo en la actualidad a la escuela de manera gratuita prácticamente el 100% de los niños y niñas de 3 a 6 (MECD, 2015). Por otro lado, en el primer ciclo de Educación Infantil, los números también evidencian un incremento exponencial. Así, en el curso 1991-92 sólo 38.688 niños y niñas acudían a la escuela infantil y, sin embargo, en el curso 2006-07 la tasa de escolaridad llega a 253.604 (Henrique y Veerman, 2011). En la CAPV, a principios de los años 90, cuando la media española se situaba por debajo del 40%, la tasa de escolaridad a los 3 años era cercana al 100% (ISEI-IVEI, 2014).

A pesar de ello, España se encuentra entre los países con índices de escolarización en Educación Infantil más elevados, superando de forma llamativa al promedio de la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*) y de la UE21 (Unión Europea), sobre todo en el tramo hasta los 2 años (MECD, 2014, p.17). La tasa de escolarización en Educación Infantil en los países de la UE21 supera la media de los países de la OCDE: en 2012, en España, el porcentaje de niños y niñas de 2 años o menos escolarizados era de un 30,7%, mientras que en la UE21 el promedio era de los 4,3% y en la OCDE de un 3,8%. En el País Vasco estas tasas son superadas con creces según el informe del ISEI-IVEI (2014).

El caso del País Vasco es ciertamente particular. En el curso 2011-12, la escolaridad de las niñas y niños vascos de 2 años ya alcanzaba el 94%, frente al 50% de la media española; el 44% para los de 1 año (frente al 27,6% del Estado) y el 24,4% para los de 0 años (frente al 7,6% del conjunto de España). Además, el País Vasco dispone de una mayor oferta de plazas públicas, el doble por alumnado potencial, por ejemplo, que Madrid, la segunda comunidad con mayor escolaridad en el tramo 0-2 años (ISEI-IVEI, 2014, p. 9).

En lo que se refiere al tramo de 3 a 4 años, la escolarización en España es de un 96%, siendo también superior a la media de la UE21 (un 81,6%) y a la media de la OCDE (un 76,2%). En el País Vasco, en el curso 2009-2010, el índice medio de escolarización en Euskadi en este nivel de 3 años es del 101,3%, lo que significa que están escolarizados un 1,3% más de niños y niñas que los que nacieron el año 2006 que corresponde a su nivel de escolarización (Consejo Escolar de Euskadi, 2012, p. 31).

En respuesta a la demanda de escolarización temprana surgida y respondiendo al derecho de la infancia a la educación, tanto el Gobierno Español, como el Gobierno Vasco ponen en marcha diferentes iniciativas. Eso sí, la escolarización temprana no es considerada de la misma manera desde todas las posiciones políticas: mientras para unas es un gran logro que incide positivamente en la mejora del rendimiento escolar futuro (MECD, 2015), para otras, simplemente es una respuesta a la imperante demanda social.

En este sentido, iniciativas como el programa *Educa3* pretende fomentar la creación de nuevas plazas educativas para niños y niñas menores de 3 años (MECD, 2017). Sin embargo, a pesar de que el Ministerio de Educación declaraba que este programa, “*representa la medida más avanzada en materia de educación infantil y de apoyo a la conciliación laboral y familiar que se ha realizado nunca desde el Gobierno de España*” (MECD, 2015), lo dejaba sin presupuesto desde el año 2012 hasta el 2016.

En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, con la intención de responder a esta alta demanda, en el 2003 el Gobierno Vasco crea el *Consortio Haurreskolak*<sup>2</sup>, entidad de carácter público cuya función es la gestión educativa y asistencial de las escuelas infantiles para los niños de entre 0 y 2 años. Como se recoge en el Decreto del 12/2009 en sus disposiciones generales “*esta situación requiere la regulación de la atención educativa desde los cero hasta los seis años, de modo que se garantice tanto la calidad de la atención educativa de los niños y niñas de estas edades como el servicio que se presta a las familias con la finalidad de favorecer la conciliación de la vida familiar y la vida laboral*” (Decreto 12/2009). Desde la creación del Consortio, la escolarización temprana se encuentra atendida por centros de muy variada tipología y condiciones: escuelas infantiles de titularidad municipal, escuelas infantiles de titularidad privada, ‘*Consortio Haurreskolak*’, y aulas para la escolarización de niños y niñas de dos años en centros públicos y en centros privados.

En el nuevo Decreto 237/2015, *Heziberri 2020*, aprobado en diciembre del 2015 por el Gobierno Vasco, se intuye cierto reconocimiento a esta etapa, aunque sin el consenso social deseado, todo parece indicar, que no va a consolidarse como una apuesta clara por la educación infantil y sobre todo por su primer ciclo. Lo que el Decreto sí considera, es que en esta etapa se sientan las bases para el desarrollo personal y social, se integran aprendizajes que están en la base del logro de las competencias que se consideran básicas para la ciudadanía y declara que: “*la Educación Infantil tiene como principal finalidad contribuir al desarrollo integral de niñas y niños en todas sus dimensiones en estrecha cooperación con las familias*” (p. 5).

De la misma manera, cada vez más estudios y experiencias demuestran que los niños y niñas de este ciclo educativo son pequeñas investigadoras con una enorme potencialidad creativa capaces de tomar decisiones; “*las implicaciones que subyacen a esta creencia plantean grandes retos en la Educación Infantil como apoyar, favorecer y potenciar el pleno desarrollo de sus capacidades fundamentales, como seres humanos activos, competentes y capaces de afrontar su futuro (...). Son muchos los organismos internacionales que han subrayado la importancia de que los gobiernos desarrollen políticas a favor de la Educación Infantil*” (Peñalver, 2009, p. 9). Sin ir más lejos, una de las conclusiones del Informe de UNICEF basado en el cuidado infantil en los países industrializados, señala que “*mejorar la calidad de la educación y los cuidados en la primera infancia sigue siendo la más poderosa de todas las oportunidades disponibles para oponer resistencia a la consolidación de las desventajas*” (Adamson, 2008, p. 8).

---

<sup>2</sup> El *Consortio Haurreskolak* es una entidad de carácter público creada por el Gobierno Vasco para toda la CAPV cuya función es la gestión educativa y asistencial de las Escuelas Infantiles para niños y niñas de entre 0 y 2 años.

Aunque el discurso educativo de diferentes entidades parece similar en la forma, no coincide sin embargo en el fondo, sino ¿por qué continúa evidenciándose una falta de entendimiento en la interpretación de lo que son la calidad educativa y los cuidados en la primera infancia?

## 1.1. NUEVO MARCO LEGAL

No resulta sencillo representar de manera clara el laberíntico marco legal educativo de los últimos años en la CAPV.

Por un lado, la redacción de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (a partir de ahora LOMCE), no modifica lo establecido para la Educación Infantil, (en adelante EI), regulado por el *RD 1630/2006, de 29 de diciembre*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil recogidas por el Gobierno Vasco (Decreto 237/2015).

Por otro lado, el actual *Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco* al amparo de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, haciendo uso de la competencia propia sobre la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, impulsa la puesta en marcha del plan “*Heziberri 2020*”. Con los presupuestos aprobados en el “*Marco del modelo educativo pedagógico*”, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2015) pone en marcha el primer proyecto de la iniciativa “*Heziberri 2020*”, introduciendo cambios en el enfoque pedagógico de todas las etapas de la educación que, en lo que respecta a la Educación Infantil, implanta el novedoso Decreto 237/2015. El mismo conecta esta etapa educativa con la Educación Básica aunque sin previo consenso social. El Gobierno Vasco (Departamento de Educación, 2015, p. 4) pretende que el presente decreto forme parte “*de una oportunidad para todo el sistema educativo de actualización pedagógica y de impulso hacia nuevas metas educativas en coherencia con una demanda social de constante mejora de la calidad del sistema educativo y la exigencia de resultados que sitúen el sistema educativo propio en los niveles de la excelencia*”.

Para completar este complejo panorama legal, y sin querer hacer una apología de la LOMCE, es importante recordar que en sus disposiciones generales, apunta en términos similares, que no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, sino que la calidad es un elemento constituyente de este derecho. Identifica “*los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual que demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje y que reconoce la*



*responsabilidad ineludible de los poderes públicos en la creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación” (LOMCE, LO 8/2013, p. 97859). Reconoce al alumnado como centro y razón de ser de la educación, “donde el aprendizaje debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio, poseedores de un sueño y de talento que son lo más valioso que tenemos como país” (p. 97858). Postula que “las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio” (p. 97860). Coloca a todas y cada una de las personas como objeto de su atención, “en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales, y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos” (p. 97858).*

De la misma manera, el decreto 237/2015 configura la Educación Infantil como garantía de la igualdad de oportunidades sin discriminaciones de ningún tipo y pretende que desempeñe un papel superador de las desigualdades económicas, sociales, lingüísticas, culturales y personales. Sin embargo, avanzar en la nueva dirección exige “*aprender a desaprender*” y ser capaces de desestandarizar las prácticas. Exige también saber analizar y distinguir las resistencias al cambio, que se disfrazan de discursos progresistas que ocultan una estabilidad deseada en los comportamientos y una falta de interés por reforzar los fundamentos ideológicos, éticos, políticos y culturales que sustentan los nuevos planteamientos (Gairin, 2000).

A nivel estatal, la LOE (RD 1630/2006) continúa en vigor en esta etapa a pesar de la aprobación de la LOMCE ya que esta no regula la etapa de Educación Infantil. Por lo tanto, es la LOE en sus artículos 12, 13 y 14, la que ordena y especifica sus principios generales, objetivos y principios pedagógicos, describiendo la EI como la etapa educativa que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años. La finalidad que persigue es contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual, y la ordena en dos ciclos: el primero que comprende hasta los tres años; y el segundo, que va desde los tres a los seis años. En ambos ciclos “*se atiende progresivamente el desarrollo afectivo, el movimiento y los hábitos de control corporal, las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social, así como el descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se propicia que niñas y niños logren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y adquieran autonomía personal*” (RD 1630/2006, p. 19).

A nivel autonómico, en lo que respecta a las competencias en la EI, se entienden como la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, aptitudes y valores adecuados al contexto para resolver diferentes situaciones que suponen un reto o problema (artículo 5 del Decreto 12/2009 del BOPV y el Decreto que elabora el Gobierno Vasco en respuesta a la LOMCE “*Heziberri 2020*”, 237/2015). Estas competencias se definen teniendo en cuenta las competencias educativas generales que son comunes a todas las etapas educativas. El Decreto del Gobierno Vasco en su artículo 6 (237/2015) habla de

“competencias básicas transversales” y las identifica como: a) competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital; b) competencia para aprender a aprender y para pensar; c) competencia para convivir; d) competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor; y e) competencia para aprender a ser (ver figura 1).

Imagen 1

**Representación de competencias básicas del marco del modelo educativo pedagógico “Heziberri 2020” (Gobierno Vasco, 2015b, p. 71)**



Según el mismo artículo (Decreto 237/2015, art. 6.1) “*las competencias básicas transversales deben ser promovidas y potenciadas en el trabajo conjunto de los ámbitos de experiencia*” recordando en su artículo 7.2 que en esta etapa de infantil “*el planteamiento educativo está ligado a las vivencias de los niños y niñas, y en consecuencia, las propuestas educativas se estructuran en ámbitos de experiencia*”. En el artículo 12.2 se concretan en dos: el ámbito de la construcción de la propia identidad y conocimiento del medio físico y social; y el ámbito de la construcción de la propia identidad, y de la comunicación y representación. En el decreto que propone el Gobierno Vasco se recoge, como especificidades del Currículo de la EI, que “*la construcción de la propia identidad es inseparable de la interacción con el medio, y de la comunicación y representación de la realidad*” (art. 12.2).

Aunque ambos marcos legales, tanto el autonómico como el estatal, recogen estas disposiciones generales, no coinciden en la concreción de contenidos para los dos ciclos de esta etapa, tal y como apuntan Henrique y Veerman (2011, p. 12), porque aun diferenciando los objetivos “*partiendo de la normativa del ámbito de gestión del Ministerio de Educación, 8 comunidades autónomas plantean los mismos bloques de contenidos para el primer y segundo ciclo*”. Destacan Canarias, Navarra y País Vasco como comunidades autónomas que

sí desarrollan el marco normativo para atender de forma lo más específica posible a las particularidades de los contenidos para las niñas y niños de cero a tres años, incluyendo, sobre todo, aspectos emocionales.

Todo indica, todavía hoy, que el primer ciclo de EI y en concreto la escolarización de la pequeña infancia es heredera de tradiciones educativas que impiden el establecimiento de su propia identidad, tratándose por un lado de la “*primerización*” de la EI y por otro de la “*infantilización*”<sup>3</sup> de la labor educativa (Herran, 2013). A raíz de la difusión de las teorías psicomotricistas se puede comprobar que la escolarización temprana asume objetivos y tareas que, hasta hace bien poco eran responsabilidad de la familia (Milla, 2008). De modo que la socialización primaria, exclusiva de la familia en esa etapa existencial, traslada gran parte de sus aprendizajes y responsabilidades a la socialización secundaria, propia de la escuela, confundiendo temprano con precoz y educar con enseñar, cuando lo que se precisa en la etapa de 0-3 “*es acompañamiento de calidad y garantía de las mejores condiciones físicas y humanas para su desarrollo*”, lo cual evidencia que “*se tiene mucha prisa y ninguna confianza en la capacidad infantil*” (Herran, 2014, p.1).

A pesar de que el primer ciclo de la EI continúa sin estar aún lo suficientemente atendido, en el Decreto 237/2015 hace un esfuerzo por identificar el primer ciclo de la EI y reconoce en su artículo 8 que “*el desarrollo de las competencias básicas está condicionado por las formas de comprensión de la realidad de los niños y niñas de estas edades*”. Sitúa el propio cuerpo como punto de partida de la exploración del mundo y de la experiencia en el primer ciclo, mientras que en el segundo, el eje es la actividad a través del juego y la experimentación. En el anexo de concreción del Currículo de EI hace hincapié en que “*a estas edades se establecen los fundamentos de la comprensión de la realidad mediante la construcción del marco de referencia formado por el espacio, el tiempo, la causalidad, los ritmos biológicos, placer, dolor, etcétera*”; que “*durante este proceso se produce también el descubrimiento de la propia naturaleza social y el desarrollo de las diversas formas de comunicación*”; y que “*en estas edades el juego y la experimentación se constituyen en eje y motor del proceso de desarrollo y de aprendizaje*”.

En el artículo 9 recoge que “*a medida que desarrolle sentimientos, emociones y vivencias, el niño o la niña conseguirá un conocimiento más ajustado de sí mismo y de sí misma; establecerá vínculos y relaciones constructivas con las otras personas y el entorno, y desarrollará la capacidad de escuchar, exponer y dialogar, iniciándose en el respeto por las normas y convenciones socialmente establecidas para el intercambio comunicativo*”. El desarrollo de este proceso dependerá de cómo comparta la escuela su función con el resto de agentes educativos situándose como modelo de “*comunidad educadora*” que acoge e interrelaciona ámbitos formales, no formales e informales, “*estableciendo sinergias entre las*

---

<sup>3</sup> Herrán (2013) se refiere a los terminos “*primerización*” e “*infantilización*” haciendo referencia a la tendencia que existe hoy en día, por un lado, directiva, instructiva y escolarizante de la EI, y por otro, intuitiva, afectiva y maternante de la labor educativa. Opina que son polos de la dialéctica de la escolarización desde su origen y que en el primer ciclo de Educación Infantil es aún más evidente que en los siguientes por la inmadurez de su alumnado.

*comunidades educativas de los centros docentes, las políticas municipales y las intervenciones de los agentes socioculturales”.*

Mediante los ámbitos de experiencia que se especifican en el anexo referido al Currículo para la EI se pretende que el niño y la niña desarrollen las siguientes competencias básicas específicas: *“competencia en comunicación lingüística y literaria; competencia matemática; competencia científica; competencia tecnológica; competencia social y cívica; competencia artística; y competencia motriz”* (art. 12.2). Todas las competencias pretenden objetivos y definen bloques de contenidos por ámbitos de experiencia tal y como se explicita a continuación.

Como se ha referido anteriormente, el proyecto *“Heziberri 2020”* diferencia para la educación temprana dos ámbitos de experiencia.

En el primer ámbito de experiencia de **“construcción de la propia identidad y del conocimiento del medio físico y social”**, el anexo 1.1 del Decreto 237/2015, recuerda que *“la educación infantil facilita el establecimiento de experiencias cada vez más amplias que acerca a niñas y niños al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando actitudes de confianza, empatía y apego que constituyen la base de su socialización”*. Considera que *“las relaciones sociales se basan en la participación, cooperación, negociación y en el conflicto como oportunidad privilegiada para desarrollar el aprendizaje social, el desarrollo interpersonal y la convivencia”*. En la interacción con el medio físico *“indaga, observa, explora, investiga e identifica los elementos que lo conforman, establece relaciones entre ellos, detecta semejanzas y diferencias, ordena, clasifica, cuantifica, anticipa los efectos de sus acciones sobre ellos, evolucionando desde la manipulación a la representación y verbalización”*.

Al igual que el marco legal que se propone, la experiencia que se analiza en este trabajo de investigación otorga una importancia considerable al desarrollo de la afectividad especialmente relevante en esta etapa, base de los aprendizajes y que conforma la personalidad infantil. Para ello se entiende como fundamental potenciar, desde el primer momento, el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de emociones y sentimientos. Tal y como ya recogiera el Decreto 12/2009 (p. 13), *“todas las dimensiones del desarrollo infantil en esta etapa están vinculadas al juego. Las niñas y niños necesitan acción, manejar objetos, relacionarse con otros, y esto lo hacen jugando. A través del juego, los niños y niñas organizan sus percepciones, ponen a prueba sus capacidades, recrean su experiencia haciéndola más comprensible, experimentan el dominio de sus emociones y avanzan en el conocimiento de sí mismos”*.

Este ámbito de experiencia destaca tres bloques de contenidos, uno relacionado con la construcción de la propia identidad; otro en relación a la interacción con el medio social; y el tercero, en relación a la interacción con el medio físico y natural. Así, los contenidos que se recogen a continuación tienen algún tipo de relación con la experiencia que se analiza:

- Utilización de los sentidos en la exploración del cuerpo y de la realidad exterior y progresiva identificación de las sensaciones y percepciones que se obtienen.
- Construcción progresiva y aceptación de su imagen corporal y de la propia identidad.

- Manifestación, identificación e inicio de la regulación de sentimientos, emociones, necesidades básicas e intereses propios y ajenos. Aceptación y progresiva búsqueda de ayuda.
- Identificación y diferenciación de los primeros grupos sociales de pertenencia (familia y escuela).
- Búsqueda y establecimiento de vínculos afectivos tanto con personas adultas como con niños y niñas del entorno escolar. Iniciación en actitudes de empatía.
- Iniciación en actividades de juego simbólico para acercarse a la comprensión de su entorno social próximo.
- Interés por las manifestaciones culturales diversas de su entorno social próximo.
- Observación y exploración de espacios y manipulación de los objetos presentes en ellos mediante los sentidos y las acciones (dejar caer, golpear, recoger, arrastrar, vaciar, abrir...).
- Utilización del juego en la exploración del entorno físico. Construcción de significados y conocimientos a través de la acción sobre el entorno.
- Interés por observar elementos (agua, arena...) y fenómenos naturales (lluvia, viento...). Iniciación en la identificación de algunas de sus características.

A pesar de la polémica suscitada por la LOMCE en la comunidad educativa, y de la falta de interés que muestra por la etapa infantil, sí recoge algunas disposiciones generales de valor pedagógico como que *“detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen”*; y que *“el reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social”* (LO 8/2013, p. 1). Sin embargo, mientras la LOMCE únicamente menciona que el primer ciclo de la EI inicia este camino y destaca como bloques de interés la comunicación verbal y otras formas de comunicación, como la plástica, musical y corporal, el proyecto *“Heziberri 2020”* subraya que *“los distintos lenguajes sirven de nexo entre el mundo interior y el exterior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la regulación de la propia conducta, las interacciones y la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias”* (Decreto 237/2015, anexo, pto. 2.1). *“Heziberri 2020”* destaca como segundo ámbito de experiencia en esta etapa la **“construcción de la propia identidad, y de la comunicación y representación”** y los lenguajes que reconoce en este ámbito son: *“el verbal, el escrito, el artístico, el corporal, el matemático, el musical, el audiovisual y el de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento”*. Añade que con *“el desarrollo de estas diversas formas de expresión, mediante la negociación de significados, los niños y niñas progresarán hacia la apropiación significativa y funcional de los diferentes códigos de convención social”* y en consecuencia, la escuela infantil constituirá un marco comunicativo, un lugar de encuentro.

Se explicita el lenguaje artístico como recurso para que los niños y niñas exploren la realidad, reflejen el conocimiento que de ella tienen, expresen sus emociones y sentimientos; avancen en la adquisición de nuevas habilidades y destrezas, así como en el despertar de la

sensibilidad estética y la creatividad. También el lenguaje corporal se reconoce como vehículo de acceso a una dimensión expresiva (el gesto, el contacto tónico, la mirada, la ocupación de espacios...) para exteriorizar las vivencias emocionales del niño y la niña, *“a través del juego con los objetos, y en una dialéctica permanente entre el yo y el mundo, se descubre el cuerpo, que es medio de acción en relación con la realidad, y se logra una regulación cada vez más precisa de la propia actividad”* (p. 40).

En este sentido, la comunicación mediante lenguajes diversos emerge como *“un instrumento de enriquecimiento cultural por medio del cual llegan a los niños y niñas tradiciones y formas de expresión propias de su entorno, así como expresiones culturales diversas procedentes de entornos lejanos”* (D 237/2015, p. 40). Así, los lenguajes audiovisual y tecnológico presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo. El uso apropiado y significativo del mismo iniciará a niñas y niños en la interpretación, comprensión y producción de los mensajes audiovisuales y su utilización ajustada y creativa.

Como ya augurara Abad en su tesis doctoral (2009) en el aula existe un verdadero encuentro intercultural entre la cultura de la infancia y la de las personas adultas, que como seres creadores descubren su *“yo”* en relación al *“nosotros”* para celebrar la creatividad desde una dimensión comunitaria, y la educación a partir de esta mirada artística se convierte en un proceso de comunicación y colaboración entre las distintas personas que forman la comunidad educativa.

El Decreto 237/2015 del Gobierno Vasco concreta tres bloques de contenidos en este ámbito de experiencia para el primer ciclo: uno relacionado con el lenguaje corporal; otro con el lenguaje matemático; y el tercero con otras formas de comunicación artística. Este ámbito es el que tiene una relación más directa con la experiencia que se analiza, destacando los siguientes contenidos:

- Exploración, descubrimiento y utilización de las posibilidades comunicativas del propio cuerpo como recurso expresivo: movimiento, llanto, sonrisa, grito, tono, expresividad, gesto.
- Desarrollo de las primeras nociones espaciales, rítmicas y temporales a través del movimiento.
- Interés por participar en actividades de dramatización, imitación, danza y otros juegos de expresión corporal.
- Establecer correspondencias entre elementos y colecciones e iniciación en la cuantificación no numérica (muchos, pocos, algunos...).
- Orientación en los espacios habituales y verbalización de algunas nociones espaciales para explicar la ubicación de sí mismo y/o de los objetos.
- Toma de conciencia de la sucesión temporal de las actividades cotidianas y anticipación de acciones y rutinas.
- Exploración sensorial y utilización de diversos materiales e instrumentos. Descubrimiento de algunas características de los mismos.
- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.

A esperas de lo que traerá la implantación del Decreto 237/2015 y el proyecto “*Heziberri 2020*” elaborado por el Gobierno Vasco, el marco legislativo de la escolarización temprana actual, no profundiza en consideraciones específicas que permitan el desarrollo de las competencias socio-afectivas, expresivas y artísticas en las niñas y niños de esta edad, y como decía Hardy (2011), cuando el Curriculum Infantil carece de programaciones que desarrollan las competencias artísticas, las niñas y los niños se ven privados de un elemento importante para su formación como personas.

Si el proyecto “*Heziberri 2020*” de Gobierno Vasco sigue su curso natural, será transformado en la nueva Ley de Educación del País Vasco que regirá la EI y todo apunta a que tendrá en consideración estos principios. El Decreto propone una escuela infantil que bien recuerda al modelo que han seguido las Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz durante toda su trayectoria, al menos en su contextualización teórica: abierta al medio, receptiva a las experiencias que viven los niños y niñas fuera de la escuela, sensible a lo que sucede fuera, permitiendo que la realidad externa entre en la escuela y que ésta incida con sus aportaciones en la realidad social en la que está inmersa. Aunque no podemos obviar que va por detrás.

## **1.2. ALGUNOS PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS**

Si la educación de la infancia debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes, y la capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades según el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos de la Infancia, lo que estamos presenciando en el mundo industrializado podría describirse como una revolución en la manera de criar a la pequeña infancia, y en la medida en que éste no es un cambio planificado ni supervisado, podría ser un juego muy arriesgado.

*“Se está gestando un gran cambio en la infancia en los países más ricos del mundo. La generación de hoy en día es la primera en la que la mayoría recibe durante gran parte de la primera infancia algún tipo de cuidado infantil fuera del hogar. Al mismo tiempo, las investigaciones neurocientíficas están demostrando que las relaciones afectuosas, estables, seguras y estimulantes con los cuidadores durante los primeros meses y años de vida son esenciales para todos los aspectos del desarrollo del niño. Conjuntamente, estos dos avances plantean cuestiones urgentes al público y a los políticos en los países de la OCDE. Dependiendo de la respuesta que se les dé, la transición en el cuidado infantil representará un avance o un revés para los niños de hoy en día y el mundo de mañana” (Adamson, 2008, p.1).*

Uno de los mayores retos que la escolarización temprana exige a las políticas educativas, es la definición y comprensión de los aspectos psicopedagógicos de esta etapa. Y dividir diferentes dimensiones de la primera etapa de vida, es precisamente ir en contra de su propia esencia integral y global en la que emoción, pensamiento y acción es todo uno. Por ejemplo, en relación a aspectos neurológicos, aunque todavía se desconoce mucho sobre el cerebro y más aún en la etapa temprana, como apunta Morin, *“hay coincidencia plena en que se trata del órgano central en la organización del conocimiento, del comportamiento y de la acción. Es un centro de competencia estratégico-heurística”* y se debe considerar *“no sólo como centro organizador del organismo individual propiamente dicho, sino como el centro federativo-integrador entre las diversas esferas (genética, cultural y social) cuya interrelación constituye el universo antropológico”* (2000, p. 155). Así, en el marco de la intervención pedagógica posible tanto en la etapa infantil, como en la adulta, se entiende la necesidad de una *“posición proclive a no disociar educación holística de integración biosocioantropológica”* (Santos Rego, 2000, p. 10).

En este apartado se identifican algunas dimensiones psicopedagógicas que la escolarización temprana plantea como retos. De esta manera, se evidencia la cualidad holística del desarrollo en los primeros 5 años de vida, como un proceso complejo en el que convergen e interactúan factores biológicos, medio-ambientales, históricos y sociales. La mirada que propone esta concepción, ve al niño y a la niña como una persona única, activa y capaz. Esta mirada, parte de la acción, la interacción y por ende del cuerpo como expresión y desarrollo del psiquismo (Wallon, 1942). Las dimensiones que se presentan a modo de retos en este apartado, no son un análisis en profundidad de la situación de la escolarización de la primera infancia, sino un análisis para comprender la finalidad principal que presenta este trabajo: hacer aportaciones a la formación del profesorado de educación infantil a partir de una experiencia de arte y juego dramático. Por lo tanto las dimensiones que se ha considerado importante explicitar son: la dimensión socioafectiva (entender la calidad a partir de los cuidados); la dimensión experiencial y lúdica (el cuerpo como garantía de autonomía y el placer de la vivencia corporal); la dimensión estética, audiovisual y tecnológica (como métodos pedagógicos para la expresión y la comunicación); y por último, la dimensión identitaria y cultural (estableciendo sinergias entre diferentes agentes de la comunidad educativa).

### **1.2.1. La dimensión socioafectiva: entender la calidad a partir de los cuidados**

En la actualidad resulta difícil entender la escolarización sin mencionar el concepto de calidad. Al referirnos a la primera infancia resulta especialmente duro poner en relación ambos términos, y se nos invita a considerar una nueva concepción de calidad educativa. En este trabajo, el concepto calidad está necesariamente implicado en los cuidados, o en lo que se denomina aquí dimensión socioafectiva. Se hace referencia a una dimensión socioafectiva que



recoge lo emocional como parte involucrada en el desarrollo infantil; que reconoce la necesidad de interacción y las relaciones afectivas seguras; y que persigue la autonomía como principio de sus intervenciones.

Es innegable que los tres primeros años de vida son un período de enorme desarrollo intelectual, además de sensorial y creativo, un período en el que son entendidas las emociones sinceras, como, el cariño, la atención y el respeto, antes de que intenten expresarlas, por lo que, reducir en la escuela la percepción de niñas y niños a su capacidad para entender el lenguaje de las palabras, sería reducir la comprensión de las situaciones, únicamente al análisis narrativo, sin tener en cuenta, las capacidades comunicativas no verbales (Torrás, 2012). Como postulara Wallon (citado por Herran 2014, p. 11) *“el miedo junto a las demás emociones básicas -placer, rabia, angustia y timidez- constituyen el modo de expresión exclusivo de la infancia”*, lo cual requiere su necesaria inclusión en la escuela y solicita del profesorado, asumir la responsabilidad de aprender a comprenderlas y gestionadas. La emoción nos vincula a lo social y funciona como mecanismo de adaptación al entorno (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 98), y su presencia en la escuela, tal y como sugiriera Goleman (1996), se hace fundamental para que niños y niñas puedan responder a los desafíos del siglo XXI (Lantieri y Goleman, 2009).

En los primeros años de vida, las niñas y niños ya son capaces de reconocer diferentes emociones (Zuazagoitia, Vizcarra, Aristizabal, Bustillo y Tresserras, 2014). A edades muy tempranas, las niñas y niños pequeños entienden las manifestaciones y expresiones emotivas de las personas adultas, de tal manera, que hacia los ocho meses saben diferenciar las emociones de su familia. Por lo que se podría hablar de una inteligencia relacional a partir de la inteligencia intrapersonal desarrollada de la exploración consciente de los sentimientos y estados de ánimo.

Lo que sienten las niñas y niños sobre sus experiencias de aprendizaje, debe ser tan importante como lo que aprenden, haciéndose urgente que las emociones formen parte del currículum en la edad temprana (Andrés Viloría, 2005). Según Bisquerra y Hernández Paniello (2017, p.58) *“el bienestar debería ser una de las metas importantes de la educación y la política”*, pero el debate está en determinar de qué bienestar hablamos. El objetivo, según estos autores, es el bienestar social en interacción con el bienestar personal, por lo que el desarrollo de las competencias socio-afectivas en la etapa de Educación Infantil, pasaría a ser de vital importancia para aprender pautas concretas de conducta y de relación con otras personas (Giménez y Quintanilla, 2009).

Shapiro (1997) sostiene que la infancia está afectada por dos grandes problemas: una creciente influencia de la televisión, que hoy se ha visto inundada por las nuevas tecnologías, además de una menor atención en casa. Si existe acuerdo en que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad de la niña y el niño, esta nueva situación implica que el desarrollo cognitivo contemple irremediamente el desarrollo emocional (Andrés Viloría, 2005). Y si los centros educativos son, como afirman Bisquerra y Hernández Paniello (2017), el medio idóneo para la difusión de la cultura del bienestar, la escuela podrá ayudar en el aprendizaje emocional, en tanto en cuanto opte por un modelo donde haya cabida para los

conocimientos y las emociones, fomentando el aprendizaje de la inteligencia, necesariamente, emocional.

La primera infancia constituye la etapa de la vida más crítica y vulnerable de la persona (Henrique y Veerman, 2011). El informe del 2008 de UNICEF señala el hallazgo de que el cuidado y la educación no son procesos independientes. Las relaciones emocionales constituyen la base más importante sobre la que se edificará el crecimiento intelectual y social de los niños y las niñas, y es por ello por lo que necesitan relaciones afectivas seguras (Brazelton y Greenspan, 2005). La estrecha interacción emocional entre familias e infancia es tan esencial para el desarrollo intelectual como lo es para la evolución emocional; si se desatienden las necesidades emocionales, es muy probable que los esfuerzos meramente didácticos perjudiquen aquello que precisamente pretenden promover (Adamson, 2008, p. 8). El estudio que lleva como título *'Eager to Learn'* infiere que, al ocuparse de la primera infancia, el cuidado y la educación no pueden concebirse como entidades independientes, *"ni amar a los niños, ni enseñarles es, en sí mismo y por sí mismo, suficiente para un desarrollo óptimo"* (Bowman, Donovan, Burns, & the Committee on Early Childhood Pedagogy, 2001, p. 2).

Tal y como apuntan recientes investigaciones hay algo en el desarrollo del cerebro humano que nada parece tener que ver con las ciencias exactas, ya que son aspectos que no se prestan fácilmente al análisis científico. *"El lenguaje del bebé, la sonrisa y el gorjeo recíprocos, la repetición de sonidos, palabras o gestos, el desbordante regocijo ante cada pequeño paso que se da en el progreso del lactante"* constituyen un tipo de interacción *"personal y directa de amor que, junto con una nutrición adecuada, contribuye fundamentalmente al desarrollo emocional, físico y cognitivo del niño"* (Adamson, 2008, p. 8).

En relación a la autonomía infantil como objetivo de la educación preescolar, Kamii (1982) tras una exhaustiva investigación, concluye proponiendo unos principios de enseñanza o actitudes docentes facilitadoras del comportamiento autónomo infantil. En este mismo sentido y centrada en la primera infancia (0-3 años), la pedagogía Pikler-Lóczy, hace aportaciones significativas sobre su naturaleza articulándola en dos ejes que se complementan entre sí, la autonomía infantil y los cuidados de calidad: *"el tipo de atención que se debe brindar (profesional y de calidad), los patrones concretos de comportamiento y las actitudes educativas o el tipo de interacción educador-niño y la cooperación"* (Herrán et. al, 2014, p. 153).

Pikler (1902-1984) fue durante más de treinta años, directora del Instituto Lóczy de Budapest (Hungría), una institución de acogida para bebés y niños pequeños huérfanos o con problemas familiares graves. Una investigación realizada entre 1968 y 1969 subvencionada por la OMS sobre el desarrollo posterior a la estancia en Lóczy de cien niños y niñas, demostró que ninguno de ellos presentaba el síndrome de hospitalismo tras su paso por dicha institución y que todos habían desarrollado una vida adulta integrada en la sociedad. Por ello, en 1970, el Instituto Lóczy se convirtió en el *"Instituto Nacional de Metodología de los Hogares Infantiles de Hungría"*, siendo centro piloto para todos ellos e impartiendo formación para médicos, enfermeros, psicólogas, pedagogas, maestros y cuidadores. En la

actualidad esta actividad formativa continúa, siendo un referente mundial para profesionales que trabajan en la atención a la primera infancia, en atención educativa y cuidados de calidad. Durante más de 60 años, Lóczy ha logrado sustituir exitosamente a la familia durante los primeros años de vida, superando con creces la dimensión exclusivamente escolar (Herrán, 2013) y consigue en la *praxis* lo que el nuevo proyecto *Heziberri 2020* recoge teóricamente: *“la persona educadora ha de proporcionar un marco de referencia estable y afectivo, en el que niños y niñas se sientan escuchados; ayudarles a adquirir los hábitos sociales referidos a la satisfacción y regulación de las propias necesidades y deseos, a la vez que les ayuda a desarrollar al máximo sus propias posibilidades”* (Decreto 327/2015, anexo, pto. 1.1.).

Los ejes de los cuidados de calidad y la actividad autónoma del modelo Pikler-Lockzy se vertebran a partir de cuatro principios (David y Apell, 2010, p. 23):

*“Valor de la actividad autónoma; valor de una relación afectiva privilegiada e importancia de la forma particular que conviene darle en un marco institucional; necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno; importancia de un buen estado de salud física, que sirve de base a la buena aplicación”.*

La forma de mirar a las niñas y a los niños pequeños de Pikler-Lockzy *“es radicalmente diferente a las concepciones al uso: es proactivo en su movimiento libre, autónomo en su actividad cotidiana, capaz de comprender el lenguaje que se le dirige y, especialmente en los cuidados, activo interlocutor”* (Herrán, 2013, p. 44). La base del desarrollo de esta concepción se centra principalmente en observar y conocer a los niños en profundidad y atender a sus necesidades, deseos, gustos, problemas sin negarlos, asumiendo las dificultades y buscando constantemente los medios adecuados para gestionarlos. De esta manera consiguen desarrollar una práctica didáctica, con objetivos claros a la vez que adaptada a las siempre variables necesidades del niño y la niña (David y Apell, 2010). Herrán (2014, p. 10) recogiendo palabras de Kallo y Balog asegura que la calidad de los cuidados que necesita un niño y una niña mirado desde aquí es respetuosa con el nivel de movimiento e intereses y ritmos individuales, próxima que no intrusiva y personalizada al máximo, y que *“la responsabilidad adulta es indirecta, mediante su atención y observación, la organización del espacio, la oferta y espacialización de materiales adecuados”*. La función de la persona adulta consiste en *“mantener una actitud de ayuda, sostén y comprensión, ejercer un talante esencialmente negociador dando tiempo para que sea el propio niño quien, siempre que sea posible, tome la decisión final”* (Herrán 2013, p. 47).

Previsiblemente el factor humano es uno de los responsables de *“la escasa incidencia de conflictos entre los niños de Lóczy”*. O lo que es lo mismo *“a la satisfacción de las necesidades durante los cuidados mediante una estrecha relación, y la tranquila y distante relación con su cuidadora fuera de ellos, y por otra a la eficiente gestión del espacio, materiales y juguetes idénticos, que evitan la aparición de rivalidad”* (Herrán, 2013, p.51). En este sentido no se pueden olvidar los postulados de la teoría del apego de Bowlby (1985) gracias a los cuales se conoce la importancia del sentimiento de seguridad básica que se establece en la edad infantil resultando decisivo en las posteriores separaciones que acontecerán de manera inevitable en la etapa adulta. Gracias a una relación empática y a un

vínculo seguro, el niño y la niña con confianza y seguridad interior, habrán incorporado resilientes recursos internos que, cuando la amenaza de la separación les angustie, les permitirán hacer representaciones positivas de sí mismos y de los otros modelos representacionales creando nuevas posibilidades ante las adversidades implícitas a la circunstancia de existir. En consecuencia,

*“la tendencia hacia la educación y los cuidados en la primera infancia brinda enormes posibilidades: de ofrecer un óptimo comienzo en la vida, de limitar la pronta creación de desventajas, de promover el progreso hacia la igualdad de las mujeres, de impulsar el rendimiento escolar y de invertir en ciudadanía; o por otro lado, unos cuidados de mala calidad pueden ocasionar perjuicios inmediatos y a largo plazo”* (Adamson, 2008, p.31).

### **1.2.2. La dimensión experiencial y lúdica: el cuerpo como fuente de placer y garantía de autonomía**

La primera infancia *“lejos de ser una fuente inmediata y primitiva de conocimientos”* que suele ir acompañada de *“intuiciones aplicables a la realidad exterior”*, es una etapa en la que la persona comienza por *“estar confundida mediante su sensibilidad con todo su ambiente y empieza, no sólo por vivir, sino por experimentar su vida”*. A través de su dimensión experiencial y lúdica extrae lo que le es necesario atribuirse para tomar conciencia de su ‘yo’ y para oponerlo a lo que, simultáneamente se le presenta como perteneciendo a lo que no es ella misma, dejando *“en las cosas un residuo de sus impresiones subjetivas”* (Wallon, 1942, p. 122). Así, en los primeros años de vida la posibilidad de moverse libremente facilita la comprensión y el dominio del mundo físico, a la vez que el juego con los símbolos permite captar, interpretar y apropiarse de la realidad.

Para Wallon (1942) la niña y el niño *“ayudándose con objetos cualesquiera, con un palo que entre sus piernas figura ser un caballo; con un gorro de papel sobre su cabeza juega al general”*; o *“se imagina ser una locomotora por los gestos mecánicos de sus brazos, sus piernas, sus aspiraciones sonoras y ritmadas”*. Retoman la imagen que han puesto en las cosas para realizarlas mejor en sí mismos, *“utilizando sus movimientos, sus actitudes, su propio cuerpo como símbolos capaces de darles una especie de presencia efectiva”* (pp. 122-123). De esta manera *“los límites del yo y del no-yo”* estarán como borrados y el yo se transformará en el objeto. Entonces todo lo que puede experimentarse o ser realizado parece simbolizarse con él o ella, y las reacciones motrices son aquellas que son susceptibles de dirigir.

Todas las dimensiones del desarrollo infantil en esta etapa están vinculadas al juego, que *“es el modo que tiene el niño de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar, crear, ensimismarse”* (Slade, 1978, p. 54). Según Pérez Parejo (2010), el juego es el germen de la cultura y la civilización, por eso, se refiere al concepto de 'homo ludens'

propuesto por Huizinga en 1938, con el que quiere destacar la idea de que el ser humano propende de forma natural al juego. Si el juego es la manera normal que tiene la niña y el niño de vivir, constituye en ese caso la mejor manera de enfocar cualquier forma de educación (Slade, 1978).

Sánchez-Gala (2007) tras el análisis de diferentes teorías relativas al juego, destaca tanto la dificultad en su definición como en los enfoques teórico-prácticos contrapuestos existentes derivados de numerosas investigaciones pedagógicas. Interesa la desarrollada por Elkonin y Vigotsky (citados por Sánchez-Gala, 2007) quienes consideran que el origen del juego está en la acción de la naturaleza social, constituyendo un factor básico en el desarrollo por tener un carácter voluntario, desinteresado y emocionalmente placentero.

A través del juego, los niños y niñas organizan sus percepciones, ponen a prueba sus capacidades, recrean su experiencia haciéndola más comprensible, experimentan el dominio de sus emociones y avanzan en el conocimiento de sí mismos (Decreto 12/2009). El juego invita a explorar y disfrutar, pero también da cabida a necesidades insatisfechas; supone una manera de estar y ser en el mundo, una manera especial de entender la vida (Aucouturier, 2004). Posibilita, tal y como señalan Ruiz de Velasco y Abad (2011), liberar la agresividad y canalizar conflictos mediante las combinaciones piagetianas, ya que se puede realizar lo prohibido, superar situaciones desagradables, aceptar situaciones que provocan miedo, y anticipar de alguna manera los resultados de la acción.

También en la LOE se considera el juego como instrumento privilegiado de aprendizaje para el primer ciclo de Educación Infantil. En su artículo 14 establecía que los métodos de trabajo en ambos ciclos de la educación infantil se basarían en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicarían en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social (LO 2/2006).

El juego debe ser la actividad central capaz de integrar diversas situaciones, vivencias, conocimientos y actividades. El juego, en todas sus variantes (libre, heurístico, social, psicomotor, presimbólico y simbólico), en cuanto actividad placentera e intrínsecamente motivada, crea el espacio propicio para que niños y niñas vayan desarrollando su capacidad de iniciativa, de afrontar riesgos y de explorar nuevas formas de actuación sin temor al fracaso o a los errores, es decir, su autonomía. De este modo, debido a la escolarización temprana, la escuela infantil se convierte en el contexto natural para promover esta experiencia como *“placer de ser”* y resonancia con el mundo a través de la expresión, la comunicación y la relación. La infancia adquiere así, una conciencia que prepara para la tolerancia, la integración, la reflexión y la crítica constructiva (a través del movimiento como organización espacio-temporal y la estructuración de los lenguajes, mensajes y significados). El juego es un medio excelente para poder indagar, es, en sí mismo, un motivo de exploración. En términos generales, se explora la vida, lo que acontece en ella y lo que afecta a niñas y niños. Como personas que son, desean imitar el comportamiento de las personas adultas, las situaciones cotidianas o extraordinarias que necesitan aprender o que llaman su atención. *“Mediante la recreación del juego, reproducen e interpretan actitudes, modelos y comportamientos captados de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar”* (Abad, 2009, p. 206), pero que es indispensable conocer.

En palabras de Piaget (1961), el juego tiende a construir una amplia red de dispositivos que permiten a la niña y al niño la asimilación de toda la realidad, incorporándola para revivirla, dominarla o compensarla, o lo que es lo mismo, “*el valor del juego estriba esencialmente en los resortes que provoca en los niños la manipulación de una realidad concreta, realidad que éste asimila, reproduce, utiliza, domina. El juego, pues, cumple una clara función de paso entre un estado de cierta inmadurez de tipo emocional a otro de madurez*” (Cañas 1994, p. 33). La expresión dramática se nutre de tres pilares esenciales del juego: “*los juegos de percepción, los motores-expresivos y los de imitación-representación*” (p. 37). A partir de esta observación, se posibilita el encuentro y la comprensión del juego, el desarrollo infantil y el arte dramático. El juego dramático va a incidir en la afectividad, en la cognición y en la motricidad, pero debe respetar el desarrollo armónico de la personalidad de cada criatura y su nivel de madurez (Domínguez Sevillano, 2000).

Ruiz de Velasco y Abad (2011, p.100) recogen de Vigotsky que “*el juego estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y está en el origen de la imaginación y la creatividad. En el juego reside el placer y el deseo, hechos que son propios y necesarios para el desarrollo creativo de la infancia. En el juego el niño aprende en una situación mental y no en una situación visible*”. Aunque pudiera parecer lo contrario, incluso el juego simbólico tiene que cumplir unas reglas obligatorias, pero libremente aceptadas. Vigotsky se refiere a la importancia de este aspecto relacionándolo con el tema de la autonomía moral desarrollado por Piaget: se trata de sus reglas para sí mismo, reglas, como dice Piaget, de autolimitación y de autodeterminación interior.

El juego es una fuente de placer y un medio de expresión, experimentación y creatividad, además de una necesidad biológica, ligada a las emociones, que tienen su origen en lo biológico, tal y como dijo Wallon (citado por Ruiz de Velasco y Abad, 2011). La teoría de Piaget, según Landeira (1998, p. 1), se sitúa dentro de lo que se ha denominado *psicología de la consciencia*; por lo tanto, la actividad lúdica es considerada una conducta y esa conducta, en tanto juego, debe cumplir las siguientes condiciones: uno, que se realice simplemente por placer; dos, que no tenga otro objetivo que la actividad lúdica en sí misma, no buscando resultados (carácter autotélico); tres, que sea algo que la niña o el niño realice por *iniciativa propia*; y cuatro, que exista un *compromiso activo* por parte de la persona. El niño y la niña no se adaptan al mundo, sino que en el marco del juego, lo deforman conforme a sus deseos, asimilando así lo real al yo.

El juego permite el “*erase una vez*” de la narración para que los niños y niñas continúen la historia a través del juego como hecho cultural, la persona adulta propone y la infancia “*dispone*” (Abad, 2009). Para ello, es importante que sean acompañados y contenidos por personas adultas en estos espacios de *acción-transformación*, donde se construyen gracias a la mirada de la otra persona y surge una relación donde las personas se transforman mutuamente. La persona adulta, como ser que escucha, dota de sentido a las acciones infantiles y colabora en el desarrollo creativo que alimenta la expresión simbólica infantil, y el recorrido del crecimiento y desarrollo psicológico. En la naturaleza del juego también se deposita esa mirada lúdica de las artes para entender la vida como puro juego de situaciones.

*“La expresividad motriz elaborada a través de estas narraciones, va configurando la historia de cada niño y cada niña, ayudándoles en su proceso de diferenciación y en la conquista de su propia identidad, desarrollada a través de la construcción de una historia compartida y de una identidad social conseguida gracias a la posibilidad de comunicarse. Por lo tanto, todas las acciones de juego libre y espontáneo pueden partir de un conflicto relacional que es necesario que se encamine a situaciones de comunicación”* (Abad, 2008, p. 173).

### **1.2.2.1. Función simbólica del juego**

La aparición del pensamiento simbólico durante el segundo año de vida supone un hito fundamental de la cognición humana (Gardner, 1983). A partir de esa edad el niño o la niña empiezan a adquirir rápidamente habilidad en el uso de los símbolos y de los sistemas de signos (las palabras, los números, las imágenes, la música, los gestos...) que configuran el conocimiento simbólico de primer orden del bebé (Gardner, 1994).

Según Gardner (1983) a la edad de cinco o seis años, la mayoría, han adquirido un conocimiento incipiente de cómo crear y comprender historias, piezas musicales, dibujos o explicaciones científicas sencillas. En este sentido, la dramatización desarrolla habilidades que generan una visión pluralista de la mente (López, Jerez y Encabo, 2010). El lenguaje mediante frases e historias, la música a través de canciones, el conocimiento cinético corporal a través de la expresión gestual y la comprensión espacial a través de las imágenes, constituyen sistemas simbólicos que sincretizan el desarrollo del crecimiento natural de la inteligencia.

La formación de los símbolos, influencia fundamental en el desarrollo de las funciones comunicativas, se origina precisamente *“en las acciones corporales y en la comprensión del uso de objetos”* (Abad, 2008, p. 158). El desarrollo de esta función simbólica es el elemento fundamental de la actividad cognitiva en la edad preescolar, preoperacional o prelógica (0-6 años). Es gracias a esta función cuando las niñas y los niños pasan de la inteligencia práctica sensoriomotriz a la inteligencia conceptual, y esto lo hacen gracias al juego (sobre todo simbólico). La inteligencia, afectividad, competencia lingüística, conocimiento y desarrollo social, aparecen integrados y mutuamente reforzados por esta forma de juego (Tejerina, 1994), considerado *“como una forma de impulsar el aprendizaje”* (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 103,).

La función simbólica comienza desde los primeros meses de vida, cuando *“la separación del maternante”* como sentimiento de pérdida se compensa con juegos creadores, aprendiendo a paliar el vacío físico y psíquico inventando, sustituyendo, e imaginando. Esta creación no se trata de estados que se desenvuelven en la conciencia del niño y la niña como una película, *“sino de un orden abstracto que se superpone a la sucesión empírica, y del cual el espíritu debe disponer en el encuentro de las contingencias”* (Wallon, 1942, p. 139).

*“Aunque la imitación y la representación se desarrollan en dos planos distintos, una en el plano motor, la otra en el de las imágenes y los símbolos, y aunque así tiendan a entrar en conflicto, tienen sin embargo condiciones comunes, que se refieren a su comunidad de origen y a la similitud de su papel. Ambas se desarrollan, en oposición con las reacciones modificadoras del medio que son la consecuencia directa de excitaciones exteriores y apetitos, como una aptitud plástica de configurarse a sí mismo según el modelo de las cosas. Los gestos o los símbolos que siguen son un retorno al mundo exterior y al movimiento, pero conservan de dicha fase su significación [...] implican ciertas conexiones de acción recíproca”* (p. 140-141).

Tejerina (1994) se refiere al juego simbólico como el juego infantil de imaginación, específico y espontáneo, donde los niños se apropian de la realidad y la nombran en un lenguaje que corresponde a su naturaleza, esencialmente fijada en la acción. En esta acción, el juego se transforma en un instrumento simbólico de gestos o de signos verbales que finalmente se constituye como lenguaje dramático.

*“Los símbolos no sólo traducen las representaciones internas, o que básicamente producen juego simbólico, sino que también sirven para comunicarse cuando todavía no hay palabras, para proyectar en los objetos o en los acontecimientos la posibilidad de distanciarse del aquí y el ahora, o para traer acontecimientos ausentes”* (Rodríguez, 2006, p. 248).

Ruiz de Velasco y Abad (2011), señalan como peculiaridad específica del juego simbólico, que es el juego de ‘hacer como si’, en el que la realidad se transforma en ficción, *“gracias a su recién estrenada capacidad para manejar los símbolos y sus significados de manera consciente e intencionada, el niño puede distanciarse de la realidad para crear una situación ficticia”* (p. 97). En el juego simbólico la niña y el niño realizan actividades simuladas e imaginarias, pruebas y ensayos. *“La actitud del juego ‘no es literal’ y sus consecuencias están amortiguadas”* (pp. 100-101). Al igual que Freud, dicen, que el juego del niño es simbólico porque, apuntalado en un fragmento de la realidad, le presta un significado particular y un sentido secreto. De este modo, se encuentra al servicio de la realidad de su deseo. El niño y la niña que juegan crean un mundo propio donde insertan las cosas en un orden de su agrado, un mundo *amable*, apto para ser amado (Landeira, 1998, p. 4). Hay un “como si” que se hace acción (drama = acción) en la realidad jugada apoyado en un lenguaje corporal y, sobre todo, verbal, pueden realizar lo prohibido, superar situaciones desagradables, aceptar situaciones que les provocan miedo y anticipar de alguna manera los resultados de la acción (Alvarez-Uria, Tresserras, Zelaieta y Vizcarra, 2015).

En el juego simbólico el movimiento se centra en el propio cuerpo, pero siendo una representación del mundo circundante, para entender el mundo, éste se manipula, se representa, se analiza, y se sintetiza (Tomàs, 2005). En referencia a los tipos de juego simbólico Licono (2000) destaca los siguientes niveles:

- © Juego de “hacer como si”: es la primera etapa del juego simbólico y consiste en imitaciones más o menos verosímiles de personajes, animales, acciones, acontecimientos y objetos reales.



- ⊙ Juego de roles: son combinaciones simbólicas presentadas en forma de descripciones de conjunto, sesiones, secuencias, escenas específicas, que sin embargo no están sometidas a un escenario previamente establecido.
- ⊙ Juego de representación: trata de actividades lúdicas en las que el pequeño desarrolla representaciones visuales a través de líneas, figuras, dibujos, formas, colores, etc., de objetos, imágenes, acontecimientos, personajes, etc., reproducidos de manera simbólica en volumen o superficie. Este nivel es más estructurado porque obedece a una previa planificación del juego.

Slade (1978) señala dos tipos de juego simbólico con características propias que se pueden observar con claridad en las dinámicas lúdicas de niñas y niños, y que él denomina juego personal y juego proyectado. El juego personal es aquel en el que interviene todo el cuerpo, se puede decir que es un juego sensoriomotor.

*“Ya que la mayoría de las ocasiones, cuando se sube a una espaldera o salta desde el peldaño más alto a la colchoneta, lo hace además representando a un personaje al que quiere imitar. Así, cuando se siente ‘poderoso’ o fuerte porque ha conseguido un logro motor importante, suele asociar su proeza con la de algún personaje fantástico con cualidades de superheroe, y busca acompañar las acciones disfrazándose con una capa y reproduciendo los gestos y las palabras del héroe elegido. (...) Slade apunta que el papel elegido es casi siempre vivido como identificación, no hay distancia y se interpreta con gran convicción y sinceridad”* (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 104-105).

El juego proyectado se caracteriza porque en él se da vida a objetos que se convierten en los protagonistas de la acción dramática. Es como si niñas y niños actuaran de directores de escena y, como su nombre indica, proyectaran en los objetos las acciones que desean realizar, haciendo que otros ‘las hagan’. Normalmente, buscan intimidad y lo interrumpen si se sienten observados. En este juego predomina la actividad mental frente a la acción corporal, necesitando una gran concentración y creatividad *“para hacer hablar a varios personajes con roles diferentes, cambiar las voces para diferenciarlos, elaborar dialogos sobre la marcha para todos, y ser lo suficientemente creativo como para que el argumento no se termine en dos frases”* (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, pp. 104-105). Así, mediante las acciones, las vivencias y las relaciones que desde pequeños experimentamos vamos construyendo nuestro imaginario. Se puede decir que el imaginario es aquel que *“deviene a través de la acción del niño a la vez que acaba siendo uno de los motores más significativos de esa acción. El cuerpo es el depositario y a la vez expresión de esa doble interacción”* (Parellada, 2005, p. 19).

### **1.2.3. Las dimensiones estética, audiovisual y tecnológica como métodos pedagógicos para la expresión y comunicación**

*“Los niños tienen derecho a crecer en lugares cuidados, agradables. La educación no puede eximirse de este deber. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, dado que la búsqueda de lo bello también pertenece a los procesos autónomos del pensamiento de los niños”*

Loris Malaguzzi (citado por Hoyuelos, 2005, p.2)

A medida que emergen experiencias que incorporan una nueva visión de esta etapa, el modelo de Educación Infantil se queda obsoleto. La escuela tal y como está configurada, se limita a desarrollar principalmente el lenguaje y las matemáticas, concediendo mínima importancia a otras posibilidades de conocimiento (Beresaluce, 2008). Autores como Furth (1974) postulan que *“no debiera darse a la lectura y a la escritura, durante los primeros años de la escuela, mayor importancia de la que se otorga al aseo personal en los primeros años de vida”* (pp. 13-14). Se hace necesario abrir la puerta de la escuela a nuevos lenguajes que ya son protagonistas en la sociedad actual, para que niños y niñas en el futuro sean competentes, sepan discernir, cuidarse y comunicarse. Incorporar aparte de la mencionada dimensión corporal, las dimensiones estética, audiovisual y tecnológica como métodos pedagógicos en la educación temprana, requiere valorar además del cuerpo, la obra de arte, la imagen y las Tecnologías de la Información y Comunicación (a partir de ahora TIC) precisamente como recursos pedagógicos.

Analizar el papel que juega en el desarrollo del niño y la niña el arte en general, la relación que tenemos las personas con las imágenes, y la utilización educativa de las TICs es de interés para algunas investigaciones. El arte vertebró el desarrollo y el aprendizaje en educación infantil de las escuelas Reggio Emilia conocidas a nivel mundial y, en esta misma línea, la experiencia artística llevada a cabo en las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (en adelante EEIIMMVG), desarrolla algunos de los postulados de esta práctica pedagógica. Al igual que ocurre en Reggio Emilia, invitan a romper con lo conocido; en palabras de Beresaluce (2009), a salir de los estereotipos, de las fórmulas hechas, ya que permiten evadir las realidades rígidamente delimitadas, configuradas, mesurables, para buscar nuevos puntos de vista de libertad expresiva. Incorporan en su currículum implícito, los *“100 lenguajes”* de la infancia, tal y como legislabo el Decreto 12/2009, y como Malaguzzi (2005) postulara. Reconocen que en esta etapa cobra especial importancia la iniciación en múltiples formas de expresión, destacando la prioridad que para el desarrollo integral del niño y la niña tienen los diferentes lenguajes: el corporal, el artístico, el musical, el audiovisual y tecnológico. Esta diversidad de lenguajes es la que posibilita el afianzamiento de la propia identidad y la expresión de sentimientos y emociones, sentando las bases en el tratamiento de la información, la competencia digital (Decreto 12/2009) y comunicativa.

Esta integración se podría adoptar desde un enfoque metodológico que posibilitara el desarrollo de la niña y el niño a través de la expresión simbólica, invitándole a explorar su entorno y a utilizar los cien lenguajes a los que se refiere Malaguzzi (2005): movimiento, dibujo, pintura, collage, construcción, escultura, sonidos, música, palabras, dramatización, teatro de sombras, títeres, expresión corporal, danza, imágenes, etc., “*teniendo en cuenta que esta inmensa variedad de lenguajes trasciende lo que suele enseñarse en nuestras escuelas*” (Giráldez Hayes, 2009).

### **1.2.3.1. El arte como lenguaje**

Fallon (2013), autora con una amplia trayectoria en el ámbito de las artes escénicas dirigidas a la pequeña infancia y directora de la obra teatral que se estudia en este trabajo, plantea algunas dudas en relación al significado que otorgamos en ocasiones al arte desde la ignorancia, evidenciando que si no tenemos las claves para comprenderlo, podemos sentirnos excluidos y desconfiar: “*¿qué es el arte y para quién es?, ¿quién decide que esto es arte y aquello no?, ¿por qué hay obras que son tan caras si cualquiera podría hacer algo parecido?*” (p. 13).

Atendiendo al significado de lo que entendemos por arte, Sierra (1995) revisa citas de autores revelantes en esta materia. Destaca de Collingwood (1964), por ejemplo, que en el caso del arte de niñas y niños, lo que hacen puede ser arte porque sus creaciones no tienden a un fin determinado y no responden a un plan preconcebido; pero sin embargo, deja de ser arte, en tanto en cuanto los trabajos artísticos son hechos deliberada y responsablemente llevados a cabo por personas que saben lo que están haciendo, aunque no sepan de antemano cuál será el producto final. Recoge de Ducasse (1964) que “*arte, en el más amplio sentido del término, es actividad que es conscientemente controlada para producir un resultado que satisfaga alguna condición específica*” (p. 94). Y de Vincent Tomas (1964) recuerda que acuña el concepto de *elaboración* para distinguir aún más la mera inspiración de la creación realmente artística: “*escribir y escribir, pulir y pulir hasta que el artista mira lo que ha estado haciendo y dice: esto es lo que yo quería decir*”. En el caso de las niñas y los niños no podemos decir que estén detrás “*de una deliberada búsqueda estética*”, sí sin embargo, que “*en ellos, el arte es un lenguaje más; otro modo de aprehender y expresar el mundo a su alrededor*”. La cultura que impera en nuestra sociedad “*enfatisa el lenguaje basado en las palabras (orales o escritas), pero no el lenguaje del movimiento, los gestos, los sonidos, las líneas y colores que son parte del lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, entre ellas el teatro*” (p. 94), en pro de una cultura exclusivamente adultocéntrica.

La validez pedagógica del arte en la educación, continúa siendo una reivindicación de muchos autores (Abad, 2009; Hernandez, 2008; Hoyuelos, 2006; Malaguzzi, 2001; Read, 1958). Como disciplina que aporta conocimiento, permite el desarrollo de la educación e incluso influye en el desarrollo de la conciencia humana de maneras muy diversas: el desarrollo del pensamiento a partir de imágenes visuales y no a la inversa como se pensaba comúnmente (Read, 1958); la valoración de la cualidad estética del arte en el entorno en el

que crecen el niño y la niña (Malaguzzi, 2001); o cómo la visión artística permite ver la realidad desde diferentes perspectivas, las cuales van unidas a la propia vida y en función de cómo la persona observe el arte, ello le influirá en la manera de relacionarse con el mundo (Hernández y Aguirre, 2012). El ser humano no sólo ve aquello que ve, sino que constantemente establece relaciones entre lo que observa y lo que conoce, en relación a los propios sentimientos, recuerdos, normas sociales y lo que le cuentan. En definitiva, vemos más allá del propio objeto, del aquí y ahora, porque ese presente, debido al funcionamiento del cerebro, establece relaciones inseparables más allá del tiempo y el espacio, el cual *“funciona de manera indiscernible de la cultura desde la que mira”* (Hernández y Aguirre, 2012, p. X).

De esta manera, las creaciones no se desligan de su propio contexto, ya que presentan intenciones y motivaciones contextualizadas en una realidad determinada (Lacasa, 2006; Ladson-Billings y Tate, 2006). Las producciones artísticas atienden a diferentes códigos expresivos, que son un producto cultural; por ende, según John-Steiner (2000), las creaciones estéticas están apoyadas en las personas adultas del entorno, de tal manera, que se aprende a mirar, a pensar y a dialogar en función de dicho contexto.

Kovaks, Doctor en Medicina por la Facultad de Barcelona, presidente de la Asociación Española de médicos neurorreflejo-terapeutas y profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de París, tal y como expuso en una ponencia en Vitoria-Gasteiz en 1991, postulaba la importancia de la educación temprana en la infancia, teniendo en cuenta que es la etapa de mayor y mejor desarrollo neuronal (Beresaluce, 2008). El hemisferio derecho del cerebro, el soñador, el artífice, el artista está perdido en nuestro sistema escolar y queda en gran parte sin educar. Por ello la *“Carta de los derechos de los niños al arte y a la cultura”* publicada por La Baracca Testoni Ragazzi, Teatro Stabile d’Innovazione per l’Infanzia e la Gioventù de Bologna (2011), reivindica entre otros, el derecho de las niñas y los niños a: experimentar con los lenguajes artísticos como saberes fundamentales; a disfrutar de producciones artísticas de calidad, creadas especialmente para ellos; a tener relación con el arte y la cultura sin ser tratados como meros consumidores; a compartir con su familia el placer de la experiencia artística; a vivir experiencias artísticas y culturales acompañados de sus profesores como mediadores; a disponer de un sistema que integre escuela e instituciones artísticas y culturales, porque solo un intercambio continuo puede ofrecer una cultura viva; etcétera.

La educación artística aumenta el rendimiento académico, contribuye al desarrollo personal y de la autoestima (Moskowitz, 2003), y *“provee, además, a niñas y niños de un lenguaje por el cual pueden comprender y contribuir al mundo que les circunda”* (Lasarte, Gómez-Pintado y Zuazagoitia, 2013, p. 3).

Sabemos que la infancia es creadora desde su propia *inercia vital* pues niños y niñas inventan (y reinventan) el mundo que descubren (y redescubren) a diario. Esa resignificación continua se ve facilitada por la plasticidad de su pensamiento, percepción e imaginario y por su desapego a las ideas o construcciones cognitivas que van *“creando”*. La educación artística en la primera infancia puede contribuir a realizar esta conversación dialógica en un contexto presentado como *“lugar de ensayo para la vida”*. Mediante el uso de los lenguajes

simbólicos de las artes, se da forma a los interrogantes que se nos plantean para entendernos en una misma realidad y también concretar posibles soluciones de entendimiento que podrán ser transferidas a situaciones reales como experiencia significativa de aprendizaje que tiene que ver con los rituales, los lugares, las creencias, los apegos, las ideas, la dimensión estética, el ser y estar en la escuela y las maneras de aceptar compromisos y compartir esperanzas (Abad, 2009). O como sugiere Fallon (2013):

*“Las emociones estéticas no son privativas de una élite sabia y cultivada, sino que forman parte de la naturaleza humana. Se viven al entrar en contacto con cualquier forma de arte y, por supuesto, con la naturaleza, cada vez que dejamos respirar a nuestra «alma»” (p. 7).*

El artista a lo largo del proceso de creación busca y experimenta con herramientas y formas para mejorar su forma de comunicación. El artista al igual que los niños y las niñas *“están en su ‘laboratorio’, si se dejan pistas, ellos experimentarán la realidad que les rodea y poco a poco la utilizarán para comunicarse”*. Cuando los y las profesionales de la primera infancia descubren este punto en común entre artistas, y niñas y niños *“contemplan su representación del arte de otro modo”*. Ya no es necesario enfrentarse a la complejidad de emitir juicios de valor, o de interesarse por las obras en términos de *“‘es bonito, no es bonito’ o ‘es para niños, no es para niños’ [...], sino de interesarse por los procesos de los artistas del mismo modo en que se interesan por los procesos de los pequeños que exploran el mundo”*. A partir de aquí, como profesionales de la educación es posible *“sentir la conexión con las obras”* poniendo *“en marcha su imaginario al mismo tiempo que el niño que construye el suyo”* (Fallon, 2013, p.13).

Tradicionalmente la institución escolar ha basado su planteamiento educativo en criterios de racionalidad y objetividad orientados a ofrecer un conocimiento científico, utilizando para ello el lenguaje oral y el escrito como cauces principales de comunicación, lo que deriva en un planteamiento en el que la representación prevalece sobre la expresión. Este hecho es el principal causante de que el lenguaje artístico haya ocupado un espacio reducido en dicha institución. Sin embargo, resulta innegable que el arte se erige en la mejor vía de acceso a la esfera emocional y vivencial del ser humano (Camino, Zelaieta, Alvarez-Uria, Tresserras, 2015); la creación a través del arte permite expresar, evocar y explorar diversas sensaciones, emociones y sentimientos. Carevic (2006) recordando los postulados de Csikszentmihalyi (1995), desde una perspectiva integrada, explica la creatividad como una función de tres elementos: campo (lugar o disciplina donde ocurre), persona (quien realiza el acto creativo) y dominio (grupo social de expertos). La define como *“el estado de conciencia que permite generar una red de relaciones para identificar, plantear, resolver problemas de manera relevante y divergente”* (p. 1). Destaca que existen dos tipos de pensamiento que se relaciona con la resolución de problemas y la creatividad: *“el pensamiento divergente, que es la capacidad para descubrir respuestas nuevas y originales; y el pensamiento convergente, que lo define como la capacidad para descubrir una única respuesta correcta”*. Estos pensamientos estarían también altamente relacionados con la motivación, los conocimientos previos, el aprendizaje, la independencia de carácter y la determinación.

Los artistas ofrecen formas y lenguajes para dialogar con nosotras mismas y nosotros mismos ya que al interpretar las obras para hacerlas nuestras, las recreamos y siguen vivas gracias a nuestra mirada. Estos encuentros producen deseos de ir más lejos, desarrollándonos más curiosos, menos tímidos, con gustos más variados. Hay obras que al mostrarse, reclaman por sus formas o contenido y sacuden la comodidad, y manteniendo los ojos abiertos y curiosos, ofrecen la oportunidad de visitar hábitos, creencias y representaciones, haciéndonos más humanos (Fallon, 2013). Independientemente del tipo de obra, figurativa o abstracta, para captar el interés del niño, *“éste debe poder encontrar en ella valores dinámicos que hagan vibrar las cuerdas sensibles de su jardín interior [...]; reconocer algo familiar, que evoque su realidad y, al mismo tiempo, sorprenderse”* (p. 10). Este movimiento suscitará su curiosidad y le animará a crecer, a ser curioso con respecto al mundo. *“Las obras son ventanas al mundo que ofrecen la posibilidad de mil y un intercambios con el niño”* (p. 10). Permitir que las niñas y niños menores de 3 años puedan participar en experiencias artístico-creativas que refuercen y apoyen su desarrollo emocional, social y comunicativo (Lasarte et al., 2013) es una oportunidad ineludible.

### ***1.2.3.2. Conciliar la palabra y la imagen, lo consciente y lo inconsciente***

La imagen en la enseñanza ha cumplido tradicionalmente una función gregaria, limitada a ilustrar un contenido concreto y hacerlo accesible de forma rápida a un mayor número de personas (Lekue, 2008). Analizar el papel que juega el arte en general en el desarrollo del niño y la niña, y especialmente la relación de cada bebé con las imágenes, es un ámbito emergente a investigar hoy. Al respecto Llorente (2000) afirma:

*“Las imágenes son un componente básico de los materiales educativos, pero en las aulas sólo se atiende a números y palabras. Las imágenes producen y exigen nuevas formas de alfabetización, de intercambio comunicativo, de pensamiento; pero la escuela se centra en la alfabetización tradicional”* (p. 119).

Es una obviedad afirmar que vivimos inmersos en un mundo de imágenes desde que nacemos hasta que morimos. En esta masificación de las imágenes, la televisión tiene una capacidad seductora de la que carece la escuela (Pérez Tornero, 2008). La escuela trabaja de modo sistemático la razón, dejando en un lugar postergado la emoción, pero como afirmaba Maturana (1990) la razón no lleva a la acción sino la emoción. O en palabras de Jonah Lherer (2009, p. 26, en Ferrés y Piscitelli, 2012), *“la razón sin emoción es impotente”*. Necesitamos emocionar a nuestro alumnado. El término *educare* significa sacar de adentro afuera, pero para poder sacar hace falta entrar. Y para entrar hace falta emocionar. En la seducción, en la emoción, aparecen las imágenes ligadas al sistema simbólico y artístico del cual hemos hablado anteriormente.

Aunque campos como la publicidad han desarrollado estudios muy sofisticados sobre la imagen en pro de una comunicación más perfecta; pocos autores relacionados con la pedagogía se han acercado al estudio de las imágenes y la infancia. Uno de ellos es Serge Tisseron psiquiatra, psicoanalista y director de investigación en la Universidad de Paris X,

que estudia “*el modo en el que el niño descubre las imágenes*”, postulando que “*somos el primer dispositivo de imágenes con el cual cada uno se pone en relación*” (Tisseron, 2007, p. 2).

El ser humano siempre se ha sentido atraído por las imágenes ya que lo audiovisual conecta de manera directa e inevitable con las emociones y lo inconsciente (Ferrés, Are y Calero, 2005). Comprender esta relación, es comprender por qué vemos la tele, cine, por qué jugamos a los videojuegos, hacemos fotos, etcétera. Al margen de trabajar con las imágenes o no, lo que se torna especialmente importante desde el punto de vista pedagógico es la relación que mantenemos con ellas. Nuestra relación con las imágenes es ambivalente. Tan pronto como la persona es capaz de crear imágenes materiales que considera reflejo de lo que lleva dentro, siente el deseo de entrar en ellas y a su vez, nace el deseo de transformarlas:

*“Nuestras imágenes psíquicas están en nuestro interior, pero entramos y navegamos por ellas con el pensamiento. Tan pronto como el ser humano es capaz de crear imágenes materiales que considera, con más o menos razón, como reflejo de lo que lleva dentro, siente también el deseo de entrar en ellas. Cuando estamos ‘delante de’ una imagen, en realidad siempre nos imaginamos que estamos ‘dentro’, decimos que estamos ‘delante’ para ocultarnos la ilusión de que deseamos entrar en ella, ya que este deseo no es muy tranquilizador. El deseo de entrar en las imágenes es pues fundamental para nuestra relación con ellas. Pero tenemos otro, el de transformarlas. Allí también, este deseo está ligado a la relación que nos une con nuestras ‘imágenes interiores’. Para obtener placer de las imágenes, hay que aceptar entrar en ellas, pero, tan pronto como entramos, tememos no poder volver a salir. Entonces buscamos cómo restablecer nuestro poder sobre ellas, y la mejor manera de conseguirlo es transformarlas”* (Tisseron, 2007, pp 2-3).

Si sentimos el deseo de estar en las imágenes, a partir de una visión pedagógica de las nuevas tecnologías y con la ayuda del lenguaje audiovisual aparece la posibilidad de romper los muros del aula, y salir de la misma o entrar desde fuera, a través de la documentación por ejemplo, a un espacio escolarizado, también de imágenes, donde se permite soñar, imaginar y emocionarse. De esta manera, documentar las vivencias que tienen lugar en la escuela se convierte en memoria viva y visible del proceso de enseñanza aprendizaje (Hoyuelos, 2007) tanto para fuera, como para dentro. La posibilidad de entrar en una imagen no es entonces únicamente la posibilidad de entrar en algo visual, es también la posibilidad de entrar, de sumergirse, en un mundo multisensorial, de comunicación, de expresión y construcción de un proyecto educativo conectado a su entorno.

La primera relación que el bebé tiene con las imágenes, según Tisseron, (2006), se da a las semanas de nacer, cuando tiene hambre o frío, llora y la madre responde; si la respuesta demora, permite una evolución con respecto al lugar que ocupan las imágenes en su vida. Durante los dos o tres primeros meses, las criaturas consideran a las madres como prolongaciones o extensiones de sí mismas y son incapaces de discernir las fronteras que les separan y creen que la tetina llena de leche aparece como por arte de magia en su boca cuando tienen hambre (Mahler, Pine, y Bergman, 1975). Es lo que definen como el sentimiento de su propia omnipotencia. Cuando espera algo que no llega se consuela imaginando la satisfacción.

La satisfacción real no debe demorar, sino cabe el riesgo de refugiarse en la ilusión y separarse de la realidad. Estos episodios alucinatorios explican el deseo de penetrar en las imágenes como en una realidad, y buscar no sólo sensaciones a través de los sentidos, sino un estado de felicidad (Tisseron, 2006).

La publicidad en muchas ocasiones busca este retorno, ese baño multisensorial en el que no se distingue la participación de los sentidos. Busca ese instinto fisiológico prematuro, o esa situación que tan bien conceptualiza uno de los recursos retóricos más utilizados en la literatura y la publicidad: la sinestesia. *“Es decir, intenta volver a esa situación multisensorial, a ese estado en el que los colores se oyen, los sonidos se ven y las imágenes se tocan”* (Aristizabal, Lasarte y Tresserras, 2015, p.244).

Las técnicas publicitarias se han apropiado de esta primera relación placentera que tenemos con las imágenes para utilizar una de las técnicas más conocidas de la publicidad, la de la persuasión, la vuelta al encuentro placentero con la madre, al momento en que todavía configuramos solo un yo (Requema y Ortíz de Zárate, 1995). Pero estos deseos van a encontrar diferentes manifestaciones a lo largo de la evolución de niñas y niños en su relación con las imágenes. Según Tisseron cuatro fases sucesivas resumirían ésta convivencia con las imágenes: la primera fase, es aquella en la que se aprende a distinguir las imágenes interiores de las exteriores; la segunda se conforma en la inmensa alegría que experimenta al dejar sus primeras huellas o garabatos; la tercera se configura cuando descubren la posibilidad de que lo que pintarrajean pueda significar algo para la persona adulta, entrando en lo figurativo; y la cuarta fase, en torno a los cinco o seis años, momento en el que descubren que las imágenes pueden formar parte de relatos literarios.

La primera fase se desarrolla en torno a los primeros meses de vida y desempeña un papel capital en la relación que mantiene con las imágenes, aprendiendo a discernir las imágenes interiores de las imágenes exteriores. En relación a la confusión de la realidad y la fantasía, Ruiz de Velasco y Abad (2011), retomando una investigación de Wellman, manifiestan que las criaturas pequeñas diferencian un objeto real y su imagen mental, pero matizan que la diferenciación sólo se produce cuando los objetos forman parte de lo cotidiano. Cuando el bebé construye este imaginario se refuerza la credibilidad de las representaciones que se hace. Sin embargo, su superación abre en cada persona una indecible nostalgia de lo que la precedió. Es decir, existe una diferencia entre la imagen que puede hacerse de algo en su ausencia (que en general se trata de la madre) y la imagen que puede hacerse de algo cuando se encuentra frente a ello. Una se sitúa bajo la dependencia de la imaginación alimentada por la memoria, mientras que la otra depende de la realidad, y son sus sentidos los que le informan de ello.

De esta ilusión de omnipotencia que permite al bebé percibirse como agente de transformación, nace la necesidad de transformar o manipular las imágenes; *“estos episodios alucinatorios explican el deseo de entrar en las imágenes como en una realidad, y de buscar a través de ello no sólo sensaciones visuales, sino también un estado de felicidad absoluta, sensorial, emocional y kinestésica”* (Tisseron, 2006, p. 13). Sin embargo, si posteriormente el niño y la niña no pierden esta capacidad puede entonces que se instalen en ese estado, pudiendo dar lugar a diversas formas de patologías mentales. Normalmente, superan esta fase



descubriendo la diferencia entre la imagen percibida por sus sentidos y la imagen que crean en su imaginación ante la ausencia de algo que necesitan. Así se opera a lo largo de la vida mental, a través del ajustamiento de los movimientos y las imágenes, de las conductas y lo real (Wallon, 1942, p. 117). De esta manera, en esta realidad las personas hemos tenido que despedirnos de las alucinaciones primarias para poder socializarnos. Por ello fabricamos imágenes, *“para tener el placer de entrar y de vivir en ellas como si fueran alucinaciones”* (Tisseron, 2007, p. 5).

Para representar la alucinación durante mucho tiempo el ser humano sólo dispone del modelo del sueño y desde hace algunos años, del modelo de los espacios virtuales, que no son sólo visuales sino que integran elementos sonoros, kinestésicos y motores, junto con espacios en movimiento, y que pueden ser compartidos y contrastados en contextos acompañados.

En la segunda fase, (entre 8 y 15 meses), el bebé desarrolla la capacidad de ir a alcanzar lo que quiere, cuando quiere una cosa va a por ella. Cuando mueva la mano, se topará con las papillas, con la tierra o también cuando ande por la arena, evidentemente dejará huellas. Pero esas huellas no le interesan. Al contrario, lo que sí es importante en torno al año y dos o tres meses, es que va a mirar sus huellas y va a entusiasmarse con ello, *“es el descubrimiento de la felicidad que hace el niño cuando deja huellas”* (Tisseron, 2007, p. 6). Cuando comienza a mirar sus huellas, cuando las descubre después de la acción, se entusiasma con ello y sin control, al menos al principio, cuantas más deje más contento estará: *“primero, accederá a la posibilidad de controlar visualmente sus actos; más tarde, en segundo lugar, controlará visualmente su trazado, esto quiere decir que si se le da un rotulador, no va a contentarse con pintarrajear, sino que va a aplicarse”* (p. 6).

La tercera fase consiste en el encuentro con lo figurativo, cuando el niño se da cuenta de que su dibujo puede representar algo y se compromete entonces en la producción de huellas figurativas. Esto le resulta muy excitante ya que lo que traza puede representar el mundo que le rodea, pero a la vez difícil, ya que a partir de entonces va a esforzarse por intentar que lo que dibuja siempre represente algo. Por ello, en esta etapa en la que lo figurativo es un lujo, las niñas y niños en edad temprana son mucho más sensibles al arte abstracto de lo que pueden serlo los y las preadolescentes, adolescentes o incluso personas adultas.

La cuarta fase del niño y la niña sobreviene mucho más tarde, alrededor de los cinco o seis años, *“cuando descubren que las imágenes pueden ser incluidas en los relatos literarios”* (Lasarte, Aristizabal, Zuazagoitia y Vizcarra, 2014, p. 289). Hasta entonces sólo verá una sucesión de actuaciones sin lograr construir una cronología de más de unos minutos. Es la edad de la pasión por las historias en imágenes y, particularmente, por el cómic. Y es entonces, a partir de esa edad, cuando es interesante integrar esta noción en la pedagogía, insistiendo especialmente en la cronología.

La **alfabetización audiovisual es necesaria** ante la masificación de las imágenes y el estrés que puedan generar en la infancia. La escuela necesita educar la mirada (Pérez Tornero, 2008) y alfabetizar al alumnado en el mundo audiovisual. En medio de esta necesidad y teniendo en cuenta la cultura audiovisual en la que se encuentra la sociedad actual, ya que los niños y las niñas viven inmersos en un bombardeo de imágenes (Chacón y Sánchez-Ruiz,

2009), hay opiniones divergentes que entienden que la iniciación al mundo audiovisual acarrea una sobre estimulación en edades tempranas que les resta tiempo para el juego, para el descanso, para curiosear y para relacionarse (Díez Navarro, 2002).

Frente a este temor, tal y como pretenden múltiples propuestas pedagógicas y artísticas, como la que se estudia aquí, predomina la necesidad de educar en la competencia audiovisual adquiriendo estrategias de interpretación en el aprendizaje e invitando a ser actrices, actores, y no consumidoras y consumidores de imágenes frente a los objetos físicos o mediáticos que conforman la actual cultura visual (Hernández, 2000; Moral, Villalustre y Neira, 2010). De tal forma que este aprendizaje permee en el universo de los significados mediante la construcción y deconstrucción de los sistemas simbólicos, tal y como comparten algunas autoras y autores.

La sociedad actual está inmersa en el paradigma que representa la llamada cultura de masas. Sánchez-Gala (2007, p. 180) entiende que la cultura es *“un conjunto de normas, símbolos, mitos e imágenes que son asumidas por un grupo de individuos determinando de esta manera su comportamiento social”* de manera que *“la industrialización de la cultura está basada en la producción en serie de material cultural”*. Opina que el acercamiento de algunos teóricos *“hacia una perspectiva artística de los productos audiovisuales”* permite descontextualizarlo de *“su aspecto comercial [...], asumiendo su dimensión de producto cultural”* (p. 181). La imagen puede aportar en educación mucho, ya que *“suscita un sentimiento de realidad por producir la creencia en la existencia objetiva de lo que aparece en pantalla. Cuenta historias humanas, que reconocemos y hacemos nuestras, y hace que surja el interés, la emoción y la ilusión. Esta identificación nace de enfrentarnos a algo que reconocemos como auténtico”* (p.187).

Por lo tanto, la alfabetización audiovisual tiene que preparar a niñas y niños para que sepan vivir y sobrevivir en un mundo donde las imágenes y las relaciones simbólicas configuran la realidad (Benabeu, Esteban, Gallego, y Rosales, 2011). Muchas de estas imágenes son impuestas y *“una manera de tener más capacidad de elección sería ir al encuentro”* (Fallon 2013, p. 8). *“Los niños son extremadamente sensibles a estímulos como la música, el color, los personajes animados o las imágenes”* (Martínez, Monserrat, y Tur, 2012, p. 159). Es necesario educar la mirada, no sólo la palabra, instaurando una pedagogía de la imagen: *“de lo que se trata es de devolver autonomía en la mirada al sujeto, libertad y posibilidades”*, es decir, de educar una nueva mirada (Pérez-Tornero, 2008, p. 24).

La persona busca de manera natural imágenes con las que relacionarse para ‘reconocerse’, para dialogar con él mismo, para soñar, *“todos tenemos una historia”*. Los recuerdos de las experiencias se instalan en la memoria y pueblan el espíritu, el cuerpo y el corazón de imágenes, sensaciones y emociones; es la consistencia de la vida, del tesoro interior, *“de nuestra esencia”* (Fallon 2013, p. 8). Esta parte puede conllevar una dimensión profundamente creativa, pero también engañosa. Por lo tanto, para evitar que el pensamiento se vea invadido por lo imaginario, *“el registro de lo simbólico actúa como vínculo de conexión con el registro de lo real”* (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 135).

Una educación integradora debería conciliar la palabra y la imagen, lo personal y lo social, lo emotivo y lo reflexivo, lo inconsciente y lo consciente. O lo que es lo mismo, sólo

podremos educar una ciudadanía libre si ayudamos al alumnado a descubrir los mecanismos que juegan con las emociones y lo inconsciente, dándoles las herramientas para que puedan descifrar los mensajes con los que se les bombardea (Ferrés, Are y Calero, 2005). Sin embargo, en el aula la situación es tan extrema que se tiende a marginar la imagen, de tal manera, “*que algunos especialistas en Comunicación Audiovisual y Educación han llegado a plantearse si no será más pertinente y eficaz disociar la comunicación audiovisual del ámbito académico de las TIC*” (Aristizabal, Lasarte y Tresserras, 2015, p. 62).

La precaria alfabetización visual en las escuelas y la falta de preparación del profesorado en relación a la pedagogía de la imagen, se ve agravada por la carente formación del profesorado en la comunicación audiovisual del ámbito de las TIC. En el contexto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), un porcentaje superior al 50% del profesorado -en algunos casos el 75%- tiene más de 40 años” (Sancho, 2006, p. 53). Esto induce a pensar que iniciaron sus carreras en un medio analógico y que hoy trabajan en un mundo digital con ordenadores, internet, webs, i-Pod, videojuegos y televisión digital. Sin embargo, en una investigación realizada el año 2003 en Estados Unidos, entre los niños de 0 a 6 años, el 91% había visto televisión, el 89% videos o DVDs y el 48% había utilizado el ordenador y videojuegos, es decir, medios basados en la imagen (Sancho, 2006).

Nos encontramos ante la paradoja de que niños y niñas de 2 años que saben manejar perfectamente las aplicaciones de cualquier teléfono móvil, conviven con ancianos y ancianas que tienen serios problemas con las pantallas digitales. En medio de esta situación dicotómica convergen a su vez generaciones de profesores con diferentes formaciones en educación digital. Zigmunt Bauman (2004) diría que estamos hablando de una sociedad dividida en colectivos que responderían a una sociedad *solida*, anclada en la idea de que todo es para siempre, y en colectivos que fluyen en la *liquidez*, que han nacido en el seno de una sociedad multipantallas (Perez Tornero, 2008), y que no sólo poseen la mirada fragmentada sino el *modus vivendis* también. Esta diversidad en la que se cimienta la sociedad se enfrenta a unos nuevos retos en la educación (Bauman, 2004).

Así, aunque la televisión, las películas de animación, las descargas de internet, los videojuegos, etc., pertenecen al dominio privado del niño y de la niña, se hace necesaria la formación, también del profesorado, desde una perspectiva de una educación de la cultura visual y de los medios (Buckingham, 2005). Como diría Tisseron (2006), son las emociones las que dan sentido a las imágenes de la vida psíquica y teniendo en cuenta que las emociones extremadamente intensas, pueden provocar un estado de estrés y saturación emocional, se hace necesario un interlocutor que acompañe al bebé en la recepción de las imágenes.

Aquí nos encontramos con una paradoja importante de las imágenes. Para experimentar emociones del mismo modo que frente a la realidad, debemos suspender provisionalmente nuestro juicio y creer en ello, como si fuese lo verdadero. Pero para poder tomar distancia frente a ellas, debemos ser capaces en todo momento de percibir estas imágenes como construcciones, y a su vez, debemos realizar nuestras propias construcciones sobre ellas. “*Esto es lo que hacen los jóvenes, y es, en este camino, que hay que ayudarlos, con el fin de que puedan establecer con todas las imágenes la distancia crítica necesaria*” (Tisseron, 2006, p. 71).

### 1.2.3.3. *Tecnología educativa*

En relación a las TIC, Espinosa (2011) defiende la tesis de que las sociedades han sido moldeadas, más que por el contenido del mensaje en sí, por los nuevos canales de comunicación y la forma en que han sido utilizados, y afirma, parafraseando a Marshall McLuhan, que *“las tecnologías de la comunicación son extensiones de nuestro cuerpo, de los sentidos sensoriales y de la conciencia humana”* (p. 28).

Es urgente una reflexión sobre el papel que juegan las TIC en los procesos de innovación pedagógica que deben darse en las escuelas. El proceso de educación y crecimiento también tiene una relación directa con los aspectos creativos y emocionales de la enseñanza-aprendizaje. Sin duda, las TIC, utilizándolas adecuadamente, pueden llegar a facilitar estos procesos ofreciendo la posibilidad de inventar nuevos escenarios de experimentación haciendo frente a la frustración y al estrés que en ocasiones aparecen. En palabras de Correa, Aberasturi y Gutierrez (2009), la imagen y lo audiovisual ha irrumpido con fuerza en nuestro escenario de intercambios *“para explorar otras formas de comunicación, y no repetir siempre las mismas escenas, las mismas entregas y actos en los mismos formatos”* (p. 8). Si como enseñantes somos capaces de situarnos en un lugar de acompañantes y facilitadores, la interacción entre las TIC y las emociones puede llegar a convertirse en una experiencia regeneradora de la propia capacidad creativa.

Las TIC también pueden ser de gran ayuda en el campo de la expresión artística. Las barreras entre arte y tecnología hace mucho tiempo que se desdibujaron dando paso a movimientos como el net.art, el software art, arte electrónico, etc. Por ello la incorporación de las TIC como recurso expresivo resulta fundamental en la actualidad ya que permiten experimentar con imágenes y materiales digitales de todo tipo. Existen gran cantidad de aplicaciones que nos permiten organizar las imágenes, manipularlas, hacer composiciones y compartirlas (Aristizabal, Gómez-Pintado, Lasarte, Tresserras, Alvarez-Uria y Zelaieta, 2014). Pero sin olvidar, que la mente del niño y la niña se puede acostumbrar a una realidad que no existe normalmente, por lo que cuando vuelva a experimentar la vida ordinaria real, correrá el riesgo de que todo le parezca extraordinariamente aburrido y podría pasar a depender del entorno externo, tal y como sugiere Catherine L'Ecuyer (2015), autora del Betseller *Educación en el asombro* y que recientemente publica *Educación en la realidad*, refiriéndose a la estimulación temprana. Por ello, *“lo importante no es un enriquecimiento orquestado de datos para los niños, sino miles de pequeños actos que respondan a sus necesidades diarias”* (p. 143), donde la sensibilidad de la principal persona cuidadora se convierta en el indicador que mejor puede prever el buen desarrollo del niño y la niña. Una sensibilidad ligada a la capacidad de dar respuesta, de sintonizar con la realidad del niño, con sus necesidades cotidianas.

En relación a la utilización de las TIC, al margen de la competencia que corresponde adquirir al profesorado en su formación, en la educación temprana el debate está servido. Partiendo de las recomendaciones de no utilizarlas en la etapa temprana, indudablemente una

función importante de estas herramientas en la EI es la de documentar. Documentar entendido como dar a conocer la vida y los procesos que tienen lugar en la escuela, al igual que en las Escuelas Reggio Emilia, abriendo cauces de conocimiento y comunicación con las familias y la comunidad; *“documentar la vida cotidiana de la infancia para rescatar interpretativamente su cultura, sus ideas, su forma de ver el mundo”* (Hoyuelos, 2009, p. 174) haciendo visible lo cotidiano. Y en especial documentar para garantizar la escucha de la primera infancia que en realidad es:

*“Un arte para entender la cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar o desear. Escuchar significa estar atento, con todos los sentidos, reconocer todos los lenguajes de la infancia en su relación con el mundo”* (Hoyuelos, 2007, p. 5).

#### **1.2.4. La dimensión identitaria y cultural**

Otro de los principios psicopedagógicos a tener en cuenta entre los retos de la escolarización temprana que se denomina aquí *“dimensión identitaria y cultural”*, hace referencia no sólo a los aspectos identitarios de la primera infancia que ya se han explicitado en el análisis del marco legal y de las anteriores dimensiones (socioafectiva; experiencial y lúdica; y estética, audiovisual y tecnológica), sino a su necesaria vinculación con la cultura adulta. Aprender, como proceso de enculturación es participar en prácticas de una comunidad sociocultural,

*“el contexto ofrece también multitud de posibilidades de aprendizaje porque impulsa relaciones y vínculos entre las distintas profesiones del ámbito social. En este sentido la comunidad facilita los nexos entre la enseñanza formal y la no formal, favoreciendo el progreso hacia lo que Tonucci (1994) propone como ciudad educadora. La implicación y compromiso de todos los agentes educativos y comunitarios son necesarios para conseguir el progreso satisfactorio de todo el alumnado”* (Departamento de Educación, 2015, p. 57).

La educación necesita reconocer las conexiones íntimas entre el desarrollo de las criaturas y sus antecedentes culturales, y entender que, la cultura, más que un fondo para el desarrollo emergente de niños y niñas, se sitúa en un primer plano que conduce a este desarrollo (Gupta, 2011). Desde las primeras etapas de la vida es la interacción de niñas y niños con las personas adultas la que les permiten adquirir las herramientas simbólicas desarrolladas por la cultura (Henrique y Veerman, 2011, p. 3). La actualidad demanda a la escolarización temprana preparar a niñas y niños para una realidad marcada por el permanente cambio y la innovación, evidenciando *“la relevancia del desarrollo de la creatividad a través de la actividad cultural y artística”* (Lasarte, Gómez-Pintado y Zuazagoitia, 2013, p. 3), y haciendo imprescindible que la cultura y las artes, sean partícipes de la experiencia y la educación de todas las niñas y niños (Holden, 2006). El niño y la niña permanecen como seres globales y son pura

potencialidad. Por ello, es necesario proporcionarles recursos interpretativos del entorno y los medios expresivos necesarios para convertirlos también en creadores de cultura.

Según Hernández (2008), los orígenes sociales del saber, (el saber, la razón, la emoción y la moralidad), no residen en la mente de la persona, sino en las relaciones interpersonales. Desde este punto de vista, es central la influencia del lenguaje, en el sentido de que posibilita y condiciona las descripciones e interpretaciones que hacemos del mundo. Por lo tanto, es el lenguaje el que posibilita y condiciona su comprensión, y el yo en la relación no posee un carácter esencialista sino que es efecto de la esfera social circundante. Si quienes educan llegan a tiempo a este encuentro de la niña y el niño con el mundo, podrían atender esos intereses antes que se divida definitivamente ese estado global para sentir, percibir y disfrutar (Abad, 2009). De esta manera la experiencia en el aula se configuraría como una construcción de los propios conocimientos, pero aminorando el carácter individualista que tienen algunos postulados iniciales constructivistas y agregando perspectivas culturales y sociales. Un aprendizaje situado que incorpore las situaciones, contextos o cultura como parte esencial del conocimiento y del aprendizaje, con una estrecha relación entre lo que se aprende y el contexto en que se produce. Entendiendo el aprendizaje como proceso de enculturación, que no acontece aisladamente en una mente individual, sino que participa en prácticas de una comunidad sociocultural y reconoce la interacción social como componente crítico de un aprendizaje situado (Departamento de Educación, 2015).

Como ya se ha dicho, esta cultura infantil ofrece su máxima manifestación de visibilidad a través del juego (Abad, 2009), así, en los primeros tramos escolares, los niños y niñas ya poseen un patrimonio simbólico propio (por biología y transmisión cultural), que los procesos educativos a veces relegan en favor de un prematuro pensamiento lógico, o no tienen “*programada*” la suficiente espera para permitirles desarrollar y enriquecer este bagaje basado en diferentes expresiones de pensamiento, comunicación y producción. Como diría Abad (2009), los contextos educativos deben acompañar los procesos de construcción del símbolo de manera compartida, estructurada y placentera, favoreciendo que este itinerario se recorra de una manera natural. Incidiendo en la creación de vínculos positivos que los educandos crean con la institución escolar, ya que será relacionada con la experiencia placentera de sentirse parte de un colectivo que reconoce cada individualidad.

Partiendo de lo que les rodea, las alumnas y alumnos en el día a día podrán llegar a nuevas conexiones y analogías, y crear nuevos conocimientos que se basen en los obtenidos previamente. Zabalza (1996) nos habla de las escuelas de Reggio como un modelo de escuela infantil que nace de las actuaciones cotidianas de las educadoras, con un repertorio de hipótesis propias, científicamente fundadas y verificables. Estas escuelas pasan constantemente, en la propia reflexión y en la acción práctica, del modelo a la investigación y de la investigación al modelo al igual que Lockzy.

Tal y como defienden Gairín y Martín (2002), los centros deben apropiarse y adecuar las propuestas existentes a su proyecto pedagógico, potenciando enfoques culturales y críticos que asuman la mejora como parte de la función institucional y como mecanismo de desarrollo profesional. Se superarían así, los planteamientos que, olvidando la contextualización y la implicación personal, asocian la calidad con el control externo y con la adecuación a

estándares preestablecidos. Como afirmara Hoyuelos recogiendo las palabras de Malaguzzi (2014, p. 46) *“la pedagogía siempre es política; política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social”*. Tomar conciencia de esta idea posibilitaría el diseño de políticas más favorecedoras de iniciativas pedagógicas de calidad que ya están teniendo lugar o bien están construyéndose aquí y ahora.

#### ***1.2.4.1. Ciudad educadora, establecer sinergias entre comunidades educativas docentes, políticas municipales e intervenciones de agentes socioculturales.***

Al referirnos en este trabajo de investigación a uno de los principios psicopedagógicos de la educación temprana que a su vez se transforma en uno de los retos de la misma, es decir, al reconocimiento de su dimensión identitaria y cultural, es imprescindible partir de los postulados de Francesco Tonucci (1993). Tonucci, investigador del Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigaciones de Roma (CNR), ha dedicado su actividad profesional al estudio del pensamiento y del comportamiento infantil no sólo en el ámbito de la escuela, sino en el de la familia y por supuesto, en el de la ciudad. Pero lo más importante es, que lo ha hecho a partir de una mirada de la niña y el niño. Entre sus reivindicaciones está la evidencia de que la escuela no cambia, y de que la escuela de todos y todas no se ha convertido en la escuela para todas y todos (Tonucci, 1993). Por ello dice que *“una reforma real de la escuela debería nacer de los que trabajan en ella”*, y en este sentido, añade que *“un proyecto que mire al futuro debe contemplar tres aspectos”* (p. 10): el papel de la escuela y su relación con la realidad exterior; el método escolar: relación enseñanza-aprendizaje y; el docente: su función y su formación. En este apartado analizaremos el primero de estos aspectos, es decir, el papel de la escuela y su relación con la realidad exterior.

Nuestro sistema de educación debe dar respuestas educativas a los nuevos problemas sociales, pero también deben desarrollarse los conceptos de sociedad educadora y de relación escuela-familia para crear una conciencia de responsabilidad compartida. En esta línea el movimiento ciudades educadoras abre nuevos caminos hacia el futuro, planteando el concepto de comunidad educativa como una necesidad sentida por las mismas instituciones escolares, que no pueden asumir en solitario los actuales conceptos de educación integral (Beresaluze, 2008). Esto es algo que se viene estimulando en los distintos países, lo que supone un cambio significativo en relación a las políticas tradicionales (Martín-Moreno 2006). De esta manera se manifiesta la necesidad de un modelo de escuela que interactúe con la comunidad y facilite la integración en lugar de desarraigarlos de su entorno, basando *“el desarrollo de sus actividades en elementos familiares y a los estudiantes como soporte eficaz de su proceso enseñanza-aprendizaje, ya que, como han puesto de manifiesto sucesivas investigaciones, el distanciamiento entre valores del medio ambiente y los de la institución escolar constituye una de las causas del fracaso escolar”* (Martín-Moreno 2006, p. 118).

El establecimiento de sinergias entre comunicades educativas, políticas municipales e intervenciones socioculturales a pesar de diversos intentos y proyectos nunca ha sido fácil. El

proyecto Ciudad educadora (Asociación Internacional de ciudades educadoras, 2009) es un intento de generar esa sinergia de integración del conocimiento y la vivencia de la ciudadanía en la construcción de ciudad, a la vez que el conocimiento y la vivencia de la ciudad redundan en la ciudadanía. Tal como señala Edgar Morin, lo particular y lo universal, la unidad y la diversidad, son polos inseparables, pero el punto de partida que se ha de privilegiar para elaborar el currículo es lo particular:

*“La educación deberá estar vigilante para que la idea de la unidad de la especie humana no oculte la idea de su diversidad y para que la idea de la diversidad no oculte la de la unidad (...). Aquellos que subrayan la diversidad de las culturas tienden a minimizar o a ocultar la unidad humana, aquellos que subrayan la unidad humana tienden a considerar como secundaria la diversidad de culturas. Por el contrario sería apropiado concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se incluya en la unidad. El doble fenómeno de la unidad y de la diversidad es crucial (...). De esta manera la cultura está siempre presente en las culturas, pero ‘la’ cultura sólo existe por la contribución de ‘las’ culturas (subrayado del autor)” (Morin, 2000, p. 57).*

Las acciones educativas que tienen lugar en un marco de ciudad educadora han de integrar el conocimiento y la vivencia del territorio. Vivencia de los conocimientos y conocimiento de las vivencias y posibilidades que nos ofrece la ciudad como escenario del desarrollo activo de los ciudadanos, en especial los niños y jóvenes (Beresaluce, 2008). *“Instituciones que ponen el acento en la relación educativa, más allá de la mera cognición, en el valor de la experiencia individual, en el ejercicio de la libertad y la responsabilidad” (Contreras, 2004, p. 9).*

Apostar por la calidad de vida del niño y la niña significa apostar por la calidad de la ciudad en su conjunto (Zabalza, 1996, p. 98):

- Invertir en la infancia significa invertir fuertemente en el futuro.
- Significa a su vez promover y difundir en la ciudad una cultura de la infancia y una defensa de sus derechos.
- Promover servicios para la infancia, como lo son las escuelas infantiles municipales que ha sido uno de los modos más significativos y eficaces de garantizar la participación ciudadana en la vida pública y en la gestión social.
- Planificar servicios para la infancia ha significado en el pasado la liberación de fuerza de trabajo, sobre todo femenina con la fuerte ventaja que eso significa para la economía y consiguientemente para el bienestar colectivo.

Partiendo de la realidad, el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz pertenece a una de las 477 ciudades de 36 países que forman parte de la Asociación Internacional *Ciudades Educadoras* que se inició como movimiento en 1990 con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona. En dicho Congreso un grupo de ciudades representadas por sus gobiernos locales planteó el objetivo común de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de la ciudadanía, a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad y de acuerdo con la carta aprobada de Ciudades Educadoras. La carta recogía los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad,



partiendo del convencimiento de que el desarrollo de sus habitantes no puede dejarse al azar (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2009).

Posteriormente, en 1994 en el III Congreso Internacional (Bologna, 1994) el movimiento se formaliza como Asociación Internacional y *La Carta* es revisada. En el VIII Congreso (Génova, 2004), se adaptan sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2009) y se fundamenta en: la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

Los objetivos que pretende esta Asociación son:

- ⊙ Promover el cumplimiento de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras.
- ⊙ Impulsar colaboraciones y acciones concretas entre las ciudades.
- ⊙ Participar y cooperar activamente en proyectos e intercambios de experiencias con grupos e instituciones con intereses comunes.
- ⊙ Profundizar en el discurso de *Ciudades Educadoras* y promover sus concreciones directas.
- ⊙ Influir en el proceso de toma de decisiones de los gobiernos y de las instituciones internacionales en cuestiones de interés para las *Ciudades Educadoras*.
- ⊙ Dialogar y colaborar con diferentes organismos nacionales e internacionales.

Según la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2015), “*ser una Ciudad Educadora es algo más que tener servicios o departamentos que ofertan actividades educativas*”:

*“Se trata de un nuevo paradigma en el que la educación sobrepasa la escuela, tanto en lo referente al tiempo como al espacio en que se desarrolla. La educación se plantea como un proceso permanente a lo largo de nuestra vida en el que intervienen una multiplicidad de agentes. El marco socializador de la actividad educativa en este nuevo paradigma pasa a ser el entorno en su sentido más amplio. Un entorno que comprende todas las tipologías educativas, una gran complejidad en los contenidos y en las aplicaciones. Comporta un proceso en el que la participación pasa a tener un papel sustancial y presenta una dimensión global basada en la igualdad de oportunidades, en la promoción individual y colectiva, y fundamentada en valores como el civismo, la solidaridad o la inclusión social. Construir una Ciudad Educadora consiste, en definitiva, en constituir un ambiente ciudadano educativo”* (Figueras, 2015<sup>4</sup>).

La humanidad está viviendo un cambio de etapa en el que la formación es fundamental para afrontar los retos y posibilidades que conlleva la globalización de los procesos económicos y sociales; así como para poder intervenir en local y para mantener la autonomía frente a la

---

<sup>4</sup> [http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_educating.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html)

información desbordante y controlada a la que estamos expuestas las personas (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2009).

Así, la *Convención de las Naciones Unidas* del 20 de noviembre de 1989, ha convertido a niños y jóvenes en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho al otorgarles derechos civiles y políticos, dejando de ser protagonistas pasivos de la vida social y de la ciudad, y pudiendo asociarse y participar según su grado de madurez. Se trata no sólo de privilegiar su condición, sino de otorgarles el lugar que les corresponde junto a unas personas adultas que poseen la capacidad de presidir la convivencia intergeneracional. El derecho de la educación a lo largo de toda la vida se entiende en este contexto como una extensión al derecho fundamental a la educación y por lo tanto como un derecho a la ciudad educadora. En este contexto es importante que se produzca una verdadera fusión de los recursos y la potencia formativa de la ciudad con el desarrollo ordinario del sistema educativo, laboral y social (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2009).

*“La ciudad es, pues, un marco y un agente educador que, ante la tendencia a la concentración del poder, practica la opinión pública y la libertad; ante la tendencia al gregarismo, expresa el pluralismo; ante la tendencia a distribuir desigualmente las posibilidades, defiende la ciudadanía; ante la tendencia al individualismo, se esfuerza por practicar la individualidad solidaria. Facilita el tejido de los hábitos ciudadanos que crean el sentido de reciprocidad, el cual engendra el sentimiento de que existen intereses que no han de ser lesionados. Une con los suaves lazos de la vida compartida. Permite formar personas sensibles tanto a sus deberes como a sus derechos”. “En este encuadre, la educación aparece nítidamente como la acción que va más allá de las familias y las escuelas. Aunque incluyéndolas como factores clave, la educación comprende hoy, multitud de parámetros y de agentes no reconocidos hasta ahora y abraza toda la población” (Figueras, 2015).*

## CAPÍTULO II

*“No son métodos lo que faltan, sólo habláis de los métodos pasáis todo el tiempo refugiándoos en los métodos cuando, en el fondo de vosotros mismos, sabéis muy bien que el método no basta.*

*Le falta algo.*

*- ¿Qué le falta?*

*- No puedo decirlo.*

*- ¿Por qué?*

*- [...] Te digo que no puedo. Si sueltas esta palabra hablando de instrucción, te linchan, seguro.*

*- ...*

*- ...*

*- ...*

*- El amor”.*

(Pennac, 2011, pp. 247-248)



## **CAPÍTULO II**

### **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EI Y SU IMPLICACIÓN CON EL ARTE Y EL JUEGO DRAMÁTICO**

Este capítulo recoge postulados teóricos que centran su atención en el arte y el juego dramático como recursos para desarrollar una formación del profesorado más acorde a las necesidades de la comunidad educativa hoy. Se ponen en contraste algunas iniciativas que están ganando protagonismo y se recogen otras que podrían llegar a ser relevantes, siempre teniendo en cuenta que muestren algún tipo de relación con el caso analizado en esta tesis doctoral. Para ello, se recogen algunas consideraciones iniciales que favorecen la inmersión en el tema; se analizan algunas de las necesidades en la formación del profesorado de EI; se reflexiona sobre la relevancia de incorporar el arte y el juego dramático como metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y se recogen algunas estrategias psicopedagógicas que las utilizan; y por último, se recuerdan la pedagogía de la expresión dramática (1986) y la pedagogía de la situación (1991) de Gisele Barret y sus variables, como posible marco de una formación del profesorado de EI implicada con el arte y el juego dramático.

#### **2.1. EL PERFIL DOCENTE EN EI**

Si atendemos a lo que dice la normativa, que coincide con los principios psicopedagógicos de la escolarización temprana analizados en el primer apartado, el sistema educativo contemporáneo necesita profesores y profesoras que, entre otras características, sean, personas mediadoras interculturales, animadoras de una comunidad educativa y conductoras culturales.

Que sean capaces de crear situaciones de aprendizaje significativo, gestionar la heterogeneidad, reflexionar críticamente sobre su práctica y sobre el lugar que le corresponde a la educación en la sociedad actual. El proyecto *Heziberri 2020* del Gobierno Vasco propone con respecto a la formación y actualización del profesorado el “*cuestionamiento de la práctica y la innovación educativa*”, atribuyendo un gran valor “*a la modalidad formativa teórico-práctica en el centro educativo o en centros de formación con acompañamiento de otros agentes educativos expertos*” (Departamento de Educación, 2015, p. 57).

En su artículo 20 el decreto 237/2015, donde habla sobre la formación del profesorado, señala que dicha formación “*tiene como objetivo alcanzar el perfil competencial necesario que facilite el acompañamiento del niño y la niña en el desarrollo de todas las competencias*”. Para ello, las acciones formativas promovidas por el departamento competente en materia educativa se caracterizarán por:

a) Potenciar la visión del centro educativo como eje de la planificación para la formación.

b) Centrarse en la acción educativa y promover la innovación mediante el análisis y reflexión sobre la práctica docente.

c) Formar profesionales para el desarrollo de la educación inclusiva para el fomento de la coeducación y de la diversidad afectivo-sexual y para la atención adecuada a los colectivos con necesidades especiales y específicas de apoyo educativo.

d) Formar profesionales con responsabilidad social, críticos pero proactivos y creativos ante los cambios.

e) Impulsar el enfoque competencial y los planteamientos globales e interdisciplinares.

f) Promover la excelencia mediante el impulso de proyectos para la innovación educativa.

g) Promover la actualización idiomática en la lengua vasca y la formación en la lengua extranjera.

h) Promover la formación en los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizando diferentes recursos digitales.

i) Equilibrar los aspectos relativos a la actualización científica, la didáctica y la organización educativa.

j) Procurar la atención necesaria a las habilidades sociales, a la dimensión emocional y, en general, a los aspectos que definen la profesión docente.

k) Favorecer procesos de colaboración entre los diferentes profesionales (formación entre iguales, creación de redes).

Por si esto fuera poco, se señala que los profesores y profesoras del sistema educativo vasco deben disponer de un perfil competencial que les permita asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias de sus funciones y tareas (Decreto 237/2015):

a) Enseñar los procedimientos para que el alumnado aprenda a pensar y a aprender, aprenda a comunicar, aprender a vivir con los demás, aprenda a ser y aprenda a hacer y emprender.

b) Investigar, innovar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza- aprendizaje, a partir de la indagación y la reflexión sobre su práctica y la de los equipos docentes y redes de formación en las que se integre.

c) Motivar el deseo de aprender en el alumno o en la alumna en colaboración con las familias.

d) Ajustar y adaptar las propuestas didácticas a las necesidades de cada alumno y alumna.

e) Cooperar con otros profesores y profesoras y agentes educativos y participar en la gestión y mejora continua del centro educativo.

f) Desarrollar sus actividades en las lenguas oficiales de nuestra comunidad y, en su caso, en alguna lengua extranjera.

g) Utilizar e integrar en el currículo las Tecnologías de la Información y Comunicación.

h) Desarrollar una visión ética sobre su profesión y su compromiso social como agente innovador.

i) Resolver problemas y conflictos.

j) Planificar su propia formación continua en base a la reflexión sobre su propia práctica.

En este sentido Pérez Gómez (2007) propone una serie de principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en competencias y que pueden servir de ayuda para entender una nueva perspectiva metodológica: la estrategia didáctica más relevante se concreta en la propuesta de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de una cultura más viva y elaborada. Morin (2000) y Perrenoud (2004), además, incluyen una triple perspectiva de las competencias del profesorado, la vertiente de ciudadanía, la de construcción de competencias, y un desarrollo personal y emocional equilibrado.

En este contexto, resulta evidente la principal motivación por la que el profesorado se forma, que precisamente, es la mejora de la propia actuación profesional (Pineda, Moreno, Ucar y Belvis, 2008). Sin embargo, cambiar esa práctica supone vencer un gran número de obstáculos de diversa naturaleza (Monereo, Weise y Alvarez, 2013). Lo que parece indudable es que la formación del profesorado debe apoyar la puesta en marcha de la innovación en los centros. Y lo que en la teoría propone el decreto 237/2015, además de la formación del profesorado, es que a su vez los centros puedan participar en redes de centros que compartan el conocimiento, relacionando la formación permanente del profesorado con una forma de aprendizaje relacionada con la cooperación, la interacción entre iguales, el trabajo en equipo y el compromiso compartido para lograr la mejora de la práctica educativa. Añade que el entorno comunitario de la formación podría facilitar la relación entre la enseñanza formal y no formal, favoreciendo el progreso hacia una comunidad educadora, que implique a todos los

agentes educativos y comunitarios para mejorar el nivel de las competencias básicas del alumnado (Decreto 237/2015). Sin embargo, lo que no especifica y por lo tanto puede quedar en evidencia, es el tiempo, el espacio y los recursos que requieren estos buenos propósitos, que también en anteriores marcos legislativos han quedado por culminar. Y lo que es más importante, en palabras de L'Ecuyer (2015, p. 146):

*“Ante la multiplicación exponencial de la oferta de programas educativos, es importante que los colegios sepan distinguir la paja del trigo ante la tentación de seguir las modas con la genérica intención de ‘innovar’, sin analizar sus premisas científicas. Es importante que los maestros reciban la debida formación para poder valorar una propuesta educativa”.*

## **2.2. NECESIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

En lo que respecta a la formación del profesorado de educación infantil, estudios recientes evidencian que el alumnado de Magisterio tiene las competencias socio-emocionales menos desarrolladas de lo que requiere la profesión docente (Pertegal-Felices, Castejón-Costa, y Martínez, 2011). Los resultados de los programas clásicos basados en el aprendizaje de técnicas específicas indican que se produce muy poca generalización a contextos naturales y que la duración de los efectos de mejora es muy corta (Giménez y Quintanilla, 2009). En este sentido, es importante complementar el trabajo que se realiza en las asignaturas con la introducción de nuevas actividades y recursos, sobre todo teniendo en cuenta que el desarrollo de las competencias socio-emocionales, indispensables para responder adecuadamente al desempeño de la profesión docente, representan uno de los grandes retos que debe asumir la formación inicial del profesorado (Bisquerra, et al. 2005; Giménez y Quintanilla, 2009).

Si además nos centramos en la investigación sobre actitudes docentes en el primer ciclo de Educación Infantil, una reciente investigación llevada a cabo en el País Vasco, en relación a este tema concluye que *“las actitudes de la muestra son poco favorables a la autonomía infantil y, por ello, más proclives a la heteronomía o a la falsa autonomía”* (Herran, Orejudo, Martínez de Morentin y Ordeñana, 2014, p. 166). Esto, según estas autoras, pone de relieve dos cuestiones a tener en cuenta de cara a asumir la responsabilidad social que supone la educación institucionalizada de la primera infancia (p. 167):

1. *“Por una parte, la formación universitaria del ámbito psicopedagógico precisa incorporar una dimensión práctica que sea rigurosa y de calado respecto a las necesidades y características de la realidad cotidiana de bebés y niños pequeños*



*en la formación de los futuros profesionales, y que a la vez resulte coherente con los datos que ofrece la investigación actual en neurociencia, psicología evolutiva, etc”.*

2. *“Por otra, la titulación múltiple, profesional o universitaria, es una realidad contemporánea que unida a la circunstancia de encontrarnos en tiempos de crisis económica merece atención especial, ya que los centros 0-2 pueden ser en este momento de expansión un indudable banco de trabajo. Merece una reflexión seria el que titulaciones más académicas pero de menor perfil profesional se admitan entre las posibles para acceder a la educación temprana, ya que podrían ponerla en riesgo”.*

Estos resultados, según Herran et al., evidencian que *“la panoplia de perspectivas educativas que confluyen en la oferta de formación permanente”* del profesorado de esta etapa, se contradicen en la manera de comprender a la niña y al niño pequeños, y por lo tanto, de situarse e interactuar con sus necesidades vitales y educativas. Si además a la inclinación de la oferta de formación permanente, le añadimos que la experiencia también se suma a esta tendencia, estaríamos ante un asentamiento y trayectoria profesional que además de estabilizar la propia manera de hacer nutriéndose de concepciones contradictorias, se mecaniza, *“generando una dificultad añadida a la progresión en autonomía infantil”* (Herrán et al., 2014, p. 168 ). Estas limitaciones exigen, sin duda, un replanteamiento tanto de la formación inicial, como de la permanente del profesorado de Educación Infantil. Es urgente volver a la esencia de lo que es educar y por lo tanto, recordar que el punto de partida de la Educación Infantil es la realidad del niño y la niña, su modo de aprender, ritmo y tiempo (L’Ecuyer, 2015).

Por si esto fuera poco, la complejidad y rapidez de los cambios económicos, tecnológicos y culturales que están teniendo lugar en el siglo XXI, están a su vez requiriendo a mujeres y hombres una adaptación y readaptación a lo largo de la vida. Más aún en un contexto globalizado difícil de prever. En la época de la sociedad del conocimiento, la estructura productiva se orienta hacia un mayor uso del mismo y el crecimiento se define, cada vez más, por la capacidad para crear, manejar, difundir e innovar en la producción de conocimiento. En este sentido las TIC intensifican la tasa de intercambio de información y permiten que las personas participen activamente en redes virtuales que se pueden movilizar fácilmente para modelar la opinión pública (Pérez Gómez, 2010).

En este escenario, tal y como afirma Pérez Gómez, (2010) la función de la educación básica, y por lo tanto en su medida de la EI, se centra en capacitar a las personas para comprender la compleja realidad sociocultural que les ha tocado vivir, y a su vez para que sean capaces de reflexionar y analizarla críticamente, e intervenir en ella con autonomía. Esta creciente complejidad social, tal y como afirma Gimeno Sacristán (2005), reclama un gran esfuerzo para que las instituciones educativas se reinventen a sí mismas. Opina que desde los centros de formación del profesorado se deberían establecer contactos con los movimientos de renovación pedagógica, estableciendo mecanismos de colaboración con colectivos, asociaciones e instituciones que estén interesadas en la formación, innovación y actualización del profesorado. Lo cual obliga a que cualquier contexto y proceso de enseñanza-aprendizaje innovador cuente necesariamente con dos herramientas imprescindibles: la presencia de los

sentidos que a través de un proceso creativo permita acciones funcionales y resolutivas; y la inclusión de las emociones como recursos indispensables de aprendizaje.

Además, como decía el informe Delors (1996), para devolver a la educación su lugar central en la dinámica social, conviene salvaguardar su función de crisol, luchando contra todas las formas de exclusión, se hace imprescindible una innovación pedagógica basada en una capacidad creativa que permita llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original (Carevic, 2006). Las creaciones estéticas también podrían ayudar, ya que están apoyadas en las personas del entorno, de tal manera, que se aprende a mirar, a pensar y a dialogar en función de este contexto. Y de esta manera, comprendiendo las ilusiones de la realidad, se puede incorporar el mundo de lo posible.

En los últimos 20 años, la idea de que el sistema educativo tiene la responsabilidad de educar ha ido extendiéndose y de esta forma, el profesorado, aparece ante la sociedad como responsable de la educación sexual, de la educación para la ciudadanía, de la educación de la motricidad, de la educación para la salud a lo largo de la vida, del equilibrio psicológico del alumnado, de la formación del carácter y de la prevención de drogodependencias. En los últimos 20 años, y por efecto de los cambios producidos en la sociedad se rompe el consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares y sobre los valores que deben fomentar. En palabras de Beresaluze (2008) nos encontramos ante una auténtica “*socialización divergente*” (p. 24) y en consecuencia, una de las destrezas en las que es necesario formar al profesorado actual es la capacidad de asumir situaciones conflictivas.

La valoración negativa del profesorado como responsable universal de todos los males del sistema educativo es también, uno de los signos de nuestro tiempo (Esteve, 2003, pp. 173-174). Es necesario abrir una etapa en la que se recupere la importancia del papel del profesorado, con la convicción de que la calidad de la enseñanza depende primordialmente de la altura personal, científica y pedagógica de los hombres y mujeres que guían la educación (Beresaluze 2008). El factor humano es el elemento fundamental en la conquista de una mayor calidad de la educación, que será imposible mientras se tengan unos cuerpos docentes desconcertados respecto a su responsabilidad y desmoralizados ante el escaso apoyo que reciben de la sociedad. Plantear este cambio de perspectivas exige un apoyo decidido de las administraciones educativas y del conjunto de la sociedad al trabajo del profesorado, pero para ello deberían de darse una serie de mejoras (p. 29):

- *En el reconocimiento social de su labor.*
- *En la mejora de las condiciones de trabajo.*
- *En el fortalecimiento de las estructuras de formación continua.*
- *En la modificación de los criterios de selección, mediante oposiciones en las que se tengan en cuenta las destrezas sociales de las personas candidatas, se utilicen criterios relacionados con su personalidad y se compruebe si dicha persona es adecuada o no para educar.*

Por si esto fuera poco, en la etapa infantil, hay escasos recursos y gran desconocimiento hacia los materiales didácticos susceptibles de ser utilizados. Con el objetivo de ampliar el abanico de recursos didácticos, cada vez más investigaciones analizan escenarios de enseñanza-aprendizaje donde los saberes pedagógico y artístico se encuentren (Montané, 2009). Sin

embargo, existe escaso contacto del profesorado con el arte (Navarro, 2003), que tiene miedos y complejos a introducirlo en el aula, por creer que el arte solo corresponde a profesionales específicos (Renoult, Renoult y Vialaret, 2000). En relación a la dramatización, se puede afirmar que su escasa práctica en los centros escolares guarda una estrecha relación con la casi nula formación inicial que los futuros maestros y maestras reciben en la Universidad (Navarro, 2003). Por ello la experiencia de Vitoria-Gasteiz, a través de la mención de educación infantil “*La dramatización como medio de expresión y comunicación*” que se oferta en la Facultad de Educación y Deporte (Aristizabal et al., 2014), pretende además de dar respuesta a alguna de las necesidades expuestas, dar respuesta a los objetivos recogidos en el Currículo de Educación Infantil de la CAPV.

En la práctica didáctica, los principios del nuevo paradigma educativo emergente, se han de traducir en la integración del currículum a través de procedimientos que impliquen inter o transdisciplinariedad y transversalidad. La dramatización, el juego dramático o estrategias expresivas dramáticas, por su potencialidad para generar nuevos ambientes de aprendizaje y dado que constituye un lenguaje total, convendría que fueran unos de los elementos nucleares para este cometido (Motos, 2003; Navarro, 2003). La verdadera importancia de este recurso reside en que agrupa una amplia gama de las capacidades del ser humano, esto es: lingüísticas, corporales, plásticas y rítmico-musicales (López, Jerez y Encabo, 2010, p.17). Según estos autores, por medio del trabajo dramático, se hace uso de, al menos, cuatro de las inteligencias definidas por Gardner: la plástico-musical, la lingüístico-literaria, la inteligencia motriz, la dramática y la sonoro-musical, con lo que se mejora las capacidades expresivas tanto de niños y niñas, como de las personas adultas. El fundamento teórico del trabajo de Gardner (1983), sugiere que las inteligencias múltiples están presentes en cada persona, y que, idealmente, se presentan en una forma interrelacionada, pero que es necesario crear ambientes y situaciones adecuadas que permitan desarrollarlas. En esta línea Hardy (2011), subraya que la educación artística aumenta el rendimiento académico, contribuye al desarrollo personal y de la autoestima, además, provee de un lenguaje por el cual se puede comprender y contribuir al mundo que nos rodea. Por todo lo anterior, parece aconsejable que las niñas y los niños menores de 6 años y también en la formación permanente del profesorado, se pueda participar en experiencias artístico-creativas, de diversión e imaginativas que refuercen y apoyen el desarrollo emocional, social y comunicativo.

En este contexto y atendiendo a algunos de los principios psicopedagógicos que se han identificado en la etapa 0-3, la formación inicial y permanente del profesorado que trabaja en educación temprana debería orientarse a:

- **Adquirir competencias socioafectivas** integrando una cualidad de cuidado y respeto al modo de aprender, ritmos, tiempos y autonomía de la primera infancia.
- **Desarrollar capacidades expresivas y comunicativas** a través de la adquisición de competencias estéticas, audiovisuales y tecnológicas.
- Incorporar la dimensión experiencial y lúdica a través de técnicas activas como el **juego dramático**.

- Conocer y definir la identidad y cultura profesional mediante la observación, reflexión y **formación personal.**

Partiendo de la idea de que la toma de decisiones sobre lo que procede hacer en el aula se asienta normalmente en un *"modelo mental"* acerca de la enseñanza y el aprendizaje, se puede decir, que el eje de la innovación posible está en la misma formación del profesorado (Santos Rego, 2000, p. 14). Formación dirigida a posibilitar un papel educador que ante cualquier actividad de la niña y el niño permita, favorezca, observe, registre, documente y posteriormente reflexione sobre ellas *"para reconocerlas, sacar conclusiones y darles un sentido"* (Ruiz de Velasco, 2006, p.10).

*"[...] Un educador tiene que saber ser un maravilloso transformista, que unas veces pueda ser también el director de escena, que otras sea el guionista, que sea el telón y la escenografía, y que otras sea el apuntador. Que sea dulce y que se enfade, que sea el electricista, el que ilumina los colores, que sea hasta el público: el público que mira, que a veces permanece mudo y emocionado, que unas veces juzga con indiferencia o escepticismo y otras aplaude con entusiasmo [...]. Como se comprenderá, se trata de una persona, de una figura, que ahora no existe, pero que podría existir, y muchas veces en situaciones que, precisamente, no son tan "solemnes" como las de la escuela [...] que tiene que ser un gran laboratorio donde se hagan las cosas que se saben, pero sobre todo en el que se esperen las cosas que no se saben"* (Malaguzzi, citado por Hoyuelos, 2005, p.32).

### **2.2.1. Desarrollar competencias socioafectivas**

Las emociones no son un mero acompañamiento en la cotidianidad del pensamiento y comportamiento (Jiménez, 2008), sino que representan la guía fundamental que articula los razonamientos y pensamientos, en cuanto que contienen información acerca del estado global en que se encuentra la persona. Es necesario promover que las personas puedan vivir su emocionalidad, respetando la manera personal de vivirla que pueda tener cada uno (Camino et al., 2015).

En este sentido, resulta interesante la idea de insertar contextos socioprofesionales a lo largo de la carrera universitaria para una correcta adquisición de las competencias descritas en el grado de EI (Tejada, 2012), como una propuesta de vivencias y acontecimientos que confluyan durante la formación inicial de la persona docente (Sayago, Chacón y Rojas, 2008). El mundo emocional de la infancia es complejo, y ofrecer al profesorado herramientas que ayuden a identificar lo que siente y cómo les afecta puede aliviar muchos de los conflictos que se generan en la tarea de educar. Precisamente esta tarea de educar emocionalmente urge, ya que el ritmo de vida está provocando que se sustituyan las necesidades emocionales de los niños y niñas por nuevas tecnologías y el vacío emocional podría incapacitarles para enfrentarse al mínimo revés (Andrés Vilorio, 2005). La educación emocional, facilitaría la

maduración del alumno y la alumna, fortaleciendo también el ámbito de las relaciones interpersonales, entendiendo la educación emocional como *“un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”* (Bisquerra et al., 2005, p. 6).

Los niños y niñas, y todavía la mayoría de personas adultas, a través de la escucha activa, el diálogo, el desarrollo de la empatía y la comunicación no verbal, necesitamos aprender a decir que no y a reaccionar sin violencia (Andrés Vioria, 2005). Para ello *“hay que adaptarse y elaborar la separación afectiva y construir psiquismo con el bebé”* (Herran, 2014, p. 5), porque hacerlo adapta, construye y nos hace personas humanas en los contextos que nos corresponden.

Goleman (1996), autor que divulgó la inteligencia emocional a partir del término que introdujeron los psicólogos de Harvard, Salovey y Mayer en 1990, pertenecientes a la corriente crítica del concepto tradicional que considera la inteligencia sólo desde el punto de vista lógico-matemático o lingüístico, considera que el ser humano tiene dos mentes, una que piensa y otra que siente. La mente que siente incluye cinco componentes que pueden categorizarse en cinco procesos: la concientización, la autorregulación, la orientación motivacional, la empatía o la capacidad de reconocer las emociones ajenas y la socialización. Definen la inteligencia emocional como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada, y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Gardner (2011) añade que *“si pudiéramos movilizar el espectro de habilidades humanas, no solo las personas se sentirían mejor sobre sí mismas y más competentes, sino que sería hasta posible que se sintieran más comprometidas y mejor habilitadas para unirse con el resto de la comunidad del mundo para trabajar en aumentar el bien”* (p. 80).

Si tenemos en cuenta que una parte importante del aprendizaje se realiza a través del ejemplo y de la imitación, queramos o no, siempre estamos transmitiendo un modelo de gestión de las emociones. La escuela de hoy está haciendo grandes esfuerzos por garantizar una formación integral que sea una realidad diaria en el currículo oficial y vivido en todos sus elementos, y que cualquier planteamiento curricular de las emociones tenga en cuenta los objetivos, los contenidos, las competencias, las estrategias metodológicas y la evaluación en su conjunto (Cruz-Colmenero, Caballero y Ruiz-Tendero, 2013). Pero para que el profesorado pueda contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional, es indispensable que su formación sea la apropiada. En este sentido, teniendo en cuenta las situaciones educativas a las que tendrá que enfrentarse, Andrés Vioria (2005) destaca las siguientes:

- El pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado, como mínimo, en sus dos grandes aspectos, el desarrollo cognitivo y emocional.
- La garantía de dos de los cuatro pilares de la educación que apuntó el informe Delors (1996) relacionados con la inteligencia interpersonal e intrapersonal, aprender a convivir y a ser.
- Asumir el cambio que está sufriendo el rol tradicional docente, y la obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías que conllevan a que se adquieran los

conocimientos en el momento que se necesitan, potenciando una dimensión de apoyo emocional entre el propio profesorado.

- Incorporar claves para el autoconocimiento; y entender la educación como un proceso caracterizado por la relación interpersonal impregnada por fenómenos emocionales.

El profesorado contempla el terreno emocional como la base fundamental a partir de la cual pueden desarrollarse otras capacidades y de forma expresa o tácita señalan la importancia en el desarrollo de la dimensión socio-afectiva. Sin embargo, el reto consiste en encontrar la manera de traducir estas palabras en acciones concretas que desarrollen estos objetivos y cómo el docente se prepara para desarrollar actividades que promuevan el crecimiento emocional (Andrés Vilorio, 2005).

En el *Programa de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas de Vallés y Vallés (2000)* se destacan los siguientes contenidos: autoconocimiento de sí mismo; identificación de estados de ánimo en uno mismo y en los demás, y su expresión adecuada; dialogar y participar en conversaciones y situaciones de interacción entre iguales; saber escuchar; hacer uso de los gestos como elementos no verbales de la comunicación; trabajar en equipo, cooperar, ser solidario, respetar las reglas del grupo; solucionar eficazmente los problemas de relación social; reforzar socialmente a los demás; comunicar a los demás los propios deseos; hacer peticiones con cortesía y amabilidad; distinguir entre críticas justas e injustas; manejar los pensamientos negativos que deterioran la autoestima y la competencia social; e iniciarse en el conocimiento de la relajación muscular a través de sencillos ejercicios de respiración y control muscular.

En definitiva, el aprendizaje socioafectivo y emocional es *“un reto importante para el profesorado y demanda de la puesta en práctica de una alfabetización emocional que complemente o se integre en los contenidos de la educación para la convivencia escolar”* (Vallés, 2013, p. 35). Hay varios motivos que inducen a pensar en la necesidad de programas de educación emocional (Andrés Vilorio, 2005):

- Las competencias socio-afectivas son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida.
- Hay un interés creciente por parte de los educadores sobre temas de educación emocional.
- Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías transmiten contenidos con una elevada carga emocional, que el receptor debe aprender a procesar.
- La necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo.
- La necesidad de prepararse en estrategias de afrontamiento para enfrentarse a situaciones adversas con mayores probabilidades de éxito.

En este contexto, la responsabilidad de los profesionales de la educación, está en procurar la adquisición y desarrollo de estas habilidades socioafectivas, por ello, un buen profesional de la educación (Gallego, Alonso, Cruz, y Lizama, 1999), debe tener conciencia de sus emociones y de los procesos emocionales que acarrearán para poder actuar y reaccionar en consecuencia ante sus alumnos y alumnas, y ante otras personas del entorno educativo; tener capacidad de reconocer sus emociones para afrontar de modo eficaz los acontecimientos y

situaciones, a veces críticas, de la tarea educativa; ser capaz de motivarse a sí mismo y superar los numerosos retos que plantea la profesión de educar a otras personas; tener habilidades sociales necesarias para crear y mantener relaciones con alumnos y alumnas, padres y madres, compañeros y compañeras; reconocer conflictos en el aula y saber solucionarlos; y encontrar el tono adecuado para dirigirse a las alumnas y alumnos.

Además, hay que considerar, en la acción educativa innovadora, el efecto de la propia reflexión sobre nosotros mismos, de tomar conciencia de cómo actuamos, y de cómo con nuestro hacer cotidiano, estamos educando el desarrollo emocional. Es preciso establecer un modelo emocional que empieza por revisar nuestras propias respuestas (Gallego, 2004). O como bien apuntara Malaguzzi (2001) la necesidad de fomentar las competencias profesionales de los educadores, que también sienten las niñas y los niños, se concreta en la necesidad *“de transformar los hechos en pensamientos, los pensamientos en reflexión, y las reflexiones en cambios de pensamiento y acción”*, haciéndose necesario *“querer correr el riesgo de hacer algunas de las cosas que están previstas o que parecen ciertas, intentando otras nuevas o interpretando las que ya existen”* (p. 79).

## **2.2.2. Promover metodologías activas**

Tal y como apuntó Prensky (2005), cuando el mundo no cambia, es fácil educar a los y las jóvenes para el resto de su vida. Sin embargo, la realidad es dinámica y forma parte intrínseca de ese dinamismo el cambio y la modificación permanente en planteamientos, actuaciones y resultados. Las realidades dinámicas plantean temas permanentes, afloran temáticas recurrentes, establecen modas y resuelven de manera variada situaciones aparentemente similares. Y la educación, como realidad dinámica, participa de ese planteamiento.

Ocurre lo mismo cuando se habla de diversidad, se habla en lo esencial de algo ya *“clásico”*, si bien ahora se actualiza con la incorporación de nuevos puntos de vista y se promueve como respuesta ante la amplitud de los cambios que están experimentando las sociedades (Gairín, 2000). El documento de trabajo *“Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente”* (Hochleitner, 1999) utilizado como referente en uno de los seminarios promovidos por la Fundación Santillana, señalaba que la educación para todos y todas es una meta universal deseable, con algunos logros, pese a lo que no se reconocen aún debidamente los deberes o responsabilidades colectivos e individuales, ni se ha superado el analfabetismo, ni se ha generalizado la igualdad de oportunidades para el acceso a una educación de calidad. Reivindica que en esta realidad es importante que la voluntad política individual y colectiva, así como sus acciones, estén basadas en un amplio diálogo cultural y religioso que contribuya a superar el egoísmo y el relativismo moral imperante.

Atendiendo a las últimas normativas educativas, la metodología de trabajo que posibilita la incorporación de la mencionada capacidad innovadora, es aprender haciendo. Sin embargo, tal y como cuestiona Rajadell (2001, p. 472), se trata de *“conceptos todos ellos*

*quizás fáciles de plantear desde la teoría pero bastante más complejos en el momento de llevar a la práctica*". Si como diría Malaguzzi (2001) la función teórica consistiría en ayudar a las educadoras a comprender de manera eficaz la naturaleza de los problemas que les surgen en la práctica, la práctica a su vez, se transformaría en interlocutora decisiva del éxito de la teoría. Y *"esta rehabilitación del trabajo práctico"* de las educadoras sería *"el único texto orgánico, visible y comprobable sobre el que poder hacer una reflexión pedagógica y cultural válida"*. (p. 84). Según Gairin (2000), avanzar en esta nueva dirección exige *"aprender a desaprender"* y ser capaces de desestandarizar las prácticas; también saber analizar y distinguir las resistencias al cambio que se disfrazan de discursos progresistas que ocultan una estabilidad deseada en los comportamientos y una falta de interés por reforzar los fundamentos ideológicos, éticos, políticos y culturales que sustentan los nuevos planteamientos.

Obligatoriamente, tanto la innovación, la mentalidad de apertura, la diferencia o la flexibilidad curricular requieren en la práctica de: el grupo como espacio formativo; un clima de confianza; el error reconocido como estadio del proceso de aprendizaje y camino de construcción del conocimiento; y la experimentación como la forma para encontrar y sorprenderse con nuevas ideas y hacer descubrimientos. Ello implica necesariamente pensar en la escuela como un organismo vivo, un sistema (Malaguzzi, 2001, p. 61); *"un lugar de convivencia y de intercambio relacional [...], un lugar en el que se piensa, se disfruta, se trabaja tratando de reconciliar lo que se sabe con lo que no se sabe, las dificultades, los errores, las expectativas, el éxito, los interrogantes, y los problemas que siempre, están presentes cuando tenemos que elegir"*. Si este podría ser un posible nuevo escenario que permita en las aulas la innovación permanente, innovar consistiría en conseguir vivir el aprendizaje y la enseñanza de una manera nueva cada momento, reinventándose y sorprendiéndose; donde los espacios acompañados por el lenguaje audiovisual, el lenguaje del cuerpo, de las emociones y los objetos, favorecerían inevitablemente tanto la capacidad de innovar como la de innovarse. Y abandonar como postulara Bauman (2008, p. 24) *"la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso"*.

Sin embargo, a raíz de la creación de los Grados en la Universidad del País Vasco en el curso 2009-2010, la estructura de la Universidad sigue anclada a un sistema que es incapaz de dar respuestas eficaces a la gran diversidad de talento e interés del alumnado. Haciendo referencia tanto a la gran cantidad de horas que el alumnado pasa en clases masificadas donde la relación aprendizaje/hora es demasiado baja, como a la distribución de ese tiempo lectivo basada en vez de en las aptitudes e inclinaciones de cada uno de los alumnos y cada una de las alumnas en la supuesta mayor importancia de algunas de las asignaturas del currículo y con el argumento de que se les están ofreciendo las mismas oportunidades, se inculcan los mismos conocimientos a todos y todas. Esta estructuración del tiempo que considera la asignatura como elemento fundamental tiene una serie de consecuencias negativas, entre ellas el excesivo número de docentes que entran en un mismo grupo-clase, (y como consecuencia el excesivo número de alumnos y alumnas encomendados a cada docente), y la compartimentación del conocimiento en contenedores estancos totalmente artificiales (Hernández, Pennesi, Sobrino y Vázquez, 2011). En palabras de Morin (1999, p. 6) *"la*



*parcelación de las disciplinas hace imposible aprehender 'lo que está tejido junto' es decir, según el sentido original del término, lo complejo. El desafío de la globalidad es, por lo tanto, al mismo tiempo el desafío de la complejidad". De manera que*

*"la educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Este pleno empleo necesita del libre ejercicio de la facultad más extendida y más vivaz de la infancia y de la adolescencia, la curiosidad, que con demasiada frecuencia la instrucción apaga y que, por el contrario, habría que estimular o despertar cuando se duerme. Por lo tanto, se trata de apoyar, aguijonear la aptitud para interrogar y orientarla hacia los problemas fundamentales de nuestra propia condición y de nuestro tiempo" (Morin 1999, p.10).*

Dicho de otro modo, *"la educación necesita despejar los grandes interrogantes sobre nuestra capacidad de conocer"*, de tal manera que *"practicar estos interrogantes constituye el oxígeno de cualquier empresa de conocimiento"* (Beresaluce, 2008, p. 41). Por otro lado, cada vez más teorías pedagógicas hablan de la necesidad de incluir la capacidad creativa en una enseñanza-aprendizaje de calidad. La capacidad creativa que reside en cada persona es "per se" innovadora, sin necesidad de metodologías y tecnologías espectaculares. Reinventarse en la labor docente, previsiblemente, posibilitaría una verdadera innovación. Innovar también es conseguir que los alumnos y alumnas puedan, y deban tomar decisiones, para ser los y las protagonistas de su aprendizaje, porque son quienes más que nadie pueden llegar a conocer qué les interesa y les apasiona, qué les preocupa y les inquieta, qué les motiva y les anima; en resumen, innovar consiste en crear, conseguir que compartan sus talentos y sus intereses, estrictamente ligados a su pleno desarrollo como personas, y como ciudadanos y ciudadanas. Entre las responsabilidades como docentes está guiarles en esa búsqueda dentro de un clima de confianza y de estima.

En un contexto educativo innovador de calidad, donde el profesorado se convierta en lo que desea y responda a las necesidades de la sociedad, es importante asumir las TIC como recursos que pueden resultar útiles para cambiar el enfoque metodológico, consiguiendo que el alumnado deje de ser un receptor pasivo de conocimientos prefabricados y se convierta en el protagonista de su aprendizaje, mediante un esfuerzo continuo de construcción activa del nuevo conocimiento (Hernández, Pennesi, Sobrino y Vázquez, 2011). En este sentido, Gallego (2010) afirma que las metodologías activas no buscan únicamente que el tiempo en el aula sea un espacio de aprendizaje significativo, sino que posibiliten un desarrollo de habilidades y actitudes, que la enseñanza denominada pasiva no puede fomentar. De León (2013, p. 23) las define como *"el proceso que parte de una idea central para obtener un aprendizaje significativo en donde el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y el profesor un facilitador del mismo"*. Así, algunas de las metodologías denominadas activas más utilizadas en la escuela son los centros de interés, el método de propuestas, metodologías investigativas, tiempos libres, actividades y juego, o la conocida organización del aula por rincones (Gallego, 2010). Sin embargo, teniendo en cuenta que son demasiadas las responsabilidades que se colocan en el ámbito educativo, el método no debiera preceder a la experiencia, sino que favoreciéndola, debería de emerger durante la misma posibilitando un nuevo viaje (Morin, Ciurana y Motta, 2002). De esta manera Morin (1999) expone que existe *"una relación entre el método como camino y la experiencia de*

*búsqueda del conocimiento” para transitar la experiencia de la pluralidad y la incertidumbre “entendida como travesía generadora de conocimiento y sabiduría” (p. 15).*

En una época en la que se renueva el concepto de enseñante y en la que nos interrogamos sobre la forma de enseñar, inventar es un imperativo absoluto. En palabras de Barret (1991), en relación a las metodologías activas, sería interesante precisar la triple acción del docente que ejerce en tres niveles: psicológico, pedagógico y psico-pedagógico. El profesorado busca ideas, recetas, o manuales, cuando debería buscar en él mismo y a su alrededor, de tal manera que lo más fácil sea ser uno mismo, y lo más importante hacer hablar a las personas participantes, llevándoles progresivamente de la expresión verbal espontánea, al análisis intelectual.

### **2.2.3. Dar valor a la formación personal**

*“Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos, los veo a través de un cristal oscuro, en la sombra de mi vida no revisada; y cuando no puedo verlos con claridad, no puedo enseñarles bien. Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mi materia; no en los niveles más profundos del significado asumido y personal”*

(Palmer, 1998, p.2)

En 1993 Esteve ya auguraba que las constantes expectativas de la sociedad sobre el sistema educativo exigen al docente profundizar, a través del aprendizaje continuo y la innovación educativa, en el desarrollo personal del alumnado, de tal manera que el docente debe enfrentarse a nuevas metas sociales tales como estilos de vida saludables, coeducación, formación cívica, bienestar psicológico o pensamiento crítico. Cubiertos los mínimos imprescindibles, siempre hay algo nuevo que atender, algo nuevo por descubrir o por añadir y la persona docente al constituirse como investigadora se ve obligada a reformular críticamente su manera de ser maestra (Merino y Tresserras, 2012).

En relación al papel del educador o educadora en el acompañamiento pedagógico en la etapa infantil, Ruiz de Velasco y Abad (2011) concretan algunos aspectos en los que incorporan una dimensión lúdica: por un lado, hablan de preparar el contexto; y por otro, reflexionar sobre nuestra propia disposición, para proporcionar seguridad y apoyo cuando la niña o el niño solicitan ayuda, con una actitud disponible pero no intrusiva. En palabras de Aucouturier (2004): tener autoconciencia; ser símbolo de ley; dar seguridad física y afectiva; tener empatía tónica; tener disponibilidad; y establecer un tipo de relación asimétrica. O como diría Arnaiz (2000, p. 69) *“conocer y sentir placer de las propias capacidades” que “implica ser consciente de los límites que uno tiene: tanto en el sentido de saber que puede arriesgar más porque tiene suficiente habilidad para hacerlo sin correr riesgos, como en el sentido de saber que si supera sus propios límites va a accidentarse”*.

Aunque ya han sido explicitadas las competencias que el profesorado de infantil debe integrar, no parecen en la práctica objetivos alcanzables, en tanto en cuanto la formación del profesorado todavía hoy, no consigue dicha meta. Debido a las características de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad de las situaciones de enseñanza, las y los docentes viven su trabajo con perplejidad. Pero sobre todo, durante los primeros años de carrera, viven un tiempo en el que permanentemente negocian consigo mismos sus sueños, visiones e ideas, tanto con las personas de alrededor, así como con los centros en los que se integran (Sancho y Correa, 2013). Y ello se debe a que el proceso de construcción de la identidad como docentes no se da y aprende sólo en la formación específica para este fin. Como apunta Archilla (2013) *“el profesor no es sólo docente, sino que también es persona que ha vivido y ha sentido experiencias que le ayudan o entorpecen en su labor educativa”* (p. 123).

La relevancia de la identidad no se encuentra solamente en el sentimiento de individualidad sino, además, en la manera en que esa persona se identifica y se asume como parte del engranaje social. El concepto de identidad profesional, suele ser el resultado de un proceso largo en el que se incluyen las experiencias y vivencias de la persona a lo largo de toda su vida, asimismo, su construcción es un proceso continuo, y puesto que tiene una larga duración, se da desde el ámbito familiar, social y sobre todo escolar, hasta la formación inicial (Bolívar, 2007). Bolívar especifica que *“los saberes experienciales del docente profesional se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar”* (p. 20), lo que significa que ya desde la infancia se está aprendiendo la función docente antes de comenzar.

Una parte importante de la bibliografía de investigación muestra que el conocimiento del yo es un elemento crucial en la forma de elaborar e interpretar los docentes la naturaleza de su trabajo (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994), y que los acontecimientos y experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales (Ball y Goodson, 1985; Goodson y Hargreaves, 1996).

Por eso, los procesos formativos deben articularse con la propia trayectoria biográfica, entendidos como procesos de desarrollo individual, de construcción de la persona del profesor o profesora, como reapropiación crítica de las experiencias vividas. La formación se entiende, así, como un proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia vivida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa e investigadora adquiere significado (Merino y Tresserras, 2012). En este sentido, Monereo, Weise y Álvarez en su investigación publicada en 2013 ofrecen argumentos *“que sustentan la idea de que la formación, para que resulte eficaz, transferible y sostenible, debe incidir en la identidad docente del profesor”* (p. 325).

La identidad profesional docente es, por tanto y coincidiendo con Day (2006), el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional. Por otra parte, es una *construcción singular*, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En segundo lugar, es un *proceso relacional*, es decir, una relación entre sí y las otras personas, de identificación y

diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás (Cattonar, 2001 y 2006).

Por tanto, es importante para la identidad las interacciones en las que la persona participa (Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Wetherell, 1987). En general, se comparte que las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de una misma se configura bajo el reconocimiento de la otra persona. La construcción de la identidad depende de las identificaciones que las otras personas formulan sobre él o ella. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional (Merino y Tresserras, 2012).

La investigación educativa convencional se orienta a cubrir necesidades y expectativas externas, en vez de a informar sobre la producción y recreación de comprensiones pedagógicas que tienen lugar en los escenarios de la práctica escolar (Suárez, 2007). Hoy más que nunca, convertirse en maestro es vivir la necesidad de una permanente renovación, lo que implica avanzar por un camino de negociación y cambio permanente; como dirían Sancho y Correa (2013, p. 20), hacer *“un recorrido mediado por las experiencias de dentro y fuera de la escuela, y por las propias visiones sobre lo que significa ser docente y el tipo de docente que se quiere llegar a ser”*.

### **2.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LA EXPRESIÓN Y EL JUEGO DRAMÁTICO**

*“El cuerpo uno de los primeros constructos de la inteligencia humana, la información genética y la información histórico-contextual del sujeto psicosocial suele reflejar de forma espontánea e inconsciente muchos de los aspectos limitantes para la expresión verbal”*

López-Rentería (2014, p. 137).

Cada vez más personas expertas explicitan que el arte, y en concreto, el teatro o la expresión dramática, son un pretexto para poder realizar la práctica de la pedagogía, en lugar de privilegiar un ideal teórico y discursivo (Abad, 2009; Tejerina, 1994; Vieites, 2012). Sánchez-Gala (2007) en su tesis doctoral sobre dramatización, destaca entre las pedagogías creativas de las *“últimas décadas del siglo XX”* (p.74) las siguientes: aprender simulando la realidad (Torre, 1997); aprender expresando (Bercebal, 1995; Laferrière, 1997; y Motos y Aranda,

2000); aprender de los errores (Luria, 1986; Popper, 1982; Torre, 1993); y aprender creando (Sánchez-Gala, 2007). En relación al aprendizaje basado en la expresión, expone que es fundamental la desinhibición y distensión, y que se consigue con la práctica de actividades que implican a todo el ser, emocional, racional y corporalmente. Archilla (2013) analizando la expresión corporal en la Educación física concluye que es *“una práctica que nos ofrece una buena oportunidad para el desarrollo personal y los valores humanos, favorecedora de la autoestima y que crea situaciones de alegría y felicidad, donde en ocasiones se potencia la creatividad”* (p. 39). Por lo tanto, como postulara Stern (1977), la expresión, *“no es un espectáculo del que uno se pueda enorgullecer”*, sino que la creatividad de la que procede *“se realiza en la humildad y contiene en sí su razón de ser”* (p. 66).

La función de la expresión como acción y metodología educativa ha de ser la de ayudar a la persona a adquirir confianza en sí misma y *“hacerle cada vez más consciente de su capacidad de comunicación”* (Motos, 2003, p. 910). De esta manera, dicha función, actúa como soporte de la alfabetización estética y cumple el objetivo de desarrollar: *“la autonomía, como capacidad para dirigir su propio proceso de desarrollo personal; la comunicación, como capacidad de emitir y recibir mensajes estéticos; el sentido crítico, como capacidad de analizar mensajes artísticos, mediante la asociación de diversos lenguajes expresivos realizando una lectura diferente de los productos creativos existentes”* (Sánchez-Gala, 2007, p. 76).

Atendiendo a los discursos pedagógicos más tradicionales, didáctica y metodología equivalen a intervención, es decir, a planificación de estrategias que permitan la máxima aproximación a la obtención de las finalidades previstas, tal y como indica Rajadell, *“a través de actividades concretas, activas y graduales, y con el soporte de materiales curriculares que nos faciliten esta enseñanza, así como el espacio y el tiempo más adecuados para cada estrategia de intervención”*. Se considera que una estrategia didáctica es la actuación secuenciada *“potencialmente consciente del profesional en educación, guiada por uno o más principios de la didáctica”* y *“encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje”* (Rajadell, 2001, p. 466). Los ocho principios básicos de la didáctica según esta definición son: la comunicación, la actividad, la individualización, la socialización, la globalización, la creatividad, la intuición y la apertura. Aunque todos ellos están estrechamente relacionados con las necesidades analizadas sobre la formación del profesorado, hay dos principios didácticos básicos que aparecen especialmente relacionados con el resto y con la necesidad de incorporar la dimensión experiencial y lúdica en la formación del profesorado de EI: *el principio de comunicación y el principio de actividad*.

*El principio de comunicación* constituye la esencia del proceso educativo desde la transmisión de ideas por parte de una persona hasta su comprensión real y significativa por parte de otra persona que juega el rol de receptor. Aquí el papel de la interacción es indiscutible. Por lo tanto, como profesionales de la educación, debemos conocer su triple faceta, informativa, persuasiva y emotiva; y como alumnado, reflejar la comprensión de un concepto, manifestar opiniones o solicitar información en caso de duda. Por otro lado, *el principio de actividad*, evidencia que se aprende aquello que se practica. Para que una enseñanza sea activa Rajadell explicita una serie de condiciones que debe cumplir: aprender de la propia experimentación; procurar desarrollar en el alumnado el sentimiento de esfuerzo

personal; poseer una planificación básica; mantener una actitud de superación personal constante, evitando las comparaciones con los demás; evitar la memorización repetitiva y no significativa; insistir en la aplicación de los contenidos aprendidos; practicar el trabajo autónomo. Es necesario formar informando, y necesaria una didáctica abstracta pero útil, acompañada de una teoría que aunque innecesaria, se convierta en indispensable para desarrollar, afinar y cuestionar la práctica (Barret, 2016).

En este sentido, *“las actividades de dramatización acogen un amplio abanico de habilidades psicomotoras”*, que han empezado a tomarse en consideración relativamente tarde. Además *“a través de recursos, que parecen multiplicarse día a día, como los audiovisuales y los informáticos [...] la conciencia social ante la diversidad de los individuos está arraigando en nuestra sociedad, por lo que el ser humano puede expresarse a través de múltiples habilidades”* (Rajadell, 2001, p. 493). Lejos de la siempre valorada palabra, parece que se empieza a comprender *“que hay cosas que no pueden decirse”* (Stern, 1977, p. 99). En los talleres de educación creadora que Stern propone, dice que *“crear no es lo que uno piensa, sobre todo cuando se está lleno de prejuicios que quitan fuerza a todo acto potente”* (p. 97), sino que en toda actividad creadora, como acuña Rajadell (2001), convergen tres factores: intelectual, emocional e inconsciente.

Sin embargo, cada vez se hace más evidente que las y los jóvenes se muestran *“gastados por el peso de sus estudios y condicionados por éstos”* (Stern, 1977, p. 94) y en consecuencia carecen de imaginación para crear, incluso, *“un nuevo modo de vida”* (p. 96). Si innovar es crear, y crear es adquirir una libertad fuera del influjo de la sociedad consumidora, quien practica una educación creadora *“hace amar el acto que crea, el acto que contiene el placer”* (p. 90). Como educadores y educadoras debemos creer en la persona, ofrecer un espacio de seguridad, fuera de burlas y comparaciones, favoreciendo la expresión y haciendo posible el impulso por el que la propia expresión se concreta.

Las estrategias didácticas basadas en el arte dramático por su carácter transversal e interdisciplinario, según Motos (2009), se revelan como un instrumento didáctico de primer orden para desarrollar competencias básicas comunicativas y lingüísticas, competencias culturales y artísticas, competencias sociales, y competencias individuales y de iniciativa personal. Para Laferrière (2001) la dramatización mejora las habilidades lingüísticas indispensables para adquirir la competencia comunicativa, para avanzar en la expresión creativa a través del pensamiento divergente, para mejorar la competencia social, y por tanto, la confianza en uno mismo, a través del trabajo cooperativo que desarrolla y para activar la imaginación.

López, Jerez y Encabo (2010) destacan la necesidad de plantear recursos artísticos en esta era tecnológica, como medio para el desarrollo de la persona en el ámbito educativo, ya que a través de la dramatización se puede mejorar la expresión verbal y la no verbal. Según estos autores el juego dramático expresivo puede ser la llave para la exploración de lenguajes e inteligencias en el contexto escolar. La dramatización puede acercarnos a la espontaneidad, verbal, icónica o musical. Gracias al juego dramático, *“se puede ejercer la tendencia creadora (invención e imaginación) inherente a cada ser humano, que agrupa las capacidades lingüísticas, corporales, plásticas y rítmico-musicales”* (p. 20).

Continuando con el análisis teórico de las posibles aportaciones del arte y el juego dramático como metodologías activas para la formación del profesorado se presentan dos apartados:

1. Un análisis conceptual para facilitar el entendimiento del ámbito en el que se mueve este trabajo. Parte de una aproximación general, continuando con el ámbito educativo y finaliza con una reflexión sobre la importancia del cuidado del niño interno en la etapa adulta y la relevancia del juego en su formación.
2. Una breve descripción de algunas estrategias y técnicas psicopedagógicas que están comenzando a extenderse en el territorio de la Comunidad Autónoma Vasca y que parten de coincidencias con la expresión y el juego dramático, y en concreto con la propuesta que se estudia aquí.

### 2.3.1. Teatro vs drama

Todavía hoy, el análisis conceptual de *teatro* y *drama*, aunque en apariencia sencillo, entraña para la escuela y en concreto para el profesorado cierta dificultad. Según Burgess y Gaudry (1985) ya en los años setenta empezó un debate sobre la diferencia entre *drama* y *teatro* en la educación, donde *drama* se consideraba un proceso y *teatro* un producto acabado. Todo indica que el resultado de esta dicotomía entre proceso y producto, ha generado cierta confusión que todavía cala entre el profesorado (Torres Nuñez, 1993), de tal manera que “*la relación entre el drama en la educación y el teatro ha sido de alguna forma misteriosa y confusa*” (Burgess y Gaudry, 1985, p. 127). Según el análisis conceptual que realiza Torres Nuñez (1993, p. 324) “*en todas las fuentes consultadas, el drama es una composición literaria escrita para ser representada en un lugar llamado teatro*”.

Este trabajo de investigación, sin pretender formar parte de este debate conceptual, recoge algunas de las metodologías que utilizan la dramatización o el juego dramático que están suscitando interés desde el punto de vista pedagógico, y que sirven como contexto para entender la experiencia que aquí se analiza. Por ello a nivel conceptual, que no metodológico, la investigación hace una pequeña aproximación y se centra en las definiciones de autores y autoras como: Cañas (1994); Cervera (1996, 1981); Eines y Mantovani (1997); López-Tamés (2010); Motos (2008); Nuñez y Navarro (2007); Ortiz-Camacho (2000, 2002); Pavís (1983); Sánchez-Gala (2007); Tejerina (1994); Tomlison (1982); y Torres Nuñez, (1993). Y tiene en cuenta de manera especial a Barret por la pedagogía de la expresión dramática (1991) y la pedagogía de la situación (1989) a las que se dedica un análisis más profundo y específico.

Tal y como recoge Pavís (1983), *drama*, proviene del griego y significa acción. Este vocablo a su vez, procede del dórico *dran*, que se traduce como *pratteín*, actuar, ha sido un término poco empleado hasta el siglo XVIII y hace referencia a la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un tiempo y espacio determinados. Se entiende *drama* como un proceso de creación que va desde los juegos hasta la improvisación y el

*teatro* como una representación que tiene una audiencia o público “*pasivo*” (Tomlison, 1982), aún considerando que el teatro que aquí se estudia pretende involucrar a la audiencia en el proceso, generando comunicación entre espectador y actor, y por lo tanto alimentándose del público (Torres Nuñez, 1993).

Si *drama*, por su procedencia griega, significa *acción*, para Cervera (1996, p. 27) *dramatización*, tiene un sentido “*cuando menos doble*”. Por un lado, “*es un proceso mental*”, que trata de “*producir una acción convencionalmente repetida*”, es decir, “*de crear drama*” transformando “*en materia dramática algo que no lo era originariamente, por ejemplo, una idea, un cuento, un poema*” (p. 10). Por otro lado, es el resultado del propio proceso; “*la reproducción de la acción*” incurriendo “*en un proceso convencional en el cual las cosas - objetos, hechos, personas-..., dejan de ser lo que realmente son para convertirse en otras a las que representan*” (1981, p. 5).

A mediados del siglo XIX se reconoce una redefinición del arte teatral, “*un cambio de paradigma iniciado por el célebre compositor Richard Wagner y su concepción acerca del arte total, que extiende el privilegio del teatro como síntesis suprema y privilegiada de las diferentes artes y, por tanto, como forma de arte superior, como arte del futuro*” (Grande Rosales y Sánchez Trigueros, 1996, p. 259).

De igual manera para Cañas la dramatización es “*el proceso de dar forma y condiciones dramáticas [...]; la conversión en materia dramática de aquello que de por sí no lo es en su origen, o sólo lo es virtualmente*”. ‘*Dramatizar*’, por lo tanto, es usar una estructura en esencia teatral “*para dar vida a un hecho, una narración, un sueño, una canción, ..., sin pretender por ello realizar un espectáculo y sin interesarse por el resultado final estéticamente bello*” (Cañas, 1994, p. 50). La dramatización en cuanto reproducción de la acción, utiliza “*los mismos recursos que emplea la vida para producir la acción, es decir, la expresión lingüística, la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical*”. Significa representar, poner en escena ante las compañeras de juego, a través de unos interpretes (personajes), un tema que contiene una situación o conflicto (Cervera, 1981, p. 10). Sus elementos básicos son: “*los personajes, el conflicto, el espacio, el tiempo, el argumento y el tema*” (1981, p. 17). En consecuencia, coincidiendo con Tejerina (1999), la dramatización vive junto a otro concepto que en la práctica viene a ser su sustituto semántica y socialmente: *el juego dramático*.

Tejerina (1994) refiriéndose al concepto de dramatización recoge que en el mundo anglosajón recibe el nombre de *drama, creative drama, improvised drama* y en el área francófona le llaman *jeu dramatique y expression dramatique*, y en español se han generalizado las formas juego dramático y, sobre todo, dramatización. Independientemente de la variedad de conceptos, en esencia, todos ellos se refieren a aquella actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma y sin proyección exterior; es decir, el juego dramático. Consiste en un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora de la persona y al desarrollo integral de su personalidad, que tiene su sentido último en una concepción no elitista del teatro, y en la convicción de que el gran artista se hace con especiales cualidades y mucho trabajo, pero que el germen del arte y la necesidad de manifestación estética están en cada ser humano.



Al igual que Tejerina (1994), Eines y Mantovani (1997), unos de los pioneros en didáctica del teatro en el estado español, definen el término procedente del francés juego dramático, dramática creativa (anglófono) y dramatización, como *“actividad que no es teatro, sino una práctica al servicio de la expresión creadora del individuo”* (p. 18). Independientemente del concepto que se utilice, tanto la dramatización, la expresión dramática o el juego dramático surgen por el propio placer de jugar, jugar con los gestos y con el movimiento espontáneo (Lleixà, 2000), a través de un proyecto oral donde las acciones se derivan de un tema predeterminado por las personas que juegan basándose en la improvisación (Cañas, 1994).

Por otro lado *teatro* *“proviene del griego y significa contemplar”*, sin embargo, cuando se hace referencia a este concepto se piensa en luces, actores, público, es decir, en un espectáculo; *“su objetivo es más estético-artístico y requiere una preparación previa de ensayos hasta encontrar el efecto deseado”* (López-Tamés, 2010, p. 191). Sin embargo, al margen de consideraciones históricas también el teatro es un juego en sí mismo que consiste en *“detener el tiempo y volver a plantear en un espacio mágico las situaciones primordiales”* (López-Tamés, 2010, p. 222). Según Sierra (1995, p. 95) *“la expresión teatral privilegia el proceso sobre el resultado y el juego dramático vendría a caracterizar este proceso del quehacer teatral en niños en edad preescolar y escolar”*.

Tejerina (1994) define el teatro como la representación, la ceremonia del espectáculo teatral colectivo, el arte dramático, el quehacer de las personas que actúan para interpretar y transmitir, además del texto, el conjunto de signos teatrales no verbales y la técnica de representación utilizada para la comunicación. *“El teatro en su dimensión antropológica [...], es manifestación, ritual que plasma los valores e ideales de una comunidad, la necesidad del ser humano de contemplarse y de reflejarse e, igualmente, su anhelo de metamorfosis, de encarnar otros papeles distintos al propio [...], es ver y actuar [...] proporcionando una reflexión sobre nosotros mismos”* (pp. 1-2). Además *“el teatro supone un encuentro personal”*, brindando un conocimiento del yo, posibilitando *“salir de uno mismo y mirarse desde lejos”*, aportando *“conocimiento de nuevos ángulos y experiencias en la participación y reflexión del espectador y cauce para experimentar otras posibilidades de vida en la disponibilidad del actor”* (p. 5). Refiriéndose al teatro como drama, en el sentido etimológico griego de acción, tal y como se ha mencionado, además de una forma de arte, es una dimensión humana, *“conflicto vital, fuerzas en pugna, algo cosustancial al ser humano”* (p. 6). Nuñez y Navarro (2007, p. 227) definen el teatro *“como práctica socio-personal y como medio de comunicación”* prácticas ambas que implican que hay algo en la experiencia teatral que, al ponerse en común, se comparte, lo cual significa, *“participación física, psicológica y emocional por parte de los que intervienen en el acto teatral”*.

## Imagen 2

**Diferencias entre teatro y juego dramático.** Adaptado de “Diferencias entre el juego dramático y el teatro como práctica en la educación” (Eines y Mantovani, 1997, pp. 16-17).

<b>DIFERENCIAS ENTRE TEATRO Y JUEGO DRAMÁTICO</b>	
<b>CONCEPTO TRADICIONAL: TEATRO</b>	<b>JUEGO DRAMÁTICO</b>
Se pretende una representación.	Se busca la expresión.
Interesa el resultado final o espectáculo.	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.
Las situaciones planteadas son creadas por el autor, autora y/o el profesor, profesora.	Se recrean las situaciones imaginadas por las personas que componen el grupo.
Se parte de una obra escrita o acabada.	Se parte del “como sí” y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con el accionar de las jugadoras.
El texto es aprendido de memoria por los actores, actrices y las acciones son dirigidas por el profesor, profesora.	El texto y las acciones son improvisadas debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.
Los personajes son aceptados a partir de una propuesta de la profesora o profesor (las participantes no se pueden encontrar a sí mismas a través de los personajes).	Los personajes son elegidos y recreados por las jugadoras (las participantes se encuentran a sí mismas en los distintos personajes).
El profesor o profesora plantean el desarrollo de la obra.	El profesor o profesora estimulan el avance de la acción.
La obra se cumple en todas las etapas previstas.	El juego puede no llegar a concretarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien.
Se hace en un teatro o un lugar que posea un escenario.	Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos: patio, hall, gimnasio o en el propio aula.
La escenografía es idea del profesorado y normalmente no la realiza el alumnado. El vestuario es confeccionado.	Los actores y actrices son personas que juegan a ser y que están en situación de trabajo-juego grupal.
Los actores y actrices representan con el fin de gustar a un público pasivo.	Las participantes accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y compañeras, eventuales espectadores.
Crítica: Se comenta en lo formal lo bien que salió el espectáculo y se oyen comentarios.	Se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica de jugadoras y espectadoras.
Si el teatro se practica como una obligación impuesta los beneficios pedagógicos de su utilización pueden no ser importantes.	Si el teatro se practica como juego, la expresión de la persona es totalizada.

En resumen, se puede considerar (Cervera, 1981, p. 5) que *“la dramatización (...) toma su nombre de uno de los estadios del proceso de elaboración del teatro”* y que *“el teatro, como resultado final, es fundamentalmente espectáculo –con la presencia obligada de público-, requisito que no se da en el juego dramático”*. A partir de una reflexión similar que hace Ortiz-Camacho (2002) para determinar la diferencia de estos dos conceptos en educación, podemos concluir que la dramatización pone el interés en la experiencia, el proceso, en la espontaneidad, los deseos y necesidades de la persona, así como en la utilización y reinterpretación de cualquier espacio. La dramatización debería favorecer el desarrollo de un lenguaje significativo y artístico, empezando por el juego simbólico y siguiendo por las representaciones (Ortiz-Camacho, 2000), y teniendo en cuenta que esta investigación recorre desde la primera infancia hasta la formación del profesorado, no podemos olvidar la relevancia del juego presimbólico en la primera etapa infantil, así como, del juego dramático en la etapa adulta.

Este pequeño acercamiento conceptual pretende ayudar a comprender el enfoque de la experiencia diseñada por la Compañía Teatro Paraíso que se estudia aquí y que se ha preferido denominar *“de arte y juego dramático”*. Comprender esta compleja realidad conceptual, invita a considerar la necesidad de un cambio de paradigma educativo, Robinson y Heathcote (1980, p. 158): tanto el *drama* como el *teatro* no se pueden separar en la educación porque *“la dinámica central del drama y sus implicaciones revela que las actividades de drama y teatro están íntimamente relacionadas dentro y fuera del currículum de la escuela”*. Indudablemente el teatro tiene sus bases en la dramatización y ambos poseen recursos comunes muy útiles para la formación del profesorado: la acción; la toma de decisiones; hacer del espectador, espectadora, un observador, observadora participante; despertar sentimientos; ofrecer experiencias vividas (visión del mundo); favorecer la comprensión; la presencia de la narración y el diálogo (Trujillo, 2014, p. 12). Es por ello que, en este trabajo, siguiendo los postulados de Motos (2008), se considera la dramatización como un ámbito de conocimiento más, con un lenguaje propio y que utiliza el teatro como un recurso-educativo didáctico.

### ***2.3.1.1. El arte y el juego dramático en la educación***

En la revisión bibliográfica que hacen Cruz-Colmenero, Caballero y Ruiz-Tendero (2013) se concluye que el arte y el juego dramático con fines educativos se ha utilizado en diferentes contextos, edades y grupos humanos; que goza de una amplia experiencia en diversos sistemas educativos europeos, destacando el caso del Reino Unido; pero que sin embargo, en España, ha tenido un uso educativo en general escaso y poco reglado. Todo ello junto con la poca tradición investigadora en esta área, hace que los trabajos de investigación sobre este tema sean manifiestamente insuficientes, a pesar de las evidencias experimentales sobre las capacidades de la dramatización de cara a la educación. Según Vieites (2012) la situación de la educación en relación al teatro en el estado español todavía tiene que recorrer un largo camino para llegar a su regularización y normalización. Vieites subraya la pertinencia de que el teatro aparezca en todo el recorrido académico; desde la pequeña infancia hasta los

postgrados, de tal manera que se pueda incidir en el desarrollo personal, social, expresivo y comunicativo por un lado, y en el desarrollo profesional y artístico por otro, posibilitando la convergencia entre la formación integral y la profesional. De igual manera, Martín y López-Pastor (2007) tras una experiencia con el teatro de sombras en Educación Infantil, opinan que es un recurso extraordinariamente interesante para trabajar la capacidad expresiva, además de otros contenidos propios de psicomotricidad y el currículum oficial de esta etapa: esquema corporal, percepción y estructuración, espacio-temporal, expresión verbal y plástica, entre otros.

Sin embargo, por ahora, todo lo relativo a la dramatización sólo se incluye en la educación física de primaria y aún así, sigue sin dársele la misma importancia que a otros deportes. Por no hablar de la etapa de infantil, donde además, no se explicita que deba trabajarse. Archilla (2013) y Montávez (2012) nos muestran cómo los contenidos de expresión, en este caso corporal, están en clara desventaja con respecto a otros bloques del área de la Educación Física. En este sentido reflexionan sobre las carencias existentes y tratan de proponer un nuevo modelo formativo para reforzar y modificar esas realidades. Opinan que urge que el lenguaje corporal sea estimulado y desarrollado, ya que tanto la expresión, como la comunicación, son capacidades casi innatas en el ser humano, que se van aprendiendo desde que todavía no sabemos ni gatear. Sin embargo, comenzamos a tener menos cantidad de experiencias y prácticas sobre ellas, justo en el momento en el que más necesitamos no perderlas ni olvidarlas.

Tejerina (1994, p. 229) sitúa la función del teatro en la escuela dentro de un contexto educativo que considera entre sus premisas: la actitud lúdica; el estímulo de la creatividad; la globalidad de la expresión libre e impulso de las creaciones infantiles en todos los lenguajes; el análisis de los fundamentos de la escuela y de la sociedad; la conducta transformadora del educador o educadora; el rechazo del autoritarismo; y, ¿por qué no?, la aspiración al logro de una humanidad libre, igualitaria y creadora.

Para Vieites (2012), la expresión dramática es una “*escuela de vida*” tanto en la educación infantil y primaria, como secundaria, ya que facilita trabajar ciertas competencias transversales que de otra manera son más difíciles de conseguir, y favorece tanto el desarrollo individual, como la socialización. Sin embargo, para lograr este cambio habría que mejorar sustancialmente la situación de la educación teatral, entre otros ámbitos en las escuelas de magisterio. Para ello reivindica la creación de la especialidad de expresión dramática en Educación Infantil y Primaria, y la especialidad de expresión teatral en Educación Secundaria (Vieites, 2012, p. 2). De la misma manera

*“diversos autores coinciden en opinar que debería existir el especialista en drama, dramatización o dramática (la terminología varía de unos a otros) para buscar la integración total de todas las materias artísticas y no artísticas, puesto que siempre es posible dramatizar cualquier tema y se puede plantear una imagen teatralizable que sea reflejo de un acontecimiento, noticia, imagen actual,..., de interés para el grupo o con contenido informativo interesante para la propia formación del grupo”* (Bercebal, en Sánchez-Gala, 2007, p. 193).

En relación a la etapa infantil, en la publicación del *“Encuentro, teatro y educación”* organizado por la subdirección general del *Perfeccionamiento del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia* y el llamado *“Colectivo de la Pedagogía de la Expresión”*, constituido por Mantovani, Sciarretta y Coello (MEC, 1984), Mantovani ya apuntaba que en la etapa de 2 a 5 años, *“no hay teatro, tampoco juego dramático organizado, sólo hay juego libre y espontáneo [...] Se observa en los niños poca concentración, y cambios constantes en los juegos, al igual que poca permanencia en el personaje”* (p. 37).

Mantovani (1980, p. 18), en relación al teatro para niños y niñas, propone un teatro de *“búsqueda y experimentación”*, con personajes simples y cercanos, que debe asumir lo que llama *“realismo imaginativo”* recurriendo a la imaginación *“para poder mostrar todo lo que les rodea y ayudarles a profundizar en su crecimiento como seres humanos”*. Según Zuazagoitia et al, (2014, p. 4),

*“el trabajo con las criaturas mediante el teatro, favorece que participen de una manera más efectiva en el mundo social que les rodea, y puede beneficiar a aquellas niñas y niños con necesidades cognitivas complejas y severas. A diferencia de la mayor parte de las personas adultas, los niños y niñas se acercan a las obras de teatro sin prejuicios y son capaces de dejarse llevar por todas las emociones que actores y actrices les propongan desde el escenario; [...] para las criaturas, las obras de teatro constituyen un espejo de sus emociones, sus problemáticas y sus vidas, son ventanas donde pueden ver los problemas y las emociones que experimentan sus pares”*.

Herramientas como estas deberían utilizarse en la educación, ya que en una obra de teatro afloran numerosas emociones que pueden ayudar a niños y niñas a identificar lo que sienten, y cómo les afecta a su complejo mundo emocional.

A menudo, en el teatro infantil, las criaturas verbalizan sus emociones, se conmueven, intervienen con risas, conversan, saltan, aplauden, lloran, responden a la incitación de la acción que se desarrolla en el escenario. Esto es un reflejo de la relación mutua que se establece entre las criaturas espectadoras y los actores y las actrices, y dan a conocer en qué medida sienten y participan en el relato (Zuazagoitia et al, 2014). Generalmente ríen, charlan y transmiten impresiones a sus iguales con espontaneidad, y a su vez, contribuyen al desarrollo de la capacidad de conversación y expresión de sus propios sentimientos (Brinkmann, 1973). En el teatro se vive con las otras personas y se establecen vínculos compartidos, que favorecen la afectación grupal (Dubatti y Sormani, 2011).

La mayoría de textos referentes al teatro en la educación, están de acuerdo en que las formas dramáticas contribuyen al desarrollo del alumnado en dos planos: el personal y el social-relacional. Aplicándolo a la educación infantil, se puede afirmar que abarca los ámbitos de experiencia generales que aparecen en el currículum de esta etapa: la autonomía y el conocimiento personal; el conocimiento del medio; y la expresión y la comunicación. El juego dramático debe estar adaptado, contemplando la creación de personajes y la creación del propio espacio escénico (Ortiz Camacho, 2002). Vizcarra (2007) recomienda en este sentido tener en cuenta el desarrollo evolutivo de cada edad para trabajar la dramatización con niñas y niños, y diferencia 3 etapas: la de 0 a 2 años; la de 3 a 4 años; y la de 5 a 6 años.

Para Tejerina (1994), *“un sistema educativo que favoreciese el instinto de creación, en lugar de sofocarlo (casi siempre en aras de una eficacia técnica a corto plazo), generaría niños alegres, activos, con una mente fértil y, más tarde, adultos emprendedores y mejor equilibrados”* (p. 219). En la persecución de dicho objetivo, Tejerina se decanta por la realización de talleres para el profesorado, para que vean que pueden convertirse en quienes animan y comprueben que *“no son necesarias aptitudes especiales”* (p. 256) y conseguir lo fundamental, que el docente participe en el ‘como si’. Laferrière (2001, p. 42) por su parte, resume las bases de su propuesta para la formación del profesorado, que debe: *“inscribir el arte y la cultura en el proceso de formación; no considerar la concepción de la intervención artística en la escuela sólo como un instrumento pedagógico; rechazar la idea de considerar la práctica artística solamente a la escuela, organizando diferentes proyectos culturales comunes con los centros culturales, museos, bibliotecas y servicios sociales”*.

La presencia tanto del teatro, como del juego dramático en cualquier etapa de la educación, como apunta Tejerina (1994, p. 230), es una *“utopía pedagógica lejana”* y no por ello, *“ajena a una argumentación política”* que implique educar ciudadanos y ciudadanas responsables y comprometidos socialmente, defendiéndose *“de todo lo que pueda originar cambio y transgresión”* (p. 232).

### **2.3.1.2. Del juego simbólico infantil al juego dramático adulto**

Existe una conexión entre el juego simbólico o presimbólico en la infancia temprana y el juego dramático en la etapa adulta. Así lo evidencia la experiencia que se analiza en esta tesis doctoral a través de su propuesta de manipulación, psicomotricidad, imágenes, etcétera, para seguir jugando la vida, empezando por el juego simbólico y llegando al juego dramático (Alvarez-Uria, Tresserras, 2014).

Por un lado, como acuñan Nuñez y Navarro (2007), el juego dramático *“es una forma concreta del juego infantil que requiere de una edad más avanzada que el juego simbólico”* (p. 233). Pero por otro lado, tal y como se ha analizado, también es una metodología de formación en la etapa adulta. Partiendo de esta doble concepción, se hace evidente como apunta Sierra (1995), que *“el juego no es exclusivo, entonces, de los niños pequeños”* (p. 93), pero lo que no resulta tan comprensible es, porqué todavía hoy, tanto el juego dramático, como el juego en general, sufren en el ámbito de la educación de la misma subestima. Como reivindicara Winnicott (1982), probablemente el juego es la única oportunidad que tienen tanto niñas y niños, como personas adultas, de ser creadoras y expresarse libremente. O como describiera López-Quintas (1977), *“el juego es una actividad creadora de una trama de líneas de sentido que envuelven al mismo que las crea e impulsan su poder creador”* (p. 29). De ahí la preocupación e insistencia de conocidos autores como Navarro y Mantovani (2012), que proponen perfeccionar un sistema de educación teatral y dramático que englobe de los tres a los dieciocho años.

Tanto la niña y el niño, como las personas adultas, cuando actúan a través del juego dramático, no reproducen la realidad sin más, sino que la reconstruyen a partir de su

entendimiento y vivencias; despiertan la importancia del cuerpo como instrumento de expresión en el espacio y en el tiempo; ayudan a desbloquear inhibiciones, traumas y presiones que los rodean en la vida cotidiana; permiten pensar en grupo sobre situaciones comunes; aumentan la capacidad de observación y escucha, y la interdependencia entre todos (Navarro, 2006, pp. 165-166).

El juego dramático o dramatización además de ser creativo en sí mismo, conecta con el juego simbólico, convirtiéndose *“en un proceso singular que emplea como materia propia la acción”*, es decir, *“su finalidad es la creación de la acción”* (Cervera 1996, p. 10). Sin embargo, como apunta Sierra (1995), la mayoría de autores y autoras de teatro infantil, teniendo en cuenta la poca literatura que existe sobre el tema, reducen el juego dramático a meros ejercicios preparatorios para la escenificación de un texto de autor o adaptación de un cuento.

El juego dramático, para Jenger (citado por Cañas, 1994, p. 51), es un juego de grupo, descubierto gracias a la persona adulta, que tiene también un lugar en él y que está sometido a reglas, siendo la más importante la de aceptar la participación de las otras personas y la cooperación de los elementos que constituyen el grupo de quienes juegan. Algunas de las prácticas que engloba el juego dramático o la dramatización son las siguientes: imitaciones, improvisaciones, juegos de rol, dramatizaciones de cuentos, historias inventadas por el grupo, propuestas del animador o animadora, adaptaciones de textos de autor, etc. (Alvarez-Uria, Tresserras, 2014). La dramatización es reflejo de lo colectivo, del trabajo en grupo, que construye relaciones profundas, promueve la comunicación, sentimiento de pertenencia y actitudes de tolerancia (Otegui y Urkijo, 2014). El juego dramático supone crear un lenguaje propio que puede ser un recurso educativo y didáctico, que se basa en los mismos principios que el juego simbólico, pero que acaba en la dramatización (Motos, 2008).

*“A través del juego dramático se pone de manifiesto la capacidad de elaboración, el conocimiento psicofísico que de sí tiene la persona, sus inhibiciones, el estado del lenguaje expresivo, corporal y verbal, su capacidad de integración social, etc. Conceptos como claridad verbal, tiempo, distribución espacial, evolución o relaciones están siempre presentes en la acción dramática, expresados además de forma espontánea por niños y jóvenes”* (Navarro, 2006, p. 3).

Los privilegios de las transformaciones simbólicas que niñas y niños realizan a través del propio cuerpo, de los objetos y de los espacios, a partir del juego sensoriomotriz y simbólico, pueden *“favorecer los procesos cognitivos, la elaboración de significados, el desarrollo afectivo y emocional, las relaciones entre iguales y las actitudes sensibles”* tanto en contextos educativos dirigidos a ellos mismos, como en contextos de formación para el profesorado (Abad, 2008, p. 167), permitiendo la *“resolución de sus deseos y conflictos”*, así como la *“apropiación de reglas y valores sociales”* (Aizencang, 2005, p. 64). En este sentido se expresa la idea de Malaguzzi, que defiende que el pensamiento *“se construye a partir de la acción, constructiva y social”*, de la que el niño y la niña, también en la etapa adulta, son los y las principales protagonistas (Hoyuelos, 2005, p. 98).

Las formas dramáticas y el desarrollo evolutivo del niño y la niña, según Motos (1996) y Tejerina (1999), van desde la espontaneidad a la elaboración técnica por un lado y desde el

proceso lúdico al proceso artístico por otro, en los que colocan primero el juego simbólico, después el juego dramático, a continuación la representación de papeles y para finalizar el teatro.

*“El juego simbólico e imaginario no desaparece. Lo que desaparece es su aceptación social, y tal vez sea esto lo que explique la ausencia de áreas como la expresión teatral en los procesos de educación formal, y que áreas artísticas más aceptadas (como el dibujo o la escritura literaria) devengan en simple instrumentación técnica. Pero dados un espacio y tiempo adecuados, libres de las presiones de la rutina diaria, niños y adultos encuentran el modo de darle rienda suelta a su imaginación, bien sea a través de actividades como la pintura, la poesía, la literatura o, por supuesto, el teatro”* (Sierra, 1995, p. 103).

Para Navarro y Mantovani (2012, p. 18) *“el juego dramático es una forma de teatro que potencia la espontaneidad, en la cual el adulto coordina a un grupo de niños que inventa, crea e improvisa a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos sin la presencia de espectadores”*. Cañas (1994, p. 50) define el juego dramático como *“un proyecto oral, de carácter dramático, en donde las acciones que se derivan de un tema previamente elegido por los jugadores”*, se basan *“esencialmente en la improvisación”*.

El juego dramático puede considerarse como la base de los demás (Sánchez-Gala, 2007, p. 152), *“ya que en todos los juegos existe un componente de imaginación desde el planteamiento de ‘hacer como sí’, la personificación y la representación simbólica”*. Desde el punto de vista de la didáctica, el juego dramático ofrece las siguientes ventajas:

- ⊗ Puede incorporarse al proceso de aprendizaje ya que es dramatizable cualquier fenómeno siempre que sea posible extraer de él un modelo simplificado o simbólico.
- ⊗ Puede ser utilizado como simulación de la vida real.
- ⊗ El hecho de que sea juego, hace que no trasciendan a la vida real las decisiones y permite, así, aprender de los errores.
- ⊗ Las situaciones de la vida real se pueden reproducir simplificadas siendo las alumnas y los alumnos actrices y actores de esta realidad fingida que imita a la realidad verdadera.
- ⊗ La relación profesorado-alumnado se rompe para entrar en una relación de compañeros de juego, pudiendo aprender de las otras personas a través del diálogo.
- ⊗ Genera la búsqueda de información y por tanto el aprendizaje vivido.
- ⊗ Proporciona placer, el placer de implicarse en el propio juego y ser protagonistas del proceso.
- ⊗ Favorece la responsabilidad al tener que tomar decisiones sobre problemas de diversa índole.
- ⊗ Permite globalizar al combinar técnicas de expresión verbal, corporal, artística, manual, cálculo, lectura, escritura.
- ⊗ Genera la disciplina espontánea impuesta por el propio proceso desde dentro y no desde fuera.
- ⊗ Puede ampliar ilimitadamente los contextos de aprendizaje.



A pesar de todas estas ventajas, el juego dramático *“sigue siendo un recurso poco explotado en la escuela, debido a que es un gran desconocido para el profesorado”* (Navarro y Mantovani, 2012, p. 13). No obstante, aquellos que lo han experimentado, saben que ofrece un sinnúmero de posibilidades educativas, pero no hay que olvidar, que el profesorado que quiera hacer juego dramático en el aula, necesita unos conocimientos básicos, tanto teóricos, como prácticos.

Robles y Civila (2004) refiriéndose al taller de teatro, reclaman su protagonismo como método: primero, porque se parte del juego como soporte de una actitud activa y dinámica que facilita la asimilación de los aprendizajes, partiendo del principio de que no se puede llevar a cabo una actividad que no se haya experimentado; segundo, porque potencia el desarrollo de la expresión oral y corporal como elementos fundamentales de la comunicación humana; y tercero, porque su metodología es participativa, democrática, fomenta la cooperación, el trabajo en grupo y estimula la reflexión sobre las distintas actividades convirtiéndose en un vehículo para transmitir valores de tolerancia, respeto, solidaridad, crítica y denuncia. Navarro y Mantovani (2012) después de muchos años de practicar el juego dramático con niños, niñas, y con docentes, concluyen que *“el teatro solo podrá incidir en la educación si se presenta como un sistema para que se pueda comprender su cuerpo específico, su esencia y los procesos que desencadena”* (p. 17). De la misma manera Borda (2015), a partir de la experiencia en la asignatura de dramatización en el Grado de Educación Infantil, asegura que partir de lo vivido posibilita llevar al alumnado a un nivel más alto de pensamiento y reflexión; transformar la experiencia en saber; y mezclar las dimensiones intelectuales, emocionales, sociales y psíquicas. Y Laferrière (2001, p. 97) acuña que *“el arte dramático y la pedagogía de la creatividad”* se encuentran al sensibilizar a la persona que aprende en la complejidad de sus estructuras mentales, enseñando al alumnado a dialogar con la nueva información adquirida por la experiencia, la experimentación y la vivencia.

El aprendizaje vivencial que se fomenta a través del juego dramático, es, en sí mismo, un método activo que requiere de un proceso elaborado de verbalizar experiencias, reflexionarlas y generalizarlas, y donde al hacerlo se construye, se analiza la propia vivencia y progresivamente se va practicando (Borda, 2015). Así, posibilita al que representa la acción salir de una perspectiva individual para ubicarse en el lugar del otro, otorgándole la libertad de experimentar diferentes posturas intelectuales y comprenderlas mejor. Esta posibilidad de experimentar con otros sin ejercer el control, sin la angustia que se experimenta al conectar con las propias experiencias, hace posible desde esta suspensión del yo, estar en el lugar de, ser otra persona (Borda, 2013).

Tal y como Navarro y Mantovani (2012) resumen:

*“El juego dramático ofrece una visión global e integradora del ser humano; constituye un medio didáctico autónomo y potencia la comunicación interpersonal; aumenta la capacidad de observación y escucha; no genera la reproducción de la realidad, sino reconstrucciones creativas de la misma a partir de situaciones lúdico experimentales; valoriza la importancia del cuerpo como instrumento de expresión en el espacio y en el tiempo; ayuda a desbloquear inhibiciones naturales y presiones que*

*rodean a la infancia en la vida cotidiana; permite pensar en grupo sobre situaciones comunes, y el aprendizaje se basa en la experiencia vivida” (p. 14).*

### **2.3.2. Estrategias y técnicas psicopedagógicas que utilizan el juego dramático**

El juego dramático, como ya se ha venido subrayando, profundiza en la comprensión de las relaciones que se establecen con las otras personas, enriqueciendo las capacidades sociales y la educación integral de la persona. Es un escenario privilegiado para trabajar la creatividad porque *“requiere de la elaboración de nuevas situaciones y respuestas utilizando los recursos lingüísticos, corporales, emotivos, musicales y gestuales. El desarrollo creativo personal, en este caso, es fruto en parte de la creación de contextos creados por la práctica de la dramatización”*. El drama *“es una herramienta globalizadora”* porque trabaja con lo afectivo, cognitivo, corporal y cultural, lo que podría denominarse lenguaje total (Navarro, 2006, p. 166).

Conscientes de esta realidad, cada vez más expertos, tanto del ámbito educativo, social, como terapéutico, deciden trabajar técnicas activas que posibilitan mediante la actuación de la convivencia, un aprendizaje vivencial. Navarro (2006) en su investigación, pone de manifiesto que el aprendizaje vivencial requiere de un proceso elaborado, y no simplemente de la experimentación; es importante verbalizar las experiencias, reflexionarlas y generalizarlas para poder aplicarlas. Para que la enseñanza se base en una metodología activa, la autora subraya

*“la importancia del proceso de experimentar-verbalizar-revisar-volver a experimentar (aplicar)”*: *“entre todos hacemos, y al hacer vamos construyendo y creando; analizamos la experiencia y progresivamente vamos practicando. Las dinámicas de grupo van evolucionando desde propuestas e improvisaciones más simples a otras más complejas. Este quehacer ha de ser permanente en el proceso de aprendizaje que tiene como base las propias vivencias y experiencias de los miembros del grupo” (p. 167).*

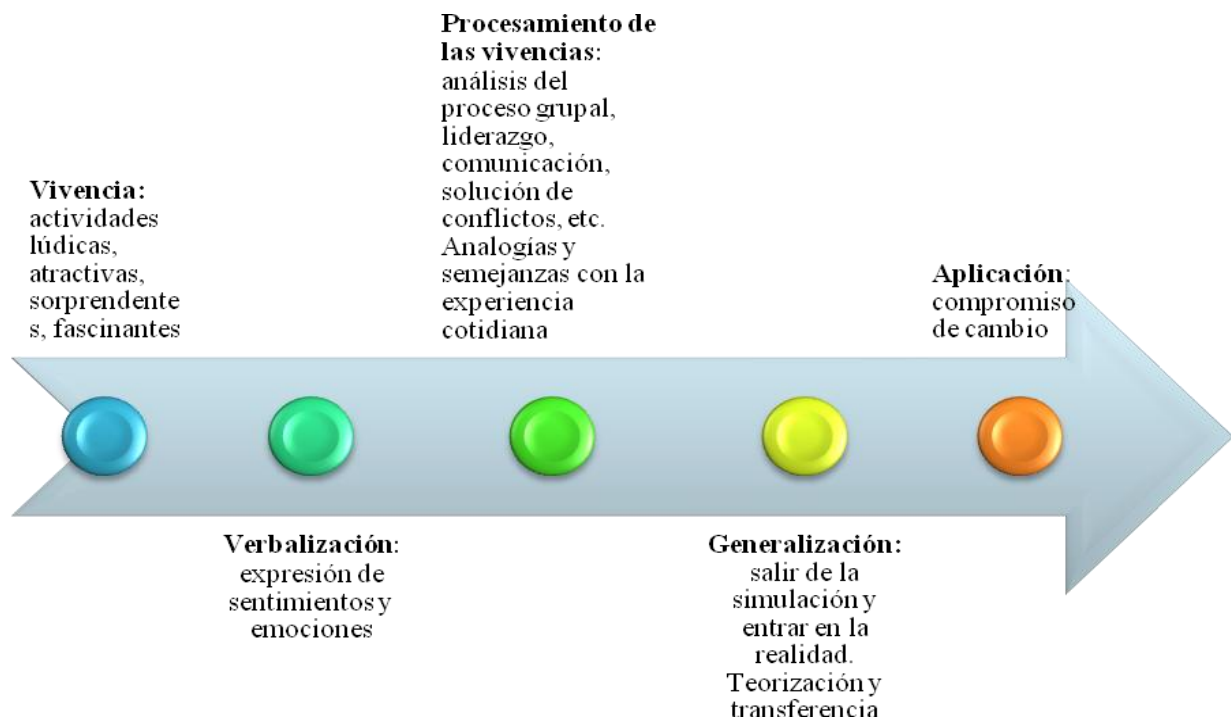
El método se puede resumir de manera simple: acción-reflexión-acción. Sin embargo, *“un proceso de búsqueda debe ser guiado por un espíritu de aventura, y si la didáctica del juego dramático no consigue convertirse en la llave que abra el mundo de la imaginación y de la libertad creadora, desembocará en un tecnicismo didáctico”*, logrando que la técnica anule la creación (Navarro y Mantovani, 2012, p. 18). De esta manera cobra importancia poner la técnica en su justo lugar, pero para ello hay que conocerla bien.

Los procesos de aprendizaje vivencial, como el que se muestra en la imagen 3, podrían facilitar el acercamiento a una visión más holística de la realidad educativa. Sin olvidar, tal y como representa Motos (2000), que para no quedarse en un tecnicismo didáctico, debe respetar una serie de estadios y ritmos: uno, la importancia de **vivenciar** lo no conocido; dos,

la **verbalización** de sentimientos y emociones; tres, el **contraste y análisis** de las resonancias con el proceso grupal; cuatro, la **generalización** de lo vivido a través de la teorización; y quinto, el **compromiso** de aplicación.

Imagen 3

**Proceso del aprendizaje vivencial** (Motos, 2000, p. 137)



Podría decirse que educar, sobre todo en tiempos de cambio e incertidumbre, es procurar que se vaya alcanzando una visión holística de la realidad. Para ello urge ofrecer medios cognitivos, afectivos y conductuales que impliquen esa visión global y compleja, junto con la habilidad de empatizar. Si construir un pensamiento para la complejidad es uno de los retos fundamentales de la enseñanza, metodologías como el juego dramático, que disponen de un enfoque holístico y participan de la virtud sistémica, podrían ayudar activamente en la enseñanza de la complejidad desde los primeros años de la escolaridad (Santos Rego, 2000). Este mismo autor apoyándose en Rinke subraya que la educación holística es, *“un modelo funcional, integrado y generalizado de educación, que se centra en toda la situación de enseñanza-aprendizaje y que varía la estrategia sobre ésta para tomar en cuenta las*

*necesidades del alumno, del profesor, y de la misma situación, en un esfuerzo por lograr resultados educativos de alcance global”* (p. 10).

Las técnicas corporales nacen para ayudar al equilibrio psico-físico-emocional de las personas (Montavez, 2012), aunque cada vez es mayor *“la importancia que adquiere como metodología la formación personal y social en relación con las técnicas dramáticas”* (Nuñez y Navarro, 2007, p 227). En las últimas décadas están tomando fuerza teorías y metodologías que integran estos principios y que se centran en la acción como la *pedagogía sistémica*, el *psicodrama* y *psicodrama simbólico*, o el *teatro del oprimido*. Algunas de ellas, como la *pedagogía sistémica*, están teniendo muy buena acogida entre el profesorado para su formación permanente.

La pedagogía sistémica parte de la idea de que, para que el conocimiento alcance una relevancia y no se quede en una capa superficial, es preciso transmitir los conocimientos conectados entre sí, evitando que se den solo a nivel cognitivo o racional. Por eso, Olvera, Traveset y Parellada (2011) postulan que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es importante poner la intención en generar un clima convivencial positivo *“donde las emociones que se vivan sean la confianza, la acogida, el reconocimiento, el respeto, el agradecimiento, etc.”* (p. 216). A partir de esta mirada, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se pone el foco en las relaciones y en los vínculos. De esta manera, la pedagogía sistémica, es una perspectiva teórica y una metodología que posibilita al profesorado *“mirar la realidad educativa como un ecosistema y un campo vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos y cómo esto influye”* (p. 216). Así mismo, aporta una nueva visión que permite atravesar los propios límites que impone el mundo de creencias e interpretaciones para desarrollar las habilidades que se necesitan en el contexto educativo. Teniendo en cuenta que la realidad que vivimos depende en gran parte de las imágenes o representaciones que hemos construido de experiencias pasadas, esta nueva información posibilita, *“ir más allá de nuestras concepciones, escuchar y generar otras imágenes”* (Olvera, Traveset y Parellada, 2011, p., 225).

Otra técnica que utiliza el aprendizaje vivencial es el *psicodrama*. Su creador Jacob Levi Moreno en sus diferentes publicaciones, *“Psicodrama”* (1993), *“El teatro de la espontaneidad”* (1977) y *“Psicoterapia de grupo y psicodrama”* (1976) entre otras, mencionaba criticando la educación de su tiempo, que *“desafortunadamente nos enseñaron a nominar las cosas solamente y no a vivenciarlas”*. Moreno, a partir de 1920 elaboró como psiquiatra una forma de psicoterapia basada en el psicoanálisis y en sus propios ensayos de teatro improvisado. Historicamente el psicodrama representa el punto decisivo en el paso del tratamiento de la persona aislada al tratamiento en grupo, del trabajo utilizando métodos verbales hacia el trabajo con métodos de acción (Ruano, 2004). Esta técnica se aplica en el campo de la salud, tanto preventiva como terapéutica, en pedagogía, en el desarrollo organizacional y la investigación (Asociación para el desarrollo y la Investigación del Psicodrama, ADIP, 2003).

Moreno (1993) se revela contra un teatro basado en la repetición de un argumento o una puesta en escena, abogando por la toma de conciencia de las propias expresiones que normalmente pasan desapercibidas. Todo es improvisado, la obra, la acción, el tema, las

palabras, el encuentro y la resolución de conflictos, de tal manera que el escenario desaparece, para ser reemplazado por la vida misma (Ruano, 2004). Su propuesta aboga por aprender a través de la vivencia, *“lo cual constituye un enfoque que hasta ahora encuentra todavía una gran resistencia para su aceptación, debido tal vez a que el proceso de la enseñanza tradicional es más cómodo, menos angustiante, pues expone en grado mucho menor a los participantes, y marca y mantiene muy claramente la posición jerárquica del que enseña versus el que aprende”* (López-Rentería, 2014, p. 17).

Desde un punto de vista técnico, el psicodrama es un método de acción e interacción, cuyo núcleo es la dramatización, haciendo intervenir el cuerpo en sus variadas expresiones e interacciones con otros cuerpos en el *“aquí y ahora”* (Rojas-Bermúdez, 1984). Según Moreno (1993), la única manera de que la persona no sea atrapada por la ilusión de la perfección acabada y las conservas culturales perdiendo la riqueza de los procesos transformadores, es fomentando la práctica del acto creador, de la espontaneidad (Gonzalez-Soca y Romero, 2007, p. 172), ya que la persona se revela en la acción. La espontaneidad y la creatividad no se entienden como energías que existen de por sí en las personas, sino que son procesos que se internalizan a través del aprendizaje y se hacen posibilidad. Para no perderse en repeticiones mecánicas, es necesario separarse del culto a los objetos terminados, a las obras concretas y valorables, y fomentar el proceso y la producción. En psicodrama se comienza con la representación espontánea de los problemas de la persona, el terapeuta interviene como director de escena que invita a proyectarse lo más profundamente en su papel, guía el transcurso de la dramatización para descubrir alternativas de comportamiento en futuras situaciones similares, y termina con una puesta en común para analizar la situación vivida (Montavez, 2012, p. 62). En este sentido *“los ejercicios y el entreno en espontaneidad son el tema principal de la escuela del futuro”* (Moreno, 1977, p. 97) y *“los elementos a los que se apunta tienen que ver con una vuelta a la persona, pero no como un ser aislado, sino como protagonista central de un trabajo conjunto, como hilo y red a la vez”* (Gonzalez-Soca y Romero, 2007, p. 5).

En su aplicación pedagógica, el psicodrama es una metodología que *“utiliza el juego dramático como factor esencial para integrar los diversos aspectos involucrados en la temática o situación de aprendizaje; implica un camino, que persigue un fin, mediante ciertas técnicas, apoyado en un determinado encuadre”* (Forselledo, 2008, p. 8). Recientemente, Henche, psicóloga clínica y educativa con una amplia experiencia en el trabajo con niñas, niños, adolescentes, familias y grupos, y docente de la Universidad Complutense de Madrid, adapta el método del psicodrama al ámbito pedagógico y crea el método del *psicodrama simbólico*. Esta propuesta metodológica está muy cercana al ideario junguiano y posibilita la puesta en acción de las cuatro funciones de la conciencia: pensar, sentir, percibir e intuir. Tiene como gran objetivo crear *“un nuevo espacio que permita el encuentro con uno mismo y con los otros”, “un ámbito en el que las emociones, el mundo interior y la subjetividad puedan tener un estatus propio y expresarse con la libertad, la confianza y la originalidad única de cada persona”* (Henche, 2008, p. 17).

Para esta autora, el método simbólico *“es un modelo nuevo que permite desarrollar un trabajo sistemático de educación en valores. Entiende que para hacer una verdadera educación en valores es imprescindible comprometer a la persona total y, por consiguiente, a*

*su mundo interior y emocional” (p.18).* Lo hace a través de los cuentos de hadas que permiten sumergirse en el espacio de la imaginación y de la fantasía, y al mismo tiempo, nos posibilitan tomar contacto con nuestros conflictos, deseos y nuestro guión profundo de vida. Los cuentos de hadas recogen los grandes símbolos universales, que este método considera de precioso material psíquico y *“pueden despertar la fuente de creación de los símbolos y los sueños en cada uno de nosotros, de manera que sean un maestro interior, una guía certera y un acompañamiento en un proceso educativo o terapéutico”*. Este método *“considera esencial dotar de una identidad y de un valor propios a la educación en valores y el desarrollo socioemocional en el ámbito educativo y se propone, como una nueva disciplina que requiere de unos contenidos, un tiempo y un espacio propios”* y lo hace sintetizando tres grandes coordenadas: el psicodrama, el lenguaje simbólico y el grupo.

*“Las grandes cualidades de los símbolos y de la comunicación metafórica se potencian cuando se despliega el modelo y técnica de la dramatización para entrar en su universo de significado. Y ambas dimensiones resultan conjugadas en un ámbito vincular y grupal, lo que les aporta la riqueza emocional, de relaciones y de valores. El juego dramático permite una inmersión en los grandes símbolos, imágenes y escenas arquetípicas de la humanidad, así como su recreación individual y grupal”* (Henche, 2008, p. 19).

También iniciativas como *Convive con Teatro* (Mouton, 2010) que recibe el Primer Premio Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia del Ministerio de Educación y Ciencia 2009-2010, hacen una propuesta para actuar la convivencia a través de un proyecto de transformación social. Esta propuesta se centra en el fomento del diálogo, de la comprensión y de la convivencia mediante el *Teatro del Oprimido*, *Teatro-Foro* y *Teatro-Imagen* (Motos, 2010).

*El Teatro del Oprimido*, es una metodología teatral sistematizada por el brasileño Augusto Boal a partir de los años 60 inspirada en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (1972) y en distintas ciencias humanas; es un teatro para *“humanizar la humanidad”* y para transformar la sociedad (citado por Mouton, 2010) que parte de la idea de que *“actores somos todos, y ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!”*. El teatro creado por el brasileño puede ser descrito como una forma de teatro social o comunitario, entendido como un proceso de creación artística que prevalece sobre el resultado artístico. Esta metodología entiende el teatro, de forma artística, pero además, como herramienta de conocimiento y transformación de la realidad al servicio de las personas, de la comunidad y del entorno. Tiene por objetivo la democratización del espacio teatral como lugar de expresión y parte de la idea de que todas las personas somos artistas, y podemos utilizar el teatro y otras artes como medios democráticos de transformación de la sociedad. Como apunta Motos (2010) es *“un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas dramáticas que pretenden la desmecanización física e intelectual de sus practicantes y la democratización del teatro”* (p. 50). En definitiva, es una metodología estética que mediante ejercicios, juegos y técnicas propone desde el análisis del pasado en el presente, inventar el futuro. El *Teatro-Foro* (Calvo, Haya, y López-Ceballos, 2015), el *Teatro-Imagen* (Motos, 2010), y otras intervenciones inspiradas en la *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1972) y *el Teatro del Oprimido* (Boal, 2009) abren la posibilidad de educar en la ciudadanía democrática, creando

en la escuela espacios realmente democráticos, aportando herramientas que permiten analizar y comprender mejor las prácticas y modos de actuación de los agentes, más allá de su discurso, poniendo en relieve las incoherencias entre el discurso y los actos.

En una investigación conducida por Tisseron en 2007 y 2008 en tres escuelas con 142 niños y niñas, se demostró que el juego dramático, en este caso de roles, desempeñado por el profesorado de educación infantil, de acuerdo con un protocolo que parte de las imágenes que les han impresionado (en la tele, en la familia,...), puede participar en la prevención temprana de la violencia. La propuesta invita a niñas y niños a transformar las acciones de agresión en actividades de juego, apropiándose del lenguaje; permite que quienes tienden a encerrarse en posiciones de agresor o de víctima puedan pensar de otra manera; y además, enriquece la gama de posibles respuestas en la dirección de una mejor socialización. En esta experiencia, el juego dramático de roles, aumenta la proporción de niñas y niños que adoptan una postura de evitar la confrontación y la apelación a las personas adultas. Esta investigación muestra que es posible luchar contra la tendencia de algunas niñas y niños por identificarse de forma temprana como agresor o víctima, sin estigmatizar a nadie (Tisseron, 2009).

La dramatización constituye una herramienta para comprender mejor la realidad y transformarla, primero en el espacio simbólico de la escena y luego en la vida cotidiana, aprendiendo a ver aquello que resalta a los ojos y que somos incapaces de observar al tener la costumbre de mirarlo. Por ello parte de situaciones reales, estimulando el intercambio de experiencias entre actores, actrices, espectadores y espectadoras, buscando el análisis y la comprensión de lo representado, así como las herramientas para la acción efectiva que transforme la misma (Mouton, 2010).

Entre los aportes de este tipo de metodologías a la educación Motos y Navarro (2003) recogen las siguientes: vivencia del cuerpo; sensopercepción; concentración y atención; comunicación; flexibilidad y rigor; pensamiento práctico y autónomo; desarrollo, entrenamiento y control de las emociones; sentimiento de grupo e interacción social; contenido humano; y oralidad. Poniendo directamente en escena situaciones vividas, permiten analizar, pensar, afrontar y transformar además de cuestionar la escuela como espacio de poder, aportando estrategias y herramientas para superar lo que Jackson llamó el '*currículum oculto*' (Díaz-Aguado, 2017). Siguiendo las recomendaciones descritas por Díaz-Aguado para mejorar la convivencia escolar, las diferentes metodologías que utilizan el juego dramático, además de establecer un vínculo entre la escuela y la comunidad, constituyen una herramienta valiosa para el mismo fin, ya que:

- Permiten promover situaciones que ayuden a la búsqueda colectiva de soluciones que impliquen la colaboración con las familias y el resto de la sociedad, es decir, la búsqueda de alternativas a los problemas de convivencia.
- Favorecen el papel activo del alumnado en la expresión, comprensión y transformación de su realidad, así como en su propia educación.
- Empoderan a las personas y fomentan su participación en la vida social.
- Se buscan conjuntamente alternativas no violentas a los conflictos, siguiendo un modelo igualitario de organización, de toma de decisión y de resolución de conflictos.

- Partiendo de situaciones reales y vividas por el alumnado y/o el profesorado, se tienen en cuenta y se trabajan todo tipo de discriminaciones y/o injusticias que surgen en la vida escolar y su entorno.
- Contribuyen a romper la conspiración del silencio sobre la violencia puesto que se intenta representar a todos los personajes presentes en diferentes situaciones cotidianas.

El arte y en concreto el juego dramático se vertebra como herramienta para desarrollar capacidades individuales y colectivas de expresión, análisis, comprensión, transformación de la realidad y creación del encuentro, a través de ejercicios vivenciales y juegos pedagógicos, y partiendo de las experiencias previas de las personas participantes. Se simulan aspectos de la realidad social, lo que permite que el grupo adquiera un conocimiento creativo y vivido de esta realidad (Elias, 2010). En consecuencia, teniendo en cuenta su potencialidad educativa, ética, estética, social y terapéutica, ofrece al personal docente eficaces escenarios de innovación y renovación pedagógica de la práctica profesional (Motos, 2011). En palabras de la Comisión de Terminología de la Educación de Québec (citado por Laferrière, 1999, p. 56):

*“Podríamos considerar el arte dramático como una pedagogía en sí misma, porque, como la pedagogía, el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y muchos datos teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones del profesor a fin de mejorar los aprendizajes de todos los participantes. La pedagogía artística, así definida, tiene el sentido de método educativo”.*

## **2.4. PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y PEDAGOGÍA DE LA SITUACIÓN**

La concepción de la experiencia de arte y juego dramático gestada por la Compañía Teatro Paraíso a partir del trabajo con las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz, tiene sus raíces pedagógicas y se sustenta, principalmente, en el marco teórico del “*arte-ciencia de lo vivido*” de Barret (1991, p. 203), profesora de la Universidad París III y una de las escasas autoras que reivindica la importancia de vivir la experiencia teatral como aprendizaje vital, cognitivo y artístico. Propone integrar el arte dramático en la enseñanza y en el aprendizaje tanto en la etapa infantil, como en la etapa adulta (Giráldez, 2009). Según Barret (1991, p. 34), lo vivido “*aquí y ahora*” es lo más diverso, lo más variable que hay y “*la pedagogía de la creatividad permite inventar a propósito de algo, en situación, es decir en un espacio-tiempo dados, con un grupo dado*” si se actúa “*con responsabilidad, implicación y*



*subjetividad*". Esta pedagogía se adapta bien a objetivos amplios y abiertos en los que se puede ejercer el descubrimiento que se encuentra en la misma acción (Alvarez-Uria, Tresserras, Zelaieta y Vizcarra, 2015; Cañas, 2008; Navarro, 2007) y consiste en acercar el arte dramático al aula basándose en tres nociones: *lo lúdico o la pedagogía del juego; el proceso; y la polisemia* (Barret, 1991, p. 71).

*Lo lúdico.* (Alvarez-Uria et al, 2015) concuerda perfectamente con la definición y los objetivos de la expresión dramática; tanto el juego como el arte dramático se basan en la acción, y si a la acción se le aporta el placer (de la vida) al ejercitarla, el aprendizaje se garantiza. Lo lúdico o la pedagogía del juego a la que se refiere Barret y que también se ha analizado en palabras de otros autores, evidencia como diría Abad (2009) una manifestación de la cultura infantil, que engloba el encuentro con el placer de ser, con la identidad, con la curiosidad, la creatividad proyectada en las dinámicas y procesos, el cuerpo como biografía y medio de expresión, tomando conciencia de la existencia, y de las capacidades para inventar y transformar. Lo lúdico pone a disposición de la formación de la persona adulta todas las potencialidades y recursos de la cultura infantil a través de situaciones que permiten reinventarse a cada persona en relación con las otras, entendiendo lo personal como parte de la identidad profesional (Tresserras et al., 2014).

Se puede decir que plantear una pedagogía de lo lúdico es plantear una paradoja, y en consecuencia, hablar de juego infantil (Chateau, Piaget) o de juego adulto (Caillois, Fedida, Huizinga, Mauriras Bousquet; Winnicott,...) en un contexto pedagógico, es tomar una postura particular en relación a esta paradoja (citados por Barret, 1991, p. 71).

*El proceso*, que es consecuencia directa de lo anterior, es mucho más significativo que el producto. Lo verdaderamente importante es la actividad, el proceso de la función lúdica o dramática, la exploración y la manipulación para descubrirse a sí mismo, a los demás y al mundo circundante. La persona que juega y su disfrute son las claves del juego, del proceso lúdico, que existen mientras dura este (Alvarez-Uria et al, 2015).

*La polisemia* que se refiere a la multiplicidad de sentidos y significados que tiene cada signo y que no se deben reducir a uno puesto que cada participante vivirá la experiencia lúdico-artística a su manera, y hará su propio camino personal y colectivo (Barret, 1991). La persona pedagoga tendrá que estar atenta a las diferentes manifestaciones e interacciones que sucedan en el aula y ayudar a que se desarrollen lo mejor posible. De esta manera, la polisemia se relaciona con el propio planteamiento metodológico *del indirecto* (Brozas, 2011) que junto con *la pedagogía del colectivo* conforman la pedagogía de la expresión dramática.

Barret (1991) define *la pedagogía del indirecto* como "*un camino que no conduce forzosamente a donde creemos; es el pretexto sin intención visible*", "*el animador sabe que se trata de un desvío, pero el participante lo toma como una opción abierta que puede conducir a distintas metas*" (p. 97). A nivel pedagógico el indirecto es un procedimiento que pretende ser eficaz y que adopta el camino de la motivación para sortear los caminos directos del aprendizaje que son áridos y desagradables. Consiste en evitar la costumbre de aprender algo a cualquier precio, "*lo que hace que espontáneamente el profesor recurra al directo, el camino más corto por el cual se hacen los aprendizajes más superficiales*" (p. 102). El indirecto permite respetar a la persona en su globalidad y hace posible el imprevisto,

“evitando la monotonía de las mismas causas que dan siempre los mismos efectos” y generando intercambio entre la creatividad de las personas (pp. 98-99). El proceso vital, como el proceso de aprendizaje, sigue cierto camino, “gracias al cual hay esperanza de progreso, explotación máxima del tiempo, de la energía, eficacia cada vez mayor en las transacciones” (p. 102).

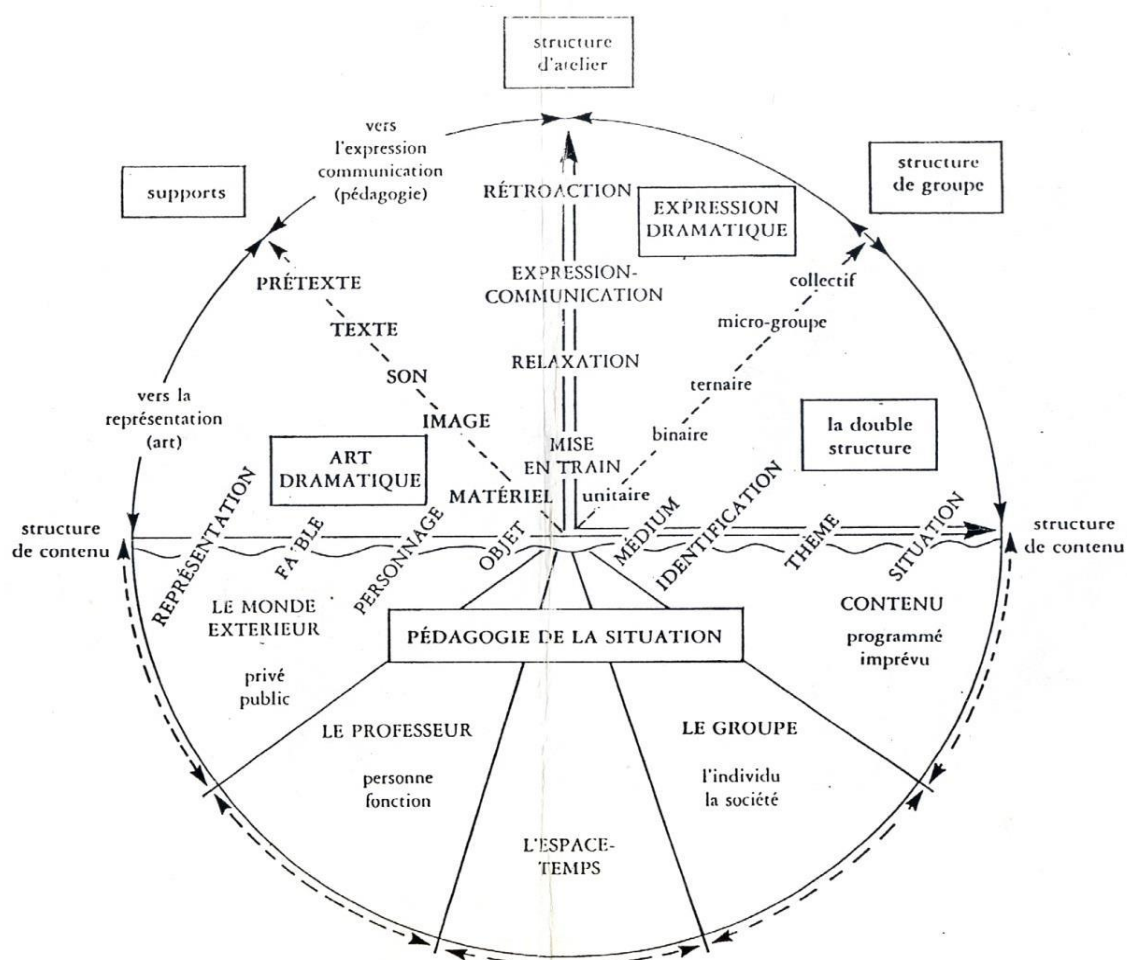
*La pedagogía del colectivo* propone una dialéctica de la persona y del colectivo, postulando que la libre y plena existencia no puede realizarse desde la competición. La pedagogía del colectivo se refiere al ideal de permitir que cada persona se exprese como es, dejando también a las otras personas expresarse como son, sin comparación ni juicio.

En su evolución desde los años 70 en Canadá, Barret fue desarrollando una expresión dramática que se construye en los parámetros de la acción-situación hasta llegar a la pedagogía de la situación. Y aquí, en la pedagogía de la situación, la expresión dramática encuentra un marco ontológico y surge como contexto de experimentación didáctica para el profesorado (Brozas, 2011). En definitiva, tanto la pedagogía de la expresión dramática, como la pedagogía de la situación proponen una experiencia de aprendizaje que supone un cambio en el rol del docente que debe resistirse al placer de sentirse útil, teniendo la paciencia y el coraje de esperar que cada criatura esté preparada para encontrar su solución. En ocasiones, resulta difícil soportar la ausencia de “*producto*”, mientras que un gesto bello, una bella improvisación, nos elevan al nivel del arte sin sentirnos adulados, valorizados; el arte se convierte así en una compensación para la vida (Barret, 1991, p. 203).

Barret presenta los postulados didácticos representados a través del siguiente esquema de trabajo:

#### Imagen 4

**Postulados didácticos de la pedagogía de la expresión dramática y de la situación. *Le cadran didactique*. (Barret, 1986, p. 171).**



En los condicionantes que definen y confortan la situación pedagógica en la pedagogía de la situación convergen variables importantes que conviene incorporar y reinterpretar en el ámbito de la metodología y la didáctica (Tresserras, Alvarez-Uria, Zelaieta y Camino, 2014). Esta teoría entiende la situación pedagógica como una realidad para vivir y su ámbito de implementación es amplio ya que puede resultar útil tanto para la educación infantil, como para la formación inicial y permanente del profesorado. Esta pedagogía de la situación, es también una pedagogía de la vivencia, que explota cada momento del aquí y del ahora en su diversidad, que se arriesga a responder a las urgencias del momento, incluso si son expresadas por los estudiantes, *“no en una relación de fuerza permanente, sino en una coexistencia*

*dinámica, donde la confrontación permite tanto el cuestionamiento como la profundización”* (Barret, 2016<sup>5</sup>).

Esta pedagogía no impediría, además, la intervención de una pedagogía disciplinada y programada. Permitiría, al contrario, *“al logos desarrollarse en el eros”*, reconciliando así el discurso y la acción, el intelecto y el afecto, reencontrando el deseo como motor primero y como fuente de energía, reanimando ese lugar privilegiado que debería ser la escuela, fortaleciendo el vitalismo del alumnado y del profesorado.

Los condicionantes que definen y confortan la situación pedagógica (imágenes 4 y 5) son *el espacio y el tiempo; el pedagogo; la persona-grupo; la vivencia; y el mundo exterior* (Tresserras et al., 2014). Estas cinco variables funcionan simultáneamente y *“la situación se define dentro de la multiplicidad y la variabilidad de las relaciones, dosificaciones, combinaciones que allí se forman y entran en juego”*. La visión de una situación dada para un grupo varía según las acentuaciones personales.

## **El espacio-tiempo**

*“Desde el aprendizaje situado, las situaciones, contextos o cultura son parte esencial del conocimiento y del aprendizaje. De acuerdo con este enfoque, hay una estrecha relación entre lo que se aprende y el contexto en que se produce, lo que se sabe se relaciona con las situaciones en que se produjo”*.

(Departamento de Educación, 2015, p. 28).

Esta variable en la pedagogía de la situación precisa ser entendida como un *“aquí y ahora”* y en consecuencia, *“no hay tiempo sin espacio”*, de tal manera que es preferible tratar estos dos factores interrelacionados (Barret, 1995).

Por espacio se entiende el lugar propiamente dicho, el aula o el sitio en el que sucede la situación pedagógica. En las escuelas de Reggio Emilia, por ejemplo, conceden mucha importancia al *“ambiente”*, al que Malaguzzi denomina ‘el tercer educador’. Los niños y las niñas entienden la concepción organizativa del *“aquí y ahora”*, por eso cada vez en más escuelas, el concepto del espacio limitado al aula es superado por algo más amplio, donde niñas y niños, aunque pertenecen a un aula determinada, se mueven libremente por todas ellas, como si el espacio entero les correspondiera y perteneciera, y no hubiera limitaciones para sus movimientos (Beresaluce 2009).

La conciencia del tiempo es generalmente más difusa que la del espacio y se concreta en situaciones tales como las épocas (comienzo del curso escolar, vacaciones, exámenes), los horarios o el empleo del tiempo, los comienzos de curso (más explícitos cuando hay retrasos), finales de curso (marcados por rituales o signos), las interrupciones, los trabajos con fecha determinada, las diferencias de ritmos, etc., (Barret, 1995).

---

<sup>5</sup> <http://www.giselebarret.com/>

La comprensión del “*aquí y ahora*” invita a respetar los tiempos de maduración sin predeterminar a un ser que está creciendo. La escucha marca, tanto para Malaguzzi (1993) como para Beresaluce (2009), el tiempo justo y subjetivo para que cada niño y cada niña pueda mostrar sus competencias sin la prisa que imponen algunos ritmos fijados. De esta manera, cuando se traen a un primer plano las relaciones y la comunicación, se genera también una pedagogía de la escucha, un enfoque basado en el escuchar más que en el hablar (Rinaldi, 1993).

## **El profesor/a-pedagogo/a**

La pedagoga o el pedagogo son para Barret (1995) motor de la acción pedagógica y contenido parcial de esta acción, un contenido complejo, rico y móvil. El saber-ser influye en el saber y en el saber-hacer, por lo que se propone analizar el fenómeno de la inducción ejercida por la personalidad de cada enseñante.

Es necesario que cada enseñante observe su práctica educativa, su forma de ser, pensar, actuar y estar en clase, así como las consecuencias de todo ello en su labor. En función de la personalidad de cada docente y de su manera de relacionarse con el grupo se configurará un tipo de situación pedagógica u otra, y ser consciente de ello es de gran importancia para una adecuada comunicación y mejora progresiva de la actuación docente.

Siguiendo con el ejemplo de la práctica en las escuelas de Reggio Emilia, el poder de la pedagoga o de la educadora está en la propia reflexión constante y en la acción práctica, no sólo de la persona dinamizadora, sino también de lo que acontece en el transcurso de la clase (Beresaluce, 2009).

## **El alumno/alumna-grupo**

Para *la persona y el grupo* de la situación pedagógica, Barret propone el mismo postulado que para quién ejerce la pedagogía; así todo influye en el contenido de la situación. De hecho, la relación pedagoga-grupo, es una de las variables más complejas y ricas de la pedagogía de la situación, es el juego de la “*acción recíproca de dos personas, la una hacia la otra, que conduce a la transformación de dos personalidades puestas en relación*”, no solo “*en*” y “*por*” el discurso, sino también “*en*” y “*por*” una vivencia compartida y no programada (Barret 1995, p. 59).

Se aboga por la inclusión de todas las diversidades en el grupo, de entender estas como un diálogo entre los diferentes “*yoes*” y los diferentes “*otros*” (Gupta 2011). Así, el grupo se convierte, en un conjunto heterógeno de personas, a la vez parecidas y diferentes, en el cual las interacciones son también interferencias suplementarias (Barret 1995) a través de las que niños y niñas se vuelven agentes activos de su socialización co-construida con sus iguales

(Rinaldi, 1993). Se podrá apreciar la individualidad de cada persona y lo que aporta al grupo, que existe gracias a la suma de todos estos elementos participantes.

La importancia de las personas y del grupo queda patente al subrayar la construcción de una comunidad a través de esta experiencia compartida, una experiencia que ofrece una preparación para la convivencia en un mundo plural y global en el futuro: *“Es razonable asumir que ese tipo de disposiciones docentes guiarán a la infancia hacia un proceso de aprendizaje participativo y servirán para ayudarles a desarrollar actitudes que promuevan habilidades esenciales en la vida tales como la imaginación, la inclusión y la innovación”* (Gupta 2011, p. 3). Cuando la estructura, la clase, haya conseguido una forma adecuada donde el trabajo del grupo sucede y cada persona se siente cómoda en su función con respecto al grupo, sólo queda esperar y confiar. La armonía y puesta en escena se dará en las mejores condiciones en el aquí y en el ahora (Tresserras, Casco, Diez, Elizechea e Elorduzapartetxe, 2012).

## **La vivencia como contenido**

Si la variable espacio-temporal se presenta como una pareja de elementos casi indisociables que funcionan como coordenadas externas de la vivencia pedagógica, y la variable humana se presenta como una dialéctica entre la persona y el grupo, cuya entidad compone con el profesorado una segunda pareja, que es a la vez quien produce y quien disfruta de su propia vivencia, es precisamente esta vivencia la que es la variable del contenido (Barret, 1989).

La *vivencia* de la persona-grupo, se hace posible a través de los lenguajes del sonido, de los olores, de la luz y del tacto que permiten un aumento de la consciencia de las conexiones entre todas las cosas (Barret, 1989). La vivencia se refiere a lo compartido por las personas participantes de la situación pedagógica; no se refiere a las actividades programadas para esa clase, o a las competencias a trabajar por el grupo en ese momento, sino a lo que experimentan en ese espacio y tiempo juntos. En palabras de Beresaluce (2009): *“el objetivo del contenido de la vivencia es invitar a los niños y las niñas a explorar con comodidad, y de múltiples maneras, el mundo físico, biológico y social”* (p. 127).

En el caso del teatro, a través de la expresión dramática *“el público infantil puede implicarse en una performance mentalmente, emocionalmente y físicamente incluso (si se le da oportunidad para ello), sin reservas”* (Friedman, 2010, p. 36).

## **El mundo exterior**

A primera vista puede parecer insólito considerar *el mundo exterior* como uno de los condicionantes de la situación pedagógica, pero no se puede separar la clase del mundo - creando un muro invisible entre la cotidianidad y el aula, dejando la primera fuera- y pretender que la sociedad, la política, la economía, la vida cotidiana del pueblo, de la ciudad,

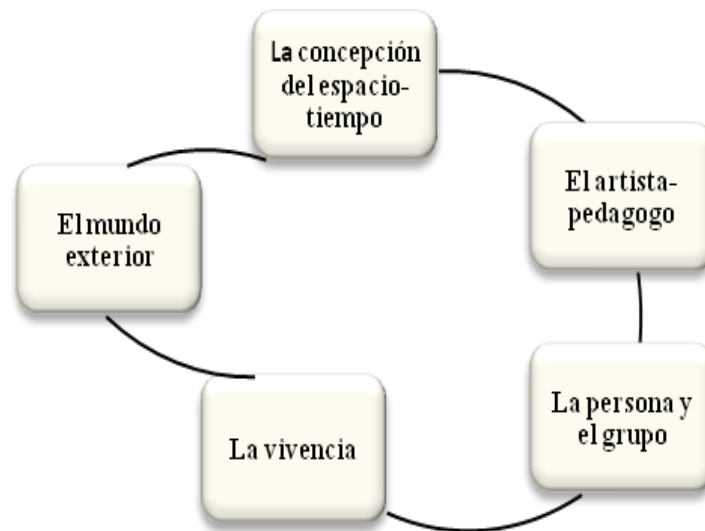
del país, del mundo no deba mezclarse con la pedagogía. Al contrario, puede resultar interesante preguntarse lo que cada persona aporta, tanto al profesorado como a cada estudiante, y que corre el riesgo, tarde o temprano, de interferir con, o enriquecer, la situación, más o menos sutilmente, aportando a esta contenidos, que a veces se convierten en principales (Barret 1989, p. 83). Feagan y Rossiter describen muy certeramente la separación entre el “dentro” y “fuera” que hemos mencionado y las consecuencias que acarrea:

*“Muchos estudiantes han aprendido a referirse a la sociedad situada más allá de los muros de la escuela como ‘el mundo real’. La separación que refleja este hecho es quizás uno de los aspectos más irónicos, y trágicos de los modelos de la educación tradicional: aislamos a los aprendices de la misma cultura para la que aseguramos estar preparándolos”* (Feagan y Rossiter 2011, p. 141).

Todo viene del exterior, porque nadie está a salvo de la influencia que ejerce su cultura, su forma de ver el mundo, de comunicarse, de sentir y pensar, de hacer las cosas. De esta forma, se puede entender que la educación es un manual de vida que diseña quien está en ese momento en el poder, por lo que no se puede decir que el mundo debe quedar fuera del aula; es la profesora o el profesor la primera persona que lo lleva dentro, sea explícita o implícitamente.

Imagen 5

**La experiencia *Kubik*: condicionantes que definen y conforman la situación pedagógica.**  
(Tresserras, Alvarez-Uria, Zelaieta y Camino, 2014).



La imagen 5 representa los condicionantes que definen y conforman la situación pedagógica que propone Barret y que, como se verá más adelante, también emergen en la experiencia *Kubik*, donde aparece la influencia tanto del mundo exterior, como del binomio espacio-tiempo, del artista-pedagogo, de la persona y del grupo, y por supuesto, de la vivencia.



### CAPÍTULO III





## CAPÍTULO III

### **TEATRO, UNIVERSIDAD Y ESCUELA INFANTIL, CONTEXTUALIZACIÓN DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO COMÚN**

El servicio municipal de educación de Vitoria-Gasteiz en su página web (2017), define la ciudad educadora como un nuevo paradigma, un proyecto necesariamente compartido que involucra a todos los departamentos de las administraciones locales, las diversas administraciones y la sociedad civil, donde la transversalidad y la coordinación son básicas para dar sentido a las actuaciones que incorporan la educación como un proceso que se da a lo largo de toda la vida.

Precisamente, ese proyecto compartido al que hace referencia el ayuntamiento de VG, es el que creemos que se construye y materializa a través de la experiencia de arte y juego dramático *Kubik*. Confiamos en que la experiencia sirva de ejemplo para el análisis de un modelo de colaboración donde convergen las miradas de personas que pertenecen a tres audiencias muy diversas, pero que sin embargo, persiguen un objetivo común, incorporar lo educativo y la pequeña infancia a la vida social y cultural de la ciudad. Por ello, este apartado comienza por describir y contextualizar los elementos investigados en el trabajo de investigación, el teatro, la universidad y la escuela infantil, desarrollando su análisis en el apartado de resultados, para discutir y concluirlo como colofón de la misma. El apartado comienza por la Compañía Teatro Paraíso, y sus aportaciones pedagógicas; continúa por el Grado de EI de la Sección de Magisterio de la Facultad de Educación y Deporte (en adelante Magisterio) de la ciudad; y termina por exponer el papel de las Escuelas Infantiles Municipales en Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora.

### 3.1. LA COMPAÑÍA TEATRO PARAÍSO, VISIÓN Y APORTACIONES PEDAGÓGICAS

La Compañía Teatro Paraíso crea y distribuye espectáculos teatrales de reconocido interés dirigidos a niños y niñas, adolescentes y público familiar. Sus creaciones están presentes en los festivales, circuitos y programaciones más significativas del país. El repertorio abordado por la compañía destaca por su continua innovación en temas, formatos y públicos, e incluye algunas de las dramaturgias contemporáneas más significativas para la infancia del panorama europeo. Entre sus montajes destacan: 'Kikiricaja' de Paul Maar - Alemania (1987); 'De todo corazón' de Joan Praest Linde - Dinamarca (1990); 'Zapatos rojos' de Tiziana Lucatini - Italia (1993); 'En el Jardín' de Charlotte Fallon - Bélgica (2005); 'El Flautista Mágico' de Claudio Casadio - Italia (2009); 'Vuela si puedes' de Mathias Simons - Bélgica (2010); y *Kubik* (2011) premio FETEN 2013. Destacan también las colaboraciones con compañías como, Bjoneteatred de Dinamarca, théâtre de la Guimbarde de Bélgica, La Baraca- testtoni Ragazzi y academia perduta-romagna teatri de Italia.

La compañía fue galardonada en 2012 con el Premio Nacional de Artes Escénicas para la Infancia y la Juventud (premio, que concede anualmente el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) por la creatividad y variedad de lenguajes escénicos mostradas a lo largo de treinta años; como exponente de una dramaturgia comprometida y rigurosa con el público infantil; y especialmente por su proyección internacional que hace compatible con un trabajo enraizado en su entorno más próximo y destacando su labor en la creación de nuevos públicos. En concreto, es destacable el trabajo desarrollado en colaboración con las EEII de su ciudad, llevando el teatro a la escuela y porqué no, la escuela al teatro, por el que se interesa esta tesis doctoral.

La compañía forma parte del proyecto Small Size Big Citizens, patrocinado por la Unión Europea que integra las acciones de estructuras de 12 países, en la creación, formación y difusión de las artes escénicas para la pequeña infancia (0-6 años). Además está conveniada con el Ministerio de Cultura, el Departamento de Cultura del Gobierno Vasco y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, y dirige y gestiona desde hace dieciséis años la Sala Beñat-Etxepare, un proyecto que cuenta con 25.000 espectadores anuales y una gran complicidad con los centros escolares y otras entidades de la ciudad.

De esta manera, retroalimenta permanentemente su propuesta: una dramaturgia comprometida con el público infantil, que a su vez nutre de recursos innovadores a las escuelas municipales de la ciudad. Su labor se centra en fusionar la parte artística y la pedagógica tal y como propone Barret (1991). Por ello, la formación y la propuesta de expresión dramática de esta compañía parte de la pedagogía de la situación que se estudia aquí (Alvarez-Uria, Tresserras, Zelaieta y Vizcarra, 2015; Pineda, Moreno y Ucar y Belvis,

2008; Rayna y Laevers, 2011; Tresserras, Alvarez-Uria, Zelaieta y Camino, 2014; Trevarthen, 2011).

### 3.1.1. Compromiso pedagógico

Las experiencias e investigaciones en relación al teatro para la infancia son importantes ya que como señalan Rayna y Laevers (2011), la confrontación con actividades que tienen un espacio, un material determinado e incluyen alguna acción, contribuyen a crear un ambiente que ayuda a que se establezca un vínculo más fuerte, más largo, y menos interrumpido con cada niño y cada niña por parte de la persona adulta. De esta manera, determinadas experiencias artístico-pedagógicas dirigidas por la compañía a la pequeña infancia podrían inspirar al profesorado a elaborar sus propios escenarios y conocer su medio, a conocerse mejor a sí mismos y a experimentar otras formas de estar en el mundo. Servirían asimismo para comunicarse y relacionarse con las otras personas, combinando nuevas vivencias, competencias todas estas que destacan tanto el curriculum de educación infantil, como la Guía del Grado de Educación Infantil (Andrés Vilorio, 2005; Bisquerra et al., 2005; Boix, 2007; Camino, Zelaieta, Alvarez-Uria y Tresserras, 2015; Zelaieta, Camino, Alvarez-Uria y Lasarte, 2013).

Con el objetivo de contribuir al desarrollo y difusión del teatro europeo contemporáneo dirigido al público más joven, Teatro Paraíso mantiene desde el inicio de su actividad, una participación activa en festivales, ferias y foros de reflexión internacional. A lo largo de su trayectoria ha visitado escenarios de Francia, Bélgica, Alemania, Reino Unido, Rumania, Italia, Irlanda, Finlandia, Suiza, Austria, Luxemburgo, Holanda, Portugal, Croacia, India, Singapur, Argentina, Uruguay, Brasil, Chile, México y Estados Unidos. En 2012 y 2013 la compañía lleva a cabo un proyecto de internacionalización con el ICEX (Instituto Español de Comercio Exterior) y también colabora habitualmente con organismos como el Instituto Etxepare, el Ministerio de Cultura o la AECID, en el desarrollo de proyectos internacionales.

A través del *Proyecto Bebés* se sitúa desde 2009 en el *Circuito Europeo de Festivales de Arte para la Pequeña Infancia* desarrollado por la asociación *Small Size Big Citizens* con el patrocinio de la Unión Europea. Un proyecto innovador realizado gracias a la colaboración entre la Red Municipal de Teatros y Teatro Paraíso. Este Festival incluye el *Proyecto Bebés* del *Festival Internacional de Teatro de Vitoria-Gasteiz* y el *Ciclo Pequeños Espectadores del Teatro Beñat Etxepare*. La programación incluye diversas creaciones europeas de gran diversidad y riqueza, que desde el teatro, invitan al encuentro con el arte en sus diferentes expresiones. También los talleres con artistas ofrecen oportunidades para la experimentación sensorial. Estos talleres se han llevado a cabo en un espacio que existe en la ciudad para amplificar los territorios de encuentro entre el arte y la pequeña infancia. Aparece como

novedad en el año 2007 el espacio llamado Txoroleku<sup>6</sup>. Forma parte de este proyecto el espectáculo *Lorategian-En el jardín* que ha sido galardonado con diferentes premios europeos, tales como: “premio FETEN 2006”, premio al mejor espectáculo para la pequeña infancia; “*feria de Lleida*” 2006; premio al mejor espectáculo y premio a la mejor propuesta innovadora “*festival de Huy*” (Bélgica) 2006; premio del Ministerio de Cultura y Educación Belga por su belleza poética y su idoneidad para la pequeña infancia y premio al mejor actor.

El camino recorrido, lleva a la compañía a reformular preguntas iniciales desde la experiencia de su trabajo. El proyecto se desarrolla a partir de las siguientes preguntas que indirectamente también plantea la escolarización temprana: ¿qué espectáculo se puede crear para la primera infancia?; ¿cómo transitar en la dramaturgia desde la abstracción a la narración?; ¿cómo integrar las imágenes y el juego de actores y actrices generando una complicidad con los pequeños espectadores?; ¿qué duración ha de tener?; ¿qué espacio se debe utilizar?; ¿qué uso se debe hacer de la voz, de la tonalidad, del volumen, de la cadencia?; ¿qué papel juega la palabra y la gestualidad en la comunicación con este público?; ¿qué propuesta artística inspirada en las imágenes puede interesar a cada bebé, capturar su atención, estimular sus vivencias, o simplemente fascinarles y divertirles? (Aparici y García Matilla, 2008; Sormani, 2008; Vizcarra, Zuazagoitia; Aristizabal y Lasarte, 2014).

En el teatro para la infancia que concibe *Paraíso*, las condiciones y características del trabajo escénico y relacional, están contrastadas, reflexionadas y sumamente cuidadas, e indudablemente se cree que son aspectos que pueden influir en la expresión natural de las emociones en la edad infantil. Concretamente en la obra *Kubik* (2011), tanto el juego dramático, los sonidos y su ausencia, como las imágenes (Aristizabal, Lasarte y Tresserras, 2015; Haggerty y Mitchell, 2010; Lasarte, Aristizabal, Zuazagoitia y Vizcarra, 2014; Tisseron, 2007), son herramientas (Navarro, 2003; Vizcarra, Zuazagoitia, Aristizabal, y Lasarte, 2014) que despiertan emociones ante lo que ocurre en el escenario (Lantieri y Goleman, 2009; Shapiro, 1997; Zuazagoitia, Vizcarra, Aristizabal, Bustillo y Tresserras, 2014). Los niños y las niñas se dejan sorprender por emociones primarias, y suelen encontrarse con mundos oníricos donde las formas, los colores, los olores, el sonido o el movimiento tienen mucho más que contar que las palabras.

### **3.1.2. Programa Haur Antzerkia y *Kubik***

El programa *Haur Antzerkia* es un proyecto cultural y educativo de la compañía Teatro Paraíso diseñado junto con el Departamento de Educación del ayuntamiento de VG. Dicho proyecto, se convierte en pionero y se afianza como programa innovador dirigido a los niños y niñas de 1, 2 y 3 años, educadoras y familias a partir del año 2003, e implica al Servicio de Educación Municipal a contribuir con el desarrollo de un proyecto cultural en relación con el

---

<sup>6</sup> Sin embargo en el 2011, la corporación municipal del momento, deja el espacio Txoroleku inutilizado y Teatro Paraíso decide habilitar uno nuevo en su propia sede, abriendo el *Centro de Innovación Artística y Pequeña Infancia 'Kunarte'* <http://www.teatroparaiso.com/es/kunarte/el-proyecto>

‘Arte y la pequeña infancia’. Precisamente su evolución y aportaciones son las que se analizan a través de la obra *Kubik*. Destacan como algunas de las actividades relevantes promovidas desde el programa: la inclusión de las familias, especialmente de nivel sociocultural bajo en el año 2009; el taller experimental con el profesorado; y la experiencia con los niños y niñas como protagonistas. No es el primer proyecto teatral y educativo que se desarrolla en la ciudad. El de más trayectoria es el diseñado y llevado a cabo por la compañía con el patrocinio del Departamento de Cultura de la Diputación Foral de Álava, la campaña ‘*El teatro llega a la Escuela*’ que ha cumplido 33 años en el año 2017 y que persigue como finalidad, formar espectadores, y acercar el arte a los niños y las niñas del Territorio Histórico.

Tanto el programa *Haur Antzerkia* en todas sus ediciones, como la experiencia educativa que se propone a través de *Kubik* para la primera infancia, se presentan en tres tiempos: uno, el tiempo del encuentro que invita a la comunicación con la expresión dramática desde la confianza; dos, el tiempo de la representación, tiempo de observación, escucha y emociones; y tres, espacio de juego e interacción con la expresión dramática y la persona adulta.

El **primer tiempo** es el de “*el encuentro*”, momento del primer contacto entre intérpretes y bebés, y también con el espacio teatral, las luces, las imágenes, y todo lo que rodeará a la obra en el segundo tiempo, momento de la representación. En este primer encuentro el actor y la actriz de la Compañía Paraíso llegan a la escuela y entran en el aula de manera simbólica (a través de una carta, a través de fotos, etcétera) y comparten con la escuela infantil un material que posteriormente será protagonista en la representación. En este primer tiempo, el objetivo es crear un espacio de juego, sorpresa, placer y curiosidad, creando un clima de confianza que permita que todas las personas que componen la comunidad escolar, especialmente las criaturas, estén disponibles para posibilitar la comunicación con la expresión dramática.

En el **segundo tiempo** tiene lugar la representación de la obra que en cada edición es diferente. En el caso de *Kubik*, el espacio escénico es a su vez “*el espacio de juego*” donde dos actores (una mujer y un hombre) proyectan colores, formas y volúmenes, para dibujar un universo sensorial sobre el blanco original, entablando un diálogo con niñas y niños espectadores que invita a la acción y al juego. La obra da comienzo con una escenografía en negro sobre la que hay unas piezas de cartón blanco similares a las piezas de construcción que se utilizan en psicomotricidad (ver imagen 3, pág. 51). El actor y la actriz juegan con las piezas. A continuación comienzan a aparecer en ellas diferentes imágenes, que son proyectadas a través de proyectores manuales: un perro, una vaca, un bosque, unos trenes que se desplazan de manera convergente. Un juego de construcciones que se transforma en un bosque de emociones, proyecciones que dan vida a un pequeño museo de imágenes, luces que dibujan paisajes sensibles, sonidos que inspiran encuentros juguetones, un mundo que da paso a otro mundo, donde las personas espectadoras pasan de consumidoras a protagonistas de la experiencia de expresión dramática (Aristizabal et al., 2015).

En concreto, *Kubik*, es un espectáculo coproducido con Teatro de la Guimbarde de Bélgica, que ha realizado una importante gira nacional e internacional y que cuenta con el

reconocimiento del premio al mejor espectáculo de primera infancia en la Feria Europea de Teatro para Niños y Niñas (FETEN, 2013). Las imágenes se suceden y se reinventan, produciendo un clima especial en las niñas y los niños que quedan como atrapados en ellas, interactuando verbalmente tanto con las personas que realizan la representación, como con el profesorado que les acompaña (Chacón y Sánchez-Ruiz, 2009; Lasarte et al., 2014; Rayna y Laevers, 2011; Tisseron, 2007).

Al finalizar el segundo tiempo de escucha, la actriz y el actor abandonan el escenario para entrar en el espacio de niños y niñas, e iniciar un juego en el que se suceden situaciones interactivas con las personas adultas. En este último y **tercer tiempo**, acaba la obra y el material se ofrece a la escuela para que se quede en el aula, y así continuar jugando bajo el lema “¡a jugar!”.

El espectáculo se desarrolla en unas condiciones muy especiales de proximidad e intimidad; en grupos reducidos que se colocan sobre el escenario en una pequeña grada. Es como colarse en un espacio de juego lleno de arquitecturas e imágenes que invitan a sus protagonistas a jugar (Alvarez-Uría et al., 2015; Cañas, 2008; Cutillas, 2006; Motos, 2003; Nuñez y Navarro, 2007). La compañía hace esta propuesta (que se analiza más en profundidad en el apartado de resultados) preocupada por los niños y las niñas que desde edades muy tempranas están inmersos en el mundo de las imágenes (Lasarte et al., 2014), aunque la mayoría de las veces de una forma pasiva. De esta manera pretende, como sugiere Ferrés (2014) y sin obviar los postulados de Tisseron (2006, 2007, 2013), dar consciencia a la experiencia de interacción con las pantallas y las imágenes que contribuye a configurar nuestra base de datos emocional. En su espectáculo se mezclan la dramatización, el vídeo y las imágenes, para proponer a la infancia una experiencia audiovisual, lúdica y activa.

### **3.1.3. Modelo de formación del profesorado**

La metodología de los talleres que la Compañía Teatro Paraíso propone al profesorado está basada en la didáctica elaborada por Gisele Barret (1991). Digamos que la propuesta formativa de la compañía parte “*del modelo arte-ciencia de lo vivido*” postulado por esta autora (Alvarez-Uría et al., 2015, p. 146). A partir de esta visión, las Artes Escénicas, pueden abordarse desde dos prismas diferenciados, en función de los objetivos planteados, y de la posición que ocupa cada participante. Así, en el ‘Teatro’, la persona participante se coloca en el rol de espectadora que contempla el juego escénico desarrollado por otras personas. Por el contrario, en la ‘Expresión Dramática’ (ver imagen 6) quien participa es protagonista de la propia exploración escénica con el objetivo de expresar y de comunicar, tal y como lo describe Brozas (2011, p. 333):

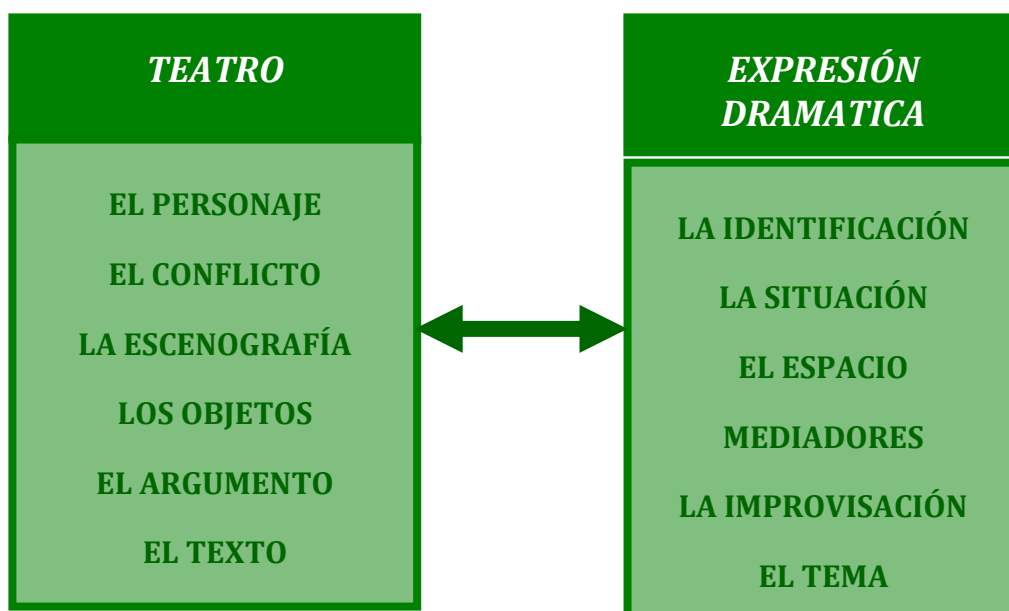
*“La expresión dramática constituye un espacio para cuestionar, en primer lugar, la mirada en el proceso educativo; un proceso donde la acción y el actor protagonista se sitúan en el presente y donde la reflexión se construye en el enigma de la vivencia de*



*la inmersión en un colectivo. A su vez, la expresión dramática como juego donde se puede perder el tiempo, privilegia la escucha, da urgencia a la pausa, y alienta la decisión como elementos de afirmación que conforman la interacción. Así se definen la educación, la creación artística y desde ellas también el arte como procesos de intercambio, de diálogo, de encuentro con las acciones de los otros así como con las propias acciones en un marco de amplificación perceptiva. Desde este parecer y quehacer educativos, tan simples en la teoría como difíciles en la práctica, se desprende entonces sutil y simultáneamente su visión artística”.*

Imagen 6

**Diferencias metodológicas entre ‘Teatro’ y ‘Expresión Dramática’ que vertebran los seminarios de formación para el profesorado propuestos por Teatro Paraíso**



En la imagen 7 se puede ver una definición esquematizada del área de la expresión dramática, de la que parte Teatro Paraíso para desarrollar un curso teórico (que denominan *Curso Cultural*) que promueva la participación activa de cada integrante del grupo, a través de la activación de diversos principios pedagógicos y de una estructura dinámica de las sesiones.

Imagen 7

### Principios pedagógicos y estructura de las sesiones teórico-prácticas dirigidas al profesorado



En el taller para el profesorado con el que se inicia tanto la experiencia *Kubik* como el programa *Haur Antzerkia*, se pretende que el profesorado se sienta seguro e implicado en el proyecto y se le acerque a las condiciones especiales en las que se va a desarrollar la representación de cada obra. Su objetivo es motivar la creatividad del profesorado. Y que esto redunde en su formación para impulsar acciones posteriores en el aula; acciones que tomen como elemento dinamizador la experiencia con el arte, y que provoquen compartir y reflexionar en un marco relajado y lúdico.

En los talleres de formación de carácter experimental, la Compañía propone un material didáctico para cada una de las obras que lleva a las Escuelas Infantiles y ofrece opciones de trabajo a realizar con las niñas y los niños. Las acciones formativas desarrolladas en el taller pretenden acercar la propuesta teatral a la escuela, para crear expectación sobre la obra e integrarla como una actividad escolar más (Moga, Burger, Hetland y Winner, 2000; Nuñez y Navarro, 2007; Renoult, Renoult, y Vialaret, 2000; Vizcarra et al., 2014). En el caso de *Kubik* es el tema de las imágenes, y sus posibilidades educativas y artísticas para las EEII.

Las sesiones formativas para el profesorado -que se analizan más en profundidad en el apartado de resultados- se estructuran, al igual que la propuesta para los niños y las niñas, respetando tres tiempos: uno, el de puesta en marcha e interiorización; dos, el de expresión y

comunicación centrado en la acción y el juego; y tres el de retroacción, dedicado a la reflexión y valoración de lo experimentado.

En la primera acción formativa se presentan de manera atractiva al grupo los recursos que se utilizan en la obra y que posteriormente se llevan a la escuela. En el caso de *Kubik*, se abordan la imagen fija y móvil como vías de expresión y comunicación en las primeras edades. En la segunda acción formativa, se potencia el trabajo en grupo, la creación de personajes y la expresión corporal, tomando gran protagonismo la mirada, el movimiento y el juego. Por último, en la tercera acción formativa, se crean escenografías para organizar el tiempo y el espacio de otra manera y para construir, manipular y enriquecer la actividad cotidiana de la escuela.

Basándose en su larga experiencia, así como en la formación artística y pedagógica de las personas de la Compañía, Teatro Paraíso ha llegado a plantearse dudas, e interrogantes y a abordar un trabajo de acercamiento y observación de los gustos, las necesidades y los deseos de la primera infancia. El propio trabajo de pensar en la infancia como público les llena de emoción, y es lo que les impulsa a colaborar con la UPV/EHU y el grupo de investigación IkHezi, no para dar respuesta a estas preguntas, sino para hacer el seguimiento sobre el objetivo general y hacer explícitas las estrategias educativas que persigue el programa didáctico *Haur Antzerkia*. De esta manera, la experiencia acumulada a lo largo de más de treinta años de interacción con el público infantil, parece un caudal pedagógico y metodológico importante para la formación del profesorado de las Escuelas Infantiles y también para la formación del alumnado en formación de la Escuela de Magisterio.

### **3.2. GRADO DE EI EN LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE VITORIA-GASTEIZ**

Tal y como se recoge en las directrices de las titulaciones de Grado de Maestro en Educación Infantil (ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre) y en el artículo 5 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, los títulos de Grado de EI, y sus planes de estudios tendrán una duración de 240 créditos europeos. Asimismo se recoge que en estas enseñanzas podrán proponerse menciones entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Infantil que se establecen en los artículos 13 y 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Dentro de este marco general, en la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) se acordó que las menciones tendrían un máximo de 30 créditos ECTS. Estas menciones podrían tener carácter profesionalizador, es decir, podrían llevar a obtener una cualificación profesional,

como es el caso de la mención de Educación Física en el Grado de Educación Primaria, o bien diseñarse como paquetes cerrados de optatividad que, si bien no darían opción a obtener una habilitación profesional, aportarían un conocimiento más especializado en un área determinada y además serían necesarios para finalizar los estudios de Grado.

En la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, desde 2016 Facultad de Educación y Deporte (FED), en el diseño del Grado de Educación Infantil se decidió ofertar una mención denominada: *Expresión y comunicación a través de la dramatización en educación infantil*. Con el planteamiento de esta mención, que se ha esbozado de cara a los nuevos planes de estudio, se deseaba mejorar la formación del alumnado con el fin de capacitarle para enseñar a niños y niñas a comprender, y expresarse utilizando los diferentes tipos de lenguaje presentes en la educación infantil (Aristizabal et al. 2014).

### **3.2.1. Revisión de competencias socio-afectivas y de expresión artística**

El perfil profesional de las futuras personas graduadas en Educación Infantil está relacionado con el desarrollo de una serie de competencias que deben posibilitar el conocimiento y dominio de los diferentes ámbitos presentes en los diseños curriculares. Para ello, resulta necesario establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los contenidos, relacionándolos con los procesos cognitivos y con el nivel de desarrollo del alumnado, intentando promover el aprendizaje autónomo de niños y niñas (Aristizabal et al., 2014).

En relación a la creatividad o la dramatización, el marco competencial del Grado de Educación Infantil y en concreto el *Minor de Expresión y comunicación a través de la dramatización* que ofrece en 4º curso Magisterio de Vitoria-Gasteiz y del que formo parte como docente, promueven un desarrollo competencial que progresivamente va sensibilizando y proporcionando una base al alumnado que decide especializarse en dicho minor. A través de esta mención se intenta promover que educadores y educadoras del siglo XXI comprendan la potencialidad de abordar el aprendizaje desde la propia experiencia y desde las emociones. Se busca la interrelación de la niña y el niño que Malaguzzi (2005) reivindicara con la literatura, la música, la cultura visual, las artes plásticas, la expresión corporal y las TIC, para lograr un proyecto interdisciplinar común que culmina en la creación de una obra teatral.

Las diferentes asignaturas convergen para trabajar las competencias que se concretan en ‘La Guía del Grado de Educación Infantil’ de la Facultad de Educación y Deporte (2016)<sup>7</sup>:

1. Conocer las técnicas y fundamentos de música, de expresión corporal, y de plástica y cultura visual en el currículum de esta etapa, así como, las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

---

<sup>7</sup> <http://www.ehu.eus/es/web/hezkuntza-eta-kirol-fakultatea/graduako-informazio-orokorra-hh>

2. Elaborar propuestas didácticas que definan la intervención pedagógica, que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, la interpretación y producción plástica y visual, y la creatividad.

3. Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. Promover la sensibilidad relativa a la creación y la estética de la cultura visual, así como, las competencias que se potencian e impulsan en el alumnado de infantil, y para mejorar la comunicación y las posibilidades expresivas y experimentales de las niñas y de los niños, desde actividades atractivas que les obligan a poner dichos recursos en práctica.

4. Relacionar las diferentes materias en las que se ha trabajado sobre la expresión y la comunicación a lo largo del grado desde actividades conjuntas e integradoras que le den sentido a la comunicación y a la expresión porque van implícitas en el desarrollo de dichas actividades.

5. Analizar y dar respuesta a las necesidades comunicativas de niñas y niños de infantil para conseguir la competencia expresiva a través de diseños didácticos que se ajusten a la realidad de las escuelas infantiles.

Como se puede comprobar, a través de esta mención se potencia el conocimiento de los diversos tipos de lenguaje presentes en el currículo de Educación Infantil. Asimismo, se pretende que el alumnado sea capaz de elaborar propuestas didácticas que promuevan la sensibilidad relativa a la creatividad artística, relacionando las materias en las que se trabaja la expresión y la comunicación a través de actividades integradoras.

### **3.2.2. Objetivos pedagógicos de la Mención de dramatización**

Desde la Universidad, se desea analizar la potencialidad educativa de propuestas didácticas basadas en el juego dramático o dramatización, de tal manera, que las personas analicen su propia práctica educativa y se anticipen a lo que podría ocurrir en las aulas, tratando de analizar si existen distintas orientaciones e instrumentos que ayuden a mejorar la manera de dirigir la propia mirada del profesorado. Se parte de que este tipo de propuestas puedan acercar al alumnado al aprendizaje a través de las emociones que provienen de la interacción (Aristizabal et al., 2014).

Con la implantación del minor de 4º curso *“La expresión y la comunicación a través de la dramatización”*, surge la necesidad de buscar un punto de partida para el diseño del mismo que lleva a la universidad a colaborar con la Compañía Teatro Paraíso. Dicha colaboración que comienza en 2010, da pie a la organización de las *Jornadas de Arte y Pequeña Infancia* (que en el año 2017 han llegado a su 8ª edición); posteriormente, a la elaboración del proyecto de investigación denominado EPETEI (Evaluación de un Programa Educativo Teatral dirigido a las Escuelas Infantiles), que hizo el seguimiento y la evaluación del programa de teatro para niñas y niños de educación infantil elaborando la correspondiente

memoria, difundiendo este trabajo en artículos científicos y en un libro; y siendo la base de la presente tesis doctoral.

Las competencias relacionadas con el teatro y la creatividad en el *Grado de Educación Infantil* se van trabajando a lo largo de la titulación desde diferentes ámbitos. El desarrollo de estas competencias se acentúa en tercer curso para la totalidad del alumnado, y de forma especial en cuarto, para quienes optan por el *Minor de Expresión y Comunicación a través de la dramatización*. Lógicamente, las asignaturas del minor, así como las competencias previstas en el desarrollo de las mismas, posibilitan que el alumnado profundice en la importancia de la creatividad, el teatro y la dramatización, ejes principales del minor. Además se pretende proveer a los y las futuras docentes de recursos adecuados para la integración de las TIC como apoyo a los diferentes lenguajes expresivos, dividiendo los recursos en 5 grupos: recursos para la expresión y habilidades comunicativas; recursos para trabajar la expresión musical; recursos que pueden aportar las TIC a la educación artística; recursos para el trabajo de la expresión corporal (Aristizabal et al., 2014).

#### *El lenguaje plástico y visual:*

- Conocer distintos recursos, técnicas y estrategias visuales para poder acompañar a las narraciones, ilustraciones en los cuentos y en las dramatizaciones.
- Trabajar diversos elementos plásticos y visuales para poder inventar materiales para el atrezzo y la escenografía que acompañen, y apoyen el desarrollo de coreografías, bailes y danzas.
- Conocer las posibilidades plásticas para aplicarlas a la dramatización.
- Dominar diferentes técnicas para acompañar o ilustrar narraciones y cuentos jugando con la imagen y la escenografía.

#### *El lenguaje musical:*

- Conocer distintos géneros y estilos musicales para poder realizar narraciones, ilustraciones y cuentos musicales.
- Trabajar diversos elementos musicales a través del movimiento para poder inventar o poner en práctica un repertorio de coreografías, bailes y danzas.

#### *El lenguaje corporal:*

- Poner en práctica los fundamentos de la expresión corporal y la comunicación verbal y no verbal (mímica, signos estandarizados de comunicación motriz). Conocer el cuerpo y sus dimensiones expresivas a través de experiencias relacionadas con las personas y el entorno.
- Desarrollar la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo-comunicativas, utilizando las técnicas de dramatización, mimo y danza, teniendo en cuenta los otros de lenguajes (musical, plástico, visual, verbal y oral).
- Conocer diferentes técnicas escénicas de dramatización.
- Conocer las posibilidades expresivas del cuerpo para aplicarlas a las canciones dramatizadas.

*La expresión y las competencias comunicativas:*

- Realizar pequeñas dramatizaciones de textos conocidos y del agrado del alumnado, para impulsar la afición por la escucha y la lectura.
- Tomar parte en la dramatización de un texto, como fuente de placer e impulsora de la imaginación.

*Las nuevas tecnologías como forma de expresión:*

- Conocer las técnicas y fundamentos de las TICs para impulsar en el alumnado de infantil la mejora de la comunicación y la expresión gracias a la utilización de recursos digitales.
- Relacionar las diferentes materias desde una actividad conjunta que desde las TICs le de sentido a la comunicación y a la expresión.
- Elaborar y llevar a la práctica proyectos que ayuden a mejorar las historias dramáticas desde las TICs.

La *Guía del Trabajo Interdisciplinar de Módulo* del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Deporte (2016) en euskera, “*Adierazpena eta Komunikazioa Dramatizazioaren bidez*”<sup>8</sup>, (Expresión y comunicación a través de la dramatización), recoge toda la información metodológica relativa al proceso de enseñanza-aprendizaje que se propone. Dicha propuesta metodológica plantea como objetivo final el diseño por grupos de un proyecto de dramatización dirigido a las niñas y niños de primer o segundo ciclo de EI.

En este sentido, la propuesta para la asignatura de *Dramatización* que diseñan Ruiz de Velasco y Abad (2007) para implementar en el plan de estudios de la especialidad de educación infantil, en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, recoge algunas intenciones que de igual manera pretende el Minor de VG: ofrecer la facilitación de recursos expresivos para la actuación docente; promover que niños y niñas sean protagonistas del aula enfocando la formación del profesorado hacia el conocimiento y la comprensión del juego simbólico; posibilitar experiencias formativas que potencien un rol docente no como animador, sino como observador de lo que acontece, para ofrecer contextos donde niñas y niños desarrollen su pensamiento, emociones, relaciones sociales, acciones corporales, conocimiento del mundo, aprendizaje, etc.; y por supuesto, hacer propuestas metodológicas en la formación del profesorado que consigan mantener la atención y el interés del alumnado.

También Borda (2015), en su propuesta metodológica de la asignatura de *Dramatización* del Grado en Educación Infantil, concluye que la práctica reflexiva llevada a cabo con estudiantes de esta asignatura a través de la dramatización, supone un descubrimiento vivencial esencialmente cooperativo y participativo, y asevera que:

*“Integrar lo afectivo, lo cognitivo, lo perceptivo, lo psicomotor, lo social y lo verbal en esta propuesta de formación dramática del maestro/a de infantil donde la práctica ha preparado el terreno a la reflexión supone una oportunidad de acceder al complejo*

---

<sup>8</sup><http://www.ehu.eus/documents/5299588/5641313/K6HHDramatizazioa.pdf>

*mundo de las creencias e ideas preconcebidas en relación no sólo al teatro y la dramatización, términos en un primer momento sinónimos en las ideas previas de los estudiantes, sino en lo que se refiere a la competencia emocional de una maestro/a”* (p. 256).

Como se puede observar el caso de la UPV/EHU introduciendo la dramatización en los grados de educación infantil, no es el único que está en marcha.

### **3.3. EL PAPEL DE LAS ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES EN VITORIA-GASTEIZ COMO CIUDAD EDUCADORA**

El Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz pertenece a una de las 477 ciudades de la *Asociación Internacional Ciudades Educadoras*. En su plan estratégico 2012-2014 define una política educativa integral o políticas educativas de acceso a otra cultura. Se caracteriza por proponer intervenciones que, atendiendo a las necesidades de la ciudadanía, conllevan una intencionalidad educativa. Para el servicio municipal de educación de VG, ser ciudad educadora significa apostar por un nuevo paradigma, un proyecto compartido que involucra a todos los departamentos, administraciones, ciudadanas y ciudadanos.

Los criterios de ciudad educadora se intentan concretar en actuaciones que tienen su fundamento en la planificación conjunta y en la coordinación desarrollada por los diferentes departamentos municipales del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz que se materializa en la publicación “*Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora*”. En concreto esta publicación constituye un índice de las actividades propuestas para los diferentes cursos (imagen 8) y en relación al curso 2014-2015 promueve 191 actividades educativas, distribuidas en 12 temáticas (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2013). Estas actividades educativas municipales pretenden promover como valores de la ciudad: la calidad de vida, el civismo, la creatividad, la cultura de la paz, la equidad, la formación, la identidad, la igualdad de mujeres y hombres, la inclusión, la innovación, la participación, la responsabilidad, la solidaridad y la sostenibilidad (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2014).

Entre su programación aparecen actividades formativas relativas a la educación a través de la dramatización y las emociones. Entre otras:



- © En el ámbito de educación en habilidades sociales donde se ofertan actividades tendentes a la adquisición de tipos de comportamientos y/o pensamientos que lleven a la resolución efectiva de conflictos, situaciones o tareas sociales: los talleres para padres y madres de Educación Infantil (EI), llamados Magalean (p. 17); y las V Jornadas Pedagógicas destinadas a profesorado, madres, padres y ciudadanía en general (p. 17).
- © En el ámbito de la educación artística y audiovisual se ofertan actividades relacionadas con la competencia en cultura humanística y artística lo que supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute. Se consideran parte del patrimonio de los pueblos, y exigen la alfabetización en los variados lenguajes audiovisuales y plásticos, y su análisis crítico: dentro del programa *Haur Antzerkia* se presentan talleres y representaciones para profesorado, madres y padres de EI (p. 9); un taller de arte en la EI; y el Proyecto Bebés dentro del Festival Internacional de Teatro dirigido a la ciudadanía en general (p. 10) (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2013).

Imagen 8

### Representaciones de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora



En relación a las políticas educativas desarrolladas que atañen a las Escuelas Infantiles Municipales de la ciudad, existe un documento oficial que intenta recoger el proyecto pedagógico de las mismas y que sustituye al reglamento de 1994 en vigor hasta julio del 2005 denominado “*Fundamentos del proyecto educativo y principios rectores de la Red de Escuelas Municipales de Educación Infantil del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz*”. Sin embargo, dicho documento no recoge, ni concreta los principios psicopedagógicos desarrollados durante las últimas décadas, tanto por la comunidad científica educativa, como por las escuelas, sino que se centra en la elaboración de un reglamento de organización y funcionamiento de la red. Recientemente, en el periódico local “*Periódico de Alava*” (22-11-2016), con la inminente aprobación del nuevo Plan Estratégico 2016-2022 diseñado por el Consistorio, se recoge la intención de hacer una profunda revisión del proyecto educativo de la red de escuelas municipales. Asimismo, se recoge la intención de elaborar un mapa de necesidades de puestos escolares de cero a un año que incluya una propuesta de creación de

infraestructuras necesarias en colaboración con el consorcio del Gobierno Vasco *Haurreskolak*. Así, se ha acometido la elaboración del proyecto educativo de la red de escuelas municipales que se está llevando a cabo mediante un proceso de investigación-acción y que ha sido contratado al grupo de investigación reconocido de la Universidad del País Vasco IkHezi (GIU 15/29), del que formo parte.

Sin embargo, esto no significa, tal y como se describe y presenta en el apartado de resultados, que en las escuelas municipales de Vitoria-Gasteiz se esté trabajando sin criterios psicopedagógicos, sino que estos están en permanente construcción y revisión gracias a la profesionalidad de sus educadoras y a la ayuda técnica del Servicio Municipal de Educación. De hecho, cada año cada una de las escuelas desarrolla su plan educativo anual. Dicho trabajo, y la formación y reflexión continua del profesorado, han permitido ir mejorando y cambiando las formas de hacer para responder a la realidad de las escuelas en cada momento, como algo vivo que está en todo momento en predisposición de volver a cambiar (Hoyuelos, 2006). En un documento interno policopiado, de uno de los borradores para el futuro diseño del proyecto educativo de las EEIIMM consultado, se dice que la trayectoria de las mismas se caracteriza por la preocupación y ocupación por el bienestar de los niños y las niñas que acuden a las escuelas, y el trabajo mediante propuestas que fomenten el desarrollo integral de las criaturas, en especial en las áreas de expresión y comunicación. También se destaca la psicomotricidad, la expresión plástica, el juego heurístico, la expresión dramática, los cuentos, etc., que han tenido y tienen especial relevancia en todos y cada uno de los proyectos de las escuelas infantiles. En resumen tres son los pilares de las EEIIMM de VG: la afectividad, la expresión y la relación con las familias.

El personal, a su vez, está compuesto mayoritariamente por funcionarios y funcionarias de carrera con una amplia trayectoria en la Educación Infantil y el número de salas ofertadas por las cinco escuelas que se gestionan directamente desde el ámbito municipal se estabiliza en torno a las 34 salas, 6 de cunas, 10 salas de un año y 18 de dos años.

En este trabajo se parte de la idea de que, tanto en las EEIIMM de VG, como en las Escuelas Reggio Emilia, existen pilares filosóficos muy similares. Ambas surgen en respuesta a necesidades históricas del momento de conciliación entre vida laboral y familiar: en el caso de VG a raíz de la necesidad de compatibilizar la vida familiar y la laboral; y en el caso de las escuelas Reggio Emilia, finalizada la Segunda Guerra Mundial, durante el año 1945, cuando un grupo de viudas con niños pequeños se organiza para cuidar de las criaturas mientras otras trabajan. *“Se inició un proyecto educativo innovador que daría surgimiento a una corriente pedagógica centrada en la primera infancia”* (p. 13) cuyo objetivo era crear una escuela diferente, con la convicción de que la sociedad podía ser cambiada y que para ello había que comenzar por educar a niños y niñas desde su primera infancia (Sarlé, Ivaldi, y Hernández, 2014). En este caso sería Loris Malaguzzi en los años 60 quien relanzara las escuelas después de su declive, estableciendo contacto con la Universidad de Harvard. Ambas, aunque en el caso de VG sin repercusión internacional, se convierten en un referente local presentando características similares, como un intenso trabajo, una formación integrada o llevando a cabo iniciativas similares relacionadas con el arte y la dramatización. Es por ello que en el apartado de resultados de este trabajo de investigación, se aprovecha la oportunidad de conocer la

realidad de las EEIIMM de Bologna que pertenece a la región (Comuna) de Emilia-Romagna, también conocida por el proyecto pedagógico de sus EEII, que aún no siendo el modelo de las Escuelas de Reggio Emilia, están regidas por la misma legislación educativa y creemos que puede ayudar en el análisis de dicha hipótesis: que las EEIIMM de VG beben de los postulados de las escuelas Reggio Emilia.

Si tenemos en cuenta que los proyectos pedagógicos en estas escuelas *“son la búsqueda de una significación de lo humano, no, solamente, de un aprendizaje escolar”* (Beresaluce, 2009, p. 126), en las EEIIMM de VG, también algunas profesionales intentan dejarse contaminar *“por las ideas e iniciativas de los niños y niñas, y se dejan seducir por lo más bello de la originalidad humana: la incertidumbre de conocer”* (Hoyuelos, 2009, p. 174). También sintonizan con los motivos por los que Malaguzzi opta por introducir el taller en las escuelas infantiles, incorporando y dándole valor a la formación artística que en palabras de Vecchi (1995, p. 137) *“produce mayores libertades de pensamiento y variedad de estilos de enfoque”*. Parece que en ambos territorios existe una convicción de que *“la teoría necesita de la práctica porque en ella se revalida”* y que *“la práctica, a su vez, también necesita de la teoría para ser científica y constituir un cuerpo de conocimientos estable”* (Bermejo y Ballesteros, 2014, p. 21). Indudablemente existen coincidencias e implicaciones importantes, aunque para conocerlas más en profundidad, al menos será necesario llegar al final de esta investigación.



**BLOQUE II:**

**ESTUDIO DE CASO**

*“La conciencia construye el mundo tanto como lo percibe”*

(Holstein y Gubrium, 2013, p. 231).



## **CAPÍTULO IV**

### **METODO**

Para relatar la metodología empleada en este estudio se ha realizado una adaptación de la propuesta de Simons en relación al estudio de caso (2011, p. 20) y se ha concretado a partir de los siguientes apartados: intención y propósito del estudio; objetivos; diseño metodológico; participantes, instrumentos y estrategias de investigación; análisis e interpretación de la información; y veracidad y criterios de calidad del mismo.

#### **4.1. INTENCIÓN Y PROPÓSITO**

Como ya se ha dicho, el objeto de estudio de esta investigación es analizar la propuesta de arte y juego dramático *Kubik* que la compañía Teatro Paraíso desarrolla junto con las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria Gasteiz y su posible aportación pedagógica a la formación inicial y permanente del profesorado. La primera aproximación es fruto de una coincidencia de circunstancias entre la investigación denominada EPETEI, y el momento y la trayectoria formativa de la autora. Teniendo en cuenta las circunstancias que determinan el contexto de investigación, hemos creído conveniente entrar en la comprensión e interpretación de esta realidad educativa concreta poniendo el foco en la interpretación del significado de acciones humanas y sociales (Sandin, 2000). Teniendo en cuenta el caso que aquí nos ocupa, las personas participantes se convierten en agentes de investigación y en objeto de estudio a la

vez (Vallés, 2003), y se establece un diálogo que provoca el encuentro de personas pertenecientes a cuatro entornos educativos habitualmente desencontrados provenientes de las Artes Escénicas, de la administración municipal, de la Escuela Infantil y de la Universidad.

Definir la naturaleza del problema o la actividad que se desea investigar, supone un reto desconocido y controvertido, se trata de la declaración de un propósito general, de entender lo que ocurre en la experiencia y de concretar una unidad singular de análisis. En nuestro caso el objeto de estudio se ha ido reconceptualizando a lo largo del proceso para ajustarlo a lo que se iba descubriendo. Sus límites han pasado de la actividad llevada a cabo con el alumnado de magisterio a partir del visionado de la obra *Kubik* con niños y niñas de las EEII, y su posterior reflexión en los grupos de debate; a la propuesta de formación que se desarrolla con el profesorado de las EEIIMM; a la contextualización histórica, social, y política del programa *Haur Antzerkia* y su influencia en el proyecto educativo y comunitario de las EEIIMM de VG. La propuesta formativa para el profesorado se reconceptualiza descubriendo matices de una visión que engloba ámbitos pedagógicamente fundamentales para la EEII como el “*aquí y ahora*” (Barret, 1991).

A partir de las opiniones de las diferentes audiencias que se ven representadas en este contexto, se busca comprender e interpretar esta realidad educativa; analizar los pilares pedagógicos en los que se apoya; y valorar si se presta a ofrecer recursos para innovar y experimentar tanto en la formación del profesorado, como en la Educación Infantil. En palabras de Simons (2011, p. 44), en primer lugar, se trata de “*discernir el valor del programa que constituye el caso*”; en segundo lugar, se pretende que sea “*receptivo a las múltiples necesidades de*” las audiencias; y en tercer lugar, “*incluir y equilibrar justa y equitativamente todos los intereses presentados en el programa*”. Además se “*documenta e interpreta la complejidad de esta experiencia en su contexto sociopolítico concreto*” (p. 15), teniendo en cuenta las diferentes miradas sobre el hecho, es decir, valorando “*las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural y la interpretación en contexto*” (pp. 21-22).

## **4.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

Para comprender y explicitar la repercusión pedagógica que alcanza la propuesta que la compañía Teatro Paraíso desarrolla junto con las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria Gasteiz y su posible aportación pedagógica a la formación inicial y permanente del profesorado, se parte de unos objetivos generales y específicos, que han sido definidos a partir de preguntas exploratorias, que guían la investigación y se explicitan a continuación:



### **4.2.1. Primer objetivo**

*Ahondar en el conocimiento del contexto en el que se realiza la propuesta, para lo que se pretende la consecución de los siguientes objetivos específicos:*

- Situar la propuesta en su contexto y conocer las bases pedagógicas del proyecto de la EEIIMM de VG.
- Conocer el contexto y las condiciones sociopolíticas, en las que se gesta la propuesta educativa y sus posibles repercusiones.
- Identificar las bases de trabajo de las EEMMIIVG y su posible relación con la propuesta formativa de la Compañía Teatro Paraíso.
- Comparar las similitudes contextuales de la propuesta en Vitoria-Gasteiz y Bologna (ciudad de la comarca Emilia Romagna, Italia), y conocer algunas posibles coincidencias del contexto sociopolítico y de la visión artístico-pedagógica entre dos regiones relevantes que fusionan la expresión dramática y la Educación Infantil.

### **4.2.2. Segundo objetivo**

*Conocer algunos de los vínculos que se crean entre las escuelas y el arte dramático: conocer cómo el modelo de relación y retroalimentación entre Teatro Paraíso y las EEIIMM, favorece el proceso de construcción de una propuesta que logra integrar tanto las variables estéticas, pedagógicas, como socioculturales.*

Se pretende la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer, las opiniones del profesorado de las EEIIMM en relación a la experiencia *Kubik*.
- Conocer las valoraciones de la Compañía después de la experiencia.

### **4.2.3. Tercer objetivo**

*Conocer y analizar los supuestos pedagógicos sobre los que se asienta la propuesta, en concreto, los fundamentos de la pedagogía de la situación.* Se pretende la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer, observar y analizar los principios pedagógicos de la propuesta de la Compañía teatral.
- Identificar y describir las variables pedagógicas en las que se fundamenta la propuesta artístico-pedagógica, a través de la experiencia *Kubik*, identificando las claves innovadoras que aporta: claves de acción dramática, y posibles aportaciones metodológicas para la formación inicial y permanente del profesorado de EI

#### 4.2.4. Cuarto objetivo

***Analizar el valor pedagógico de la propuesta y de los recursos utilizados:*** identificar y analizar la validez de la propuesta desde la óptica del equipo investigador y a través de las opiniones del alumnado, así como, valorar desde un punto de vista pedagógico los recursos que se utilizan, y si son coherentes para una formación del profesorado que fomente una educación integral de la primera infancia.

Se pretende la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los elementos (los tres tiempos) que componen la propuesta para la primera infancia.
- Recoger cualidades del clima que se genera y las diferentes respuestas de las niñas y niños en diferentes representaciones de la obra *Kubik* en compañía del alumnado universitario.
- Analizar la propuesta de taller de formación con el profesorado.
- Conocer el impacto de la experiencia en el alumnado de magisterio y sus posibles beneficios formativos.

#### 4.2.5. Quinto objetivo

***Valorar la calidad de la propuesta:*** valorar en qué manera favorece la calidad de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Infantil.

Se pretende la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Contrastar y tratar la información recogida diferenciando las visiones de las diferentes audiencias y contextos educativos (técnica-municipal, EEIIMM, personal docente e investigador y alumnado de Universidad, y Artes escénicas).

- Presentar las aportaciones de *'la experiencia Kubik'* a la formación del profesorado de Educación Infantil.
- Analizar las necesidades de formación en relación a las competencias estéticas y socio-afectivas del profesorado de Educación Infantil.
- Ver las conexiones entre arte, juego dramático y pedagogía, para mejorar la actividad formativa del alumnado de Magisterio de cara a que puedan afrontar situaciones profesionales incorporando la mirada estética y adaptándose a la realidad pedagógica lo más posible.

### **4.3. DISEÑO METODOLÓGICO: EL ESTUDIO DE CASO EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EDUCATIVA**

La investigación que aquí se presenta, se enmarca en un paradigma interpretativo que según las características descritas por Latorre, Del Rincon y Arnal (1996, p. 44) parte de fundamentos fenomenológicos. Entiende la realidad como dinámica, múltiple, holística, construida y divergente. Pretende comprender e interpretar dicha realidad a través de los significados de las personas, así como de sus percepciones, intenciones y acciones, y las personas investigadoras que se implican, se interrelacionan con el objeto de investigación y permiten la retroalimentación teórico-práctica.

La metodología empleada en esta tesis doctoral es de carácter flexible, abierta a lo que en el transcurso de la misma pueda emerger, diseñada para permitir modificaciones a lo largo de su implementación y para permitir adaptaciones a las circunstancias del proceso (Álvarez-Álvarez, 2011). Se trata de un estudio de caso que describe el significado de las experiencias vividas por un grupo de personas en torno a una propuesta y experiencia pedagógica. Se ocupa de los aspectos individuales vividos y recoge diferentes puntos de vista sobre lo vivenciado. De esta manera, estudia la particularidad del fenómeno, de manera sistemática y atomizada, buscando los significados que las personas otorgan tanto a la propuesta, como a la experiencia que se quiere conocer, más que la explicación del fenómeno en sí (Latorre, 2003).

En su diseño metodológico se tiene en cuenta las dimensiones paradigmáticas que Denzin y Lincoln (2013) vinculan a la investigación cualitativa, aquí también considerada educativa: ontológica, epistemológica y metodológica. Dimensiones que Del Rincon, Arnal, Latorre, y Sans (1995) interrelacionan jerárquicamente. Pretende que los resultados sirvan para mejorar las prácticas educativas, así como actuar con rigor y sentido ético en las decisiones tomadas a lo largo del proceso (De Miguel Díaz, 2015). La intención del informe

de investigación quiere ser didáctica, tal y como propone Sandin (2003), de tal manera, que independientemente de la persona o institución que lo lea, responda a la necesidad de integrar aspectos teóricos y prácticos. Requiere de una lectura no literal, abierta y comprensiva con la complejidad a la que hace referencia, especialmente cuando se trata de las voces recogidas de las personas que participan en la misma.

Entre los axiomas del paradigma interpretativo en el que se enmarca esta investigación, Guba y Lincoln (1985), destacan que cualquier tipo de actividad investigadora está comprometida con unos valores. En concreto, esta investigación se ve condicionada por: a) el propio equipo investigador que está interesado en investigaciones que comprendan el quehacer educativo; b) la elección del paradigma desde el que se trabaja; e) la elección de la teoría utilizada, la pedagogía de la situación (Barret, 1991), que guía la recogida y el análisis de los datos, y la interpretación de los resultados; y d) los valores que forman parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo.

En relación a las características del paradigma interpretativo de investigación adoptado, la postura investigadora, siguiendo los supuestos de Guba y Lincoln (1985), ha sido la de: (1) Respetar el ambiente natural donde tiene lugar la participación de las diferentes audiencias en la experiencia que se analiza, acercándonos como investigadoras a dichos ambientes interfiriendo lo menos posible y observando en la sombra; (2) Valorar el instrumento humano como instrumento de investigación por antonomasia; (3) Utilizar el conocimiento tácito, apreciando como investigadoras los sutiles fenómenos presentes en el ámbito objeto de indagación; (4) Adaptar los métodos cualitativos de investigación a las realidades múltiples con las que se trabaja, niños y niñas del primer ciclo de EI, alumnado de la escuela de magisterio, profesorado, técnicos municipales y personas del mundo de las artes escénicas; (5) Realizar un análisis inductivo de los datos; (6) Fundamentar y enraizar tanto la teoría, como las conclusiones del trabajo de investigación, en el campo y en la información que emerge a lo largo del proceso; (7) Negociar los resultados con las personas que han configurado la realidad investigada, introduciendo correcciones en la información recogida de las entrevistas en profundidad; (8) Recoger en el informe de estudio de caso, tal y como se hace tanto en este apartado metodológico, como en los apartados de marco teórico y resultados, una descripción completa del contexto y del papel de las investigadoras en el proceso de comunicación; (9) Realizar la interpretación ideográfica remitiéndonos a la particularidad del caso analizado, dependiente del contexto donde ha tenido lugar y de las relaciones establecidas entre las personas investigadoras y las informantes; (10) Respetar los criterios especiales de confiabilidad utilizando códigos de identificación anónimos.

### **4.3.1. La investigación cualitativa y educativa**

La investigación cualitativa desde sus inicios a finales del siglo XIX ha desarrollado una importante presencia en el ámbito científico actual, sin embargo, no cuenta con una caracterización única (Alonso, 2015). Entre las diversas aproximaciones ontológicas y

epistemológicas que engloba, Denzin y Lincoln (2000, p. 2) la describen como “*un campo de investigación por derecho propio que atraviesa disciplinas, campos y temáticas*” y “*una compleja e interrelacionada familia de términos, conceptos y supuestos*”.

Flick (2004) se interesa por la pluralización que está teniendo lugar de los mundos vitales, y subraya la relevancia que adquiere en este contexto el estudio de las relaciones sociales y la investigación cualitativa. Repasa expresiones claves de esta pluralización y postula que se requiere “*de una nueva sensibilidad para el estudio empírico de los problemas*” y de “*narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente*” (p. 15). Así en la imagen 11 se recoge la comparativa que realiza Sandín sobre las características de la investigación cualitativa según la descripción de diferentes autores.

Imagen 9

**Características de la investigación cualitativa** (Sandin, 2003, p. 125)

<i>Características de la investigación cualitativa</i>		
<i>(Taylor y Bogdan, 1987)</i>	<i>(Eisner, 1998)</i>	<i>(Rossman y Rallis, 1998a)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es inductiva.</li> <li>▪ Perspectiva holística.</li> <li>▪ Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador.</li> <li>▪ Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia.</li> <li>▪ Suspensión del propio juicio.</li> <li>▪ Valoración de todas las perspectivas.</li> <li>▪ Métodos humanistas.</li> <li>▪ Énfasis en la validez.</li> <li>▪ Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es un arte.</li> <li>▪ Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados.</li> <li>▪ El yo (propio investigador) como instrumento.</li> <li>▪ Uso del lenguaje expresivo.</li> <li>▪ Atención a lo concreto, al caso particular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.</li> <li>▪ Se desarrolla en contextos naturales.</li> <li>▪ Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.</li> <li>▪ Focaliza en contextos de forma holística.</li> <li>▪ El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad).</li> <li>▪ Naturaleza emergente.</li> <li>▪ Proceso basado en un razonamiento sofisticado e interactivo.</li> <li>▪ Fundamentación interpretativa.</li> </ul>

En la búsqueda de las características comunes de los diferentes enfoques de la investigación cualitativa, Denzin y Lincoln (2000) la definen como:

*“Una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten el mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y memorándums personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios*

*naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan” (p. 3).*

La presente investigación parte de un diseño cualitativo, entendiendo que permitirá conocer en profundidad, y en un contexto concreto y auténtico, los pensamientos y reflexiones de las diferentes audiencias implicadas en la propuesta. Así para Anguera (1995), la metodología cualitativa es:

*“Una estrategia de investigación, [que está] fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida de datos [...] posibilite un análisis que dé lugar a la obtención del conocimiento válido con la suficiente potencia explicativa” (p. 514).*

Es exploratoria porque *“descansa sobre presupuestos naturalistas intentando contemplar la realidad compleja”* (Santos Guerra, 1998, p. 45); además es inductiva, como señalan Taylor y Bogdan (1986), ya que toda investigación cualitativa es inductiva y quienes investigan siguen un diseño flexible, es decir, comienzan sus estudios con interrogantes vagamente formulados. Por consiguiente, aunque las personas que hemos llevado a cabo esta investigación hayamos diseñado procedimientos de antemano, dichos diseños siempre han tenido una flexibilidad incorporada *“para dar cuenta de materiales empíricos nuevos e inesperados”* (Denzin y Lincoln, 2013, p. 35). Lo cual no significa que por constituir procedimientos no estandarizados, hayan sido menos rigurosos (Taylor y Bodgan, 1986).

Sehrman y Webb (1988, p. 7) refiriéndose a las implicaciones de la investigación cualitativa, señalan que *“el término cualitativa implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada”*. Sólo conociendo en profundidad la propia práctica es posible mejorarla, lo cual supone además de su contemplación aséptica y su descripción rigurosa, su interpretación. Para ello, Santos Guerra (1998, p. 45-50) propone las siguientes condiciones: tener en cuenta la importancia del contexto; enfatizar el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial; interpretar representativamente los hechos; subrayar el valor de los procesos no sólo de los resultados; utilizar la opinión de los protagonistas de la acción; y dar prioridad a la vertiente cualitativa.

En los diseños cualitativos el papel que desempeña la persona investigadora es importante, algunos autores lo caracterizan como artista (Taylor y Bogdan, 1986) o *bricoleur* (Denzin y Lincoln, 2000), enfatizando su carácter complejo, multifacético y creativo. En palabras de Kamberelis y Dimitriadis (2015) actuar como *bricoleurs* significa utilizar todo lo que encontremos a mano para crear los efectos que creamos posibles y deseables. Sin embargo, en todos los casos se coincide en que debe ser capaz de acercarse a la realidad investigada con apertura, sin enjuiciamiento previo (como ideal), valorando a todas las personas y cuestiones que aparecen, y dando muestra de una gran capacidad comunicativa en la interacción con las personas y el medio; debe ser rigurosa en el cuidado de las personas que participan, así como en el diseño y desarrollo del proyecto de investigación (Alonso, 2015).

En palabras de Flick (2004, pp. 67-69) la investigación cualitativa “*precisa de una revisión y reconstrucción de actitudes, valores y creencias que conlleva la reflexión-formación continuada*” de la persona investigadora “*al objeto de resocializarse con la investigación, las realidades y las personas*”. Conscientes de la importancia de este hecho, como investigadoras, nos hemos dejado impregnar, también, por la información no verbalizada que emerge a lo largo del proceso. En especial, al compartir con las personas participantes observamos y sentimos ideas que son difíciles de expresar con palabras. En el caso de las relacionadas con los informes interpretativos más comprometidos, se han devuelto a sus protagonistas, (a la coordinadora de la compañía de Teatro Paraíso y la técnico municipal que participan en la investigación), para garantizar que sus ideas estén reflejadas, y a su vez permitir su reconstrucción, implicándonos en un proceso de reflexión-formación. Pero también somos conscientes, como acuñan Denzin y Lincoln (2013), que como investigadoras nos basamos en nuestra propia experiencia como recurso; pensamos desde una perspectiva reflexiva, histórica y biográfica; y buscamos estrategias de investigación empírica que nos permitan establecer conexiones entre la experiencia vivida, las injusticias sociales, las estructuras sociales y culturales más amplias, y el aquí y ahora.

Al margen de diferencias ontológicas y epistemológicas, lo fundamental es que la investigación cualitativa puede buscar la acción y la mejora (Santaella, 2006) y esto es lo que nos mueve como investigadoras. Sandin (2003) poniendo la atención en su naturaleza educativa la define como:

*“Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos”* (p. 123).

Por su parte, la investigación educativa se integra en el conjunto de las Ciencias de la Educación, que a su vez se insertan en las Ciencias Humanas y Sociales; se relacionan a partir del objeto de estudio que comparten, “*el ser humano en sus distintas dimensiones personales*”; y centran su atención en “*la persona en cuanto ser educable*” (Sandin, 2003, p. 12).

Dentro del enfoque cualitativo existe una variedad de concepciones o marcos de interpretación, “*pero en todos ellos hay un común denominador que podríamos situar en el concepto de patrón cultural, que parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos. Esta cosmovisión, o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana. Los modelos culturales se encuentran en el centro del estudio de lo cualitativo, pues son entidades flexibles y maleables que constituyen marcos de referencia para el actor social, y están contruidos por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia personal*” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006, p. 9). Por ello, aquí no tratamos sólo de buscar la explicación que supone identificar causas generales de un acontecimiento, sino que pretendemos comprender, lo que implica descubrir el significado de un acontecimiento o práctica en un contexto social particular (Bores, 2016). Sandin (2003, p.13) citando a autores como Escudero, Hernández Pina y de Miguel entre otros, expresa que “*en la actualidad se considera la ‘investigación educativa’*

*como disciplina angular en el marco de las ciencias de la educación*” y le atribuye distintas funciones que también pretende nuestra investigación: *“epistémica”*, al servir de criterio en el análisis epistemológico del resto de disciplinas educativas; *“innovadora”*, porque incorpora, métodos, procedimientos y técnicas de carácter científico novedoso; *“crítica”*, porque los resultados obtenidos a través de la investigación empírica plantean una revisión de las metodologías y recursos que se utilizan en la formación del profesorado; *“sintética”*, por su papel integrador en la interpretación de los resultados y en la valoración del tipo de conocimientos que aportan otras disciplinas educativas; y *“dinamizadora”*, de la práctica educativa, al potenciar la investigación en una dialéctica permanente entre teoría y práctica.

En cuanto a los retos con los que se enfrenta en la actualidad la investigación educativa estamos de acuerdo con Sandin (2003, p. 19) en destacar que los dos retos más importantes son: *“el cambio de una sociedad industrial a una sociedad de la información”*; y *“la crisis del estado de bienestar y la emergencia del multiculturalismo como planteamiento crítico en un mundo marcado por la pluralidad, que deviene muchas veces en desigualdad”*. Bartolomé (2000) define las dimensiones que perfilan la dirección que en la actualidad toma la investigación educativa desde un enfoque social y teniendo en cuenta cuestiones de cambio social y cultural. Existen nuevas preguntas que suponen nuevas maneras de investigar, aparecen nuevos protagonistas, plantean nuevos métodos y estrategias de investigación, los escenarios cambian, lo que importa es el proceso, y requiere renovarse o quedarse fuera. En palabras de Sandin (2003, p. 21) *“la ciencia es algo más que pensamiento e ideas; en esencia, es una actividad”* y además de conocimiento, *“es una acción modificadora o transformadora de la realidad o del mundo”*. La ciencia es un proceso de construcción que supone una interacción *“no sólo entre los científicos, sino también entre la comunidad científica y los agentes sociales que interactúan con éste”* (p. 21).

Dentro del ámbito de la educación, Fenstermacher (1989) señala que la vinculación de una investigación con los pensamientos prácticos del profesorado es la garantía de que sea relevante para el ejercicio docente:

*“Los investigadores, cuando tratan de encontrar problemas interesantes, pueden o bien buscar problemas que influyan sobre los razonamientos prácticos de los docentes, o ignorar esos razonamientos. La relevancia de la investigación para la práctica de la enseñanza puede identificarse con el grado en que la investigación se vincula directamente con los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores”* (p. 167).

Teniendo en cuenta que este es nuestro interés, nos encontramos en palabras de Stake (2010), ante una investigación cualitativa e interpretativa que pretende entender los fenómenos desde el punto de vista de las participantes (Maxwell, 1992). Se orienta a analizar un caso concreto en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en su contexto cercano (Flick, 2014). Por lo tanto, los objetivos de esta investigación (Sandin, 2003, p. 129) son interpretativos: reelaborar conceptos, explicar y crear generalidades.

Como diría Santos Guerra (1998, p. 21), pretendemos *‘hacer visible lo cotidiano’*, refiriéndonos *“a la comprensión que facilita la exploración valorativa de la realidad [...] a*



*través de la interpretación de sus protagonistas*”, sabiendo que las descripciones de la realidad que las protagonistas hacen de la propuesta, “*no sólo manifiestan el mundo en el que viven, sino que lo reconstruyen*”. En palabras de Coulon (1998), hacer visible el mundo para a su vez hacer comprensible la acción al describirla, dando a entender su sentido al revelar los procedimientos que se emplean para expresarla.

En definitiva, una de las principales ideas que guían esta tesis doctoral es que “*la investigación es educativa en el grado en que pueda relacionarse con la práctica de la educación*” (Stenhouse, 1987, p. 42). Este proceso “*pretende descubrir lo desconocido que hay en lo conocido*” (Santos Guerra, 1998, p. 21) de las aportaciones que se enmarcan dentro del programa *Haur Antzerkia* y en concreto de la *experiencia Kubik*. De esta manera hacemos visible lo local, lo cercano, lo cotidiano, lo que ocurre en el aula, o como diría Malaguzzi (Hoyuelos, 2006), hacemos visible lo invisible manteniendo una mirada abierta al mundo, a lo que acontece en el panorama pedagógico internacional.

En esta investigación destacamos, coincidiendo con Kamberelis y Dimitriadis (2015), la importancia del “*séptimo momento*” de la investigación cualitativa postulado por Lincoln y Denzin (2000) “*cuyo énfasis radica en la praxis, el sincretismo metodológico, las relaciones dialógicas en el campo, la producción de textos polifónicos y el cultivo de lo sagrado en nuestras vidas cotidianas*” (Kamberelis y Dimitriadis 2015, p. 496). Aquí el énfasis entre los *cómo* y los *qué* de la práctica interpretativa se hace esencial. Se tiene en cuenta que la interacción connota una relación dinámica y en forma asidua se intenta evitar privilegiar desde el punto de vista analítico la práctica discursiva o los discursos en práctica (Holstein y Gubrium, 2013). De esta manera en el estudio de la experiencia que nos ocupa, atendemos, no sólo a lo que las participantes nos cuentan, sino a cómo se pone en práctica, su coherencia y cómo toda la información recogida interactúa.

En todo caso, algunas de las intenciones que desvela esta investigación, es que coincide con las pretensiones que Santos Guerra (1998, p. 23) destaca en su propuesta, así entre otros aspectos se podrán valorar: la mejora de la calidad de los servicios educativos; la comprensión de las dimensiones del programa; el desarrollo de la profesión docente a través de la reflexión sobre la práctica; el control democrático de la educación; y la elaboración de la teoría sobre la escuela. Observar cómo la realidad que está socialmente construida y que aquí se describe, crea en el tiempo una cultura propia y cómo analizarla, nos ayuda precisamente a identificar sus propias aportaciones, evidenciando características del comportamiento de un organismo vivo, o en este caso, de una propuesta viva. Siguiendo los postulados del estudio de caso se integran las distintas partes (tanto personales, como materiales) de la dinámica que genera la propuesta de Teatro Paraíso, entendiendo que esos elementos están interrelacionados y adquieren sentido en sus conexiones con los otros.

### 4.3.2. El estudio de caso

El marco metodológico elegido para llevar a cabo esta investigación es el estudio de caso. Hemos optado por este método porque deseábamos realizar un estudio profundo de una experiencia, que ha sido seleccionada porque posee cualidades que la hacen atractiva para hacer aportaciones a la formación del profesorado de EI. Teniendo en cuenta que nos dedicamos a la formación inicial del mismo, somos conscientes de que para mejorar, necesitamos mirarnos en nuevos espejos.

El estudio de caso es el tipo de estudio más frecuente en las investigaciones cualitativas y así lo confirma Flick (2014, p. 13) cuando expresa que *“una gran parte de la investigación cualitativa se basa en estudios de caso o en una serie de ellos, y el caso (su historia y su complejidad) es a menudo un contexto importante para entender lo que se estudia”*. León y Montero (2003, p. 151) añaden que *“se convierte en herramienta – instrumento- para ilustrar un problema, una temática o un argumento”*. Stake (1995, p. 2) considera el caso un sistema integrado que se centra en lo específico *“el caso es algo específico, complejo y activo”*. Simons (2011, p. 20) sin embargo, pone el centro de atención más amplio e incluye las políticas y los procesos, sin renunciar a que éstos sean singulares y únicos. Y Yin (1994, p. 17) postula que *“todos los estudios de entidades que se pueden tener por objeto, serían así un estudio de caso, cualquiera que fuese la metodología empleada”*.

El estudio de caso es una metodología especialmente apropiada para analizar problemas de práctica educativa, ya que *“trata de comprender el significado de una experiencia”* (Pérez-Serrano, 1994, p. 81) y se convierte también en la metodología apropiada para analizar la experiencia que queremos conocer aquí, la experiencia *Kubik*. Como acuña Simons (2011), pretendemos investigar emitiendo juicios de esta circunstancia concreta y estudiar *‘de forma natural’* los sucesos en la propia acción (p. 22).

Entre los diferentes teóricos que definen el estudio de caso, se destacan aquí por su implicación educativa, Yin (1994), Stake (1995) y Simons (2011). Stake (1995, p. 11) define el estudio de caso como *“el estudio de la particularidad y la complejidad [...] por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes”*; y Yin (1994, p. 13) añade que, un estudio de caso *“es una indagación empírica que investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes”*.

En este trabajo, principalmente, se tiene en cuenta la definición que hace Simons (2011) de estudio de caso, que aúna los postulados de los anteriores enfoques, porque se entiende que facilita la comprensión de la práctica circunscrita en un contexto educativo auténtico, siendo ésta la finalidad del estudio que presentamos:

*“El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto ‘real’. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y*

*se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad” (p. 42).*

Además, nos centramos y seguimos los postulados metodológicos en relación al estudio de caso evaluativo que propone esta autora, ya que se trata de un enfoque útil para conocer lo “*idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general, lo uniforme*” de otro tipo de investigaciones. Se estudia el discurso de las personas participantes porque “*la finalidad es comprender cómo contribuyen a la interpretación del caso la experiencia y las acciones de una persona o unas personas*” (Simons, 2011, p. 106).

Precisamente los estudios de caso en educación están proliferando porque ofrecen una información privilegiada de los complejos fenómenos educativos en su contexto natural (Álvarez-Álvarez, 2001). Como es el caso de la experiencia que se analiza aquí, la situación de un fenómeno que aglutina una realidad compleja que se trata de conocer, como es la experiencia *Kubik*, en un contexto de una ciudad educadora como es VG, las EEIIMM, la universidad y las artes escénicas. Pero “*para llegar a conocer a fondo un caso en concreto, debe darse un proceso sistemático de acercamiento a la realidad concreta del caso mediante un examen detallado, profundo y que busque la comprensión de esa parte de la realidad*” (Bores, 2016, p. 79). El enfoque de investigación con estudio de caso desde una metodología cualitativa, ha exigido sumergirse en el contexto y establecer un diálogo con el mismo y desde el mismo (Vallés, 2003); es decir, entendiendo que dentro de una realidad social y educativa se debe conocer cómo viven la situación los protagonistas de la misma, se ha intentado captar el significado de la experiencia dentro de la complejidad de su contexto (Carr y Kemmis, 1988).

Por otro lado, Cebreiro López y Fernández Morante (2004) consideran que la aportación al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en: el énfasis en las observaciones a largo plazo basadas más en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas; el interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos circundantes; una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo construyen su realidad social. Tal y como hemos procedido.

Según la taxonomía de tipos de estudio de caso que propone Pérez-Serrano (1994), estudio de caso descriptivo, interpretativo y evaluativo, este es un estudio de carácter interpretativo, en tanto en cuanto se basa en los datos, de los que emergen abundantes descripciones del fenómeno *Kubik*, para establecer las categorías de estudio. A partir de dichas categorías se explican y ejemplifican otras teorías (Bores, 2016).

Entendiendo que el estudio de caso que aquí se presenta también tiene cierto carácter de evaluación educativa, Simons (2006) dice que para ser justa y servir de base sólida para la acción informada, debe ser independiente de los intereses particulares, es decir, “*debe ser un servicio imparcial de información para todos los interesados, participantes y público sobre el valor de la política o el programa, para que todos puedan contribuir en la toma de decisiones y el debate informados*” (pp.245-246). Teniendo en cuenta el contexto de la investigación evaluativa, Yin (1994, p. 15) diferencia el estudio de caso “*explicativo*”, que precisamente,

“explica los vínculos causales de las intervenciones auténticas y que son demasiado complejas para el método experimental o el de entrevistas“. Además el estudio de caso hoy “se acepta ampliamente como sistema de investigación para evaluar innovaciones educativas complejas en su propio contexto” y fenómenos sociales y educativos en general (Stake, 1995), lo cual aporta valor a esta investigación.

Siguiendo la relación de tipos de estudio de caso, Stake (2005, pp. 16-17) plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo a la finalidad última del mismo:

- ☛ *Estudio de caso intrínseco*: pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés.
- ☛ *Estudio de caso instrumental*: el caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio.
- ☛ *Estudio de caso colectivo*: se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar *intensivamente*.

Siguiendo dicha tipología, este trabajo responde a dos tipos: *intrínseco*, porque pretende alcanzar una comprensión mayor del caso, esto es la experiencia *Kubik*; e *instrumental*, porque el caso se ha escogido para conocer y comprender un problema más amplio, concretamente, la necesidad de innovar metodológica y didácticamente en la formación del profesorado de EI, a través del conocimiento de la propuesta de Teatro Paraíso dentro del programa educativo-teatral *Haur Antzerkia* de las EEIIMM de VG.

Para comprender la naturaleza del caso, es necesario que sea estructurado conceptualmente, con el fin de analizar sus cualidades y especificidades mediante estructuras que faciliten la interpretación de la realidad (Bores, 2016). Es común reconocer que ciertas características están dentro de los límites del caso, dentro del sistema, y otras características quedan fuera. En cierta forma la actividad tiene un patrón, la coherencia y la secuencia siempre están allí, y como investigadoras es nuestra responsabilidad encontrarlas (Stake, 2013). De la misma manera el estudio de caso también presenta virtudes y defectos, y debemos ser conscientes de ellos (Simons, 2011, pp. 45-46). En el estudio que presentamos destacan los siguientes:

- ☛ *Permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad del programa en el contexto sociocultural que se aplica*: *Kubik* como experiencia educativa es compleja ya que va dirigida a la alfabetización audiovisual en la primera infancia. Por el formato con el que se presenta supone una actividad de interés para la formación inicial y permanente del profesorado de EI, aspecto que se ha querido valorar por boca de las personas participantes. Además se ha hecho una valoración del programa *Haur Antzerkia* como propuesta que pone en relación la expresión artística y la dramatización con la pedagogía. Así, es importante tener en cuenta las características de la escolarización temprana en las EEIIMM y conocer los supuestos de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora.

- ☞ *Documenta múltiples perspectivas, y explica cómo y porqué ocurren las cosas:* para ello, se recogen y se analizan las voces de todas las audiencias implicadas en la experiencia, (la Compañía de teatro, técnicos municipales, profesorado de la EEIIMMVG, y profesorado y alumnado del ámbito universitario) y se explica desde qué perspectiva ocurren las vivencias en *Kubik*.
- ☞ *Es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica de cambio:* se analizan las cualidades de la propuesta y su adecuación pedagógica, así como el contexto teórico, social y político en el que nace y se desarrolla. Se analizan así mismo los factores que obstaculizan un mejor aprovechamiento de esta propuesta pedagógica.
- ☞ *Es flexible, no depende del tiempo, ni ha estado limitado por el método:* la investigación ha estado al servicio de las diferentes necesidades que se han ido detectando y así, el propio análisis de la información que se recoge, ha evidenciado cuál era el siguiente paso a seguir y cómo se debe llevar a cabo.
- ☞ *Está redactado en un lenguaje accesible, permitiendo que el público a quien van dirigidos los informes experimente de forma indirecta lo que se ha observado y utilice sus conocimientos tácitos para comprender su trascendencia:* las voces recogidas en los informes de resultados evidencian el sentir de las diferentes audiencias acompañadas por la interpretación contextualizada y meditada de la investigadora.
- ☞ *Tiene el potencial de implicar a los participantes en el proceso de investigación:* *Kubik* ha implicado a las personas a participar y como investigadoras, partiendo de una actitud de escucha activa, se intenta así favorecer las situaciones de investigación desde una actitud proactiva.

Entre sus debilidades destacan:

- ☞ *La dificultad para procesar la gran cantidad de datos que se acumulan:* la dificultad para afrontar el proceso de interpretación de la cantidad de voces que se recogen, sosteniendo los momentos de falta de perspectiva, de cansancio, y de frustración ante la imposibilidad de hacer todo cuánto y cómo se desea.
- ☞ *Los informes extensos y detallados que dificultan su lectura requieren de una organización muy meditada:* las infinitas correcciones de organización y contenido que tanto la autora, como las directoras y las personas más implicadas en la investigación han acometido.
- ☞ *Los relatos con excesivo empeño en convencer:* el equilibrio entre la transmisión de la esencia viva de la propuesta, sin caer en un positivismo complaciente.

Formar parte de un equipo de investigación, como es el grupo Ikhezi (GIU 15/29), me ha posibilitado llevar a cabo un trabajo extenso y multifocal, fundamentando el método de investigación en un proceso inductivo de explorar y describir para generar perspectivas teóricas, yendo de lo particular a lo general (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Como comunidad de investigación, siguiendo a Stake (2013), este estudio de caso ha optimizado el entendimiento persiguiendo cuestiones de investigación académica; ha ganado credibilidad al triangular en forma detallada las descripciones y las interpretaciones, no sólo en una etapa única, sino de modo continuo a lo largo del estudio; y para las audiencias

que han participado, hemos pretendido que haya supuesto un entendimiento y atención a sus actividades. En consecuencia, ahondando en el rol que hemos asumido a partir de este método de investigación, ha sido interactivo, de escucha activa y esperamos que posibilitador de una situación proactiva (Simons, 2011).

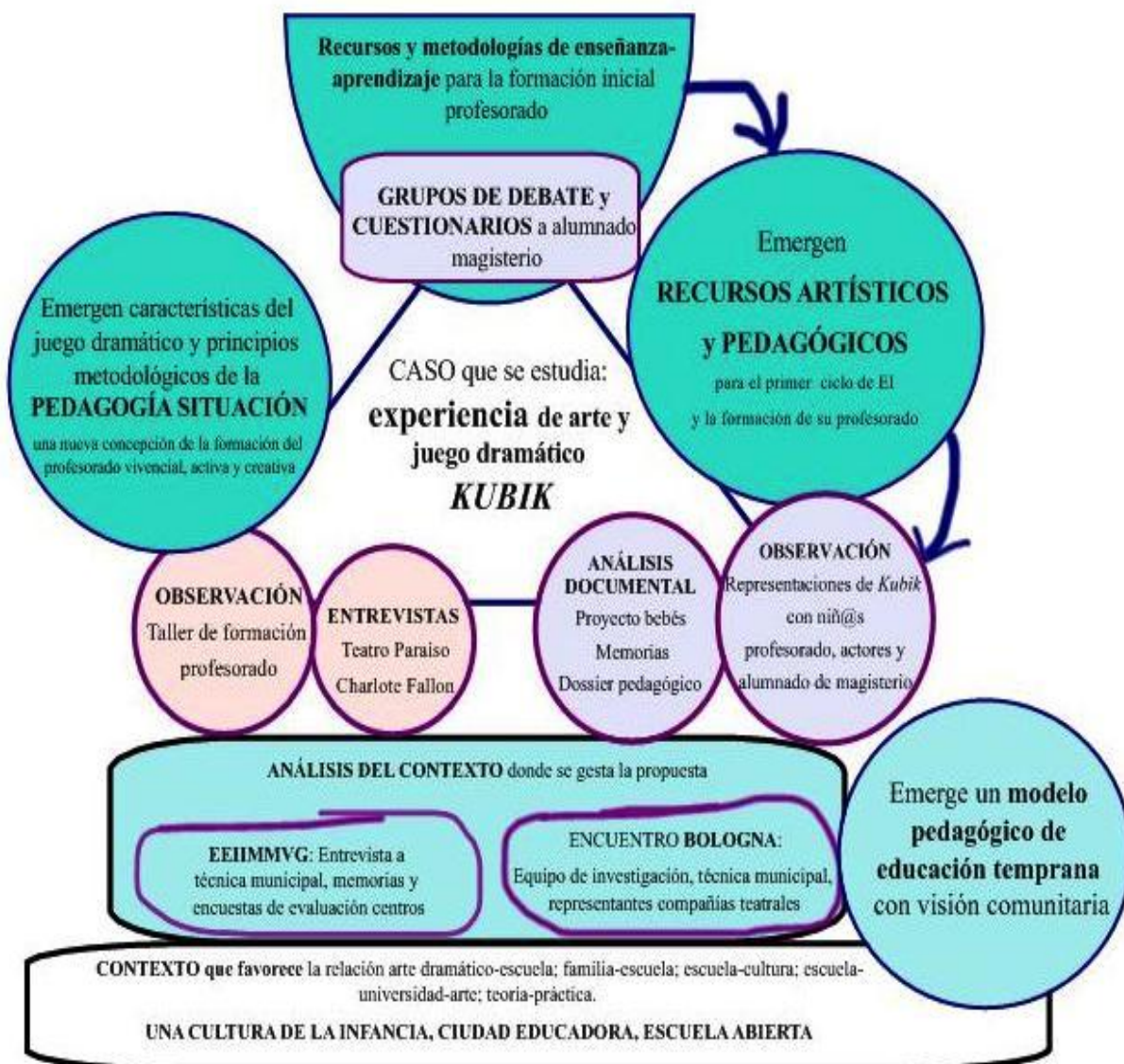
### **4.3.3. Concreción del caso y fases de la investigación**

Creemos que la experiencia que aquí se analiza recoge en sí misma todos los aspectos de una propuesta pedagógica actualizada y conectada con su entorno. Se desea conocer a través del paradigma interpretativo los pilares sobre los que se apoya la propuesta pedagógica y su repercusión en el entorno, que intuimos que aportará una nueva mirada a la dinámica de la propia escuela posibilitando una respuesta más adecuada a las demandas sociales actuales. Atendiendo a un criterio de prudencia metodológica tal y como señala Bericat (1998), se han llevado a cabo triangulaciones de métodos, de informantes y de instrumentos de recogida de información.

La investigación se centra en el estudio de caso de la experiencia denominada *Kubik* que engloba diferentes ámbitos educativos (universidad, artes escénicas y escuela infantil). A partir de esta experiencia emerge un proyecto pedagógico común, el interés por la construcción de una ciudad educadora con una cultura que incorpore y respete las características y necesidades de la primera infancia, y una formación del profesorado que la acompañe de calidad. De esta manera se analizan las cualidades de dicha experiencia, sus pilares y sus propósitos, así como el arte y el juego dramático a partir de las variables de la pedagogía de la situación, que pueden prestarse a construir una formación del profesorado más acorde con las necesidades socioafectivas y creativas (ver imagen 9).

Imagen 10

**Pilares y propósitos del estudio de caso de la experiencia de arte y juego *Kubik* y sus aportaciones a la formación del profesorado del primer ciclo de EI**



A través de este estudio se quiere comprender cómo es el contexto en el que se desarrolla la experiencia *Kubik*; conocer los vínculos que se establecen entre las EEII y la Compañía de teatro; analizar los supuestos sobre los que se asientan los principios pedagógicos de Teatro Paraíso en relación a la pedagogía de la situación; y contrastar la valoración que las diferentes audiencias (alumnado de magisterio, profesorado de las EEII, técnicas municipales, investigadoras de la UPV/EHU y el personal de la compañía) hacen de la misma, tal y como se recoge en la imagen 9.

La investigación se ha desarrollado en diferentes fases (ver imagen 10) que se corresponden con los cinco objetivos de la investigación, ya que a pesar de que el proceso no ha sido lineal, algunas de las fases se han llevado a cabo de manera simultánea. Así mismo, para cada objetivo se han elaborado instrumentos de recogida de información “ad hoc”, tal y como se puede ver a continuación.

Imagen 11

**Tareas e instrumentos en relación a objetivos generales y específicos de la investigación**

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS	TAREAS DE INVESTIGACIÓN
<b>1º</b>  <b>Ahondar en el conocimiento del contexto en el que se realiza la propuesta</b>	1.1.- Situar la propuesta en su contexto. y conocer las bases pedagógicas del proyecto de las EEIIMM de VG.	Información documental, recogida de documentos públicos y privados	Análisis del Plan Estratégico del Departamento Municipal de Educación 2012. Análisis de diversos documentos relacionados con el compromiso “VG ciudad educadora”.
	1.2.- Conocer el contexto y las condiciones sociopolíticas en las que se gesta la propuesta educativa y sus posibles repercusiones.	Guión de entrevista en profundidad a persona técnica del ayuntamiento	Recogida de notas de campo, grabación en audio y transcripción de la entrevista que recoge la visión técnica municipal.
	1.3.- Identificar las bases de trabajo de las EEIIMM de VG y su posible relación con la propuesta formativa del profesorado de la Compañía Teatro Paraíso.		
	1.4.- Comparar las similitudes contextuales de la propuesta de VG y de Bologna (Italia), y conocer algunas posibles coincidencias del contexto sociopolítico y de la visión artístico-pedagógica entre dos regiones relevantes que fusionan la expresión dramática y la Educación Infantil.	Guión de encuentro en Bologna	Recogida de notas de campo, grabación en audio y transcripción del encuentro en Bologna con diferentes agentes de Vitoria-Gasteiz y de la región Emilia-Romagna.



OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS	TAREAS DE INVESTIGACIÓN
<p>2º</p> <p><b>Conocer algunos de los vínculos que se crean entre las escuelas y el arte dramático.</b></p>	<p>2.1.- Conocer las opiniones del profesorado de las EEIIMM en relación a la experiencia <i>Kubik</i></p>	<p>Cuestionarios de respuesta abierta al profesorado de EEIIMM.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de evaluación de las EEIIMM del <i>Programa Haur Antzerkia 2012</i>.</li> <li>▪ Cuestionarios de evaluación del <i>Programa Haur Antzerkia 2009-2010-2011</i>.</li> </ul>	<p>Identificar los criterios de evaluación sobre la experiencia. Cada escuela rellena los cuestionarios teniendo en cuenta las opiniones del profesorado que participa en el programa.</p>
	<p>2.2.- Conocer las valoraciones de la Compañía después de la experiencia.</p>	<p>Información documental, recogida de documentos públicos y privados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Memorias de las ediciones 2009, 2010 y 2011 del <i>Programa Haur Antzerkia</i>.</li> </ul>	<p>Análisis de documentos de la Compañía y de la documentación fotográfica de la obra y de las sesiones de formación con el profesorado.</p>
<p>3º</p> <p><b>Conocer y analizar los supuestos pedagógicos sobre los que se asienta la propuesta</b></p>	<p>3.1.- Conocer, observar y analizar los principios pedagógicos de la propuesta de la Compañía teatral.</p>	<p>Información documental, recogida de documentos públicos y privados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proyecto bebés 2011</li> <li>▪ Programa Haur Antzerkia 2012.</li> <li>▪ Guía pedagógica Kubik</li> <li>▪ Ficha técnica de la propuesta Kubik.</li> <li>▪ Material pedagógico ‘espectáculo Kubik’</li> </ul>	<p>Recogida y análisis de documentos de la Compañía.</p>
	<p>3.2.- Identificar y describir las variables pedagógicas en las que se fundamenta la propuesta artístico-pedagógica, a través de la experiencia Kubik, identificando las claves innovadoras que aporta.</p>	<p>Guión de entrevista en profundidad a las personas de la compañía</p>	<p>Recogida de notas de campo, grabación en audio y transcripción en relación a la propuesta artística y pedagógica de Teatro Paraíso</p>

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS	TAREAS DE INVESTIGACIÓN
<p style="text-align: center;"><b>4º</b></p> <p><b>Analizar el valor pedagógico de la propuesta y de los recursos utilizados.</b></p>	<p>4.1.- Analizar los elementos (los tres tiempos) que componen la propuesta para la primera infancia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proyecto bebés 2011</li> <li>▪ Programa <i>Haur Antzerkia 2012</i>.</li> <li>▪ Guía pedagógica <i>Kubik</i></li> <li>▪ Ficha técnica de la propuesta <i>Kubik</i>.</li> <li>▪ Material pedagógico '<i>espectáculo Kubik</i>'</li> </ul>	<p>Recogida y análisis de documentos de la Compañía. Análisis de la información documental, recogida en documentos públicos y privados:</p>
	<p>4.2.- Recoger cualidades del clima que se genera y las diferentes respuestas de las niñas y niños en diferentes representaciones de la obra <i>Kubik</i> en compañía del alumnado universitario.</p>	<p>Observaciones de la obra en diferentes contextos en el momento en que está ocurriendo el hecho educativo donde diferentes participantes comparten el mismo espacio y la misma situación pedagógica.</p>	<p><i>Recogida de notas de campo</i> por parte del equipo de investigadoras e investigadores de la UPV/EHU (al menos dos en cada representación) La información se ha recogido en 6 representaciones llevadas a cabo en diferentes contextos: EEII y Txoroleku (pequeño teatro); acompañados y no acompañados por el alumnado universitario.</p>
	<p>4.3.-Analizar la propuesta de taller de formación con el profesorado.</p>	<p>Observación de la sesión de formación</p>	<p>Recogida de notas de campo por dos investigadoras, grabación en audio y transcripción de la sesión formativa con el profesorado en la EEIIMM de Sansomendi (VG).</p>
	<p>4.4. Conocer el impacto de la experiencia en el alumnado de magisterio y sus posibles beneficios formativos.</p>	<p>Cuestionarios de respuesta abierta</p>	<p>Cuestionarios de preguntas abiertas dirigidos al alumnado de 1º de Grado de Magisterio de Vitoria-Gasteiz.</p>
<p>Guión de grupos de discusión con el alumnado de magisterio</p>		<p>Recogida de notas de campo, grabación en audio y transcripción de los 4 grupos de discusión realizados con el alumnado de magisterio que ha vivido la experiencia.</p>	

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS	TAREAS DE INVESTIGACIÓN
<p style="text-align: center;"><b>5º</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Valorar la calidad de la propuesta para la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Análisis interpretación y validez de la información.</b></p>	<p>5.1.- Contrastar y tratar la información recogida diferenciando las visiones de las diferentes audiencias y contextos educativos (técnica-municipal, EEIIMM, personal docente e investigador y alumnado de Universidad, y Artes escénicas).</p>	<p>Informes interpretativos</p>	<p><i>Construcción del sistema de categorización</i> para el análisis de la información teniendo en cuenta el marco teórico de investigación.</p>
			<p>Tratamiento y análisis de la información recogida:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Codificación: ordenar y organizar la información de diferentes recursos en el programa NVIVO a través de los ‘nodos ramificados’ o categorías.</li> <li>2. Informe inicial de cada ‘nodo ramificado’ o categoría.</li> <li>3. Subcategorización y reorganización de la información.</li> <li>4. Revisión y adecuación del sistema categorial.</li> <li>5. Elaboración de tablas que recogen los datos cuantitativos de cada nodo o categoría.</li> <li>6. Elaboración de informe detallado de la información recogida en cada nodo.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Revisión y adecuación del sistema categorial.</i></li> <li>2. <i>Elaboración de tablas que recogen los datos cuantitativos de cada nodo o categoría.</i></li> <li>3. <i>Elaboración de informe detallado.</i></li> </ol> </li> </ol>
			<p>Elaboración y reconstrucción de los informes parciales y detallados bajo supervisión de las directoras de tesis.</p>
			<p>Contraste de los informes con las personas entrevistadas.</p>

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS	TAREAS DE INVESTIGACIÓN
<b>5º</b>  <b>Valorar la calidad de la propuesta para la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.</b>	5.2.- Presentar las aportaciones de 'la experiencia <i>Kubik</i> ' a la formación del profesorado de Educación Infantil.	Informe Final	Readecuación y elaboración de los informes finales.
	5.3.- Analizar las necesidades de formación en relación a las competencias estéticas y socio-afectivas del profesorado de Educación Infantil.	Informe Final	Triangulación y discusión de los diferentes informes y exposición reflexiva de las conclusiones de investigación.
	5.4.- Ver las conexiones entre arte, juego dramático y pedagogía, para mejorar la actividad formativa del alumnado de Magisterio.	Informe Final	

**Fuente: elaboración propia**

#### **4.4. PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN**

Desde los procesos comunicativos se pretende comprender las creencias que rigen cada realidad y el diálogo se entiende como la acción que se produce entre participantes al construir conjuntamente conocimiento (Rekalde, Vizcarra y Makazaga, 2011). Por ello, *“los datos subjetivos son una parte integral del caso”*, y *“la mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas”* participantes de esta investigación (Simons, 2011, p. 21). La práctica interpretativa conlleva tanto los *cómo*, como los *qué* de la realidad social; por ello en la investigación del caso *Kubik* nos centramos en cómo las personas construyen esta

experiencia, el mundo que la rodea, y en las configuraciones del significado y de la vida institucional que dan forma y moldean la actividad que constituye esta realidad (Holstein y Gubrium, 2013).

Si la realidad es importante en cualquier forma de investigación, en el estudio de caso y con los métodos cualitativos, hay que tener presente que el “yo” es transparente y que es conveniente controlar su impacto sobre el proceso y resultado de investigación. Teniendo en cuenta que desde una perspectiva interpretativa la persona observadora científica aborda el modo en que el mundo social se hace significativo (Holstein y Gubrium, 2013), se hace importante realizar “*un riguroso examen de cómo nuestros valores y acciones configuran la recogida e interpretación de los datos*” (Simons, 2011, p. 21). Por ello nuestra práctica investigadora se guía “*por una serie de principios y procedimientos que nacen de una ética democrática asentada en los principios de imparcialidad, justicia y equidad*” y el papel que como investigadoras preferimos adoptar es “*fomentar la implicación de los participantes y la acción informada para los distintos interesados y los diferentes públicos*” (p. 147).

En este apartado se explicita en qué consiste la experiencia *Kubik*, cómo las personas que participan en la misma se consideran participantes directos e indirectos de la investigación y de qué manera lo hacen. Se habla también de los instrumentos que se utilizan para la recogida de información y de las estrategias empleadas para el análisis de la misma.

#### 4.4.1. Participantes

La *experiencia Kubik* se refiere al conjunto de actividades que engloba tanto actividades relacionadas con las EEIIMMVG, como actividades que se organizan con la universidad. Se recogen testimonios y son participantes en esta investigación las siguientes audiencias:

- ☞ La persona técnico municipal del actual Servicio de Educación de VG, antigua maestra de las EEIIMM de la ciudad y conocedora de la evolución tanto de las mismas, como del programa *Haur Antzerkia* desde sus inicios (entrevista en profundidad).
- ☞ Profesorado y/o miembros de los equipos de dirección tanto de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria Gasteiz, como de otras Escuelas Infantiles que participan en el programa *Haur Antzerkia* de las campañas 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012 (cuestionarios de evaluación).
- ☞ La persona técnico Municipal del Departamento de Educación de Bologna y otra perteneciente al ámbito de las artes escénicas a nivel estatal que hace la función de traductor en el encuentro celebrado en Bologna (entrevista y grupo de debate).
- ☞ 9 investigadoras e investigadores, profesoras y profesores del grupo de investigación multidisciplinar IkHezi de la Universidad del País Vasco (EHU GIU 15/29), al que pertenece la autora de esta tesis doctoral (observación y notas de campo).

- ☞ La coordinadora general, responsable de programas de creación y formación, proyección internacional, y miembro del equipo artístico de la Compañía Teatro Paraíso (entrevista en profundidad).
- ☞ La directora de la obra *Kubik* Charlotte Fallon (entrevista en profundidad).
- ☞ Alumnos y alumnas de primero de Grado de Educación Infantil de Magisterio de Vitoria-Gasteiz: 29 que responden al cuestionario y 27 que participan en los cuatro grupos de discusión llevados a cabo.

El alumnado de Magisterio ve la obra y vive la *experiencia Kubik* en las representaciones realizadas en el Txoroleku en compañía de niñas y niños de 1-3 años. Por lo tanto cabe destacar, que también participan en la experiencia *Kubik* y se consideran participantes “indirectos” de esta investigación:

- ☞ Las niñas y niños de 0-3 años que acuden acompañadas del profesorado a ver la obra *Kubik*: en la campaña 2011-2012, 359 niñas y niños, y 50 educadoras; y en la campaña 2010-2011, 1261 y 169 respectivamente, según los datos recogidos en las memorias de la compañía (ver imagen 12).
- ☞ Niñas y niños 1-3 años y sus acompañantes que ven la obra con el alumnado de magisterio en el Txoroleku.
- ☞ El actor y la actriz de la compañía Teatro Paraíso.
- ☞ Y por último 60 alumnos y alumnas de primero de Grado de Educación Infantil de la misma Escuela Universitaria que también participan en la experiencia.

#### **4.4.2. Instrumentos de recogida de información**

Según la adaptación que Sandin (2003, p. 46) hace de Crotty (1998, p. 5) en relación a las principales perspectivas teóricas y metodológicas de la investigación social, y por ende educativa, esta investigación se centra metodológicamente en un estudio de caso, y los instrumentos, técnicas o procedimientos de recogida de información que se utilizan son: la observación, la entrevista, los cuestionarios y los grupos de discusión.

Las estrategias y los instrumentos se han seleccionado por su potencial de informar los objetivos (Simons, 2011) y el diseño se planifica a partir de tres momentos siguiendo las recomendaciones de Vallés, (2003): antes de acceder al escenario; al inicio del trabajo de campo; y al retirarse del escenario.

#### 4.4.2.1. *Observación y notas de campo*

La observación ha sido descrita por Angrosino (2015) como la base fundamental de todos los métodos de investigación de las ciencias sociales y las ciencias del comportamiento, *“intentando ver los sucesos a través de los ojos de las personas que estudian”* (p. 208). Martínez-González (2007) diferencia la observación espontánea, que se realiza en el día a día y la observación sistemática como procedimiento de recogida de información para la investigación. En la primera, indudablemente, no se planifica, ni se registra. Por el contrario, la observación sistemática es intencionada, planificada, estructurada, objetiva y registrada *“para que la información obtenida sea comprobable y tenga garantías de cientificidad”*. Por ello la observación sistemática *“suele entenderse como el acto de mirar atentamente algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello”* (p. 63).

Siguiendo con las reflexiones de Simons (2011), la observación es un proceso no sólo complejo, sino difícil, ya que permanentemente requiere de tomas de decisiones sobre lo que es importante y no lo es, y además de prepararse conscientemente para observar, mientras se sigue abierto a lo inesperado. La observación *“está presente en todo el proceso de investigación”* (p. 85), desde que se entra en el campo hasta que se sale de él y *“es una potente herramienta para comprender y sacar a la luz los matices de la ‘experiencia vivida’”* en la misma situación y contexto (p. 95). Observar *“es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva e inteligente, orientado a su vez por un proceso terminal u organizador”*, de la misma manera que contemplar la realidad no consiste sólo en mirar, sino en buscar (Santos Guerra, 1998, p. 89).

Una parte importante de la información recogida para esta investigación se basa principalmente en las observaciones participativas y no participativas de diferentes momentos de la propuesta; tanto de las sesiones de formación del profesorado, como de diferentes visionados de la obra. De cada observación se recogieron notas de campo por al menos dos investigadoras. Las notas de campo son, en lo fundamental, apuntes realizados mientras se lleva a cabo el trabajo de campo de la investigación, para tener constancia de lo que se ha visto y se desea registrar, posteriormente las notas se hacen más extensas, al profundizar sobre ellas cuando se dispone de más tiempo para hacerlo (Woods, 1987). En esta investigación las notas de campo han sido recogidas a partir de las observaciones en diferentes contextos de la experiencia: diferentes visionados de la obra *Kubik*, las correspondientes sesiones de formación del profesorado, así como en las propias entrevistas.

*“Mediante la observación se ha compuesto una ‘imagen’ completa del escenario”* (Simons, 2011, pp. 86-87) captando la experiencia de las audiencias que no pueden ser entrevistadas, como el profesorado de las EEIIMM, y los niños y niñas. Es decir, partiendo de un escenario múltiple y multifocal, la unión de las partes nos da una idea de la realidad. Para ello se ha optado por una observación no estructurada que *“tiende a ser directa y naturalista, es decir, no limitada por diseños u objetivos preordenados, y documenta o interpreta los*

*temas en el contexto particular de las circunstancias que se producen de forma natural*". Las observaciones llevadas a cabo son descriptivas y en cierto grado interpretativas, *"utilizando medios tanto intuitivos como racionales de captar la esencia de lo que se observa, y se informa de ellas en un lenguaje accesible"* (Simons, 2011, pp. 86-87). Partimos de la convicción de acuerdo con Angrosino (2015), que *"la observación completamente objetiva debe considerarse un mito primario y un tabú de la ciencia, puesto que sólo podemos ver aquello que se adecúa a nuestro espacio mental y que toda descripción requiere de una interpretación, así como de un informe sensorial"* (p. 230). Teniendo en cuenta que en las observaciones la subjetividad ha sido algo inevitable, es decir, no ha sido algo que se pudiera eliminar, se ha intentado ver cómo las cualidades personales de las investigadoras interactuaban con los datos recogidos, intentando hacer una aportación lo más singular posible.

En el caso de esta investigación la observación cualitativa no ha sido mera contemplación, ha implicado adentrarnos en profundidad en las situaciones donde se representaba la obra (en las propias escuelas o en el Txoroleku), o se desarrollaba el taller con el profesorado, de manera muy respetuosa para no alterar el contexto y principalmente a los niños y las niñas. Con la observación se ha pretendido ver cuáles eran las reacciones de niñas y niños, pero a la vez, contemplar el clima, la comunicación, el cuidado de los diferentes momentos, los recursos utilizados por la compañía, la manera de estar,.... En los talleres el objetivo ha sido conocer los materiales empleados, el uso pedagógico de los mismos, la relación entre lo pedagógico y lo artístico en la propuesta, y aquellos aspectos que pudieran emerger de la observación.

Sirva de ejemplo esta voz de una de las notas de campo recogida por una de las investigadoras en una representación de la obra *Kubik* en una de las EEIIMMVG:

*"De pronto todo se para y la actriz y el actor se acercan a las criaturas para jugar con las imágenes de los proyectores: 'din don..!' dice la actriz, provocando risas. Niños y niñas quieren levantarse, moverse de su sitio, tocar la luz, el proyector 'ahora a mi!' 'a mi!' 'a mi!'"* (Aristizabal, Lasarte, Camino y Zuazagoitia, 2013, p. 99).

En la investigación cualitativa tal y como proponen Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006) se necesita *"estar entrenados para observar y es diferente de simplemente ver (lo cual hacemos cotidianamente). Es una cuestión de grado. Y la 'observación investigativa' no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos"* (p. 587). De esta manera hemos estado atentas a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.

#### **4.4.2.2. Entrevistas en profundidad**

La entrevista es una valiosa técnica para recolectar datos en la investigación cualitativa, *"cuyo propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes"* (Vargas,



2012, p. 120). En este caso para concretar el tipo de entrevista se tuvieron en cuenta las apreciaciones de Taylor y Bogan (1986):

*“Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no es solo un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas”* (p. 101).

La entrevista no estructurada e interpersonal, según Flick (2004, p. 128) a diferencia de los grupos de debate *“se aparta de las formas cotidianas de comunicación y relación”*, fomenta una espontaneidad que desvela temas inesperados (Simons, 2011). Ha sido importante la implicación activa y el aprendizaje de la entrevistadora a lo largo del proceso, tal y como propone esta autora, la flexibilidad con la que se ha intentado llevar a cabo las entrevistas ha posibilitado cambiar de dirección y abordar temas emergentes. Se han intentado recoger sentimientos y sucesos inobservados e inobservables, ya que al leer las transcripciones las entrevistadas han expresado su sorpresa al darse de cuenta de cómo verbalizaban algunas ideas. En palabras de Patton, la actitud mantenida a lo largo de las entrevistas, posibilita *“averiguar que hay en la mente del otro y qué piensa de ello”* (1980, p. 196).

En general, se considera que una entrevista *“es una técnica en la que una persona (entrevistadora) solicita información a otra (entrevistada o informante) con la intención de obtener datos sobre un problema determinado”* (González-Calvo, 2013, p. 225). Los encuentros entre la persona investigadora y las personas informantes, han sido encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas de los informantes respecto a la experiencia, situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bodgan, 1986). En palabras de Oakley (1981, p. 41) *“como mejor se consigue informarse de las personas a través de la entrevista es cuando la relación es no jerárquica, y cuando el entrevistador está dispuesto a invertir su propia identidad en la relación”*. Sin embargo, hay diferentes formas y formatos de llevar una entrevista adelante dependiendo del escenario, de las personas a entrevistar, de la facilidad con la que se expresen, o con la que entren en el tema, de tal manera que *“la situación particular, las necesidades del entrevistado y el estilo personal del entrevistador se juntan para crear una situación singular para cada entrevista”* (Patton, 1980, p. 252).

Siguiendo las recomendaciones de Pérez-Gómez, (2007) en relación a las entrevistas en la metodología cualitativa, han sido flexibles, abiertas, dinámicas, no directivas, no estructuradas y no estandarizadas. Para ello el guión de las mismas se ha estructurado mediante ejes temáticos que constaban de preguntas generadoras y preguntas en cartera. Además las preguntas han sido breves y simples siguiendo las recomendaciones de Kvale (2011).

Aquí nos hemos decantado por una entrevista semiestructurada, con la intención de explorar el pensamiento y el sentimiento de las personas más relevantes de la propuesta que se estudia, sin por ello impedir sus libres manifestaciones. Ambas han estado formadas por preguntas semiestructuradas, tal y como recomienda Simons (2011) en el caso de entrevistas

dirigidas a profesionales con experiencia, formuladores de políticas o directores de instituciones. Las preguntas han sido enviadas con antelación a las personas interesadas y en el momento presencial se ha mantenido cierta flexibilidad para preservar el carácter abierto de la entrevista.

Otro aspecto que se ha tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo las entrevistas ha sido la escucha activa, entendida como “*oír lo que se está diciendo*” (Rubin y Rubin, 1995, p. 7). Estamos de acuerdo con Kvale (2011) cuando dice que “*realizar entrevistas no consiste en un método que sigue reglas explícitas sino en algo pragmático como un oficio en donde la calidad del conocimiento producido por la entrevista descansa en el conocimiento de la materia y el oficio del entrevistador*” (p. 77). Por ello la entrevistadora-investigadora como participante activa, ha tratado de mostrar una empatía que favoreciese el desarrollo de la conversación alrededor del tema de interés.

Las entrevistas en profundidad han sido realizadas a la actriz y coordinadora general de la Compañía, a la directora de la obra *Kubik*, así como a una persona técnico municipal del Servicio de Educación del Ayuntamiento de VG y otra del ayuntamiento de Bologna en Italia. El objetivo ha sido recoger su perspectiva teniendo en cuenta que resulta de gran interés para el estudio. En las entrevistas en profundidad se les ha preguntado principalmente: por la relevancia de la experiencia para la EI y la formación del profesorado; por los recursos artísticos y pedagógicos que incluye; así como por su proceso de creación, contexto, marco teórico y proyecto. Las entrevistas han requerido de tiempo y su duración ha variado según la disponibilidad de las personas entrevistadas, la finalidad de la entrevista y la naturaleza del tema. En este caso siguiendo las recomendaciones de la literatura estudiada, la duración ha sido entre una hora y media, y dos horas con el objetivo de crear una confianza mutua.

Técnicamente las entrevistas en profundidad realizadas han sido grabadas en audio y posteriormente transcritas sistemática y literalmente. Se recogieron notas de campo para poder comparar la información en su correspondiente análisis e interpretación, tal y como se explica en el apartado de interpretación. Así mismo, los correspondientes informes interpretativos se entregaron para su revisión a las personas implicadas.

#### **4.4.2.3. Cuestionarios o encuestas cualitativas**

Los cuestionarios o encuestas cualitativas según Goetz y Lecompte (1988), son instrumentos que nos sirven para descubrir cuáles son los significados de determinados constructos. Son series de preguntas para responder libremente, y estructuran la información indicando observaciones sobre diferentes temas (Elliot, Barret, Hull, Sanger, Wood y Haynes, 1986). La información en estos cuestionarios está acotada, por lo cual las personas encuestadas deben de ajustarse a dar esa información, pero al estar las preguntas elaboradas de forma abierta, la información que se obtiene puede ser muy rica en matices (Bisquerra, 2004, Vizcarra, Macazaga, y Rekalde, 2009).

Los cuestionarios han servido para llegar a un número mayor de participantes y de base para elaborar los guiones de los grupos de discusión llevados a cabo. Siguiendo las recomendaciones de Martínez-González (2007) en relación a su elaboración, se ha tenido en cuenta el tipo de respuesta que deseábamos conseguir de las personas participantes, (en este caso del alumnado de magisterio y de las escuelas que participan en la experiencia) y se han estructurado por medio de respuestas cerradas y abiertas.

En cuanto a la manera de utilizarlos, Goetz y LeCompte (1988, p. 135) expresan que *“antes de aplicar una encuesta se deben tener en cuenta determinados aspectos, y así, las preguntas deben tener sentido para quienes van a responder y deben suscitar la aparición de los datos buscados”*. La función de los cuestionarios en esta investigación ha sido suscitar interpretaciones sobre situaciones o conceptos, con todas sus posibles variaciones y sin que la persona investigadora proponga previamente distintas opciones de respuesta (Martínez-González, 2007). Al analizar el contenido se ha conocido cómo entiende cada una de las alumnas y alumnos, y representantes de cada EEII. Los diferentes aspectos, y sus respuestas han facilitado el significado atribuido a determinados constructos. Esto ha sido valioso para enfocar la manera de entender la experiencia vivida tanto por el alumnado de magisterio, como por las educadoras de las EEII, permitiendo un acercamiento inicial a la propuesta artística-pedagógica y sirviendo de ayuda en la elaboración tanto de los guiones de los grupos de debate, como de las entrevistas que se celebraron a posteriori, convirtiéndose así, en un paso previo a la utilización de otros modelos de comunicación (Vallés, 2003).

Tal y como recomiendan Goetz y LeCompte (1988, p. 136), las encuestas y los cuestionarios cualitativos han proporcionado material para la obtención de datos de base en la investigación, aunque dicho material ha presentado algunas limitaciones, ya que la información que se aporta no siempre es un indicador fiel de los comportamientos reales, por tanto, se han corroborado estos datos y se han complementado, a través de los otros instrumentos de recogida de información utilizados. Sin embargo, han sido *“útiles para determinar el modo en el que las personas elaboran juicios personales sobre los acontecimientos, y para registrar lo que creen que hacen, o lo que es socialmente aceptable”* (Vizcarra, Macazaga, Rekalde, 2009, p. 86).

Goetz y LeCompte (1988, p. 135) recogen diferentes tipos de encuestas: de confirmación, para el análisis de los constructos y de tipo proyectivo. En este caso, los cuestionarios utilizados han incorporado fundamentalmente preguntas de tipo proyectivo. En palabras de Spradley (citado por Goetz y LeCompte, 1988, p. 139), pueden ser: (1) preguntas descriptivas que pretenden obtener alguna representación o descripción de aspectos de la cultura o del mundo de las personas encuestadas; (2) preguntas estructurales cuyo fin es verificar o componer los constructos con los que las personas describen sus mundos; (3) preguntas de contraste, con las que se pretende obtener los significados que las personas asignan a las relaciones que perciben entre los siguientes constructos que utilizan.

El cuestionario dirigido al alumnado de magisterio, consta de 10 preguntas, 7 de ellas abiertas y 3 de elección múltiple, y el destinado a las EEII, consta de 8 preguntas, 6 de ellas abiertas y 2 de elección múltiple. Se pregunta por diferentes aspectos pedagógicos y artísticos de la experiencia, con el objetivo de valorar tanto el grado de satisfacción con respecto a la

experiencia, como la opinión en relación a la misma. En él se pregunta por la opinión y la valoración que tanto el alumnado de la Magisterio, como el profesorado de las Escuelas Infantiles hacen de la experiencia para su propia formación y para las EEII. Las preguntas han estado dirigidas siguiendo las recomendaciones de Bisquerra (2004), es decir, dando posibilidades de que los participantes ofrezcan información sobre significados, situaciones, vivencias y experiencias que han vivido y que forman parte de sus vidas subjetivas.

En nuestra investigación se analiza la información recogida de 29 cuestionarios que fueron respondidos por el alumnado de magisterio y 32 recogidos de las 5 EEIIMM y de otras escuelas de la ciudad que participaron en 3 campañas del programa *Haur Antzerkia*.

Por otro lado, los datos relacionados con las evaluaciones de EEII de VG se recogen a partir de 32 recursos. De aquí se han recogido y analizado las respuestas más relevantes con respecto a la valoración del programa *Haur Antzerkia* en general, de sus diferentes momentos (antes, durante y después de la obra) y de las actividades llevadas a cabo en las EEII. Aunque se ha puesto interés en recabar información con respecto a la evaluación general de las Escuelas en torno al Programa *Haur Antzerkia*, los cuestionarios seleccionados para su análisis han sido escogidos por conveniencia en relación a sus aportaciones con respecto a la obra y experiencia que se analiza en este trabajo de investigación, *Kubik*. Teniendo en cuenta que la Compañía ha recogido a lo largo de todos los cursos las evaluaciones correspondientes a todas y cada una de las escuelas con excepciones aisladas, los cuestionarios seleccionados (ver imagen 12) corresponden a los cursos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012.

Imagen 12

**Orden de cuestionarios analizados de valoración de las EEII y de participación de profesorado y alumnado en el Programa *Haur Antzerkia* (2009-2012) cedidos por la Compañía Teatro Paraíso.**

<i>Año de campaña</i>	<i>Escuela Infantil</i>	<i>Nombre recurso</i>	<i>Nº Educadores</i>	<i>Nº niños y niñas</i>
2011-2012	<i>EIM Haurtzaro</i>	<i>Q1_EIM</i>	13	62
2011-2012	<i>EIM Sansomendi</i>	<i>Q2_EIM</i>	21	109
2011-2012	<i>EIM Zabalgana</i>	<i>Q3_EIM</i>	16	79
2011-2012	<i>EIM Zaramaga</i>	<i>Q4_EIM</i>		109
2010-2011	<i>EIM Haurtzaro</i>	<i>Q5_EIM</i>	11	70
2010-2011	<i>EIM Sansomendi</i>	<i>Q6_EIM</i>	15	118
2010-2011	<i>EIM Zaramaga</i>	<i>Q7_EIM</i>	17	113
2010-2011	<i>EIM Zabalgana</i>	<i>Q8_EIM</i>	13	86
2010-2011	<i>EI Arana</i>	<i>Q9_EI</i>	10	52
2010-2011	<i>EI Gloria Fuertes</i>	<i>Q10_EI</i>	11	64
2010-2011	<i>EI Lourdes Lejarreta</i>	<i>Q11_EI</i>	15	106
2010-2011	<i>EI Txagorritxu</i>	<i>Q12_EI</i>	9	59
2010-2011	<i>EI Virgen Blanca</i>	<i>Q13_EI</i>	8	44
2010-2011	<i>El Pilar</i>	<i>Q14_EI</i>	15	89
2010-2011	<i>EI Tximeleta</i>	<i>Q15_EI</i>		80
2010-2011	<i>EI_Gurutzmendi</i>	<i>Q16_EI</i>	9	60
2010-2011	<i>EI_Izarra</i>	<i>Q17_EI</i>	14	87
2010-2011	<i>EI_Lakuabizkarra</i>	<i>Q18_EI</i>	15	110
2010-2011	<i>EI_Aranbizkarra</i>	<i>Q19_EI</i>		77
2010-2011	<i>EI_Olarizu</i>	<i>Q20_EI</i>	7	46
2009-2010	<i>EI_Izarra</i>	<i>Q21_EI</i>	15	84 +-
2009-2010	<i>EI Aranbizkarra</i>	<i>Q22_EI</i>	12	72
2009-2010	<i>El Pilar</i>	<i>Q23_EI</i>	17	88
2009-2010	<i>EIM Haurtzaro</i>	<i>Q24_EIM</i>		75
2009-2010	<i>EI Lakuabizkarra</i>	<i>Q25_EI</i>		105
2009-2010	<i>EI Lourdes Lejarreta</i>	<i>Q26_EI</i>		109
2009-2010	<i>EI Sansomendi</i>	<i>Q27_EI</i>		110
2009-2010	<i>EI Virgen Blanca</i>	<i>Q28_EI</i>		43
2009-2010	<i>EIM Zaramaga</i>	<i>Q29_EIM</i>	20	110
2009-2010	<i>EIM Zabalgana</i>	<i>Q30_EIM</i>		75

**4.4.2.4. Grupos de debate**

Dependiendo de tradiciones culturales y autores se suelen establecer diferencias entre grupos de discusión (en adelante GD), grupos focalizados (*Focus Groups*) y entrevista en grupo (*Group Interviews*). Aquí en lugar de discutir qué es o no un grupo de discusión, como señala

Morgan (1988, pp.5-6), lo vemos como un "*amplio paraguas*", que puede incluir – dependiendo de los propósitos para los que se emplea – diferentes modalidades de realización.

El grupo de discusión es una técnica esencial de recogida de información dentro de la investigación cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Por tanto la principal característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad. Los GD "*se corresponden con la manera en que las opiniones se producen, expresan e intercambian en la vida cotidiana*" a diferencia de las opiniones apartadas de "*las relaciones cotidianas de comunicación y relación*" que se presentan en las entrevistas o encuestas (Flick, 2004, p. 128). Una de sus características es que se hace una utilización explícita de la interacción para aflorar ideas y datos que, sin esta interacción grupal, sería más difícil que saliesen a la luz. Este instrumento tampoco está exento de inconvenientes y uno de ellos es que las personas participantes buscan agradar públicamente; como recoge Krueger de Jourard, las personas creamos un 'yo publico' para referirnos al concepto de nosotras mismas en el que queremos que los demás crean (Krueger, 1991, p. 28).

Sin embargo, la riqueza que el GD aporta a la investigación que aquí se hace, consiste precisamente en reunir a un conjunto de personas para discutir, hablar, dialogar sobre un tema concreto (Vizcarra, Macazaga, Rekalde, 2009), sin necesidad de llegar a un consenso. En este caso los GD se llevaron a cabo con el alumnado del Grado de EI de la escuela de magisterio de VG buscando su vivencia en relación a la experiencia *Kubik* dentro de un contexto seguro. Gracias al diálogo que se generó, se obtuvieron datos sobre las percepciones, sentimientos, actitudes y opiniones de los participantes en relación al visionado de la obra, a las reacciones de las criaturas y a las posibilidades pedagógicas de la propuesta, siguiendo las indicaciones de Flick (2004). Esta técnica simultáneamente inductiva y naturalista nos ha capacitado como investigadoras para alinearnos con cada participante y descubrir cómo ve la realidad. La intención ha sido "*promover la autoapertura entre participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones*" (Bisquerra, 2004, p. 343).

Como expresa Alonso (1998) la discusión de grupo ha pretendido, a través de la provocación de una situación comunicativa, la investigación de las formas de construcción significativa de la conducta – a nivel macro – del grupo, o grupos, de pertenencia y de referencia de las personas que interaccionan en el espacio micro del grupo de discusión, en cuanto grupo testigo, en el que se genera un microuniverso (facilitado por la investigadora) capaz de actualizar los sistemas de representaciones colectivas que se asocian a la experiencia objeto de estudio. Según Krueger (1991, p. 24) "*un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada. Diseñada para obtener información de un área definida de interés*". Este discurso se ha producido a través de discursos individuales que chocan y se escuchan, y a su vez, han sido usados por las mismas participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada. En esta situación discursiva los puntos de vista y las percepciones de las personas se han desarrollado en su interacción con otras personas, e incluso han podido cambiar por medio de sus comentarios. De esta manera, los grupos de

discusión celebrados han descubierto a la persona investigadora más allá de cómo ocurrió la experiencia *Kubik*, evidenciando factores influyentes de la misma y su naturaleza.

La imagen de la persona investigadora también ha influido en la forma y el contenido de los datos obtenidos. Apelando al concepto de “*reflexividad*” del que se habla en la literatura sobre investigación cualitativa, “*que implica reconocer los aspectos en que el investigador contribuye activamente a los datos que está generando*” (p. 79). Teniendo en cuenta la advertencia de Barbour (2013), hemos tratado de no poner excesivo énfasis en nuestros relatos como investigadoras que detallan respuestas y sentimientos propios del proyecto de investigación. Por este motivo, la “*reflexividad*”, ha sido utilizada “*para proporcionar otra ventana al encuentro de investigación y los datos resultantes, y concebida desde el punto de vista del examen crítico de la naturaleza y el impacto de las relaciones de investigación*” (p. 79) transformándose en una herramienta valiosa en el momento del análisis. Es más, se ha intentado no juzgar, aceptando que como dice Krueger (1991, p. 23), “*el grupo no es ni bueno ni malo; es simplemente un reflejo de las capacidades*” del alumnado de magisterio en ese momento, de tal manera, que se han podido amplificar tanto las capacidades, como las deficiencias individuales. El grupo de discusión ha aportado, como señala Callejo (2001, p.24), “*la construcción de una identidad colectiva*”. Cada participante ha hablado sobre un *doble paisaje*: la visión general que tiene de la experiencia vivida y de lo que personalmente le ha afectado o ha conocido. Este conjunto de representaciones, que aparece en las voces, no sólo nos cuenta lo que piensan, sino que “*constituyen*” lo que son y sienten. Como afirma Russi (1998, p. 2) “*el grupo es una fábrica de discursos que hacen surgir uno solo, el del mismo grupo*”.

Tres caracteres son definitorios en esta técnica: es una estrategia de investigación dedicada a recoger datos en una situación de interrelación ‘cara a cara’; segundo, la propia interacción en una discusión de grupo es la fuente de los datos; y en tercer lugar, es un encuentro público a demanda de una investigación.

El grupo de discusión cuenta con una larga tradición en la investigación sociológica y educativa. Respecto a su utilización, conduce a interesantes resultados en el ámbito de la educación. Puede considerarse “*como un método para el diálogo, como un medio de comunicación y desarrollo*” (Limón, y Crespo, 2002, p. 63) de manera que “*la importancia de impulsar el diálogo, radica en la deliberación y la reflexión crítica en la educación de las personas*” (Vizcarra, Macazaga, Rekalde, 2009, p. 88). La importancia que tiene en la educación de las personas es impulsar el diálogo basado en la deliberación y reflexión crítica. El objetivo que se busca a través del diálogo en esta investigación, es lograr y estimular el interés por optimizar las posibilidades de la persona en su entorno. Como señalan Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2009), una de las mejores vías para impulsar este tipo de diálogos es el reconocimiento e interés de las experiencias vitales conectadas con el tema a debate, para pasar a preguntar a cada participante sobre sus vivencias personales en relación a la experiencia *Kubik*.

Kamberelis y Dimitriadis (2015) refiriéndose a los grupos focales destacan tres dominios en donde han proliferado: “*la pedagogía, la política y la práctica de la investigación cualitativa*” (p. 495). Tanto Kamberelis y Dimitriades (2015) significando los

grupos focales, como Barbour (2013) definiendo los grupos de discusión coinciden en que, desde una perspectiva del desarrollo comunitario y un dominio pedagógico como métodos de investigación, se emplean desde una perspectiva dialógica defendida por Freire en la Pedagogía del Oprimido (1970-1993). Este enfoque de desarrollo comunitario ha trabajado con las personas desposeídas de derechos y ha tratado de empoderarlas (Barbour, 2013), y esto es precisamente lo que se ha pretendido: empoderar al alumnado de magisterio en la valoración de la experiencia que se analiza, y en la detección de recursos artísticos y pedagógicos de interés para su formación.

Su objetivo ha sido recoger información a partir de una discusión controlada a pesar de que su fracaso a menudo se deba a confusiones, precisamente, acerca del objetivo y el proceso grupal. Entre sus ventajas destacan también en nuestro trabajo, que recoge datos de la experiencia artística-pedagógica en su entorno social y que *“es flexible, posee una gran validez subjetiva, ofrece resultados rápidos y tiene costes reducidos”* (Krueger, 1991, p 52). Por el contrario, teniendo en cuenta los inconvenientes que presenta esta técnica, para garantizar su control, se triangula la información con la recogida en los cuestionarios y en las entrevistas individuales; las personas moderadoras disponen de formación especializada en técnicas grupales; y se desarrollan en un entorno facilitador. En este sentido, los grupos de discusión llevados a cabo, en común con otros instrumentos cualitativos utilizados han sobresalido por *“la tarea de proporcionar ideas sobre el proceso, más bien que sobre el resultado”* (Barbour, 2013, p. 57). Por ello ha sido importante seguir las fases y exigencias metodológicas de esta técnica que desarrollamos a continuación y consisten en: planificar el contenido a tratar; planificar los objetivos pretendidos en el guión; y orientar los temas de conversación que son motivo de interés.

Gran parte del éxito de un grupo de discusión depende de **la calidad de las preguntas** (Krueger, 1991, p. 72). Hacer entrevistas grupales es algo más que hacerle preguntas a un grupo; implica realizar preguntas bien pensadas en un contexto de concentración sobre un tema. Para realizar el guión inicial del grupo de discusión, se clarificaron primeramente los objetivos del estudio y posteriormente, se trató de efectuar las preguntas idóneas para poder cumplir los fines propuestos. Para ello ha sido indispensable hacer preguntas abiertas, *“que permitan al sujeto determinar el mismo la dirección de sus respuestas”* lo que ha posibilitado generar respuestas en distintas dimensiones. Siguiendo las recomendaciones de Barbour (2013), es importante considerar el orden de las preguntas, por lo tanto como recomienda Krueger (1991), las preguntas han ido de lo general a lo específico, a pesar de que en el transcurso del grupo de discusión algunas preguntas se cambiaron de orden, se modificaron y otras se incluyeron debido al interés surgido.

En este caso **el guión de discusión** versa sobre temáticas similares al cuestionario tratando de profundizar en criterios sobre las representaciones de las obras y las sesiones de formación, la experiencia vivida en las mismas, su interpretación y valoración. Las preguntas clave han sido entre seis y diez (Krueger, 1991, p. 80), y han seguido una lógica, con la posible apertura a algunos subapartados en cada una de ellas (Vizcarra, Macazaga y Recalde, 2009).



La persona moderadora ha sido una animadora quedando al margen del discurso, a la vez que supervisaba que los participantes fueran respetuosos y tolerantes durante sus intervenciones (Vizcarra, Macazaga y Recalde, 2009). Ha planteado los temas en forma de preguntas abiertas y supervisado el desarrollo del encuentro. Tal y como apuntó Russi (1998), se ha preferido llamarle investigadora u observadora ya que cumple esa doble función. Quien ha moderado la sesión grupal ha observado los huecos formados por los silencios, los límites espaciales, la ubicación de los diferentes participantes y ha controlado sus intervenciones registrando el orden y el contenido inicial de cada una de ellas para identificar los interlocutores en el análisis posterior.

La función primordial de la persona moderadora ha sido estimular y guiar el grupo de discusión (Callejo, 2001). En palabras de Vizcarra, Macazaga, Recalde (2009) debiendo presentar el diálogo como un encuentro receptivo y estimulador, que proporciona a las personas una experiencia de mutuo reconocimiento en el debate. Según Limón y Crespo (2002, p. 63) *“para que el diálogo pueda llegar a convertirse en comunicación revitalizadora”* quien modera conciencia a las personas del grupo *“sobre el tipo de relación que se desea conseguir entre ellas durante el debate y poner todos los recursos técnicos que conozca a favor de una comunicación que anime al respeto y la superación mutua”*. Callejo (2001) añade que la presentación del tema al grupo tiene que estar en clave de interrogación y de provocación, pero como la presentación del tema también es una provocación, no basta con invitar a hablar sobre un tema, sino que hay que presentarlo de tal manera que se desencadene una reacción.

Los criterios de selección del grupo que interviene, definido en términos de su perfil, composición y número, *“se sustentan en su pertinencia para incluir componentes que reproduzcan, mediante su discurso, relaciones relevantes, facilitando la localización y saturación del espacio simbólico sobre el tema a investigar”* (Bolívar, Fernández-Cruz y Molina, 2004, p. 15). En nuestro caso, se han configurado de acuerdo con los siguientes criterios: se ha invitado a tomar parte en los grupos de discusión a alumnado del Grado de Educación Infantil que había compartido el visionado de la obra *Kubik* con niñas y niños, y profesorado de las EEII de VG. Teniendo en cuenta la importancia que Barbour (2013) otorga a la selección de participantes, en el caso del análisis de la experiencia *Kubik* por el alumnado de magisterio, no se ha realizado ninguna selección ya que la participación en los GD fue voluntaria entre aquellas personas que habían participado de la experiencia.

Se han llevado a cabo 4 grupos de discusión con el alumnado de Magisterio y tras sus respectivas transcripciones la información se ha contrastado con las notas de campo recogidas y con las respuestas dadas a los cuestionarios. El trabajo realizado se grabó en audio y vídeo para recoger la comunicación no verbal. Además, la persona que ayudaba a la moderadora recogió notas de campo tratando de recoger aspectos tanto de la comunicación verbal, como no verbal. Después se transcribió el material para su posterior análisis. Los datos recogidos fueron analizados, como descripción del grupo con entidad propia, y, en una perspectiva transversal, con las categorías que se determinaron y se presentan en el apartado de resultados con su correspondiente tabla para facilitar su comprensión. De esta manera, se han examinado las voces individuales dentro de los debates al analizar la interacción de grupo como

recomienda Barbour (2013) y los datos analizados han tenido “*la capacidad de reflejar problemas y preocupaciones sobresalientes*” (p. 60).

## **4.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

A través del análisis de las opiniones de las distintas audiencias que forman parte de esta experiencia (alumnado del grado de EI, profesorado de EEIIMM, técnicos municipales de EI, personas que componen la compañía Teatro Praíso e investigadores), se reflexiona sobre la propuesta de expresión y juego dramático, valorando su posible transcendencia pedagógica para la formación del profesorado. Se ponen en contraste las miradas de cinco audiencias implicadas en el proceso a partir de realidades diferentes: la mirada técnico-municipal; la mirada artística y pedagógica de la Compañía; la mirada del profesorado de las EEIIMM; la mirada del grupo de investigación y profesorado de la UPV/EHU; y la mirada del alumnado del Grado de Educación Infantil de la escuela de magisterio de la ciudad. Además, se relaciona con la experiencia de Bologna, ciudad de la región Emilia-Romagna que presenta características similares en su forma de trabajar comunitaria y pedagógicamente.

Para conocer la mirada de cada audiencia se han utilizado diferentes técnicas. Se procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Tal y como se detalla en la imagen 10 se realizan las observaciones del visionado compartido de la obra, se analizan los datos obtenidos y tras elaborar los informes interpretativos se sacan las conclusiones; dichas conclusiones sirven para concretar las preguntas de la entrevista a la coordinadora general de la compañía, se analiza esta nueva información, y revisa sus resultados y conclusiones; se elabora el cuestionario dirigido al alumnado de magisterio que ha vivido la experiencia y se analizan los datos recogidos; dichos resultados sirven para elaborar el guión de los grupos de debate, se analiza esta nueva información, y revisa sus resultados y conclusiones; se continúa con las observaciones de las sesiones de formación con el profesorado de las EEIIMM de VG procediendo de la misma manera; así mismo, se aprovecha el encuentro en Bologna para profundizar y comprender mejor la propuesta artística y pedagógica a través de las entrevistas, y su relación con las intervenciones educativas municipales; del mismo modo, y para terminar, se efectúa y analiza la entrevista a la técnico municipal.

En la metodología cualitativa la interpretación de la información cobra importancia y está caracterizada por los significados y el análisis de la estructura social en que tienen lugar (González-Calvo, 2013).

*“El carácter polisémico de los datos [...], su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad”* (Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez, 1996, p. 201).

Según Simons (2011, p. 59) *“los valores que subyacen a un estudio con epistemología interpretativa y constructiva en comparación a los valores que muestran otro tipo de estudios, son el pluralismo, la comprensión y la experiencia personal”*. Y precisamente respondiendo a estos valores la apuesta de esta investigación es la de un estudio de caso interpretativo que *“aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar”* en torno al mismo (Ceballos-Herrera, 2009). Por lo tanto, *“el modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información”* (p. 416).

En este caso, el procedimiento de análisis de la información, está dirigido a observar y comprender cómo valoran los diferentes agentes educativos la propuesta de Teatro Paraíso y la experiencia *Kubik*; qué les aporta; si identifican las claves que propone; y si les parece adecuada desde una perspectiva pedagógica. Para ello, se utilizan los diferentes instrumentos para comprender esta realidad cambiante, triangulando las opiniones y relatos de las personas que han vivido la experiencia y captando los diversos puntos de vista. Se analizan los diálogos poniendo la atención en las respuestas, pero también en las preguntas que se formulan, conociendo, comparando, escogiendo e interpretando el significado de las voces recogidas, a través de un análisis de la información inductivo, dinámico y sistemático (Coffey y Atkinson, 2003).

La información recogida se digitaliza mediante el software NVIVO que como apunta Martínez-González (2007) es muy útil para realizar la organización, sistematización y el posterior análisis de la información. Se han seguido los consejos de Gibbs (2012) para el análisis de textos y documentos a través de esta herramienta, siguiendo un enfoque inductivo y exploratorio para su análisis e introduciendo y leyendo los documentos antes de dar con ninguna codificación. Mientras tanto el equipo de investigación discute, consensua, (tarea que requiere una dedicación importante), y establece el sistema categorial con las dimensiones y las categorías que permitirán después, organizar y ordenar la información, y profundizar en ella. Finalmente se jerarquiza y clasifica el material trabajado buscando la coherencia argumental, narrativa y explicativa en la redacción final.

La interpretación del significado de la información recogida se consigue gracias ha:

*“[...] un constante movimiento hacia adelante y hacia atrás entre la expresión particular, y la red de significados en la que dicha expresión está inserta. Este proceso no tiene punto de comienzo y de final no arbitrario. Este proceso circular además nos lleva a un desafío importante para la hermenéutica, el grado en que la persona que realiza la interpretación es parte del círculo o contexto en el que esta se realiza”* (Smith, 1993, pp. 186-187, en Sandin, 2003).

Este procedimiento hermenéutico se preocupa no tanto por la intención del actor, sino por *“la acción como una vía para interpretar el contexto social de significado más amplio en el que*

*está inmersa*” (Sandin, 2003, p. 60). En este delicado y profundo proceso la calidad del análisis depende absolutamente de la persona que lo está desarrollando, “*de su conocimiento del tema de investigación, su sensibilidad para el medio con el que esté trabajando –el lenguaje- y su dominio de las herramientas analíticas disponibles para analizar los significados expresados en este*” (Kvale, 2011, p. 137).

Para la elaboración de los informes de resultados, *el proceso de recogida y análisis de la información* se ha realizado de la siguiente manera:

1. *Recogida de notas de campo* por parte del equipo de investigadoras e investigadores de la UPV/EHU (al menos dos en cada representación) en el momento en el que está ocurriendo el hecho educativo, en este caso en el momento en el que profesionales de las artes escénicas, niños y niñas, profesionales de la educación, y futuras maestras y maestros comparten el mismo espacio y la misma situación pedagógica.
2. *Grabación de audio y transcripción de los grupos de discusión* llevados a cabo con el alumnado que ha vivido la experiencia.
3. *Grabación en audio, transcripción y recogida de notas de campo de las sesiones de formación* llevadas a cabo con el profesorado de las Escuelas Infantiles Municipales.
4. *Grabación en audio, transcripción y recogida de notas de campo de las entrevistas realizadas* tanto a los miembros de la Compañía, como al profesorado de las Escuelas, como a los técnicos municipales del área de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
5. *Construcción del sistema de categorías* para el análisis de la información teniendo en cuenta el marco teórico de la investigación y los criterios triangulados de las personas del equipo de investigación.
6. *Ordenar y organizar la información en el programa NVIVO* a través de los ‘nodos ramificados’.
7. *Informe inicial de cada ‘nodo ramificado’*.
8. *Subcategorización y reorganización* de la información recogida en cada nodo.
9. *Revisión y adecuación del sistema categorial*.
10. *Elaboración de tablas* que recogen la frecuencia de respuesta de cada nodo o categoría.
11. *Elaboración de informe interpretativo*.
12. *Revisión de las directoras y de las personas informantes del informe interpretativo*.
13. *Readecuación y elaboración del informe final*.

En las ciencias sociales, según Denzin (1994, p. 500) “*sólo hay interpretación. Nada habla por sí mismo*”. Para la interpretación de la información recogida se adquiere el rol de evaluador, tratando como propone Santos Guerra (1998, p. 99), de “*compatibilizar la empatía con la comunidad escolar y el compromiso con la teorización científica*” y viendo lo que la persona que actúa no ve.

Teniendo en cuenta el compromiso que supone la interpretación de la información recogida, es un momento de todo proceso de investigación que entraña dificultades; de modo que *“los problemas de transformar situaciones sociales complejas en texto son preocupaciones fundamentales de esta investigación”* (Flick, 2014, p. 14). Se ha optado por redactar el informe de resultados en cuatro apartados, tratando de reflejar de principio a fin el proceso de investigación con estudio de caso a través de la mirada de las diferentes audiencias. Sin embargo, *“la tarea encierra una realidad más compleja, de tal manera que los capítulos están encadenados y los diversos temas se retoman en diferentes momentos para subrayar, que la práctica, el proceso es más interactivo de lo que la estructura lineal sugiere”* (Simons, 2011, p. 25).

Se realiza un análisis semántico de la información (también llamado análisis de contenido) donde se intentan encontrar los significados que vierten los diferentes agentes socioeducativos mediante los instrumentos. Lo esencial es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos e interpretativos en relación a la teoría (Álvarez-Álvarez, 2011).

Para evitar la asfixia de datos y acometer la tarea de síntesis, se ha realizado un análisis arbóreo, o codificación axial, a través del programa “NVIVO 8” en un principio y “NVIVO 11 Plus” en la parte final. La técnica de trabajo ha ayudado a realizar una síntesis progresiva posibilitando la consideración de la propuesta como un todo y tener una visión global surgida del análisis de todos los datos pormenorizados en la recogida (Santos Guerra, 1998). Siguiendo esta propuesta (p. 126), se realiza *“un sistema de análisis arbóreo presidido por el eje conceptual”*, donde, *“la densidad de los diferentes niveles de análisis no viene dada por la progresiva complejidad de los contenidos, sino por el nivel de abstracción de los criterios de análisis”*. Se propone un método de tratamiento de datos *“articulado sobre la comprensión de los mismos y sobre el rastreo de sentido a través de la búsqueda de categorías fundamentales en los hechos descritos. No basta, pues, la simple descripción de la realidad, la reconstrucción aséptica de los escenarios y de los hechos. Hay que penetrar en las redes del significado”* (p. 130).

Además hemos utilizado un modelo analítico sistemático, como es la categorización. La categorización según Kvale (2011) *“implica una conceptualización más sistemática de una declaración, susceptible de cuantificación”* (p. 138). Se suele utilizar a menudo de manera intercambiable con la codificación. La codificación de la información en este tipo de análisis consiste en *“asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración”* (p. 138). Y la categorización de la información que hemos llevado a cabo identifica categorías más importantes, denominadas ‘dimensiones’ que a su vez se dividen en categorías y subcategorías. El proceso de categorización para el análisis de la información llevado a cabo es idéntico al que propone Santos Guerra (1998): *“desarrollo de las categorías de codificación; codificación de todos los datos; y separación de los datos pertenecientes a las diversas categorías”*, también llamada: *“codificación abierta, axial o selectiva”* (p. 133).

En este proceso de analizar la información, nos fijamos también en cómo se usa el lenguaje en diferentes contextos y situaciones. Partimos de la idea que subraya Rapley (2014), de que la forma de las diferentes audiencias de comprender la experiencia *Kubik* no es

necesariamente natural, sino producto de las acciones e interacciones humanas, del momento histórico, y el contexto social y cultural donde se forja. En este sentido, intentamos poner la atención *“en el modo en que se producen identidades, prácticas, conocimientos o significados específicos al describir algo de una manera precisa en preferencia a otra”* (p. 28).

En relación a la construcción de los informes cualitativos de investigación, Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez (1996) destacan que no están tan claramente establecidos los puntos a abordar o el estilo que debe emplearse. Opinan que existe una diversidad de enfoques dentro de la investigación cualitativa que genera paralelamente una variedad de estilos a la hora de redactar el informe de investigación y que la propia concepción de la investigación cualitativa como proceso abierto y flexible propicia un abanico de posibilidades que en ocasiones ha posibilitado que algunos autores se decanten por informes que poseen cierto matiz artístico. En el caso que nos ocupa y concretamente en la redacción de los informes de resultados, la intención ha sido reflexiva. Entendemos que ser reflexivas en la elaboración de los informes implica estar atentas a *“cómo influyen en el proceso y el resultado de la investigación nuestras acciones, valores, creencias, preferencias y tendencias”*. Esta decisión nos ha exigido implicarnos en un *“proceso activo, una reconsideración intencionada y consciente de las acciones que emprendemos y de las decisiones que tomamos para deliberar sobre cómo influyen en nuestro estudio”* (Simons, 2011, p. 134). Mi condición de investigadora novel supone un hándicap a tener en cuenta en este proceso. Estas palabras que se escriben con facilidad, requieren en la acción de investigar de una destreza bien afinada y entrenada, pero también ordenada y limitada, ya que disponemos de un tiempo y espacio finitos para el desarrollo de los informes de investigación. El aprendizaje pasa por demostrar el efecto de los valores y sesgos de la investigadora en la interpretación.

Los informes pretenden ser una recreación de las narraciones de los informantes, por lo que – como investigadora – se ha practicado un cierto *“arte del bricolaje”* uniendo las diferentes piezas, de acuerdo con un marco teórico y las categorías extraídas, de modo que permitan una comprensión profunda de las situaciones y vivencias. De la misma manera que el marco teórico nos ha orientado también para organizar los datos, identificando las líneas de relación establecidas, de modo que hagan coherente el cuadro final dibujado. Y vuelven a resonar en mí las palabras de Santos-Guerra (1998):

*(El investigador) “no es una máquina de explorar. En la investigación naturalista, en la que existe una implicación [...] no podemos pensar que el quién previo se puede llevar a la práctica de forma inexorable, sin tener que vivir complejas repercusiones psicológicas, nacidas de la especial naturaleza del trabajo, de las condiciones del mismo y de la especial configuración psicológica del evaluador”* (p. 187). *“A lo largo de la investigación es fácil atravesar por momentos especialmente problemáticos desde el punto de vista psicológico: escepticismo; aburrimiento; ansiedad; depresión; conflicto; fracaso; estancamiento; cansancio; e implicación”* (pp. 188-191).

### 4.5.1. Sistema categorial

El sistema categorial, además de constituirse como herramienta analítica que ayuda a sistematizar, clasificar y ordenar las diferentes voces que se recogen, sirve también para ordenar la presentación de los resultados.

En este sentido, la presentación de los resultados de investigación se ha organizado respetando la coherencia del sistema categorial que ha surgido a partir del análisis y triangulación de la información recogida de las personas participantes derivada de diferentes instrumentos. El sistema categorial se organiza en función de las siguientes dimensiones:

Primera dimensión, *“identidad y cultura comunitaria desde la primera infancia”*, se realiza principalmente desde la mirada técnico-municipal. Se ponen en relación los datos de VG con los de Bologna, y se contrasta la información con opiniones tanto del equipo de investigación, como de la coordinadora general de Teatro Paraíso que participan en el encuentro celebrado en Bologna. Gracias a las entrevistas del personal técnico de las ciudades de Vitoria-Gasteiz y Bologna y de las responsables de Teatro Paraíso, se elaboran las siguientes categorías.

Imagen 13

**Sistema categorial (primera dimensión)**

DIMENSIÓN	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	
		(1ª nivel)	(2ª nivel)
IDENTIDAD Y CULTURA COMUNITARIA  (Se recogerá información relacionada con experiencias o características del contexto, proyecto educativo, ciudad, etc., que podrían favorecer una identidad y cultura propias de la primera infancia)	Escolarización temprana en VG y Bologna  (Hará referencia al contexto en el que se desarrolla la escolarización temprana)	Trayectoria de las EEIIMMVG	
		Servicio de Educación	
		La crisis y sus consecuencias	
	Proyecto pedagógico de las EEIIMM de Vitoria-Gasteiz  (Hará referencia a características del proyecto educativo de las EEIIMMVG)	Ejes de trabajo	
		Acompañamiento de la niña y el niño	
		La formación de las familias	
		Concepto de calidad	
		Formación del profesorado	
	Construcción de la comunidad  (Hará referencia a experiencias comunitarias que integran una perspectiva pedagógica y artística)	Trabajo entre agentes (VG)	
		Visibilización de lo educativo (VG)	
		Puentes entre la teoría y la práctica (Bologna)	
		Experiencias de arte comunitario (Bologna)	Instalaciones
			Festival de Teatro Infantil

En la segunda dimensión, **“la dramatización como recurso pedagógico”**, se analizan en profundidad el programa *Haur Antzerkia* y la obra *Kubik*. Para realizar el análisis cualitativo que ayuda a conocer las aportaciones y valoraciones del profesorado de las EI en torno al programa *Haur Antzerkia* como recurso pedagógico, se utilizan los datos recogidos de: 4 cuestionarios de evaluación de las 5 EIM en la Campaña 2011-2012; 16 cuestionarios de la Campaña 2010-2011; y 10 cuestionarios de la Campaña 2009-2010. Los resultados del análisis de esta información se muestran en contraste con la información analizada de recursos como: el Programa *Haur Antzerkia* del año 2012; y memorias generales de la Compañía de los cursos 2009-2010 y 2010-2011. Este apartado se acompaña de breves descripciones realizadas por la coordinadora general de la Compañía en la entrevista y de las observaciones de las sesiones de formación con el profesorado, para entender el contexto de las valoraciones que se realizan.

Imagen 14

**Sistema categorial (segunda dimensión)**

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA (1ª nivel)	SUBCATEGORÍA (2ª nivel)
<b>VINCULOS CON LA DRAMATIZACIÓN</b>  (Se recogerá información relacionada con experiencias de VG que ponen en relación lo artístico y lo pedagógico)	El programa Haur Antzerkia  (Se recogerá toda la información relacionada con el programa Haur Antzerkia)		
	La experiencia <i>Kubik</i>  (Se recogerán características de la experiencia <i>Kubik</i> )	Primer tiempo, antes del espectáculo	
		Segundo tiempo, el espectáculo <i>Kubik</i>	
		Tercer tiempo, juego y despedida	
	Valoración del programa Haur Antzerkia en las EEIIMMVG	Participación de las familias	
		Motivación del profesorado	

En la tercera dimensión, **“la pedagogía de la situación y sus aportaciones”**, el análisis se lleva a cabo desde la perspectiva de la compañía Teatro Paraíso teniendo en cuenta lo que pasaba en las representaciones y en los talleres con el profesorado. Las percepciones y sentimientos son recogidos a través de las entrevistas realizadas a las personas de la compañía y a una de las creadoras de la obra *Kubik*. La información de las entrevistas es triangulada con las observaciones del equipo de investigación de la FED de VG.



Imagen 15

**Sistema categorial (tercera dimensión)**

DIMENSIÓN	CATEGORIA	SUBCATEGORIA (1ª nivel)	SUBCATEGORIA (2ª nivel)
<p>PEDAGOGÍA DE LA SITUACIÓN</p> <p>(La información hará referencia a las 5 variables de la pedagogía de la situación que emergen en la propuesta del taller experimental con el profesorado de Teatro Paraíso)</p>	<p>Taller experimental con el profesorado</p> <p>(Se recogerá todo lo relativo a la vivencia y características del taller experimental con el profesorado)</p>		
	<p>Postulados de Barret</p> <p>(Se recogerá información relativa a las cinco variables de la pedagogía de la situación)</p>	<p>Concepción espacio-temporal</p>	<p>Cuidado del ritmo y del ambiente</p>
		<p>Espacio para el juego</p>	
		<p>Espacio de aprendizaje</p>	
		<p>Función pedagógica</p>	<p>Necesidad de formación permanente</p>
		<p>Acompañamiento de emociones</p>	
		<p>Competencias artísticas y de expresión dramática</p>	
		<p>La importancia de cada persona y del grupo</p>	
		<p>El mundo exterior</p>	
		<p>La vivencia del proceso de aprendizaje</p>	

Por último en la cuarta dimensión, ***“Kubik en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil”***, se realiza desde el análisis de las opiniones del alumnado de Magisterio de VG, a través de los cuestionarios y los grupos de discusión realizados con el alumnado.

Imagen 16

**Sistema categorial (cuarta dimensión)**

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA (1ª nivel)	SUBCATEGORÍA (2ª nivel)
<p><b>KUBIK EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO</b></p> <p>(La información hará referencia a las aportaciones de la experiencia <i>Kubik</i> a la formación inicial del profesorado)</p>	<p>La propuesta pedagógica</p> <p>(Se recogerá información relacionada con la propuesta pedagógica: objetivos, actividades y competencias)</p>	<p>Objetivos percibidos por el alumnado</p>	<p>Formar espectadores y espectadoras</p>
			<p>Desarrollar la alfabetización audiovisual</p>
			<p>Fomentar el pensamiento divergente</p>
		<p>Cualidades de acción percibidas por el alumnado</p>	<p>Adaptada a la situación</p>
			<p>Guiada por la escucha activa</p>
			<p>Mantiene despierta la curiosidad</p>
		<p>Competencias socio-afectivas percibidas por el alumnado</p>	<p>Identificar y expresar emociones propias</p>
			<p>Observar y acompañar las emociones de los niños y niñas</p>
			<p>Algunas claves de comunicación</p>
	<p>Acercamiento al juego dramático como método de enseñanza-aprendizaje</p> <p>(Se recogerá información de los componentes de la propuesta pedagógico-artística que puedan ayudar procesos de enseñanza-aprendizaje)</p>	<p>Conocimientos previos de arte dramático</p>	<p>Experiencias del alumnado de magisterio como espectadores</p>
			<p>Expectativas antes de conocer <i>Kubik</i></p>
		<p>Binomio espacio-tiempo</p>	
		<p>Perspectiva psicomotriz</p>	
		<p>Expresión corporal</p>	
		<p>Expresión verbal</p>	
		<p>Estímulos</p>	
		<p>Juego simbólico</p>	
	<p>Juego con imágenes</p>		
	<p>Significado y valor pedagógico de la experiencia en la formación inicial del profesorado</p> <p>(Se recogerá información relacionada con las valoraciones relativas al interés de la experiencia para la formación inicial del profesorado)</p>	<p>Aportaciones pedagógicas</p>	
			<p>Observación participante y reflexión</p>
<p>Cuestionamiento de la función del profesorado</p>			

## 4.5.2. Relación de los códigos utilizados en función de cada participante e instrumento

Los instrumentos de investigación utilizados y el código con el que se identifican para conocer la fuente de información de la que procede cada testimonio son los siguientes:

### *Entrevistas en profundidad*

- ☞ Persona técnica municipal del Servicio de Educación del Ayuntamiento de VG (ETMG).
- ☞ Actriz, y coordinadora general de la Compañía (ETP.)
- ☞ Entrevista a Charlotte Fallon directora de la obra *Kubik* (EF).
- ☞ Persona técnica del ayuntamiento de Bologna en Italia (TM).

### *Notas de campo de observaciones de las representaciones y taller de formación con el profesorado*

- ☞ Diferentes representaciones de la obra *Kubik* a las que asisten profesorado y alumnado de las EEIIMM, así como alumnado de Magisterio de VG. (Obs.). Dichos recursos se vinculan con la persona investigadora que realiza la observación identificándola con un número hasta 9, número total de personas investigadoras que participan en la investigación.
- ☞ Taller de formación experimental con el profesorado (FP).
- ☞ Esporádicamente en las observaciones aparecen voces de la actriz y el actor de la obra identificados con los códigos (Ac1) y (Ac2).

### *Información documental*

- ☞ Memorias que redacta la compañía y entrega al servicio de educación Municipal (Memo) especificando el año al que corresponden.
- ☞ Programas (Progr) especificando el año al que corresponde.

### *Cuestionarios*

- ☞ 4 cuestionarios de evaluación de las EIM de la campaña 2011-2012 (Q1\_EIM... Q4\_EIM).
- ☞ 16 cuestionarios de la Campaña 2010-2011 donde a parte de las EIM participan algunas escuelas que no son municipales las cuales se diferencian con el código EI (Q5\_EIM...Q8\_EIM y Q9\_EI...Q21\_EI).
- ☞ 10 cuestionarios de la Campaña 2009-2010, tanto de EI como de EIM (Q22\_EIM-EI...Q32\_EIM-EI).
- ☞ 29 cuestionarios del alumnado de Magisterio de VG (Q1...Q29).

### ***Grupos de debate***

En los siguientes códigos de identificación de recursos se diferencia el sexo de las participantes, con el código O cuando se trata de un alumno y A cuando es una alumna:

- ☞ *Grupo de Discusión 1, (GD1\_O-GD1\_A).*
- ☞ *Grupo de Discusión 2, (GD2\_O-GD2\_A).*
- ☞ *Grupo de Discusión 3, (GD3\_O-GD3\_A).*
- ☞ *Grupo de Discusión 4, (GD4\_O-GD4\_A).*

Grupo de discusión de Bologna:

- ☞ Persona técnica del ayuntamiento de Bologna en Italia (TM).
- ☞ La persona traductora perteneciente al ámbito de las artes escénicas a nivel estatal; miembros del equipo investigador de la Universidad de Magisterio de VG (*EB\_T*). Su voz en ocasiones, se mezcla con la de la técnico municipal de Bologna cuando se refiere a lo que ella dice, complementa su significado y facilita su comprensión.
- ☞ Directora artística de la compañía Teatro Paraíso (*EB\_TP*)
- ☞ Diferentes miembros del equipo de investigación de la Sección de Magisterio de la FED de VG (UPV/EHU), entre ellas yo como autora de esta tesis doctoral (*EB\_UG1, ..., EB\_UG5*).

## **4.6. VERACIDAD Y CRITERIOS DE CALIDAD**

El presente trabajo se propone cumplir con las exigencias y el compromiso ético que la sociedad reclama a todas las personas que emplean recursos a favor del bien común. Sin embargo, no es fácil sostener las responsabilidades éticas que exige la investigación educativa actual, en un momento donde la excesiva exigencia y la inmediatez choca con la demanda de un ejercicio de reflexividad. La investigación educativa requiere de un espacio y un tiempo para observar, debatir y permitir una nueva mirada en relación a la complejidad que implica “*comprender ‘desde dentro’ los fenómenos educativos*” (Sandin, 2003, p. 158). De esta manera, la permanencia en el campo ha sido persistente volviendo una y otra vez a los diferentes escenarios con la intención de comprender lo que allí ocurría. En esta intención de comprender la realidad educativa, se incorporan aspectos del paradigma interpretativo y se estudia en base a la percepción, la atribución de significado y opinión de las personas que participan en ella (Latorre et al., 1996).

Moral (2006) recoge los siguientes procedimientos para conseguir trabajos de investigación cualitativa válidos: a) una persistente y prolongada observación, b)

triangulación, c) revisión por pares, d) análisis de casos negativos, e) clarificar la fundamentación del investigador, f) comprobación por los miembros de la investigación, y g) audiencias externas. Denzin y Lincoln (1998) al referirse a la representación y legitimidad de la investigación cualitativa consideran cuestiones claves para evaluar un trabajo la verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad personal, ética del cuidado (Medina, 1999), práctica política y diálogos con los participantes. En el caso de la investigación que nos ocupa se han triangulado las voces del profesorado de las EEII y el alumnado de magisterio, y se ha dado voz a audiencias externas como la directora de la compañía y las técnicas municipales, comparando sus opiniones de tal manera que en el cruce de miradas se ha podido tener una idea más aproximada y más veraz de lo que ocurría.

Autoras como Lecompte y Goetz (1982), señalan que la confiabilidad viene dada por el nivel de acuerdo entre las personas participantes en la investigación a la hora de interpretar un fenómeno. Estas autoras, establecen dos tipos de confiabilidad: confiabilidad interna y confiabilidad externa.

La confiabilidad interna se evidencia cuando las personas participantes en una investigación concuerdan en sus conclusiones y utilizan las siguientes estrategias:

1. *Usar categorías descriptivas lo más concretas y precisas posible, con datos primarios (voces).* En nuestro caso se han tomado datos primarios de los documentos escritos por la propia mano de las personas participantes.
2. *Presencia de varios investigadores u observadores,* en nuestro caso, ha habido nueve personas observando las representaciones y tres en los talleres. El análisis ha sido revisado por pares y comprobado por el equipo de investigación.
3. *Colaboración con las personas informantes para lograr la “objetividad” y asegurarse de que lo visto o registrado es consistente con lo que dicen las personas participantes en la investigación.* Este aspecto se ha realizado a través de reuniones del equipo investigador donde se discutía lo vivido.
4. *Utilizar los medios técnicos disponibles para registrar la realidad presenciada (grabaciones en audio, video...).* En este caso se han registrado en video las representaciones y se han grabado en audio los grupos de discusión del alumnado, el taller de formación con el profesorado, el encuentro en Bologna y todas las entrevistas.

En cuanto a la confiabilidad externa, se logra cuando al replicar un estudio en diferentes investigaciones, se llega a conseguir resultados similares. Esta confiabilidad se puede conseguir utilizando estrategias como las siguientes:

1. *Precisar cuál ha sido la participación y la posición asumida por parte de la persona que investiga.* La persona investigadora ha tomado una postura de observadora participante o no participante según el caso, y en otros ha sido dinamizadora o entrevistadora intentado mantener una postura tranquila y de escucha activa.
2. *Identificar a los informantes,* desarrollado en el apartado de participantes.
3. *Especificar el contexto o contextos en los que se recogen los datos.* En nuestro caso, se han identificado los contextos ya que las observaciones de la obra se

llevaron a cabo en Txoroleku y en las propias EEII, y como ya se ha dicho, las entrevistas se han realizado en entornos de seguridad propuestos por las personas entrevistadas y en el caso del alumnado de magisterio en un aula pequeña con un ambiente segurizante.

4. *Describir los métodos de recogida y análisis de la información para garantizar su replicabilidad*, desarrollado en el apartado de instrumentos.

En relación a las estrategias de veracidad y criterios de calidad, en esta investigación se cuida la ética de la misma prestando atención durante el proceso a la relación con los participantes, respetando su dignidad humana e integridad, de tal manera que se genere un clima de confianza (Simons, 2011). Se tiene en cuenta la conveniencia de crear relaciones y establecer condiciones de confianza con las personas con las que se trabaja; la confianza mutua es considerada esencial para unas buenas relaciones a lo largo del trabajo de investigación y no se da por supuesta, sino que se crea a lo largo del proceso.

*“Las pretensiones de veracidad han primado frente a pretensiones de poder, la horizontalidad, la incorporación de las voces afectadas, la pedagogía de la pregunta frente a la pedagogía de la respuesta, el colectivo como espacio de construcción de conocimiento, la interrogación como eje de la reflexión individual y colectiva, y la problematización de la temática objeto de estudio han sido los pilares sobre los que se ha apoyado la investigación”* (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2009, p. 80).

En toda esta investigación, se procura que la relación sea efectiva y amable. A lo largo de todo el proceso se cuida y agradece la participación, y se subraya la relevancia de este hecho. Guba y Lincoln (Guba, 1989; Guba y Lincoln, 1985) para referirse de forma general a la calidad de la investigación, opinan que la clave es la reconstrucción de las aportaciones de las personas estudiadas y la confirmación de que la interpretación de la persona investigadora es creíble para ellas. En nuestro caso, la validación del análisis realizado por la persona investigadora se conseguirá a través de la devolución de los informes a cada participante, solicitando *“a los miembros de la colectividad que juzguen la idoneidad de su análisis, devolviendo los resultados al campo y preguntando ‘si los miembros reconocen, comprenden y aceptan la descripción’”* (Flick, 2014, p. 57).

A la hora de la recogida de información, tanto en las situaciones en las que se han utilizado grabadoras, cámaras o videocámaras, como en las observaciones participantes, se han obtenido consentimientos informados (Rapley, 2014). Toda la información proveniente de las fuentes, ha sido triangulada. Se ha comparado y se han puesto en paralelo informaciones provenientes de diferentes informantes, y ha sido recogida mediante diferentes instrumentos en torno a una misma realidad (Sicilia, 2004).

Teniendo en cuenta que *“la persona que investiga de manera cualitativa estudia fenómenos dinámicos y evolutivos”*, *“no hay ninguna técnica de recogida de datos capaz de capturar la riqueza de los mismos”*. Sin embargo a través de la triangulación, se pone en marcha un procedimiento que logra *“activamente y conscientemente sostener, recortar y corroborar los resultados”* del estudio (Vizcarra, Macazaga, Rekalde, 2009, p. 100). Sin olvidar que el propósito de toda investigación *“es identificar algún tipo de generalidad”*, que *“se acompaña de una reducción de las variedades”*, una vez establecida la suficiente

diversidad “en la selección y la recogida de datos, cobra importancia [...] el modo en que esta diversidad se gestiona, mantiene y tiene en cuenta” (Flick, 2014, p. 53).

En el proceso de triangulación, se han utilizado los diferentes instrumentos presentados, como las entrevistas en profundidad, los cuestionarios cualitativos y los grupos de discusión para validar los resultados (Richardson y St. Pierre, 2017), además de las grabaciones en audio, algunos datos fotográficos y el análisis de documentos. La triangulación tanto de fuentes de datos, de métodos y de investigadores tiene una larga tradición en la investigación cualitativa. Precisamente se hace para evitar el problema de la heterogeneidad de información que presenta este tipo de investigación, estableciendo “*contrastos a través de la triangulación multimodal*” (Santos Guerra, 1998, p. 115).

Los procesos que se han llevado a cabo en esta investigación han sido (Santos Guerra, 1998, p. 116-122): “*la triangulación de métodos; la triangulación de personas implicadas; la triangulación de momentos (antes, durante, después); y la triangulación de expertos*”. Se pretende, por tanto, a través de diferentes clases de datos aportar al analista diferentes visiones y perspectivas para “*comprender una categoría y desarrollar sus propiedades*” (Flick, 2014, p.64). De la misma manera que la utilización de observadores diferentes, como se hace en nuestra investigación, aumenta la veracidad de las observaciones que se hacen de forma independiente, posibilitando su comparación.

Pero, como dice Kvale (2011), la validación depende más de la calidad del conocimiento del oficio que tiene la persona que investiga a lo largo de todo un proceso de investigación. En definitiva, validar es comprobar, cuestionar y teorizar, y “*la calidad del conocimiento del oficio en la comprobación, cuestionamiento y teorización de los hallazgos de investigación lleva a afirmaciones de conocimiento que son tan poderosas y convincentes por propio derecho que, por así decir, llevan la validación consigo, como una gran obra de arte*” (p. 160). Guba y Lincoln (Guba, 1989; Guba y Lincoln, 1985), hablan de *Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia y Confirmabilidad* para referirse a los términos *Validez interna, Validez externa o Generalización, Fiabilidad y Objetividad* utilizados convencionalmente en la investigación cuantitativa.

Se ha buscado el respeto con los significados que las personas han querido otorgar a cada situación, aunque somos conscientes que es imposible desligarse totalmente del sesgo del equipo investigador. Este sesgo se ha intentado neutralizar a través del contraste entre las personas investigadas.

Aunque para ser del todo precisas en la descripción del trabajo realizado, Richardson y St. Pierre en una publicación reciente coordinada por Denzin y Lincoln (2017), hablan de una deconstrucción postmoderna de la triangulación ya que existen más de tres lados para enfocar el mundo, opinan que no triangulamos, sino que cristalizamos. Nos parece muy representativa del trabajo realizado aquí, la metáfora que utilizan estos autores para referirse al imaginario central de la ‘validez’ en los textos de investigación postmodernos, el cristal:

*“que combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque. Los cristales crecen, cambian y son alterados, pero no son amorfos. Los cristales son prismas que reflejan*

*externalidades y refractan dentro de sí mismos, creando diferentes colores, diseños y matices que zarpan en diferentes direcciones [...] Experimentamos los mismos lugares, pero los refractamos mediante diferentes ojos profesionales, géneros, sensibilidades, biografías, deseos espirituales y emocionales” (Richardson y St. Pierre, 2017, p. 135).*



## CAPÍTULO V



## CAPÍTULO V

### RESULTADOS

En este capítulo, los resultados se exponen en cuatro apartados que analizan las aportaciones de esta experiencia de expresión y juego dramático sin perder de vista la formación del profesorado de Educación Infantil.

1. **La construcción de identidad y cultura comunitaria desde la primera infancia** conociendo el modelo de las EEIIMM de VG en relación a los Nidos de Bologna, y su implicación con la expresión artística y dramática.
2. **Vínculos entre arte dramático, escuela y primera infancia.** La dramatización como recurso pedagógico para la escuela infantil, conociendo el programa *Haur Antzerkia* y la obra *Kubik*.
3. **La pedagogía de la situación y su reflejo en el taller experimental con el profesorado.** Aportaciones a la formación del profesorado a partir de los postulados de la pedagogía de la situación.
4. ***Kubik* en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.** *Kubik* como experiencia pedagógica en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

Imagen 17

**Relación de apartados y subapartados del Capítulo V de resultados**



## **5.1. CONSTRUIR IDENTIDAD Y CULTURA COMUNITARIA DESDE LA PRIMERA INFANCIA**

Para dar sentido a la propuesta de Teatro Paraíso es necesario conocer el contexto donde se desarrolla. Por ello nos hemos centrado en el estudio de las EEIIMM de VG y ahondado en su organización y en las relaciones que establecen con las actividades artísticas. Además se ha comparado con otra realidad municipal que presenta unas características similares a esta, la de Bologna. Con ello se desea conocer cuáles son los factores que inciden en la construcción de una identidad y cultura propias desde la primera infancia.

El primer ciclo de Educación Infantil (0-3) es el gran período olvidado del sistema educativo formal. Por este motivo se analiza, por un lado, el modelo de las EEIIMM de VG como referente autonómico y estatal en el ámbito de la escolarización temprana. La oferta educativa y la forma de trabajar en las Escuelas Infantiles (EEIIMM) de VG han gozado de gran prestigio y reconocimiento, principalmente por su visión comunitaria y su permanente innovación pedagógica. Este intenso trabajo, que cuenta con una gran trayectoria, se analiza desde la perspectiva del Servicio de Educación del Ayuntamiento que ha vivido este proceso en su complejidad.

Por otro lado, con motivo de una visita a Bologna se conoce la realidad de los Nidos (Nidis en italiano) y se lleva a cabo un encuentro entre diferentes estamentos educativos que participan en esta investigación y responsables municipales de educación de Bologna. Este análisis pone en contraste voces de personas responsables educativas de las dos comunidades y se fija principalmente en la visión técnica municipal, acompañada en el encuentro en Bologna por investigadoras universitarias y personas de la Compañía Teatro Paraíso.

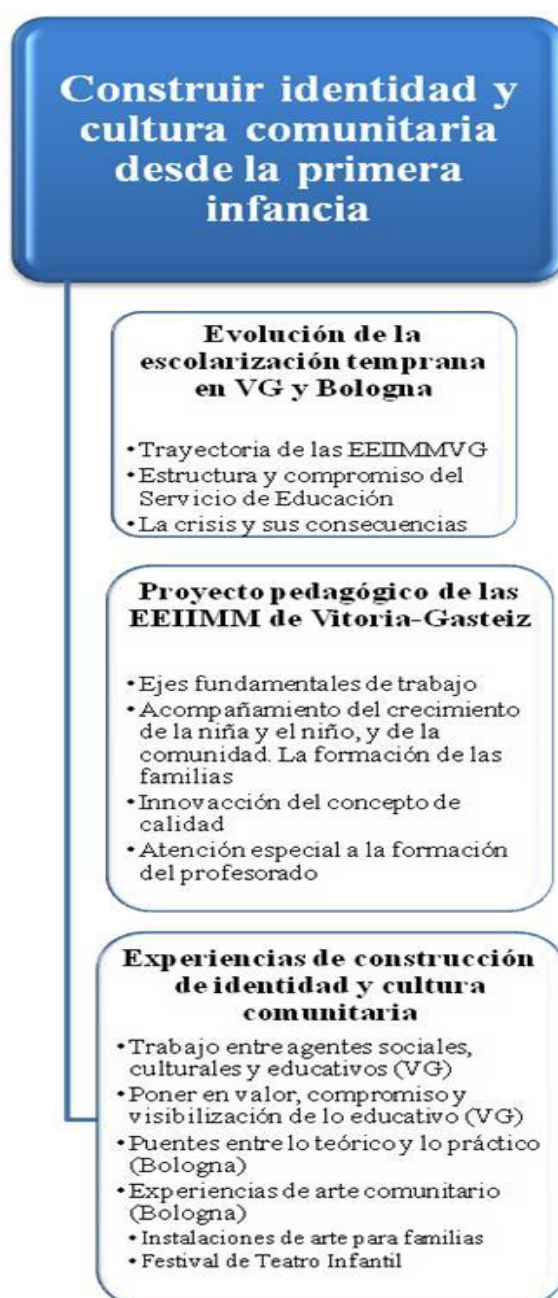
Bologna pertenece a la región (Comuna) de Emilia-Romagna muy conocida por el proyecto pedagógico de sus EEII, siendo más conocido aún el modelo de las escuelas infantiles de Reggio-Emilia, perteneciente a la misma región que cuenta con una gran trayectoria profesional y con reconocimiento internacional. El encuentro de profesionales que se produjo en Bologna ha permitido profundizar en la evolución y visión pedagógica de las EEIIMM de VG y los Nidos de Bologna ofreciendo una mayor comprensión de la realidad de las Escuelas de VG y otorgando una mirada más global al análisis, lo cual muestra evidencias de cómo las situaciones locales están condicionadas por situaciones globales y viceversa.

La información analizada del encuentro muestra también la participación de las escuelas de Bologna en el Festival Internacional de Teatro y Cultura para la Primera Infancia

(*Visioni di futuro, visioni di teatro...*). Al igual que en VG, la compañía *La Baracca* lleva años colaborando con las EEII en diferentes proyectos. Se analizan los frutos de la estrecha colaboración entre las EEII de estas dos ciudades con las Compañías de *Teatro Paraíso* y *La Baracca* respectivamente, como parte del proyecto europeo *Small Size*, que ejerce su influencia en el programa *Haur Antzerkia*. De esta manera se pretende conocer la relación de las EEIIMM de VG con la Compañía Teatro Paraíso y su implicación con la expresión artística y dramática, haciendo un breve recorrido histórico que identifique los hitos en la trayectoria de dichas escuelas y analizando las posibles oportunidades para la formación del profesorado, así mismo, se compara tal aportación con lo que sucede en Bologna.

Imagen 18

**Esquema de contenidos del apartado de resultados ‘Construir identidad y cultura comunitaria desde la primera infancia’**



### **5.1.1. Evolución de la escolarización temprana en Vitoria-Gasteiz y Bologna**

En este apartado se recuerdan los inicios de las EEII y se explica la estructura del servicio de educación municipal de VG relacionándolo con aspectos relevantes de Bologna, identificando algunas diferencias y similitudes entre ambos servicios.

#### ***5.1.1.1. Trayectoria de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz***

Para entender el contexto y la situación por la que se rigen en la actualidad la escolarización temprana y las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz, se entrevistó en profundidad (lo cual indica que se estableció más de un contacto con la persona entrevistada) a una persona técnica del Ayuntamiento. La entrevista comienza recordando el espíritu del Departamento de Educación del Ayuntamiento de VG en el momento de su creación y analiza las diferentes problemáticas que se generan en relación a los cambios políticos de cada momento. Destaca que la apuesta firme por la Educación Infantil fue la realizada en 1979 cuando surgen los primeros ayuntamientos democráticos tras la dictadura.

*“(...) en el 79 hubo una apuesta, fueron los primeros ayuntamientos democráticos, entonces hubo una apuesta muy firme (...)” (ETMG).*

La Red de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz surge como respuesta a las necesidades del momento, principalmente por la incorporación de la mujer al mercado laboral, sin que se hablara todavía de conciliación familiar.

*“Muchas familias apuntaban a sus hijos e hijas para que se socializaran, el tanto por ciento de las familias en las que trabajaban los dos progenitores no era elevado” (ETMG).*

A pesar de que el ámbito de la Educación Infantil en ese momento no es competencia directa municipal, en VG, al contrario que en otros municipios, sí se asume como una responsabilidad propia, para dar respuesta a la situación social que lo requería.

*“(...) siempre ha habido una apuesta, (...), de la competencia y la incumbencia, que aunque no sea una competencia municipal, sí nos incumbe el atender, entonces empezaba con bastante fuerza el trabajo de la mujer fuera del hogar y era una forma de ayudar con esta medida. Fue una incumbencia que se tomaron, y se lo tomaron muy en serio porque hemos llegado a ser una red de las más amplias, hasta 17 centros, ningún municipio tenía tantos centros como aquí en Vitoria” (ETMG).*

En 1979 hay tres escuelas, ese año se abren cuatro escuelas más, en las que se da gran importancia a la participación de las familias a través de las comisiones pedagógicas. En 1984 se crea el Instituto Municipal de Educación. Hasta 2003 (ver imagen 19), la red sigue creciendo y mejorando, convirtiéndose en un referente estatal como servicio municipal de calidad. En sus mejores momentos llega a estar formada por 17 centros (uno de ellos, es un aula cedido desde un colegio que se devuelve al mismo cuando se hace una escuela nueva en el barrio, por lo que casi todo el tiempo fueron 16). Gracias a las entrevistas podemos ver que el servicio mostraba una organización muy similar a la de Reggio Emilia, con una relevante formación integrada a base de cursos y con un intenso trabajo llevado a cabo a lo largo de casi un cuarto de siglo. Se podría decir que la época dorada de estas escuelas municipales fue la segunda parte de la década de los 90. En esta época también entraron en contacto con la compañía Teatro Paraíso y comenzaron con sus primeras iniciativas relacionadas con la expresión dramática. Se pretendía que las escuelas tuvieran cierta calidad y las titulaciones que se pedían en estos comienzos eran magisterio o enfermería.

*“En el 79, (se apostó) por crear escuelas infantiles (...) con cierta calidad, (...) hubo una oposición, se pidieron titulaciones de magisterio, de enfermería, dependiendo un poco de la edad de las criaturas con las que se iba a trabajar” (ETMG).*

Entre 1994 y 2000 se producen una serie de reivindicaciones laborales que equiparan las condiciones de las y los trabajadores a los de la red de enseñanza no universitaria del Gobierno Vasco. A partir del año 2000, la demanda de escuelas infantiles es tan alta en toda la Comunidad Autónoma Vasca, que el Gobierno Vasco decide crear una red de escuelas municipales que llegue a aquellas poblaciones que no cuentan con redes como ésta del ayuntamiento de VG. Así, en 2003 pone en marcha junto a los ayuntamientos, lo que se denominaría *Consortio* o *Partzuergoa* de Escuelas Infantiles. Con esta medida atiende a la demanda histórica de conciliación de la vida laboral y familiar, para ayudar a la incorporación de la mujer al mercado laboral, y a su vez, al objetivo de ofrecer el servicio en los municipios de la Comunidad Autónoma Vasca en los que no existía ninguna red de Educación Infantil. Esta iniciativa supone el principio del fin para las escuelas municipales de la ciudad. A pesar de la situación económica del momento, se mantuvo la red de Escuelas Municipales de Vitoria-Gasteiz hasta 2009, aunque las nuevas escuelas que surgieron pasarían a depender del Consortio.

*“(...) La red de escuelas municipales estaba en Vitoria, pero en Donostia tenían menos y en Bilbao había, pero creo que gestionadas por una empresa externa, también estaban las que pertenecían a la Bilbao Bizkaia Kutxa. De alguna forma el Gobierno Vasco tenía que legislar algo similar para todos los territorios y dentro del plan de ayuda a la familia fue como se creó el Consortio (...) entre Ayuntamientos y Gobierno Vasco para atender esas demandas en los municipios en los que no había recursos de este tipo(...)” (ETMG).*

*“¿Qué ocurrió en Vitoria?, que se aguantó el tipo, porque el Consortio se crea en el 2003. En Vitoria (...) mientras la situación económica era la que era, se mantuvieron las escuelas pero (...) llega un momento que la situación económica empezó a temblar*

*un poco y a partir de ese año (...) se mantuvo la red de escuelas municipales pero las de nueva creación ya eran gestionadas por el Consorcio (...)* (ETMG).

En 2009, debido a la situación económica general de crisis, de las 16 Escuelas Municipales que había en ese momento, 11 pasan a depender del *Consorcio* quedando sólo 5 en la red municipal. Ello desemboca en una serie de protestas con una huelga prolongada y 140 personas despedidas. Ante este clima de desconfianza del personal técnico municipal, los responsables políticos del momento, entre ellos el alcalde de la ciudad, proponen que estas 5 escuelas sean el “escaparate” del País Vasco en materia de Educación Infantil.

*“¿Qué ocurre en el 2009?, (...) se empezó a tambalear el tema económico y vieron una posibilidad de ahorro en pasar al Consorcio varias escuelas. Entonces, de las 16 escuelas pasan 11 al Consorcio y se quedan 5 municipales, que se quedan por lo que se quedan, porque hay un personal fijo, funcionario, que no era fácil acoger dentro de ese Consorcio ni ser recolocadas dentro del propio ayuntamiento (...)*” (ETMG).

*“Eramos funcionarias fijas y había que recolocarnos porque éramos casi 60 personas y no era fácil acomodar”* (ETMG).

A pesar de todo, la transferencia al *Consorcio* de las 11 escuelas municipales genera un punto de no retorno principalmente en el personal docente de las escuelas, y a pesar del compromiso de las técnicas municipales por recuperar la confianza y la motivación del personal, hay docentes que no terminan de superarlo. El profesorado sintió que se estaban vulnerando sus derechos. Todo el personal contratado que no era funcionario, pero que llevaba bastantes años en la institución, se integró en el *Consorcio* con peores condiciones laborales, lo que generó desconfianza, miedo y malestar entre el profesorado de las EEIIMM, además de generarse gran desconfianza hacia las decisiones políticas tomadas desde las instituciones, y hacia las propias instituciones.

*“(...) la transferencia al Consorcio la verdad es que fue un poco, no sé si traumático o qué, pero fue un poco..., vamos a dejarlo, en doloroso”* (ETMG).

*“(...) cómo motivar a la gente que, de repente ve que se queda con cinco escuelas, que no sabes ni cuánto tiempo va a durar, que es una decisión política y que en cualquier momento puede venir otra decisión política. Y todo eso está un poco ahí, es como una espada que está ahí (...)*” (ETMG).

*“Entre el profesorado hay dos actitudes, una gente que piensa, pues bueno, aquí y ahora esto es lo que tenemos y trabajamos a gusto con esto, y vamos dando pasitos poco a poco y a ver dónde llegamos, o la gente que se puede hundir y decir: ‘mira, esto no me hace ninguna ilusión, no voy a hacer nada de nada’. Entonces bueno, de todo había”* (ETMG).

En ese mismo año el Departamento de Educación del Ayuntamiento de la ciudad elabora un **Plan estratégico** 2009-2012, en el que el objetivo principal es hacer visible el trabajo que se desarrolla, tanto en las propias escuelas, como con los programas educativos.

*“(...) un plan estratégico para visualizar todo el trabajo que se lleva desde aquí, (...) tanto en las escuelas infantiles, como con los programas educativos. Al mismo tiempo,*



*se abren nuevas líneas de trabajo, como la de ofrecer, a aquellas familias con niños y niñas de cero a tres años sin escolarizar, lugares de encuentro donde poder compartir con otras familias modos de crianza, a la vez que establecen redes sociales que puedan ayudar en esa tarea (...)" (ETMG).*

*"Se hizo en 2009 (el plan), para implementarlo en tres años (...), y dijimos, en la ciudad vemos estas necesidades y desde nuestro departamento podemos actuar de esta forma. Entonces esta propuesta pasó a formar parte de nuestro plan estratégico de los siguientes años" (ETMG).*

Imagen 19

### Hitos en la trayectoria de las EEIIMM de VG

P L A N O S O C I A L	1 9 7 9	✓ Primeros ayuntamientos democráticos.
		✓ Objetivo de la creación de la EEIIMM, apostar por facilitar el acceso de las mujeres al mundo laboral.
		✓ 0-4 años edad a la que se puede matricular a los niños y niñas.
		✓ Hasta este momento hay 3 EEIIMM, una con sólo cunas, otra con una sala de cunas y no todas disponen de comedor.
		✓ En ese año se inauguran 4 escuelas más, se conforma la red municipal dentro del ayuntamiento en la Fundación de Servicios Sociales Municipales, quedando patente su servicio asistencial.
		✓ Participación importante de padres y madres que pertenecen a las comisiones pedagógica y económica existentes en ese momento. Incluso, al menos el primer año, figurando un representante de la familias como titular de la cuenta de la que se pagaba a las trabajadoras, junto al alcalde, y la coordinadora.
I A L		✓ En ese momento no se habla de conciliación laboral, el tanto por ciento de las familias en las que trabajaban los dos progenitores no es elevado y muchas familias matriculan a sus hijos e hijas con la única intención de impulsar su socialización.
		✓ Hacia el año 1984 (más o menos) se crea el Instituto Municipal de Educación que más tarde pasará a ser Departamento Municipal de Educación.

## Hitos en la trayectoria de las EEIIMM de VG

<b>P L</b>	<b>1 9 7 9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Es el principio del camino de construcción de la red de EEIIMM.</li> <li>✓ Al personal trabajador se le pide inicialmente como titulación: enfermería para cunas; auxiliar de clínica para 1 año; y maestra para 2-3 años (en 1979).</li> <li>✓ En las OPEs siguientes (2000-2001) se pueden presentar con titulaciones distintas pero dentro del mundo de la educación psicología y/o pedagogía. El hecho de dar cabida a distintas titulaciones para el mismo trabajo es una constante en todas las OPEs.</li> <li>✓ Todas pertenecen a la misma categoría laboral siendo ésta la de contratados laborales (no funcionarias) y desarrollan el mismo trabajo.</li> </ul>
	<b>1 9 9 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las trabajadoras a las que se les había exigido titulación media solicitan por vía judicial la equiparación al grupo B correspondiente al ayuntamiento, ganan el litigio debido a la titulación que les solicitaban.</li> <li>✓ El resto del colectivo hace la misma reivindicación pero al no alegar el mismo motivo se desestima su solicitud, aunque consiguen esta reivindicación años más tarde.</li> </ul>
<b>L 0 0</b>	<b>2 0 0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En ese momento se produce un punto de inflexión llegando a un acuerdo laboral casi comparable a los que había en ese momento en la enseñanza pública no universitaria.</li> </ul>
<b>A B O R A L</b>	<b>2 0 0 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Creación del Consorcio Haurreskolak por parte del Gobierno Vasco para atender a la demanda de toda la Comunidad Autónoma Vasca. El Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz entra a formar parte de dicho Consorcio. A partir de aquí se mantienen como municipales las escuelas que ya existen y las de nueva creación serán gestionadas por el Consorcio encargándose el ayuntamiento de su mantenimiento y limpieza.</li> <li>✓ Se hace una protesta que desemboca en una huelga prolongada tras la cual se pierden muchas de las ventajas conseguidas los años anteriores.</li> </ul>
	<b>2 0 0 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En este momento se retoma por un grupo de personas la demanda pendiente de equiparación para todo el personal ganándose la sentencia para todo el colectivo.</li> <li>✓ La Junta de Gobierno Municipal vuelve a presentar una demanda que se gana y como consecuencia (en el verano de 2004) se procede al despido de más de ciento cuarenta personas.</li> </ul>
	<b>2 0 0 9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se inicia el proceso de transferencia de las EEIIMM al Consorcio Haurreskolak pasando en tres años de pertenecer 16 escuelas al departamento de educación a que solo sean 5 escuelas, que son las que siguen hasta el momento actual (2017).</li> </ul>

## Hitos en la trayectoria de las EEIIMM de VG

P L A N O  P E D A G Ó G I C O	1 9 7 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desde los comienzos cambio de terminología en el nombre lo que supone un cambio ideológico importante: de guardería a escuela infantil.</li> <li>✓ Reducción de ratios, que aunque en este momento parecen muy altos, en aquel momento suponía una ordenación y una reducción importante.</li> <li>✓ Desde el principio se contempla dentro de la jornada una hora complementaria y horas para trabajo en equipo. Lo que se traduce en horas de trabajo conjunto entre el profesorado y la posibilidad de programar, reflexionar e innovar.</li> <li>✓ Se contemplan unas horas de formación anual, de importante relevancia ya que marcarán la trayectoria de las EEIIMM hasta hoy.</li> <li>✓ Esta formación se desarrolla de manera meditada, partiendo de nuevos retos (por ejemplo el bilingüismo), y siendo muy variada, buscando personas muy significativas del momento y en los distintos campos que se necesitaba como por ejemplo: Psicomotricidad, literatura infantil y diversidad educativa.</li> </ul>
	2 0 0 0	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mejora muy importante de las condiciones laborales: rebaja de horas de trabajo directas con niños y niñas, consiguiendo una bolsa de horas para “trabajos teóricos” (lecturas, informes...)</li> </ul>
	2 0 0 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Otro momento importante es el acercamiento a la psicomotricidad relacional. Inicialmente partiendo de un curso para todo el profesorado y luego, de manera especial observando a compañeras que hacen la formación completa. Esta iniciativa emerge como aportación relevante en la forma de trabajar, ayudando a repensar tanto la metodología, como la figura de la educadora y de la enseñanza en general; se habla de la escucha activa, del respeto a la individualidad, de la espera...</li> <li>✓ La formación es variada y para todos los ámbitos de experiencia.</li> <li>✓ En relación a la formación artística y estética se ha hecho de todo, desde música, plástica, cuentos, teatro, etcétera.</li> </ul>
	2 0 0 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En 2003 nace el programa <i>Haur Antzerkia</i></li> </ul>

Desde el principio se contempla una hora complementaria de formación y varias horas para trabajo en equipo, lo que les posibilita programar, reflexionar e innovar. Se contempla unas horas de formación anual que marcarán la trayectoria de las EEIIMM, ya que parte de nuevos retos y de actividades innovadoras en el ámbito de la psicomotricidad, la literatura infantil o la diversidad educativa. Uno de los hitos es el acercamiento a la psicomotricidad relacional que cambia su forma de trabajar y de repensar tanto las metodologías, como la labor docente

atendiéndose a la escucha activa y a la diversidad individual. En 2003 fruto de estas inquietudes innovadoras de formación nace el programa *Haur Antzerkia*.

Trasladándonos a **Bologna** en Italia, que como se ha mencionado pertenece a la región de Emilia Romagna, su red es referente de las escuelas infantiles a nivel mundial gracias a las escuelas de Reggio Emilia. Esta red de Escuelas Infantiles tiene una gran tradición y nace con los Nidos hace 40 años. Hay 55 Nidos que pertenecen al Ayuntamiento de Bologna, además de 8 privados con un convenio específico y todas estas escuelas deben ajustarse a una Ley regional que es muy rigurosa.

*“Hay 55 Nidos que pertenecen al ayuntamiento. Hay algunos privados que tienen alguna relación de un convenio con el Ayuntamiento. Incluso los privados, todos tienen que estar sometidos a la Ley regional, a la normativa que establece la región. Aquí han nacido los Nidos hace ya cuarenta años, es una historia con tradición” (EB\_T).*

En el curso 90-91 se publica la última ley de la región de Emilia-Romagna que reglamenta la integración de la oferta de Nidos (dando varias alternativas dentro del servicio). Los cambios sociales de los últimos tiempos no quedan del todo reflejados en la ley. En ese momento, tras un periodo de recesión, se crean muchos puestos de trabajo lo que hace que haya una importante incorporación de la mujer al mundo laboral, surgiendo con ello una necesidad de atención a la pequeña infancia.

*“A principios de los noventa se han abierto las alternativas dentro del Nido de nuevos servicios, con una Ley muy precisa. Se hizo porque necesitaban tener reflejados los cambios sociales a los que les habían obligado, cuando la normativa anterior, sin embargo, era una normativa igual para todos los centros” (EB\_T).*

Las escuelas Nido de 0 a 3 en Emilia-Romagna dependen de los Ayuntamientos (Comunas en italiano). Sin embargo, las Escuelas Infantiles de 3 a 6 se regulan a nivel estatal, aunque la ley permite que haya Escuelas Municipales que se encargan también de esta etapa, así como que participen también otras instituciones. El Nido es un servicio a demanda individual regulado por las leyes regionales.

*“El 0-3 es un servicio que con una vieja ley está considerado como una educación que cada uno puede escoger o no, pero este ámbito no tiene un carácter como el del 3-6. Y está regulado por leyes que corresponden a las regiones, o sea a lo que sería nuestras Comunidades Autónomas. En la Región de Emilia-Romagna todo, 0-3 y 3-6, está legislado, está ayudado y controlado por el Gobierno de la región” (EB\_T).*

*“La diferencia fundamental está en que el 3-6 es una red que digamos pertenece a un nivel estatal, incluso aquí en Bologna también puede haber escuelas municipales o de otras organizaciones, pero que pertenecen al sistema educativo del estado, frente al 0-3 que no” (EB\_T).*

Como se puede ver, a pesar de que los inicios fueron similares en las dos comunidades, la situación actual es bien diferente, entre otras razones, porque en las EEIIMM de VG no se ha llegado a visibilizar y lograr que se ponga en valor el trabajo realizado.

### **5.1.1.2. Estructura y compromiso del Servicio de Educación con las EEIIMMVG**

Según la responsable del servicio municipal, en las EEIIMM de VG, se producen una serie de circunstancias que dificultan ocasional pero insistentemente el potencial de funcionamiento de las mismas. Uno de estos momentos está marcado por las elecciones municipales del año 2011, cuando la corporación municipal tomó la decisión de reestructurar varios departamentos, entre ellos el de educación. A partir de ese momento, educación sufre una gran pérdida, puesto que pasa de ser un departamento con presupuesto propio, a ser un servicio dentro de un departamento con más servicios, en detrimento de su independencia ejecutiva y presupuestaria.

*“(...) cuando entró la última corporación hace casi tres años (...) se hizo una remodelación. (...) Antes había un departamento de educación, un departamento de participación, un departamento de deportes y un departamento de cultura. (...) Eso lo han reconvertido en servicios y nos han hecho un macro-departamento con un director al frente. (ETMG).*

Otra dificultad aparece condicionada por la falta de una dirección exclusiva del servicio de educación y de un presupuesto directo que permita hacer frente en el trabajo diario a más obstáculos tales como: la falta de autonomía, de cercanía y de posibilidad de tomar decisiones de manera directa y a largo plazo.

*“(...) antes cada departamento tenía su director, era como más directo, más cercano, (...), pero ahora (...) el presupuesto es del departamento, se reparte entre los servicios, y ya no tienes la misma libertad (...), ahora te pueden decir, (...) tenéis para empezar esta cantidad pero luego a cualquier bache en cualquier lado (...) puede haber un trasvase entre servicios (...)” (ETMG).*

*“(...) cuando tú vienes de haber sido departamento (...) para gestionarlo tú todo, (...) meterte dentro de otro (...) tiene su dificultad (...)” (ETMG).*

La existencia de un departamento de educación en el caso del ayuntamiento de VG, ha permitido que la estructura mostrara una fortaleza y valor añadido que por el contrario, se perdió con motivo de la crisis de los últimos años. A pesar de todo, independientemente a la reestructuración del ámbito educativo municipal de departamento a servicio, en Vitoria-Gasteiz a diferencia de otras localidades, este servicio existe, y la comunicación entre el ámbito técnico-municipal y las Escuelas Infantiles es muy buena, y mantiene un feedback constante. De hecho, son parte del organigrama del Servicio. Realizan reuniones cada quince días entre las personas técnicas municipales y las direcciones de las escuelas que dependen del ayuntamiento, mientras que con el resto de escuelas la relación es más puntual.

*“(...) que en otros sitios no existe, quiero decir, ni existe el servicio de educación en el ayuntamiento ni (...), son diferentes” (ETMG).*

*“Con las nuestras (...) tenemos reuniones cada quince días con las directoras, (...) con las otras son más relaciones puntuales” (ETMG).*

Estas reuniones posibilitan hacer un seguimiento según los periodos del curso; en algunos casos son reuniones pedagógicas, en otros se tratan temas organizativos, temas externos, sugerencias, etcétera. Además cada persona técnica municipal tiene asignado un consejo escolar y una escuela, de manera que se lleva a cabo un seguimiento y acompañamiento profundo de todas las Escuelas Infantiles de la ciudad, sin duda de gran valor para la propia estructura.

*“(...) unas son reuniones pedagógicas, otras sobre organización según los temas que haya que tratar, según los períodos del curso, luego hay visitas a las escuelas, hay seguimiento de todos estos temas externos, hay sugerencias,” (ETMG).*

*“Tenemos asignados también los consejos escolares y luego tenemos asignadas, entre nosotros las escuelas con las que trabajamos más a fondo. (...)” (ETMG).*

Otro valor importante del compromiso de las personas técnicas-municipales del Servicio de Educación, es el trabajo de seguimiento que llevan a cabo junto con cada escuela. Se centran principalmente en asesorar, facilitar documentos y todo lo que sea necesario para impulsar la relación con las familias; en atender las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas; en gestionar todo lo relacionado con el personal; en organizar los programas relacionados con el teatro y Teatro Paraíso; y todos los extras que puedan surgir. Es decir, facilitan la labor de empoderamiento de las escuelas.

*“(...) el seguimiento del trabajo que lleva con familias, el trabajo de Paraíso, de teatro, o sea todos los extras que pueda haber (...)” (ETMG).*

*“(...) haces un seguimiento, con todo el tema de impulsar la relación con familias, (...) el trabajo de facilitar documentos, asesoramiento, todo lo que haga falta, seguimientos a los peques con necesidades educativas especiales, el tema de personal también se lleva desde aquí (...)” (ETMG).*

**En el caso de Bologna, a través de la entrevista realizada a la persona técnica de la comuna de Bologna,** se puede observar que la estructura municipal incorpora la figura de la persona pedagoga que es la responsable de todos los servicios educativos de 0 a 18 años de cada uno de los 9 barrios que hay en la ciudad. Esta figura, aunque tiene relación con la escuela estatal, lleva a cabo una intervención municipal, por ejemplo, en el ámbito de las necesidades educativas especiales.

*“En Bologna hay nueve barrios, y en cada uno hay una persona responsable de todos los servicios que hace la coordinación y que es pedagoga” (EB\_T).*

*“(...) el ayuntamiento, (...), tiene servicios y tiene control de determinadas ayudas o intervenciones, por ejemplo, con discapacitados (...). Entonces hay intervenciones del ayuntamiento en esta estructura y en cada barrio un pedagogo responsable de todos los servicios educativos en todo el barrio” (EB\_T).*

*“Todas las escuelas de Infancia de ‘Asili-Nidi’ tienen un pedagogo” (EB\_T).*

Tal y como ocurre en VG, en Bologna el ayuntamiento realiza un seguimiento, aunque con una diferencia, que cuenta con responsables pedagógicos y administrativos que supervisan un cierto número tanto de escuelas infantiles, como de “Asili-Nidi”.

*“En el barrio la coordinadora pedagógica es responsable y también es responsable administrativa, lo cual supone un trabajo de más. Y eso hace que haya otras personas también, que tiene a su cargo una serie de 6-7 ‘Asili-Nido Escolas’ que supervisar” (EB\_T).*

La labor del grupo pedagógico en Bologna se considera importante, al contrario que en Vitoria-Gasteiz. En Bologna pedagogas y pedagogos se ocupan de: observar tanto el trabajo de la escuela, como a los niños y las niñas; la formación de profesionales; supervisar el proyecto educativo y los casos con necesidad de algún tipo de apoyo; y mejorar la comunicación con las familias, realizando una labor de asesoramiento.

*“... los pedagogos tienen un proyecto educativo importante en las ciudades” (EB\_TP).*

*“(...) Lo digo porque la labor del pedagogo en España ‘e molto difficile’ (en Italiano)” (EB\_T).*

*“La labor de este pedagogo o pedagoga es tanto el observar a los niños, como el trabajo en la escuela, o la formación de los profesionales que están allí, o el hacer la supervisión del proyecto educativo, o la supervisión de aquellos casos con niños que tienen dificultades; también habla con las familias, se hace una labor de asesoramiento” (EB\_T).*

El servicio de atención pedagógica cuenta con un organismo de coordinación donde ponen en común todo el trabajo que desarrollan, logrando que el nivel y el funcionamiento de las diferentes escuelas sea acompasado y dando forma a su vez, al modelo educativo en la etapa de 0 a 6.

*“(...) con esa relación se logra que el nivel y el funcionamiento sea muy parejo en todas las escuelas. Para el ‘Asili-Nido’, para la Escuela de la Infancia, este es el modelo 0-6 que existe en Bologna” (EB\_T).*

Esta estructura permite que las nueve personas pedagogas puedan encontrarse, observar los cambios sociales que se producen y desarrollar el trabajo en base a las necesidades que conviene atender. Además posibilita el desarrollo de un modelo educativo continuo que no finaliza a los 6 años, sino a los 18 años. Otra diferencia con el modelo de VG.

*“Un modelo de atención diversa está muy bien, la educadora de barrio puede observar los cambios, y desarrollar un modelo educativo que tenga continuidad a los 6 años, es un proyecto educativo que dura hasta los 18 años, es un único proyecto educativo con diferentes intervenciones educativas” (EB\_T).*

*“Ahora es la administración quien marca el período de adaptación y no puede ser que de esto no sepa nada la pedagoga (...), las responsabilidades de cada persona deben ayudar a la integración” (EB\_T).*

En los últimos diez años el gabinete pedagógico ha adquirido también (al tener todas las funciones de 0 a 18) responsabilidades administrativas. Después de un periodo en el que estaban pedagogas y pedagogos por un lado y una oficina que resolvía los problemas administrativos de inscripciones, cuotas, etcétera, por otro. En cualquier caso, la técnica municipal de Bologna que participa en el encuentro, opina que es útil contar con una estructura que integre los puntos de vista de todas las personas con responsabilidad en este ámbito.

*“Ella (la técnico municipal italiana) (...) piensa que en cualquier caso, debe de ser una estructura integral.” (EB\_T).*

*“Es útil ver todo desde un punto de vista integrado, pedagogos, educadores, responsables que trabajan en una estructura integrada” (EB\_T).*

*“(...) el tener responsables por periodos de edades de los niños, de las escuelas, eso ayuda a la integración, no a la separación” (EB\_T).*

En lo que respecta a los Nidos (las escuelas infantiles), en Bologna están muy estructurados en cuanto al tiempo, aunque no rígidamente; hay un horario bastante estándar, servicio, que se oferta en jornada completa o a media jornada. La sección de las niñas y niños más pequeños tiene más flexibilidad, aunque el horario se suele ajustar a las necesidades laborales de las familias.

El Nido continúa siendo lo que fue en los 90, pues es el servicio más demandado, pero existen servicios sólo de mañana o de tarde, que acogen a niñas y niños sólo, o acompañados, que se llaman ‘Lidi-Nidi’ o ‘Playas Nido’. Es la oferta de la Comuna de Bologna para las familias que trabajan, es el Nido a tiempo parcial, asisten personas que están de manera estable en la red de Nidos, o personas que no lo están y asisten, únicamente, a las actividades de las tardes.

*“Con respecto a otros servicios educativos la estructura se mantiene pero con una mayor flexibilidad para atender las demandas que se proponían en aquellos años, esa es la diferencia con otros servicios que mantenían una estructura rígida” (EB\_T).*

*“En esos años evolucionan las relaciones laborales y la forma de trabajar, por una parte hay mucha gente que empieza a trabajar a turnos, o que tiene jornada partida, o mitad de jornada etc., y se pedía de alguna manera atender esta posibilidad de tiempo a la mitad. Pero tenían que tener en cuenta que la estructura temporal obviamente por el trabajo y por las relaciones laborales había que mantenerla con una cierta rigidez” (EB\_T).*

El servicio a la sociedad que se ofrece en los Nidos no quiere ser sólo asistencial, quiere ir más allá, lo cual ha generado diferentes conflictos: por un lado, resistencias por parte de las familias para respetar un horario establecido; y por otro, una actitud negativa hacia la flexibilidad por parte del profesorado. El objetivo de mantener una estructura flexible para responder a las necesidades de las familias del momento, que a la vez permita continuar con las rutinas necesarias en la educación de esta etapa infantil, todavía hoy muestra, que continúan existiendo dificultades, tanto para las familias como para el profesorado, para atender correctamente todas las demandas que requiere la educación de la primera infancia, en



un momento donde la escolarización se está produciendo de manera temprana debido a las exigencias socioeconómicas actuales.

*“(...) cuando se pide que no entren más tarde de una determinada hora, porque hay que hacer algunas rutinas, se muestran resistencias por parte de las familias. El Nido, aunque tiene una estructura flexible también tiene unas rutinas fijas” (EB\_T).*

*“Con los padres ha habido algunas resistencias y problemas, porque claro, llevarlos a sólo media jornada o llevarlos a la hora que querían para dejarlos en una hora tal” (EB\_T).*

*“Los mismos profesores se han puesto un poco en contra porque decían ‘esto no es un aparcamiento de niños, usted llega, ficha, deja al niño y se va; viene dentro de una hora y se lo lleva’, no es un servicio social, se entiende que no es un servicio sólo de asistencia social” (EB\_T).*

Ante esta situación, tanto en VG como en Bologna están emergiendo nuevas experiencias de escolarización temprana, por ejemplo, las “Casa-escuela”. En el caso de Bologna es un servicio de ‘piccolo grupi educativi’, ‘pequeño grupo educativo’, de cuatro o cinco niñas y niños, que bien pueden estar con una familia en una casa o en forma de cooperativa que destina un espacio adecuado para ello. En cualquier caso están sometidas a la Ley Regional.

*“Algo se ha hecho con cooperativas que ponen a disposición espacio para que haya seis o siete niños, el ‘Pequeño Grupo’, todavía de eso algo hay” (EB\_T).*

*“Esto (...), el Gobierno Vasco ha puesto también en marcha” (EB\_UG2), “si, la Casa-Escuela o el Hogar-Escuela o algo así” (EB\_UG1).*

Sin embargo, este tipo de oferta, al menos en Bologna, no convence del todo a las familias.

*“Y aquí en Bologna, las familias pues parece que no les entusiasma eso, no les gusta. Cerca de Bologna, en ciudades pequeñas que se conoce la gente, pueden llegar a acuerdos que haya (...) un espacio en una familia con una persona que se haga cargo de cuatro o cinco niños. Pero esto como servicio, como oferta en Bologna no está calando” (EB\_T).*

En el País Vasco tampoco ha calado esta oferta, ya que, al fin y al cabo, son personas sin formación profesional básica o con una preparación “*expres*” que quita puestos de trabajo a personas más cualificadas. Además, no cuentan con los espacios ni los materiales de las EEII, ni existe ningún tipo de supervisión continuada. En Bologna lo que más demandan las familias es el Asili-Nido.

*“(...) lo que demandan las familias en Bologna es el ‘Asili-Nidi’. Se ha hecho algo con cooperativas también pero la demanda es de ‘Asili-Nidi’ (Asilos Nido de infancia)” (EB\_T).*

El servicio Asili-Nidi es uno de los que nació en los 90 y acoge indistintamente, a través de una división del tiempo diferente al de las Escuelas Infantiles, a niñas y niños solos o acompañados de una persona adulta. En este nuevo servicio de Bologna se crea una relación que denominan ‘Familias-Presentes-Criaturas-Profesorado’. En este contexto hay centros que dedican la mañana al servicio de Nido y después abren el espacio para que sea compartido

entre padres-madres, niñas-niños, y profesores; o los servicios que ofertan Nido dos mañanas a la semana, simplemente con el objetivo de que haya una primera experiencia de socialización, sin necesidad de profundizar, tanto para los niños y las niñas, o para las madres y padres primerizos. Una posibilidad que no existe en VG.

*“(...) puede haber centros que sólo tienen servicio de mañana, y en los que las familias y otro profesorado hacen actividades extraescolares por las tardes. También hay una experiencia en la que dos mañanas por semana, sin profundizar, se quiere que los más pequeños tengan una experiencia socializadora, ya que igual solo hay un niño en la familia, es una experiencia para las madres que tras el nacimiento de sus hijos están muy pendientes de ellos, y tienen de esta manera, la posibilidad de compartir con otras madres, dándose una oportunidad de integración” (EB\_T).*

Las diferencias entre los servicios de Educación Infantil de VG y Bologna muestra que: uno, que Bologna dispone de una importante red de coordinadores municipales de la que se carece en VG; dos, en Bologna se le otorga más valor a la labor del gabinete pedagógico que en VG; tres, VG no dispone de organismo de coordinación; cuatro, en Bologna se trabaja desde una perspectiva continúa desarrollando un modelo de 0 a 18 años y no de 0 a 3 como en VG; cinco, Bologna al contrario que VG dispone de nuevas experiencias de escolarización; y seis, VG no dispone de tiempos ni espacios para el acompañamiento con personas adultas al contrario que en Bologna. Quizá la permanente labor de pedagogos como Tonucci y Malaguzzi haya podido influir en la importancia del trabajo pedagógico comunitario, aspecto a potenciar en VG como reto.

### ***5.1.1.3. La crisis y sus consecuencias a nivel presupuestario y de competencias***

En el caso de Vitoria-Gasteiz cuando la representante municipal habla de los cambios que se han producido en los últimos años, de las dificultades que éstos han supuesto y especialmente de los recortes presupuestarios, no se relacionan claramente con el cambio en la estructura del Departamento de Educación.

*“(...) de los recortes que ha habido, quiero decir que no sé si siendo servicio con mucho dinero igual no habría dificultades, no sé si la dificultad está en el servicio, en el dinero o en los dos, ¿entiendes?, eso es lo que no podemos saber” (ETMG).*

Lo que sí preocupa es que existe la sensación de que no se está atendiendo lo importante, como por ejemplo la nueva Ley de Régimen Local que prevé ordenar que la Educación Infantil no sea competencia municipal.

*“(...) yo creo que no estamos del todo en lo importante, sobre todo porque como ya hay una red de ‘Haurreskolak’ (...) y tiene su entidad (...)” (ETMG).*

*“(...) el tema que tenemos ahora es que con la nueva Ley de Régimen Local, eso es importante, (...), porque todavía no está muy definida, pero en principio lo que dice es que éste no es un tema de competencia municipal (...)” (ETMG).*

*“(...) la ley está recién elaborada. Hace poco llamaron desde el ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria para ver cómo está aquí el tema, porque allí ya habían sacado todos los pliegos y la documentación para la preinscripción para el curso que viene, y el interventor, que es del Estado, les había dicho: ‘no, no, si esto no es competencia del ayuntamiento, esto no lo podéis sacar’. Y dice: ‘pero, ¿cómo?, ¿si tenemos las escuelas infantiles ahí que la gente está...!’ Imagínate en Vitoria que dijéramos ahora no, ésta no es competencia nuestra a todas las familias y apaños como podáis” (ETMG).*

En el marco autonómico de Euskadi, según la información recogida, se ha dado un margen para aplicar la nueva Ley 2/2016 de Instituciones Locales de Euskadi. Esta ley ordena y delimita principalmente las competencias de las instituciones locales o municipales de la CAPV y entre ellas no se reconoce la de educación. Aunque en el momento de revisión de este informe (abril del 2017) no se tienen noticias de la aplicación de esta normativa, teniendo en cuenta la reorganización que hizo el Gobierno Vasco hace unos años al crear el Consorcio, este reciente escenario legislativo supone nuevamente un cambio que podría afectar a las Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz.

*“Entonces aquí lo que han hecho es que vayamos poco a poco, o sea, legislar van a tener que legislar para un lado o para otro” (ETMG).*

*“(...) pero claro, si no es competencia local tampoco puede existir el Consorcio porque el Ayuntamiento forma parte de ese Consorcio, es decir, habrá que afinar entonces, pero en principio no es una competencia municipal y ahí está la ley, o sea no sabemos cómo va (...)” (ETMG).*

*“(...) porque luego otros hablan de que si el ayuntamiento es solvente podría coger algunas competencias que no son propias, pues podría asumirlas, lo que no sabemos si para este año o para el que viene” (ETMG).*

Se podría afirmar que las Escuelas Infantiles de ámbito municipal, han sido sometidas a excesivos cambios las últimas décadas. Esto las coloca en una situación de vulnerabilidad e inestabilidad permanente, que parece afectar tanto al personal técnico como al profesorado, que lleva años trabajando por construir unos espacios de calidad pedagógica y social.

*“No lo sabemos y no sabemos a qué nivel se van a mover, ni cómo lo van a hacer, si va a coger educación todo, si va a buscar fórmulas para que se mantenga todo como está o no sé” (ETMG).*

*“(...) pero ahí están las leyes, además a nivel estatal han movido a todo correr porque es la ley que implica a los ayuntamientos pequeños que se confunden o sea..., es excesivo” (ETMG).*

*“(…) entonces no sé en qué acabará pero hay ayuntamientos que ya están apurados con este tema, o sea que ya se les está quitando directamente la competencia” (ETMG).*

**En Bologna** se repite una situación similar. Las competencias y los presupuestos municipales se han reducido considerablemente y teniendo en cuenta que son los ayuntamientos los que han asumido el mayor gasto de inversión en este ámbito, la situación se pone delicada para la educación temprana más cercana a las necesidades locales.

*“Problemas. Muchísimos problemas. El presupuesto del ayuntamiento en estos dos-tres últimos años se ha recortado muchísimo. El problema está vinculado a las leyes nacionales. El estado ha recortado competencias a los ayuntamientos y en la contratación del personal, el pacto de estabilidad. No se puede gastar, no se puede hacer nada. Un ‘todos quietos’, si es conocido” (EB\_T).*

*“La mayoría del presupuesto le corresponde al Ayuntamiento, y el Estado solo da una pequeña parte (...). Teniendo dificultades para gestionar las escuelas que corresponden al Ayuntamiento, el Estado no invierte nada con el aumento que ha habido de la natalidad en aulas de la Red Nacional, y ha sido el Ayuntamiento quien ha proporcionado profesorado para las nuevas aulas que se han abierto. Esta es la situación actual” (EB\_T).*

En el encuentro celebrado en Bologna, se pone en evidencia que el estado, al contrario que las entidades locales, no tiene capacidad para hacerse cargo de las escuelas infantiles. Siendo esto así, no se entiende por qué descapitalizan y deslegitiman la gestión más cercana. Se insiste en que estos recortes además, afectan en mayor grado a las regiones que más han invertido en educación, como es el caso de las Escuelas de la Región Emilia Romagna, se limita igualmente el presupuesto a quien ha realizado un trabajo de investigación e innovación, que a quién no. La persona Técnica del Ayuntamiento de Bologna cuenta que hay muchas cosas que son criticables en su funcionamiento, pero que a pesar de ello, van por delante de otras Comunas de Italia.

*“Tened en cuenta que la Comuna, la Región de ‘Emilia Romagna’, no representa al resto de la Italia, porque aquí se ha hecho una inversión grandísima en servicios educativos y sociales” (EB\_T).*

*“Aquellas regiones que no han invertido mucho en temas sociales o educativos tienen menos problemas que las que han invertido mucho, porque se encuentran con un recorte tremendo” (EB\_T).*

*“En estos casos quienes tienen más desarrollado el sistema, son los que pierden más, se recorta igual a quién ha investigado y a quién no ha hecho nada” (EB\_T).*

Esta difícil situación muestra también en Bologna, la falta de consideración y compromiso político que existe con la Educación Infantil: en el último año, se ha aumentado la ratio de niñas y niños por persona adulta en las escuelas; y una parte del tiempo y de la gestión se le

ha retirado a las escuelas por falta de presupuesto municipal, derivándolo en un organismo público de carácter asistencial.

*“Entonces como el ayuntamiento no puede atender todas las necesidades, del personal por ejemplo, la responsabilidad de las sustituciones se la ha pasado a este servicio, que era un servicio que no tenía nada que ver en experiencia, ni en sus funciones, en las escuelas infantiles la función primaria es la educación, y esto es un problema. Y ha sido un año muy muy difícil con este tema” (EB\_T).*

Los cambios de gobierno y legislación generan incertidumbre acerca de lo que sucederá en el futuro.

*“El problema también es que no saben qué pasará para el año próximo porque se supone que el Ayuntamiento estaba esperando las elecciones, que se han celebrado ahora (2012), para tomar decisiones que se cree que ya están tomadas; y se temen lo peor (...). Había una esperanza en que un nuevo Gobierno le retornara posibilidades y poderes a las Regiones en este campo, y ahora no se sabe qué esperar. El problema que tienen es que la escuela de la infancia, que es comunal en Bologna, tendría que ser estatal y son setenta las que hay, entonces no hay recursos para gestionar todo eso” (EB\_T).*

La depresión que genera la falta de previsiones de futuro y la inestabilidad que suponen los cambios de decisiones políticas permanentes, dejan una situación difícil, tanto para las Escuelas Infantiles Municipales de Bologna, como para las de Vitoria-Gasteiz.

*“Es una situación que en los servicios ha generado entre otras cosas un gran cabreo. (...) Hay un boicot de toda esta gente cabreada, un boicot de las actividades de formación y demás. Y que esto es tirarse tiros en el pie, que es absurdo el hacer eso, pero que se siente que esto es así. Gente deprimida, gente cabreada, un clima que no es fácil trabajar. Sin papeles, tirar de todo esto y el optimismo histórico que caracteriza a (se refiere a la técnico municipal), está en estos momentos tambaleándose” (EB\_T).*

Parece que el descontento del profesorado es una de las características comunes en ambos entornos, y que ese descontento proviene de la falta de reconocimiento por parte de las instituciones hacia la labor que realizan estas profesionales, y si a ello se le une la falta de estabilidad laboral, el descontento es aún mayor.

Se vislumbra un retroceso en todo lo relativo a las políticas sociales tanto en VG como en Bologna. Parecería que se está dando un movimiento contrario al que se dio en el inicio de las EEII de apoyo a las familias.

## 5.1.2. El proyecto pedagógico de las EEIIMM de Vitoria-Gasteiz

A través de la información recogida de las entrevistas de las personas técnicas se puede ver que el proyecto de las EEIIMM de VG está centrado en cuatro bases pedagógicas que lo dotan de rigor y contenido, pero que especialmente lo orientan hacia una finalidad, la de construir identidad y cultura comunitaria desde la primera infancia:

1. Los tres ejes de trabajo que vertebran el proyecto pedagógico: la afectividad, las relaciones con las familias y la expresión artística.
2. Acompañamiento del crecimiento de la niña y el niño, y de la comunidad mediante la formación de las familias.
3. Innovación del concepto de calidad.
4. Atención especial a la formación del profesorado.

Imagen 20

### Bases pedagógicas del proyecto de las EEIIMM de Vitoria-Gasteiz

DIMENSIÓN	CATEGORÍA
Proyecto pedagógico de las EIM de Vitoria-Gasteiz	Tres ejes de trabajo
	Acompañamiento del crecimiento de la niña y el niño, y de la comunidad. La formación de las familias
	Innovación del concepto de calidad
	Atención especial a la formación del profesorado

#### 5.1.2.1. Ejes fundamentales de trabajo

Si algo caracteriza a las EEIIMM de VG a lo largo de su trayectoria en solitario, no es el diseño de un proyecto educativo como tal, sino el establecimiento y unificación de criterios pedagógicos basados en una formación de calidad del profesorado. Este hecho permite identificar en las ‘Haurreskolak’ del Gobierno Vasco actuales núcleos donde se aglutina profesorado que en su día perteneció a las EEIIMM, los cuales a pesar de la influencia del proyecto educativo global, y de la incorporación de nuevo personal a las 200 ‘Haurreskolak’ de la Comunidad Autónoma Vasca, continúan sintonizando con la filosofía de trabajo municipal.

*“(...) en las ‘Haurreskolak’ de Vitoria por ejemplo, sí que ves donde hay núcleos en los que ha habido gente que ha estado trabajando ya junta previamente en nuestras escuelas (...) y (...) sería gente totalmente abierta a esto (...)” (ETMG).*

*“Sí, ‘Haurreskolak’ (...) tiene su propio proyecto educativo, (...) son doscientas y pico distribuidas por todos los territorios de la comunidad (...). Tienen todo (...) muy estructurado (...)” (ETMG).*

VG cuenta en la actualidad con una red de 5 EEIIMM que dispone de un proyecto generalizado con elementos comunes. La dedicación en la elaboración del proyecto curricular ha sido plena, así como la intención de garantizar que todo el profesorado tuviera una formación común. El momento en que la red se hizo más pequeña fue un momento importante en el que se elaboró un proyecto pedagógico que intenta reflejar lo positivo del trabajo que se desarrollaba en las EEIIMM.

*“(...) tenemos una red (...) de cinco escuelas que (...) han tenido la misma formación para todo el personal (...), el proyecto curricular del centro se hizo en un plan muy serio, con muchas horas dedicadas a ello (...)” (ETMG).*

*“(...) ahora que la red es más pequeña, se podía hacer un proyecto pedagógico que es el que se ideó, decir qué es lo que estamos haciendo en las escuelas, qué es lo bueno que tenemos en las escuelas, qué es lo que más se trabaja en las escuelas (...)” (ETMG).*

Los ejes fundamentales de trabajo de las EEIIMM de VG son tres y se definen a partir del trabajo cotidiano que ya se desarrollaba y de las necesidades detectadas. Por un lado se veía que el trabajo con las familias era importante; también lo era cuidar el bienestar de las criaturas, respetando el apego, el proceso de adaptación, y la afectividad; y por último, el ámbito de la expresión y la comunicación que se venía trabajando en las escuelas tanto en plástica, como a través de la expresión dramática o el juego heurístico.

*“(...) normalmente hablamos de los extras que se hacen en las escuelas, pero al trabajo cotidiano también hay que darle una importancia” (ETMG).*

*“(...) aunque no haya un proyecto educativo, hay unas cosas muy definidas que se ofrecen (...) que les dan un carácter especial (...). Son los ejes, (...), cuidar la afectividad, el acompañamiento, el apego, y el trabajo con familias (...) y cuidar la expresión y la comunicación a todos los niveles, tanto a nivel interno, como externo” (ETMG).*

*“(...) lo que las Escuelas Infantiles aportan tanto a las familias, como a la ciudad, es su visión, su proyecto pedagógico” (ETMG).*

De alguna manera los ejes teóricos del proyecto pedagógico de las EEIIMM se concretan tras observar y comprender la propia práctica. De esta manera las Jornadas Pedagógicas que se han organizado de manera abierta anualmente en la ciudad hasta 2013, surgen del trabajo cotidiano, es decir, del interés por conocer el arte y la infancia, el trabajo con familias, etc.

*“(...) de las jornadas pedagógicas ‘arte y la infancia’, vamos a ver qué sale de aquí” (ETMG).*

*“Es el borrador que se hizo para decir, (...) estamos en este momento, todo esto es lo que hemos trabajado, ahora igual es el momento de hacer esto, y ahí es donde nos hemos metido a tope (...)” (ETMG).*

**El primer eje** de trabajo hace referencia a **la afectividad** y más en concreto al periodo de adaptación. A pesar de algunas nuevas corrientes que opinan que los niños y las niñas se adaptan independientemente de la labor que se realice, en las EEII se ha intentado mimar especialmente este momento para que las criaturas deseen quedarse. El contacto comienza en julio cuando se reúnen las familias que pertenecen a la misma clase; al comienzo de curso se dedica una semana completa de preparación y entrevistan a las familias antes del proceso de adaptación; y durante el período de adaptación se realizan entrevistas de seguimiento. Esto marca una diferencia con los centros del Consorcio en los que la adaptación dura únicamente diez días.

*“(...) con el tema de la afectividad, siempre se ha intentado que desde que el peque entra en la escuela haya un período de adaptación que hace muchos años que se está haciendo, intentando crear un apego estable, tranquilo, y ya sabes cómo están las nuevas corrientes que dicen que los críos se adaptan sí o sí, que da igual que los niños estén con la familia que no, y nosotros apostamos por un período de adaptación que se nos sigue quedando corto, (...) queremos que sea lo más tranquila posible, en la que el crío desee quedarse, (...) luego, hay unos horarios, unos calendarios, porque muchas veces las propias familias nos lo piden así, (...)” (ETMG).*

*“(...) en ‘Haurreskolak’ tienen tres días de preparación en septiembre, diez días de adaptación y punto (...). Y claro las municipales (...) también tenemos una semana de preparación antes de empezar, en las que se hacen entrevistas a las familias, o en julio se hacen reuniones de clase del siguiente curso, para preparar un poco y conocerse antes del verano. Todo eso se cuida, hay entrevistas de seguimiento de los críos con las familias, el contacto diario con los críos y familias, todo eso se mima” (ETMG).*

**El segundo eje** de trabajo tiene que ver con **las relaciones con las familias**, por un lado, se realizan diferentes reuniones en momentos especiales del curso, aunque también se propone una formación más profunda para padres y madres.

*“(...) hay muchas reuniones: especiales cuando hay fiestas especiales, se realizan reuniones de nivel, las reuniones diarias” (ETMG).*

*“Pero como formación más seria es la formación de madres y padres que se hace desde hace bastante tiempo. Hay una empresa que viene y da las charlas, (...) pero ya desde que oímos a Vicens Arnau, y desde que salió todo este tema del trabajo en el plan estratégico (...) se ve que desde hace unos años las educadoras están formadas para dar esta formación” (ETMG).*

En este sentido convendría analizar cuál es la disponibilidad y cuáles son las resistencias de las familias y del profesorado con respecto a este tipo de actividades, con el objetivo de permitir que se desarrollen desde una perspectiva lo más colectiva posible.



**En el tercer y último eje** referido a **la expresión artística**, en las EEIIMM de Vitoria-Gasteiz llevan años trabajando con el juego heurístico y al igual que en las escuelas de Reggio Emilia aunque no de manera tan reconocida, ni explícita, intentan incorporar la mirada estética a la hora de elegir materiales y de dar importancia al ambiente.

*“(...) en nuestra escuela hicimos un trabajo con el tema de materiales, explicábamos qué materiales ofrecemos en la escuela, qué importancia le damos al ambiente, de ahí sale todo el tema estético (...)” (ETMG).*

En este camino miran a las EEIIMM de Pamplona donde existe la función de la tallerista<sup>9</sup>, al igual que las escuelas reggianas. Las escuelas de Pamplona cuentan con la figura de Alfredo Hoyuelos, investigador del pensamiento y obra de Loris Malaguzzi que fue el impulsor de las escuelas Reggio Emilia. Hoyuelos es experto en las escuelas reggianas y mantiene un permanente intercambio con las mismas. Sin embargo, teniendo en cuenta que no existe un modelo exportable al cien por cien, esta experiencia formativa se aplica en mayor o menor medida en base a la influencia que haya ejercido en cada profesora, que será quien tomará la decisión de llevar a cabo sus postulados o no.

*“(...) en Pamplona, por ejemplo, tenían la figura de la tallerista, además ha estado Hoyuelos que ha estado muy implicado con esto” (ETMG).*

*“(...) era exportable pero hasta cierto punto, en ciertos apartados, yo creo que en otros no (...)” (ETMG).*

*“(...) de esas experiencias sacas (...) consecuencias y (...) si en tu escuela cuaja, lo llevas adelante hasta donde puedes, y si en tu escuela no ha cuajado, pues me imagino que lo llevas a nivel personal hasta donde puedes, pero como una formación más (...)” (ETMG).*

*“(...) al que le impregna, le impregna, o sea no ha habido un mandato de continuar” (ETMG).*

Por otra parte, el trabajo que se ha venido haciendo estos últimos años con Teatro Paraíso en las EEIIMM, sustituye a esa labor realizada por la persona tallerista y aunque la labor que desarrollan es muy diferente, posibilita que las escuelas se empoderen y se atrevan a incorporar la mirada estética y artística.

*“(...) sí, estos podrían estar haciendo la labor de (...) ‘tallerista’, de otra forma, porque ellos hacen la propuesta, entonces dejan que los críos tomen la iniciativa. Las educadoras están presentes pero procuran no tener demasiada intervención, sobre todo quieren que sea de ellos, el experimentar, las sensaciones (...)” (ETMG).*

Como se ha podido ver, el trabajo con las EEIIMMVG se fundamenta pues en tres ejes: la afectividad, la relación con las familias y la expresión artística.

---

<sup>9</sup> El tallerista o *atelierista* nace para entorpecer, en el sistema-escuela, la normalizante rutina educativa. Su función es contaminar cualquier rincón de la escuela para escandalizarla. Tanto el taller, como el *atelierista* nacen para posibilitar a niñas, niños y a adultos el uso de sus cien lenguajes (Hoyuelos, 2006).

### **5.1.2.2. Acompañamiento al crecimiento de la niña y el niño, y de la comunidad. La formación de las familias**

Las Escuelas de padres y madres o ‘Guraso Eskolak’ invitan a las familias de cada clase a realizar unos encuentros para tratar los temas que ellas decidan y que les preocupan en cada momento. La función de la maestra o maestro consiste en llevar información adicional y compartir desde el punto de vista de la escuela cómo se trabajan los distintos temas que puedan surgir.

El Plan Estratégico que pone en marcha el Ayuntamiento de VG en 2012, perpetúa el proyecto ‘Guraso Eskola’ (escuela de madres y padres) que las EEIIMM llevan años desarrollando y explicita que a la relación que existe con las familias hay que dotarla de calidad. Se propone ofrecer un espacio en el que poder compartir, donde la educadora es una más del grupo, y a su vez, coordina, y potencia el espacio y las reflexiones que se dan. Este Plan marca una diferencia, reconoce y capacita al propio profesorado de las escuelas para impartir esta formación.

*“(...) Se pensó que a esa relación que existe con las familias había que darle un punto más de calidad, vamos a ofrecer un espacio en el que puedan compartir, la educadora es una más, pero es la coordinadora y potenciadora de lo que allí se habla” (ETMG).*

*“(...) algunos grupos han empezado desde cunas que es un lugar muy propicio, porque es todo muy cercano, los peques no hacen mucho ruido y entonces se pueden oír los adultos, y ya son tres años de experiencia (...)” (ETMG).*

En la valoración previa a la elaboración del ‘Plan Estratégico’ una de las realidades que se explicitó a nivel técnico-municipal es que en la actualidad las familias tienen acceso a mucha información. Las TIC permiten acceder a ella fácilmente, sin embargo, no hay espacios para compartir experiencias personales, contrastar la información y reflexionar en torno a ella. Se dan cuenta de que las escuelas podrían ser el lugar natural e idóneo para potenciar este tipo de grupos y propuestas.

*“Las familias tienen mucha información, porque ahora es fácil acceder a la información, pero no hay lugares para compartir, ni tienen la posibilidad de compartir experiencias personales y de contrastar eso que estás leyendo en internet y decir eso que he leído lo comparto con alguien y a ver qué opina” (ETMG).*

*“(...) las escuelas son el lugar natural al que las familias van y tienen un punto en común, el grupo, la clase, las educadoras, la escuela, y sería el lugar idóneo para que se lancen este tipo de propuestas” (ETMG).*

Por otro lado, en el Departamento Municipal se dan cuenta de que existen muchas familias que al no tener a sus hijos e hijas escolarizadas no tienen la referencia de la escuela. A partir de ese momento se pone en marcha el programa ‘Magalean’ (en el regazo). Según la información recogida, el programa con estas familias comienza en 2010 con el objetivo de acompañar en el periodo 0-3 años y para sorpresa del personal técnico municipal fue un programa que tuvo muy buena acogida.

*“Y es entonces cuando se pone en marcha el programa ‘Magalean’ (...) lo preparamos e hicimos una llamada por carta (...) el desconocimiento de la respuesta que se puede obtener por este medio hace que haya incertidumbre en el primer contacto porque realmente no sabes cuántas familias se pueden presentar. Lo cierto es que de unas ciento cincuenta cartas enviadas respondieron como unas 17 personas (que llegaron) con sus carros y sus cosas... El caso es que empezó un grupo y luego al año siguiente (...) mi otra compañera cogió otros dos grupos (...)” (ETMG).*

*“(...) en dos años nos juntábamos una vez a la semana (...) en unos locales de la escuela (...)” (ETMG).*

El programa llega a generar cuatro grupos que además de compartir sus experiencias va construyendo un tejido social que sirve de apoyo a personas que por diferentes motivos se sienten solas y en determinados momentos cumple una función de acompañamiento. A raíz del éxito del trabajo con familias no escolarizadas, y con las ideas fundamentales de compartir experiencias y crear redes sociales, emerge el deseo técnico-municipal de aprovechar la oportunidad que se estaba generando y que el núcleo de la escuela facilitaba, para extender el proyecto a más barrios y poco a poco a toda la ciudad.

*“(...) se va construyendo un tejido social para que esa gente que pueda estar sola en la ciudad, o que no tenga familiares, para que pueda contar con un tejido social que le puede ayudar en determinados momentos” (ETMG).*

*“Y esas eran las dos ideas fundamentales, por un lado compartir experiencias y por otro lado, crear redes sociales, con la idea de hacerlo lo más extenso posible para llegar a todos los barrios. Y ofrecer gente de apoyo que pueda dedicar media jornada a eso. Haber sacado un grupo majo, con todas esas ilusiones que te haces...” (ETMG).*

Sin embargo, el desarrollo del proyecto pedagógico de las EEIIMM y en este caso del trabajo con las familias, además de estar construido a partir de las necesidades que surgen en lo cotidiano, no está exento de dificultades que aparentemente son económicas. En palabras de la técnica municipal, se evidencia un deseo de responder a lo que la realidad de las familias demanda, corresponsabilizarse para perpetuar los tejidos sociales que se construyen y generar la creación de nuevas redes en los barrios de toda la ciudad.

El trabajo técnico está sometido y limitado a los recortes presupuestarios que se han producido los últimos años también en los ayuntamientos. En este caso, se muestra que la situación económica o política no está a la altura del nivel de madurez social, ni técnico y, en consecuencia, el programa ‘Magalean’ no se llega a proteger económicamente como merece desde el ayuntamiento.

*“Y ¿qué pasó?, que luego vinieron todos los recortes, el tema de personal se empezó a mirar con lupa. Y entonces, nos quedamos con cuatro grupos que aunque llegáramos a 30 familias, no era representativo de la ciudad (...)” (ETMG).*

*“(... ) por un lado nosotras que estábamos un poco liberadas podíamos llevar esos grupos que no están escolarizados, pero también, en las escuelas podría haber*

*alguien, si la coyuntura nos hubiera ayudado, (...) una persona no se puede encargar de todo, porque tiene mucho desgaste (...)* (ETMG).

*“Y eso se va a quedar ahí, porque no hay presupuesto (...) si va a suponer un gasto extra, (...), no están por la labor de tirar para adelante con ello y se va a quedar en ‘stand by’ (...)*” (ETMG).

Después de los recortes presupuestarios del tercer año de vida, se toma la decisión de empoderar las cuatro pequeñas redes sociales que sobrevivían y posibilitar que puedan funcionar por sí solas. Al año siguiente, en el 2014, se continúa con personal externo de una empresa aunque sin conseguir mantener todos los grupos. En este momento se denota cierta depresión y cansancio que dificulta la continuidad de algunos grupos, aún así, uno de los grupos sigue manteniéndose.

*“(...) en el tercer año, otra de las ideas que manejábamos era que los grupos se empoderaran y pudieran funcionar por sí solos y el año pasado estuvieron funcionando solos (...) los cuatro grupos juntos”* (ETMG).

*“Y este año, que ya sería el cuarto año, ya se está haciendo con personal externo, con una empresa que se ha dedicado a ello, y han funcionado dos grupos porque algunos ya dijeron que era suficiente, y otros dos grupos se reagruparon en uno, y bueno, pues así están funcionando”* (ETMG).

A partir de aquí surge la idea de aprovechar los recursos de la ciudad como Teatro Paraíso o la Escuela de Artes para hacer participar también a las familias y en palabras de la técnica entrevistada *“para que sientan ellas mismas lo que se está trabajando”*. Esta característica del proyecto pedagógico de las EEIIMM de Vitoria-Gasteiz en general y de las ‘Escuelas de Padres y Madres’ en particular, muestra permanentemente una filosofía técnico-municipal latente e insistente que es la idea de construir comunidad o ciudad educadora a partir de las escuelas y a través de la relación con las familias independientemente de las dificultades.

*“(...). Ahora estamos intentando ver cómo metemos el tema de la Escuela de Artes con las familias, a ver qué proposición les hacemos (...)*” (ETMG).

*“(...) es como si has hecho un recorrido más amplio, llegas mejor a lo que tienes que llegar, a lo que le incumbe al crío más de cerca y ese es el camino que se está llevando con las familias”* (ETMG).

De la misma manera, existen entre las educadoras opiniones contrarias a esta forma de trabajar con las familias, aunque en algunos casos desarrollan otro tipo de actividades que también dejan entrever la intención de incluirlas en el proyecto educativo.

*“(...) hay algunas personas (educadoras) que piensan que esta no es nuestra función, que no tenemos que hacer esto, pero igual hacen otras cosas, como una sesión de canciones, y hacen algo así e invitan al abuelo, a primos y se juntan allí 40 personas que les cuentan qué canciones se hacen en la escuela con todos los críos por medio”* (ETMG).

En cualquier caso, la información recogida muestra una intención satisfecha y clara por ir dando pequeños pasos en una dirección: que los niños y las niñas sientan que la escuela no es

un lugar ajeno a lo que pasa fuera, sino que existe una red consolidada que comparte la información, la analiza y la convierte en conocimiento para proteger tanto su propio crecimiento, como el de la comunidad. La insistente labor que se desarrolla, fruto de un trabajo que se reinventa a sí mismo para dar respuesta y acompañar las necesidades en permanente cambio de la sociedad en general y de las familias en particular, no está exenta de resistencias y dificultades en determinados momentos.

*“(…) porque lo que intentas es que niños y niñas vean que la escuela es algo más, que no es un lugar donde te dejan, te cogen, sino que hay un entramado entre ellos, que es un poco el objetivo que se intenta perseguir porque en la relación con la familia no se trata de dar el parte del día y poco más, sino que igual hay que dar un paso más hacia una buena relación y un buen compartir, que no esté la educadora que es la profesional y que sabe y que parezca que creemos que las familias no saben de esto, sino que hay que compartir porque las familias saben, tú sabes y entre todos se gana. Y ese es el camino que se está haciendo y es un camino que va lento pero muy bonito, va enganchando y va muy bien” (ETMG).*

Un proceso similar se ha desarrollado **en Bologna** donde entre las personas responsables de educación, existe la convicción de la importancia de crear espacios de relación con y entre las familias para acompañar el proceso de crianza que en determinadas circunstancias es solitario y no es fácil.

*“Para muchas familias es un problema sobre todo el primer hijo porque no tienen su familia, los adultos cerca, están bastante aislados y entonces es la primera posibilidad de encontrarse con otros adultos en ese tiempo, y convivir en el desarrollo de los niñitos” (EB\_T).*

*“Para, por ejemplo, el caso de las madres que suelen estar pendientes de las criaturas sobre todo el primer tiempo después del nacimiento, el estar aisladas, el no tener la posibilidad de convivir con otras la experiencia, la inmersión digamos en esa maternidad, pues, eso era ya un problema y esto permite de alguna manera esa integración” (EB\_T).*

En este sentido, los Nidos en Bologna han sabido ganarse la confianza de las familias y es el servicio más fiable para éstas.

*“(…) Hay una gran demanda porque en estos cuarenta años, los Nidos han sabido ganarse la confianza de las familias, y hay una grandísima demanda del servicio” (EB\_T).*

Reformular los modelos de Escuela Infantil en base a las necesidades cambiantes de la sociedad y flexibilizar el trabajo pedagógico abriendo las Escuelas a los deseos que surgen en el día a día, permitiría construir otra forma de atención a las familias y en consecuencia, a las niñas y niños en particular, y a la sociedad en general.

*“... creo que es importante una reflexión, que los tiempos cambian, las necesidades de la sociedad cambian y a veces tenemos en la escuela una idea de conservar lo que*

*tenemos, de conservar cómo lo hacemos, que está bien porque es lo que conocemos, porque es lo que hemos conquistado con el trabajo, pero que también hay que abrir las escuelas a otra forma de atención a las familias. La flexibilidad en el trabajo (...)" (EB\_TP).*

Se debe repensar la escuela y hacerla más abierta a las necesidades de las personas que la habitan.

### **5.1.2.3. Innovación del concepto de calidad: confianza, mejora permanente y desarrollo global**

Desde el momento en el que se creó el **Consortio entre Ayuntamientos y Gobierno Vasco**, en Vitoria-Gasteiz a diferencia de otros lugares, las familias cuentan con la opción de matricular a sus hijos e hijas de menos de dos años tanto en escuelas municipales, como en las escuelas del Consorcio, “*Haurreskolak*”, o en escuelas privadas. Con el objetivo de facilitar el trámite de matriculación a las familias y de no perder la conexión entre las diferentes escuelas, desde el Ayuntamiento se pone en marcha el servicio de ‘**Ventanilla Única de matriculación**’.

*“(...) cuando apareció el Consorcio en Vitoria había, por ejemplo, (...) para los críos de dos años (...) las escuelas infantiles municipales o a las aulas de dos años de las escuelas normales. Para los pequeños podían ir al Consorcio, a Municipales y a alguna escuela que ofrecía no se qué (...)" (ETMG).*

*“(...) lo que sí se hizo fue una apuesta por hacer una ‘Ventanilla Única’ de forma que (...) el 0-2 lo gestionamos desde aquí, desde nuestro servicio (...), tenemos un contacto bastante directo con la gente de Haurreskolak” (ETMG).*

Esta ‘Ventanilla Única’ obliga a las escuelas municipales y al Gobierno Vasco a reunirse para concretar plazos de matriculación y acordar baremaciones conjuntas que se gestionan desde el servicio municipal, aunque pedagógicamente sigan diferentes caminos.

*“(...) se hace, es una única inscripción (...), es en un período concreto, se lleva un calendario conjunto y se llevan desde aquí las baremaciones (...), eso es interesante porque te pone en contacto con ellos (...), haces una reunión a primeros de septiembre,..., (...)" (ETMG).*

*“(...) lo de la ventanilla única (...) yo creo que sí es importante porque de alguna forma mantiene el vínculo” (ETMG).*

En este sentido, al hablar de competencias se hace referencia a la gestión cercana y aunque se reconoce que tanto el Gobierno Vasco, como el ayuntamiento de la ciudad ofrecen una atención con esta característica, también se opina, que en el futuro este tipo de gestión tendría serias dificultades en el caso de recortarse las competencias municipales en materia de educación.

*“(...) es la gestión más cercana, pero como con todas las competencias que quiten..., o sea, el tema del ayuntamiento es algo como cercano, porque vas a la oficina de atención al ciudadano y la del Gobierno Vasco tiene la de ‘Zuzenean’ y tienes que ir para todo a Eibar, y aquí lo tienes en los Centros Cívicos o tienes un teléfono al que llamas y te atienden o están en la ventanilla. La gestión cercana es lo que más problemas podría traer (...)” (ETMG).*

Desde el Servicio de Educación Municipal entienden que todos los niños y todas las niñas forman parte de la ciudadanía por igual y que lo ideal es llegar a todas ellas. Pero existe una limitación importante, la presupuestaria y sin embargo, a partir de que el Departamento de Educación ha dejado de existir como tal, el presupuesto municipal destinado a educación ha bajado considerablemente.

*“(...) como Servicio de Educación de Vitoria-Gasteiz entendemos que todos esos chiquillos de ‘Haurreskolak’ son también ciudadanos de Vitoria- Gasteiz. (...) Entonces lo ideal es llegar a todos, pero claro, eso supone un desembolso económico del que no disponemos ahora (...)” (ETMG).*

Las EEIIMM de Vitoria-Gasteiz apuestan por un modelo pedagógico de calidad basado en garantizar la cercanía también en la gestión. Tratan de crear circunstancias donde la gestión no sea tan grande, distante e impersonalizada como para no permitir y cuidar el apego y la vinculación tan fundamental en la escolarización temprana. Teniendo en cuenta que la escolarización en edades tan tempranas ejerce una presión emocional importante en las familias, aquí se intenta facilitar, en la medida de lo posible, este proceso.

*“Todo depende de la cercanía, aquí hay una relación de mucha cercanía, la gente viene y te pregunta, te dicen tengo este problema, quiero apuntarle a mi hija... Hay una relación cercana” (ETMG).*

*“(...) por mucho que valoren esta relación y que estén contentos con el sistema, quieren entrar en la escuela que ellos quieren y se tienen que apuntar sí o sí (...). Es fuerte el tema de la escolarización temprana, hay mucha presión para las familias. Entonces yo creo que si se quedan las escuelas con la misma gente aunque lo dirija otro y ese otro sabe hacerlo cercano, no pasaría nada. Otra cosa es que desaparecieran, o que no tuvieran un lugar al que dirigirse, ni supieran a dónde ir” (ETMG).*

Los esfuerzos del ayuntamiento de VG por ofrecer un servicio educativo de mayor calidad son destacables. Además de la ‘Ventanilla Unica’, a la hora de planificar la contratación del profesorado se reflexiona y compara el modelo utilizado por el ‘Consortio’ (o ‘Patzuergoa’ en euskera) y el utilizado a nivel municipal. En el ‘Consortio’ las listas de profesorado se gestionan a nivel autonómico, en tanto que en las Escuelas Infantiles, podría decirse que funcionan con un modelo de gestión descentralizado. En el primero es más difícil respetar los grupos y mantener a la maestra o maestro de referencia en el momento que son necesarias las sustituciones o la continuidad de un curso para otro.

*“(...) y luego aquí, a nivel pedagógico cuando hay sustituciones (...) se intenta que sea la misma persona la que se encarga de la siguiente sustitución, porque conoce el*

*grupo y conoce las circunstancias. Lo intentas aunque no siempre sea posible (...)" (ETMG). También se contempla la continuidad de la pareja educativa de un curso para otro siempre que sea posible y, en nuestro caso, dada la estabilidad de plantilla es fácil conseguirlo."*

En las Escuelas del Consorcio el propio profesorado se ve expuesto a comunicarse como trabajadores telefónicamente debido a la lejanía del lugar de gestión y administración autonómica.

*"(...) Lo que si ocurre con el personal de 'Haurreskolak' es que antes venían aquí, en la ciudad tenían la respuesta, pero claro ahora está en Eibar, entonces se tiene que hacer por teléfono, (...) y eso sí que lo notan ellas como trabajadoras (...) que no está cercano" (ETMG).*

**En la ciudad de Bologna** el concepto de la calidad se centra más en los propios Nidos. Los Nidos tienen ya una acogida porque se ha generado una cultura entre las familias de gran confianza, principalmente, en los equipos de las escuelas que tienen un nivel medio profesional parejo y una coordinación fuerte. Socialmente se sabe que el servicio es muy bueno, de calidad, que los equipos hacen un gran trabajo que con el tiempo, incluso ha ido mejorando, y que es una muy buena opción para educar a sus hijos e hijas.

*"Construir una imagen positiva para las familias cuesta, un grupo de trabajo puede ser más fuerte, pero en el caso de los Nidos hay confianza de años en los equipos docentes, porque el nivel es muy bueno, porque son los equipos de los mejores, y las familias saben que en los Nidi la calidad es alta" (EB\_T).*

*"El Nido es conocido por las familias, y es considerado por las familias como fiable, por ello, hay gran demanda del servicio" (EB\_T).*

De alguna manera, ambas ciudades con sus iniciativas muestran una preocupación por el cuidado de las familias y de las niñas y niños.

#### **5.1.2.4. Atención especial a la formación del profesorado**

En las EEIIMM se apuesta por un modelo de formación del profesorado no sólo inicial, sino permanente, programado y comprometido.

*"(...) con esta apuesta que se hizo por las escuelas infantiles de calidad, no vale con pedir solamente la formación inicial, sino que era necesaria una formación permanente y eso se fija en tantas horas anuales..." (ETMG).*

En el caso del profesorado del Consorcio de *Haurreskolak* cuentan con unas horas concretas de formación pero de diferentes modalidades: unas horas son de formación conjunta; otras de formación por libre; y otras de lectura.



*“(...) yo creo que tienen muy bien el tema de la formación, si, porque les deja cierta libertad para elegir personalmente si te quieres formar en algún tema en concreto porque lo ves interesante para llevarlo a la escuela (...)” (ETMG).*

En las EEII del ayuntamiento se ha construido un modelo de formación desde lo cotidiano y basado en el apoyo o acompañamiento de propuestas que con una nueva mirada refresquen e innoven esta realidad: la importancia de que entren temas externos a la escuela para poder hablar sobre ellos, y de que agentes externos valoren y estimulen el trabajo que ya se desarrolla.

*“(...) cuando hay algún tema externo que entra en la escuela, ayuda muchas veces a que se hable, a que se comparta (...), cuanto más pudiéramos meter actividades externas como la escuela de artes o el teatro, mejor, porque yo creo que es lo que hacía falta, un poco (...) de estímulo positivo (...)” (ETMG).*

*“(...) han entrado con cuidado y con sensibilidad, van ganando terreno poquito a poco, sin grandes aspavientos pero la gente se va ilusionando y entonces piensas adelante (...). Porque hay gente que igual antes podía estar un poco decaída y encuentra como otra ilusión dentro de lo que está haciendo (...)” (ETMG).*

*“(...) nosotros venimos aquí a hacer algo extraordinario, pero sobre todo, intentamos llegar a lo ordinario (...), a lo cotidiano, o sea, intentamos mejorar la cotidianidad con propuestas estéticas, artísticas ..., impregnar un poco la escuela de todo eso dando ánimos (...), diciendo qué bien lo estáis haciendo y vamos a seguir por ese camino (...)” (ETMG).*

*“(...) han visto cómo el profesorado se ilusiona y dice si esta gente que viene se está ilusionando así, cómo no me voy a ilusionar yo que lo tengo a diario (...)” (ETMG).*

*“(...) es una forma (...) de estímulo para trabajar y para buscar no sólo lo duro del trabajo, que lo es” (ETMG).*

En el modelo de formación del profesorado de las EEII existe un feedback o una reciprocidad entre el ayuntamiento y las escuelas; en algunas ocasiones las ideas de formación parten de las necesidades detectadas por el profesorado, o por el contrario vinculada a las formaciones que se imparten para todos los empleados del Ayuntamiento.

*“(...) el año pasado hubo una formación del servicio de infancia para tener criterios, para ver situaciones de riesgo infantil, entonces bueno, el mismo servicio de infancia es el que da la formación. Otros años ha habido un curso sobre violencia contra las mujeres, (...), y el año pasado un curso de infancia y desprotección porque se veían cuestiones en las escuelas como niños y niñas que no sabías hasta qué punto estaban atendidos, o no atendidos, comían o no comían, (...)” (ETMG).*

La formación ha sido muy diversa y ligada a la práctica según las palabras recogidas. Algunas, en concreto cuando se introdujo el tema de la psicomotricidad relacional de Aucouturier, impactó y ayudó mucho en las formas de trabajar, en las formas de entender la escucha de niñas y niños, y sobre todo en formas de plasmar la teoría en la práctica.

*“(...) hubo un momento que yo creo que fue un momento muy importante, cuando se introduce el tema de la psicomotricidad relacional (...). Yo creo que eso ha impregnado bastante, no sé, en formas de trabajar, en formas de entender las escuchas, las empatías, todo eso que se habla en teoría, plasmarlo, creo que ayudó mucho, porque yo lo viví como educadora, y desde mi escuela, yo creo que eso impactó mucho, pero tampoco sé si esa ha sido la visión general” (ETMG).*

*“(...) sobre todo la relación directa con los críos, poner en valor el tema del acompañamiento, con esta gente te contaban la formación que estaban haciendo y te decían qué mirar y eso generaba ‘un estar atento’, un ‘estar con ganas de aprender’ (...). En Txagorritxu (una de las EEIIMM) había mucha gente haciendo formación en psicomotricidad, y ayudó a tener una visión general de lo que allí estaba ocurriendo” (ETMG).*

Se reconoce que las actividades que se han desarrollado ‘a posteriori’ en las escuelas han sido generadas en ámbitos de formación, a partir de un interés por conocer.

*“(...) todas las actividades han salido sobre todo de temas de formación (...)” (ETMG).*

Con respecto a las ‘Jornadas Pedagógicas’ que organiza en abierto anualmente el Ayuntamiento de la ciudad, con respecto al año 2013, ante la duda técnica de organizarlas o no, ha habido un mandato político de que se llevaran a cabo, lo cual indica que por algún motivo ha surgido un interés por esta iniciativa.

*“(...) el año pasado fue un mandato político hacer las jornadas pedagógicas (...). No sabemos si fue (...) por la proyección, o porque se pensó que igual si que lo valoran, pero bueno no sé (...)” (ETMG).*

**En Bologna** aparte de la formación inicial imprescindible, hay una parte de formación obligatoria que en ocasiones trata temas relacionados con la ciudadanía, o se atienden demandas singulares de un profesor o profesora.

*“Como un tema de formación permanente, por ejemplo: cómo el espacio físico permite la comunicación con las familias. Depende de cada profesor el punto de vista que aporta sobre el tema de la familia. Todos los ‘Asilos’ de Bologna tienen esta temática. Y en cuatro años han estado haciendo una formación sobre el lenguaje y la expresividad, la expresión. En ese caso, no sólo eran docentes de la Universidad, sino también de otros ámbitos culturales y artísticos de la ciudad. Se trata de una formación en ciudadanía digamos, aunque haya temas específicos de cada barrio, de cada lugar. Teniendo una parte de formación obligatoria de este tipo, también se puede atender a demandas particulares o singulares de un profesor o un educador” (EB\_T).*

La colaboración con la Universidad se da para temas concretos de formación.

*“La colaboración que se lleva estableciendo últimamente, es sobre todo con algunas cátedras, (...), particularmente la que tiene relación (...) con la literatura, con la*

*infancia, la narración, etcétera. Este año hay un programa de colaboración sobre un tema para la formación de las educadoras que es la familia desde un punto de vista sociológico, los cambios que se han producido, etcétera” (EB\_T).*

**En Bologna** al igual que en VG existe un ‘ir y venir’ entre las propuestas de formación del Ayuntamiento y las de las EEII.

### **5.1.3. Experiencias de construcción de identidad y cultura comunitaria**

Al analizar las experiencias promovidas por los departamentos de Educación de VG y Bologna que pretenden favorecer la construcción de identidad y cultura comunitaria con el objetivo de proteger no sólo el crecimiento de la niña y el niño, sino de toda la comunidad, emergen categorías relacionadas con los trabajos en red entre diferentes agentes o programas relacionados con el arte.

Imagen 21

#### **Algunas bases de construcción de identidad y cultura comunitaria en VG y Bologna**

DIMENSIÓN	CATEGORIA
Bases de construcción de identidad y cultura comunitaria	Trabajo entre agentes sociales, culturales y educativos (VG)
	Poner en valor, compromiso y visibilización de lo educativo (VG)
	Puentes entre lo teórico y lo práctico (Bologna)
	Experiencias de arte comunitario (Bologna)

#### **5.1.3.1. Trabajo colaborativo entre agentes sociales, culturales y educativos**

El trabajo de colaboración y retroalimentación entre agentes sociales, culturales y educativos de Vitoria-Gasteiz es importante, teniendo en cuenta su característica de ciudad pequeña (con 245.036 habitantes según el ‘Informe de población 2015’ del Ayuntamiento). En 2011 se lleva a cabo un proyecto de investigación financiado por la Universidad del País Vasco y por Teatro Paraíso que finalizó en el año 2013. Se lleva a cabo por el grupo de investigación Hezikert (hoy en día denominado IkHezi) que le hace la propuesta a la Compañía de Teatro

Paraíso y a través de la convocatoria de proyectos Universidad-Sociedad 2011, se desarrolla un proyecto en el que entran en relación la Universidad, Teatro Paraíso y las EEIIMM de la ciudad.

*“Es un proyecto de 2011-2013. Un proyecto de investigación de la propia universidad en colaboración con el Teatro Paraíso que se realiza sobre el trabajo que se hace en los Nidos. Y como estamos en una ciudad ‘Piccola’ estamos construyendo un poco todas las relaciones” (EB\_TP).*

Este trabajo está permitiendo que personas de tres ámbitos, que acostumbran a trabajar de manera independiente, construyan relaciones para aprender a convivir y a compartir, a acompañarse y a enseñarse otras cualidades en el hacer e intervenir pedagógico.

*“Es un pequeño grupo que permite hacer cosas con una gran profundidad porque permite una intervención directa. Yo creo que es un proyecto muy interesante que está alimentando mucho a todas las partes porque están por una parte el ayuntamiento, con los servicios educativos de las EEIIMM, por otra parte la Universidad y por otra parte ‘Teatro Paraíso’. De estas tres partes estamos aprendiendo a convivir, a compartir y a hacer un camino juntos también” (EB\_TP).*

Persigue como objetivos analizar e interpretar el conocimiento que se genera en esta red, visibilizarlo, y ponerlo en valor como una oportunidad de observación, acompañamiento y evaluación. En concreto uno de los trabajos de esta investigación ha consistido en analizar los recursos pedagógicos que utiliza Teatro Paraíso, observar de qué manera se los muestra al profesorado de las EEIIMM, analizar su acogida y aprovechamiento, y dotarle de sentido en la teoría.

*“(…) se observa (...) qué tipo de contenidos se están trabajando a través de la obra, pues desde las imágenes, a las emociones, y a cómo crear el clima. Ellas, que lo hacen muy bien para acoger a las criaturas, todo eso es lo que en realidad se está estudiando. Qué relación hay con la obra que está presentando ahora ‘Kubik’ ya que tiene un fuerte componente que se asemeja al juego simbólico de la psicomotricidad, y bueno, pues qué relaciones se establecen. Y más que nada estamos intentando ligar todo este trabajo con la teoría” (EB\_UG4).*

Incluso el Premio Nacional que la Compañía recibe en 2013 se reconoce como un éxito colectivo que aglutina a agentes muy diversos de la ciudad.

*“Hemos hecho un trabajo importante de socialización del premio para hacer un reconocimiento que no es solamente a un equipo artístico que trabaja para la infancia, sino que es un proyecto en una ciudad donde hay muchos educadores, familias, universidad..., todos que trabajan en un proyecto” (EB\_TP).*

Esta visión colectiva o comunitaria emerge permanentemente en la información analizada también de otras audiencias, cuando se analiza la cualidad desde la que Teatro Paraíso actúa, se relaciona y trabaja. Destaca como importante la visión de aprovechamiento de recursos locales que tiene muy integrada la directora de la Compañía y asimismo, el compromiso que adquiere por pertenecer a la ciudad.

*“(...) yo creo que es una historia muy bonita porque además ves la ilusión con la que lo hacen, cómo aprenden ellos, cómo escuchan” (EB\_TP).*

*“(...) somos un recurso más de la ciudad y a ver cómo nos enriquecemos un poco todos con las propuestas (...)” (EB\_TP).*

*“(...) el ser de la ciudad te compromete en otra forma de actuar” (EB\_TP).*

En esta experiencia la pertenencia a la misma ciudad aparece como una señal de identidad y cultura comunitaria. Como una oportunidad para escucharse, entenderse, aprender y comprometerse. Lo que Teatro Paraíso trae, se podría definir como un balón de oxígeno para el trabajo municipal y pedagógico, que en lo cotidiano, y dentro de la complejidad funcional de los sistemas, bien administrativos o educativos, se vive como carga y no como una oportunidad de crecer y experimentar.

*“Sí, además ha sido con un tema que como está latente, se acoge muy fácil porque a ese nivel había ganas de hacer, de experimentar..., además es una gozada verlo (...)” (ETMG).*

El trabajo en red entre diferentes ámbitos, posibilita darse cuenta de que cada audiencia forma parte de un todo que trabaja en sintonía y en la misma dirección: que los niños y las niñas de la ciudad se sientan securizados y securizadas, pertenecientes, y acompañados y acompañadas por una comunidad adulta comprometida. Sin embargo, aparece como obstáculo una actitud política que no se identifica con claridad y que no se sabe si es falta de compromiso, desconocimiento u otra.

*“(...) es el sumun, porque está todo el mundo..., todo el revolutum ahí metido y claro, los niños y las niñas lo que captan es eso, una comunidad escolar que está ahí, está la familia, las educadoras, están ellos, hay una propuesta de juego diferente a lo que tienen todos los días” (ETMG).*

*“(...) hay un compromiso muy fuerte por parte de las personas que están trabajando en las escuelas municipales” (ETMG1), “también de las personas de Teatro Paraíso, de la Escuela de Artes y Oficios..., y hay poco compromiso político a ese nivel, o desconocimiento, o...” (ETMG).*

### **5.1.3.2. Puesta en valor, compromiso y visibilización de lo educativo**

Poner en valor y visibilizar lo que ocurre en las escuelas parte de una idea de transmitir el conocimiento que se genera.

*“(...) uno de los grandes problemas es que hay mucho conocimiento en las escuelas además de una generación que ha hecho un inicio y un desarrollo importante. Y ese conocimiento es invisible, está ahí en la escuela y no hay una trasmisión de conocimiento. Yo creo que tenemos que buscar, que las educadoras y educadores unidos piensen que lo que hacen es importante, la sociedad tiene que decirles que es importante (...)” (EB\_TP).*

En VG los diferentes proyectos de las escuelas con otros agentes de la ciudad como la Universidad, aparte de pretender comprender la situación por la que pasa este colectivo, buscan principalmente acompañar directamente al profesorado e indirectamente a los niños y las niñas como lo necesitan. Buscan también acompañar lo que pasa dentro de la ciudad. En esa misma dirección se sitúa la insistencia a los medios de comunicación para que se dé a conocer y se posibilite un reconocimiento de lo que ocurre en la escuela y en la ciudad.

*“Entonces la Universidad, el festival, es una ocasión para poner en valor lo que están haciendo; para que cuenten a otra gente de otras ciudades, que sientan que los tiempos son difíciles, que las condiciones laborales no son las mejores, pero que lo que hacemos es importante” (EB\_TP).*

*“Y es importante tener la voluntad de seguir haciéndolo bien, porque los niños y las niñas siguen todos los días soñando con el futuro. Aunque nosotros seamos mayores y nos parezca que esto está mal y que..., ellos creen en el futuro y yo creo que esto es una responsabilidad de mimar” (EB\_TP).*

*“Hemos hecho un trabajo con los medios de comunicación para decirles: ‘necesitamos que nos acompañéis en este momento para hacer visible todo lo que ocurre en la ciudad que es muy importante’, y por eso tiene un premio que vamos a visibilizar (...)” (EB\_TP).*

Por otro lado, debido a los recortes presupuestarios actuales y a la situación vulnerable que se vive, se observa una oportunidad para abrir la Universidad y la Escuela, y trabajar más abiertamente.

*“Ahora para sobrevivir, tenemos la necesidad de apoyarnos unos en los otros para sostenernos” (EB\_TP).*

*“(...) hemos llamado a una puerta de la Universidad que tenía una gran capacidad de escuchar. Es muy bueno que llames a la puerta y haya alguien detrás que escuche” (EB\_TP).*

Se expresa una necesidad de potenciar la investigación educativa a partir de lo que está pasando en la escuela, para inventar otras maneras de visibilizar lo que se está haciendo y promover que se valore política, social y científicamente.

*“Para inventar otras maneras de visibilizar lo que hacemos, y decir ‘no me quites esta subvención porque estoy aquí, y hago cosas que interesan’” (EB\_UG2).*

*“Y que además lo acompañe de teoría, desde un soporte teórico, una fundamentación teórica importante (...) y (...) se pueda publicar en revistas que tengan impacto desde el punto de vista de la investigación educativa” (EB\_UG\_5).*

Como ya se ha expuesto previamente, otra forma de colaboración con la Universidad, ha sido la organización de las Jornadas “Arte y Pequeña Infancia” ininterrumpidamente desde el año 2009, por lo que en el año 2017 se ha celebrado su octava edición. Dichas jornadas, son fruto de la colaboración entre la Escuela de Magisterio de Gasteiz -actual Facultad de Educación y Deporte-, las EEIIMM y Teatro Paraíso. La aportación de estas Jornadas, dirigidas al alumnado del Grado de Educación Infantil, destaca porque incorpora a la formación inicial

del profesorado la posibilidad de observar directamente la vivencia de las emociones de los niños y las niñas que se movilizan en el teatro.

*“Hacen una cosa muy bonita: hacen una representación y traen a un grupo de niños de dos años” (EB\_UG5), “que están viendo la obra de teatro al tiempo que están nuestros estudiantes también” (EB\_UG5).*

Las Jornadas también posibilitan otorgar un grado de importancia a la tarea que se está desarrollando a nivel local apoyándola con el trabajo del equipo investigador y con experiencias realizadas en otros lugares desconocidos.

*“Siempre ponemos a personas que vienen de fuera que nos cuentan cosas que ocurren por el mundo, y también a personas que hacen proyectos en la Universidad. Y la idea de que siempre hay muchas cosas que se pueden construir. Y esas cosas no solamente pertenecen a otros lugares, a otras ciudades, a otros sitios, sino que nos parece muy importante que los alumnos, los estudiantes de la Universidad, conozcan que hay un museo que hace una actividad, una propuesta en relación con los pequeños; o que hay un festival internacional con un teatro, bueno una sección de un festival que hacemos para los pequeños” (EB\_TP).*

En definitiva se trataría de completar su formación acercando a la Escuela de Magisterio diferentes experiencias que se llevan a cabo en la ciudad.

### **5.1.3.3. Puentes entre lo teórico y lo práctico**

En el caso de **Bologna** también es evidente la necesidad de **construir puentes entre el trabajo teórico y práctico**: la relación Universidad-Nidos-Teatro; la formación del profesorado; y la investigación. La relación entre la Universidad de Bologna y los Nidos, es diferente a la que existe en Vitoria-Gasteiz.

*“En Bologna tanto el museo, el ayuntamiento, como la universidad hacen propuestas a la escuela pero no para los Nidos, sino para la escuela en general” (EB\_T).*

Al hablar de la relación entre la Universidad y los Nidos, se destaca uno de los proyectos de formación que se ofrece gratuitamente y que pretende compensar el poco contacto en la formación inicial con niños y niñas.

*“Ahora mismo hay algo positivo y es que la universidad está haciendo el trabajo de formación para los educadores y a coste cero” (EB\_T).*

*“(…) ¿los alumnos de la facultad para infantil también hacen prácticas?” (EB\_UG4).  
”Sí pero son muy pocas horas, no es mucho tiempo lo que encara eso. Parece que jamás han visto un niño. Han estudiado de todo pero llegan y... ‘¡ah, esto es un niño!’ (EB\_T).*

En cuanto a proyectos de investigación relacionados con el teatro y la infancia reconocen dos tesis, una, *“Corpi bambini tra finzione e realtà. Proposte teatrali per bambini da 0 a 3 anni”*

de Simona Tuccio (2006) y dos, “*Gli atelier teatrali nella esperienza educativa dei nidi d'infanzia. Illustrazione di un progetto significativo del nido d'infanzia San Donato (Bologna)*” de Patrizia Degli Esposti (2007). Además mencionan a algunas personas que están interesadas en el tema. Pero identifican como problema real la escasa bibliografía.

*“En estos momentos se están produciendo casos de gente que quiere hacer la tesis sobre el Teatro de la Infancia, pero que hay muy poca literatura y bibliografía asequible sobre este tema. Por ahí hay algunas tesis (...)” (EB\_T).*

En general se aprecia una necesidad de relación entre la teoría y la práctica educativa. Cuando se les pregunta qué pedirían a la Universidad, comparten la necesidad de una investigación soportada en la práctica y la necesidad de documentar la experiencia que tiene lugar que sirva como soporte a una cultura de la infancia.

*“Una verdadera investigación está muy bien que tenga un soporte teórico y demás, pero o se integra en la práctica o no llegará a ser una verdadera investigación. Se necesita ese soporte. Los que estamos en la práctica educativa, aquí me incluyo por mi pasado, no recogemos ni documentamos la experiencia de lo que se hace, y eso sería el soporte de una cultura de la infancia. Por otro lado, en el mundo académico no hay un contacto con la práctica educativa. Es una contradicción muy grande dado que la universidad propone doctorados específicos para ‘Asili Nido’, para Escuela de la Infancia, etcétera, y no se tiene relación” (EB\_T).*

#### **5.1.3.4. Experiencias de arte comunitario**

Tanto en VG como en Bologna existen distintas experiencias de arte comunitario dirigidas tanto a la pequeña infancia como a sus familias.

Mientras en Bologna las bases de construcción de identidad y cultura comunitaria giran en torno a proyectos de instalaciones de arte, al Festival de Teatro Infantil y al trabajo de retroalimentación entre Universidad y Nidos, en el caso de VG, cobra protagonismo el programa *Haur Antzerkia*.

##### **5.1.3.4.1. Espacios con instalaciones de arte para familias en Bologna**

Los espacios con **instalaciones de arte para familias** o espacios ‘Arte e bambini’ dependen de los Servicios Educativos Territoriales y son espacios con instalaciones que pueden visitar las familias con los niños y las niñas de 0 a 6 años. Las familias pueden participar en las diferentes instalaciones sin necesidad de inscribirse.

*“(...) están ligados a la lectura, a la narración de un cuento, a la educación ambiental y a otros, especializados en la psicomotricidad, y laboratorios expresivos o talleres*



*sobre el sonido. Hay otros que son laboratorios de color, sonido, construcciones” (EB\_TM+UG1).*

La idea de la instalación invita dependiendo de la propuesta a las personas adultas, y a niños y niñas a “entrar a jugar al interior de” y a explorar los distintos materiales.

*“(...) entran a jugar, a explorar esos materiales. Sería un poco esta idea de la instalación” (EB\_TP).*

*“La instalación es para explorar, encontrarse con los objetivos sonoros y experimentar, el taller de sonidos se hace en colaboración con ‘La Baracca’ en el recorrido van encontrando objetos que producen sonidos” (EB\_TM+T).*

De esta manera se acerca el arte a las familias sin necesidad de que sean ellas las que se acerquen a él.

#### **5.1.3.4.2. Festival de Teatro Infantil de Bologna**

El **Festival de Teatro Infantil de Bologna** proviene de un proyecto anterior que era crear espectáculos para los más pequeños y en su décima edición (en el 2014), después de veinticinco años, sigue cumpliendo dicha función. La demanda de hacer teatro para la primera infancia se la hicieron los Nidos a “La Baracca”, una compañía de teatro local que cuenta con cuarenta años de experiencia, y que está constituida como cooperativa y fundación sin finalidad lucrativa. Además de colaborar con la escuela también tiene proyectos con el Ayuntamiento al igual que Teatro Paraíso. El festival en sus diferentes ediciones ha desarrollado infinidad de actividades, siempre con una perspectiva internacional, creativa y con un gran éxito de participación.

*“(...) hace cuatro años se hizo esta actividad dentro del proyecto europeo en el que participaron ochenta personas creo recordar de Brasil, Irlanda, Bélgica, España, Italia, Austria, Alemania..., un taller que en principio iba a ser un taller normal y hubo que subdividirlo en cuatro talleres con un coreógrafo y un director de escena en cada taller, con veinte personas más o menos, con una selección de unos temas de metamorfosis de ‘oidio’ para tener un ámbito común y una actividad coral de música común a los ochenta participantes en seis-ocho-catorce horas se montó una muestra que se hizo sábado y domingo” (EB\_T).*

En cuanto a las actividades más dirigidas a la formación del profesorado, uno de los participantes en el encuentro que cuenta con una trayectoria profesional destacada y larga, expresa que ha podido vivir una de las experiencias más bonitas y que los resultados son emocionantes.

*“Yo participé, es de las experiencias de formación más bonitas que he visto. Estar en un grupo de veinte personas con una que tiene que traducir al inglés, yo hablaba a los francófonos y a los españoles, dar instrucciones a veinte personas en movimiento, con una mini-coreografía (...). Cuando se vio, que estábamos atrás los que habíamos participado, se nos saltaban las lágrimas viendo el resultado final, (...) O sea labores*

*de formación en este proyecto y en este festival se han hecho cosas impresionantes, y mira que ya estoy jubilado, he pasado por carros y carretas de estas cosas” (EB\_T).*

En cuanto a la relación y las actividades dirigidas a la Educación Superior los últimos años se ha puesto en marcha un proyecto llamado ‘Master Class’. En él han participado Universidades internacionales como la de Corea, Arizona, y Bologna por ejemplo. Aun así se reconoce que retomar esta relación no es fácil, ya que son dos mundos que estaban muy alejados.

*“Incluso la universidad que (...) tiene (...) una licenciatura para profesores de ‘Asili Nido’ estaba como alejada de la realidad de los educadores, no había una relación muy estrecha. Como son dos mundos que se habían alejado un poco, el retomar esa relación es difícil, pero se está en ello” (EB\_T).*

El trabajo más cercano a la investigación que se realiza tiene que ver con un grupo multidisciplinar que recibe el nombre de “Los Guarda al trore” o en castellano, “La Mirada desde atrás”. Como el propio nombre indica, su función consiste en ‘espíar’, recoger opiniones y realizar observaciones durante el festival, para después de analizar la información recogida, plantear temas diversos, hacer propuestas y publicar una colección de intervenciones. Aunque su enfoque es principalmente divulgativo, ofrece una mirada externa a la gente del teatro, dotándolo de la calidad que aporta el conocimiento histórico.

*“Si, ‘Los Guardos’ son espías que están detrás” (EB\_T).”. “Y es un grupo de educadores, de educadoras, pedagogos, psicólogos y se hacen estudios muy sencillos y con un lenguaje muy asequible..., que hacen como el peso histórico de los temas, más allá de la gente del teatro. Y esto es una idea espléndida que se lleva a cabo aquí en el festival, verdaderamente, y que a mí particularmente me gusta mucho. Tengo en casa una colección de ‘Espías’ que me miran desde las estanterías” (EB\_T).*

La satisfacción con respecto a la trayectoria y al éxito de las actividades llevadas a cabo a través de este proyecto se quiebra al hablar sobre la situación actual, donde el clima generalizado de depresión parece estar afectando a la participación.

*“Este clima de insatisfacción, de mal estar, se siente incluso en el festival. Porque por otra parte aquí con la presencia de compañías de diferentes lugares etcétera y un encuentro de propuestas muy diversas también de formación (...) la cuota que el Ayuntamiento tiene para el festival en formación, pues no se ha utilizado este año. Antes había lista de espera para venir a los aspectos de formación que hay en el festival, y que los hay también en el fin de semana. Y algunos podían hacer uno o dos o tres talleres, o lo que fuera. Y este año no se ha logrado consumir esa cuota, no es una bonita señal” (EB\_T).*

Aun así, el Festival de Teatro Infantil de Bologna sigue reconociéndose como un proyecto con una resonancia y trayectoria europea.

En el caso de Vitoria-Gasteiz el propio programa *Haur Antzerkia*, mediante la colaboración entre Teatro Paraíso y las EEII, es el que previsiblemente posibilita la

construcción de identidad y cultura comunitaria desde la primera infancia, tal y como se analiza en profundidad en el siguiente apartado.

**Como resumen** de este primer bloque de resultados, si se atiende al contexto en el que nace y se desarrolla la escolarización temprana, los resultados muestran que la situación local que se estudia (la de VG), al relacionarla con otra de similares características (la de Bologna), está condicionada por una **situación de cambio más global** que ha tenido lugar en los países más desarrollados. Precisamente los cambios culturales, económicos y en la manera de vivir de estos países han supuesto de igual manera, cambios en la manera de criar.

**La crisis** provoca una situación difícil para la gestión municipal de las Escuelas Infantiles tanto en VG como en Bologna. Debido a la crisis, se evidencia que se deja de atender lo importante, acometiendo cambios políticos muy radicales que no tienen en cuenta cómo va a afectar al trabajo costoso, sistemático y permanente que requiere la construcción de una red de EEII implicada con las familias y la comunidad en la construcción identitaria y cultural de la misma. Y como las recuperaciones son complicadas, teniendo en cuenta que construir es más difícil que destruir, la situación en el momento de la conclusión de resultados de esta tesis doctoral sigue parecida; las competencias y los presupuestos municipales se reducen considerablemente y teniendo en cuenta que son los ayuntamientos los que han asumido el mayor gasto de inversión en este ámbito, la situación se pone delicada para una educación temprana más cercana a las necesidades locales.

## **5.2. VÍNCULOS ENTRE ARTE DRAMÁTICO, ESCUELA Y PEQUEÑA INFANCIA**

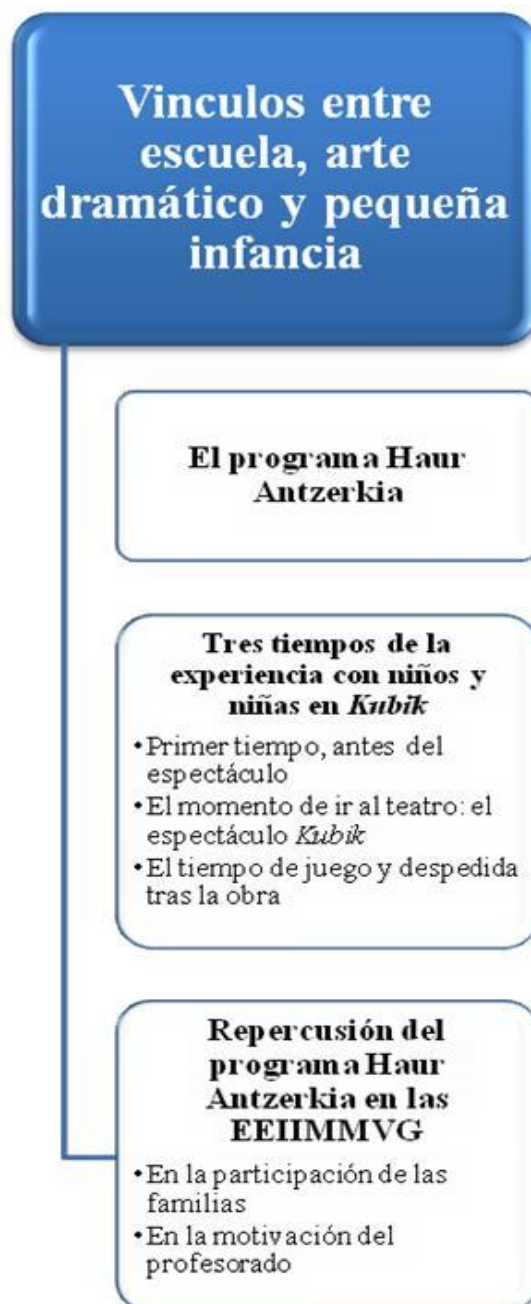
Para conocer las posibilidades de la dramatización como recurso pedagógico para las EEIIMM de VG, en este apartado se analiza la información recogida de la Compañía en relación al programa *Haur Antzerkia* del 2012; las memorias realizadas por la misma de las campañas 2009-2010 y 2010-2011; los cuestionarios con las valoraciones de las EEIIMM y de su profesorado de las campañas 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012; y la entrevista con la persona técnica municipal de VG. La información analizada muestra evidencias relacionadas con las siguientes categorías:

1. El Programa *Haur Antzerkia* y su compromiso con la pequeña infancia y la creación de vínculos entre la escuela, el teatro y el arte.

2. La descripción de los tres tiempos que identifican la experiencia con niñas y niños en *Kubik*.
3. La repercusión del programa *Haur Antzerkia* en las EEIIMMVG.

Imagen 22

**Esquema de contenidos del apartado de resultados ‘Vínculos entre escuela, arte dramático y pequeña infancia’**



### 5.2.1. El Programa Haur Antzerkia

En VG el teatro infantil como tal, se empieza a nombrar a nivel municipal en 2003, como recurso para promocionar el euskera. En ese momento nace el programa *Haur Antzerkia* que aparece por primera vez en el Boletín Oficial. Es un proyecto del entonces Departamento de Educación del Ayuntamiento de VG y la compañía Teatro Paraíso, que tras los cambios sufridos por las Escuelas Infantiles, se convierte en un programa pionero. Se afianza los últimos años en las EEIIMM de VG como programa innovador dirigido a los niños y niñas de uno, dos y tres años, a las educadoras y a las familias. *Haur Antzerkia* implica una voluntad del Servicio de Educación Municipal de continuar contribuyendo al desarrollo de un proyecto cultural en relación con el ‘Arte y la Pequeña Infancia’. En sus inicios cuenta con una partida presupuestaria generosa que con los años ha ido disminuyendo considerablemente.

*“(...) es un poco la campaña de promoción del euskera del 2003, (...) aquí es donde se empieza a nombrar el teatro como tal” (ETMG).*

*“(...) cuando aparece el tema de Haur Antzerkiak (...) en BOTHA (...) teníamos una partida muy grande de dinero, éramos más escuelas claro, (...) se nos pasó de 30.000 a 12.000 a 6.000 y hemos recuperado a 12.000 (...), así andamos” (ETMG).*

Al principio también se trabajó con otra compañía de la ciudad, Panta Rhrei, que con el tiempo se terminó centrando en teatro para niñas y niños más mayores. La relación más permanente con Paraíso y la capacidad de su directora para poner en relación y movimiento todos los recursos materiales y humanos a su alcance, ha facilitado la continuidad del proyecto.

*“(...) al haberse quedado Paraíso sí que te ayuda a prever, a tener una línea continua, es decir este año hemos hecho esto, ¿cómo podemos seguir?, ¿qué podemos hacer?, ¿cómo lo ligamos con esto y con otro y...? La directora de la Compañía lo engrana todo” (ETMG).*

*“(...) ha estado también con las educadoras y lleva un trabajo de implicación y de motivación hacia ellas que no podría salir de nosotros,” (ETMG).*

Esta implicación, motivación y esfuerzo externo aparece de nuevo en el programa *Haur Antzerkia* como necesaria para garantizar su permanencia y conseguir que impregne poco a poco a la comunidad educativa: primero con la formación de maestras y maestros y después con las familias, fomentando desde aquí la construcción de una escuela más abierta a la comunidad, y unos ciudadanos y ciudadanas que participen más de la cultura.

*“(...) ha sido un esfuerzo encomiable de la directora de la Compañía, o sea una maravilla, porque el año pasado hicimos un trabajo de formación con educadoras y formación con familias, entonces este año dijimos, vamos a ir hacia las familias porque de alguna forma les ofreces algo, aparte de continuar con el eje de familias, para facilitarles más su participación en la escuela que realmente sean parte de la escuela. Son situaciones que luego igual no se las encuentran tan fácil. Por otro lado,*

*es una estimulación para ofertas artísticas posteriores, o en otro contexto de la ciudad pues ya sepan de que van y se animen a ir (...)*” (ETMG).

El objetivo es permanentemente el mismo, que la aportación del teatro no se quede en la representación, sino que sirva de excusa tanto para construir una experiencia pedagógica con el profesorado, como para recordar de diferente manera con las alumnas y los alumnos la experiencia con otras herramientas y en otro contexto, su propio aula.

*“(...) en Paraíso han estado muy abiertos a aprender de los que estábamos allí a diario, (...) y poner en común por qué se hace una cosa y no otra, y si algo falla por qué creemos que ha fallado, no ha fallado, cómo lo podemos mejorar (...)*” (ETMG).

*“(...) hicieron una representación y le pedimos a la directora de la compañía, la oportunidad de poderlo grabar y el tema de recordarlo, de poderlo ver otra vez, y contarlo, no sabes el trabajo que nos dió y lo bonito que fue, y pudimos trabajar con ello un montón. Los críos yo creo que se quedaron prendados. ¡Claro! Si tú vas a la representación y te quedas ahí solamente (...) pero si tienes imagen para recordar, los críos vuelven otra vez a ello, y vuelven con la sensación que tuvieron y recuerdan la sensación que tuvieron, y es que..., ¡es una gozada! (...) porque luego se ponen a pintar y te pintan un corazón y te pintan el no sé qué, y esa fue una experiencia muy bonita, los recuerdos, eso es importante, (...) el volver sobre lo mismo y sobre lo que hemos visto, es un trabajo muy interesante”* (ETMG).

Este trabajo de repetición, de ‘volver sobre lo mismo’, que se valora como muy interesante, marca en el proceso de asentamiento del *Programa Haur Antzerkia* un antes y un después, generando a partir del planteamiento de diferentes preguntas la necesidad de ir adaptando el programa lo más posible a las necesidades de cada bebé. A parte del uso del euskera comienza a ser más prioritario tener en cuenta las características de esta etapa para que la actividad no se quede aislada, sino que incorpore las características de la manera de aprender en la edad temprana. Indudablemente lo cotidiano, las rutinas y la repetición que ya se incorporan en la Educación Infantil genera mucha seguridad y tranquilidad y con esa finalidad, el programa se divide en tres momentos: el antes, el durante y el después; el momento de crear expectativas, el momento de ver la representación, y el momento de asentar el recuerdo y rememorar.

*“(...) aunque sí hemos tenido en cuenta el uso del idioma, con críos tan pequeños para nosotros no era lo más importante, (...) de repente llega una obra a la escuela y hemos ido un día al teatro y (...) piensas a ver cómo podemos aprovechar eso”* (ETMG).

*“Si, porque lo cotidiano, la tranquilidad, las rutinas, que no lo rutinario, es algo que a los críos les da mucha seguridad, le da mucha tranquilidad, y es por eso que todo lo externo, hay que ir introduciéndolo con mucho cuidado, muy discretamente, muy suavemente. Hay que preparar a niños y niñas para que sepan que va a haber algo especial, todo ese momento de preparación previo tiene que haber. Y luego a mí, por ejemplo, me gustó mucho la rememoración, el tema de que algo que se ha vivido con ellos, se pueda volver a hablar de ello, que vuelva a ser vivido a través del recuerdo”* (ETMG).

*“(...) niños y niñas necesitan de la repetición para ir construyendo sus imágenes, sus pensamientos, (...) entonces una obra de teatro se quedaba como muy así, decíamos pues bueno una forma de poderlo asentar más es crear la expectativa de que va a venir y cómo la creamos, y una vez que ha venido, asentar el recuerdo y la rememoración, (...) qué hacemos después para todo eso que hemos vivido y de ahí salió todo la estructura del antes, del durante y el después” (ETMG).*

Especialmente con las criaturas de 2 años donde todavía no se ha adquirido la palabra, el trabajo para elaborar una propuesta lo más adecuada posible a sus necesidades se complica, suponiendo en la actualidad uno de los retos importantes de este programa.

*“¡Claro!, ahora con los de dos años, (...) el trabajo es diferente porque falta la continuidad, y no han desarrollado la palabra, y entonces todas estas cuestiones hay que trabajarlas mucho más, todo lo que les hace a ellos motivarse, experimentar, moverse, jugar, (...)” (ETMG).*

Además de las experiencias que se generan alrededor de la representación, según la perspectiva técnica, la propia vivencia y la experiencia del teatro en las criaturas es un momento importante y pedagógicamente muy interesante. Por ejemplo, algunas criaturas que en lo cotidiano no hablan, en el momento de la representación son capaces de sacar la voz e incluso de expresar emociones, mostrándonos como educadoras la necesidad de cuidar mucho no sólo las experiencias extraordinarias, sino también el trabajo cotidiano debido a la influencia que ejerce.

*“(...) es muy buena la situación de las representaciones (...) a los críos les saca un poco de lo cotidiano y eso lleva otro tipo de emociones que no son las cotidianas, con lo cual hay veces que hay respuestas que en lo cotidiano no se dan. (...) Desde críos, que igual son muy tímidos, que no hablan y que en una representación son capaces de expresar emociones, de hablar cuando normalmente no lo hacen, de gritar, están tan imbuidos en la obra que les sale desde dentro (...)” (ETMG).*

*“(...) es algo muy bonito ver, también cómo lo extraordinario, a los peques que les cuesta en lo ordinario sacar esas emociones cómo les ayuda a eso (...), es una gozada y eso claro, te da pie a hablar del tema de las propuestas cotidianas, que no tienen por qué ser aburridas, ni siempre las mismas (...), sino que hay que cuidar y mucho este trabajo cotidiano (...), porque también tiene esa influencia en las criaturas” (ETMG).*

A partir de la edición 2009 una de las últimas conquistas es la **incorporación de las familias** al proyecto, que consiste en abrirles la posibilidad de participar a través de un taller bajo inscripción anticipada.

*“(...) en el 2009 hicimos talleres con las familias (...) pudimos llegar también a las Haurreskolak de aquel momento y con las escuelas municipales, (...) en algunas escuelas se hacían talleres y en otras escuelas se hacían representaciones y se agruparon para poder llegar un poco a todas (...)” (ETMG).*

Según la información analizada, las EEII valoran la oportunidad que representa para ellas la realización de una actividad que les permite reforzar los vínculos con las familias, al

compartir un momento de alegría y disfrute que enriquece. Una relación que se elabora generalmente a través de reuniones y encuentros. También son conscientes de que el programa incide en la democratización de la cultura al acoger a familias que por su procedencia o nivel socio-cultural, no van a acudir a otros acontecimientos culturales de la ciudad dirigidos a estas edades.

Otra de las actividades relevantes dentro del programa, aparte del visionado de diferentes representaciones, y de los espacios de formación con las familias, es el taller experimental con el profesorado, que dependiendo de la obra, acerca temáticas recurrentes.

El programa da paso al momento más relevante de la experiencia dividida en tres tiempos donde los niños y niñas son los protagonistas.

### **5.2.2. Tres tiempos de la experiencia con niñas y niños en *Kubik***

Tanto el programa *Haur Antzerkia* en todas sus ediciones como la experiencia educativa que se propone a través de *Kubik* se presentan en tres tiempos: uno, el **tiempo de encuentro**, antes del espectáculo que pretende generar un clima de confianza y de comunicación con la expresión dramática; dos, el **tiempo de la representación**, tiempo de observar, escuchar y vivenciar la obra; y tres, el **tiempo de juego y despedida**, espacio de juego e interacción con la expresión dramática y la persona adulta.

#### **5.2.2.1. *Primer tiempo, el tiempo de encuentro antes del espectáculo: el juego en el aula como invitación al teatro***

Tal y como se recoge en el ‘Programa *Haur Antzerkia 2012*’ el encuentro de las niñas y niños con el teatro debe ser cuidadosamente preparado, puesto que va a significar su adaptación a circunstancias diferentes en la vida cotidiana en el aula. Por un lado, el acercamiento a un grupo de personas no conocidas (equipo artístico), a un espacio diferente (luz y escenografía) donde se utilizan otros códigos de comunicación (lenguaje teatral y lenguaje de las imágenes). Y por otro lado, un encuentro (público) con niños y niñas, para disfrutar juntos de una actividad artística. La delicada preparación que la Compañía lleva a cabo invita al profesorado a valorar su importancia para garantizar la seguridad y la confianza de los más pequeños antes de cualquiera de las actividades que se desarrollan en el aula, como por ejemplo leer un cuento.

En consecuencia, el primer tiempo es el que prepara para el segundo tiempo, el de la representación, que en el mejor de los casos tiene lugar en la propia escuela, pero en otras ocasiones requiere de un desplazamiento no habitual para los y las bebés, ocasión en la que es especialmente importante sensibilizarles y prepararles para lo que va a suceder.



### Niñas y niños en el aula antes de la representación



Bajo el lema “¿jugamos juntos?” se acerca a niños y niñas a la propuesta del espectáculo, en este caso *Kubik*, persiguiendo los siguientes objetivos:

- Excitar la curiosidad de niños y niñas por el universo de las imágenes, enriqueciendo su imaginario personal a través de las sensaciones y de las emociones que les producen.
- Posibilitar un encuentro placentero de la pequeña audiencia con el teatro, los dibujos y las imágenes, de una forma sensorial y orgánica.
- Acercarles a diversas formas de representación (plástica, musical y corporal) para dar cauce a sus emociones y sentimientos y para familiarizarlos con algunas técnicas artísticas que van a ser fuente de disfrute y placer.

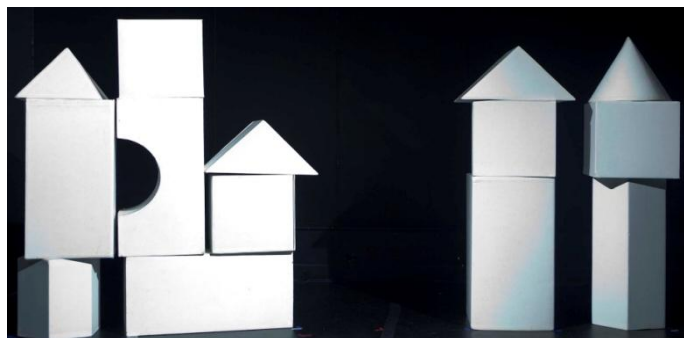
En cada una de las aulas participantes, a partir de los materiales pedagógicos del programa se hace una propuesta. En el caso de *Kubik*, un cubo blanco llega al aula y suscita la curiosidad de niños y niñas para descubrir qué hay en su interior; “¿qué es?, ¿es nuestro?, ¿podemos abrirlo?” Al abrir el cubo se descubren en la tapa las imágenes de la actriz y del actor que son presentados como dos amigos a quienes les gusta mucho jugar en su pequeño mundo del teatro. “¿Con qué juegan?”, continuando con la exploración, se descubre en el interior de la caja diferentes construcciones con imágenes. Unas y otras evocan los temas del espectáculo y acercan a las niñas y los niños al bosque, a los animales, a las casas, a los transportes, ¡incluso al mar! Así, la actriz y el actor invitan a niños y niñas a descubrir el espectáculo *Kubik* que dentro de unos días llegará a la escuela.

Mientras, juegan con las pequeñas construcciones para reencontrarse una y otra vez con las imágenes que guardan en su interior, trasladan el pequeño mundo de un lado a otro y redescubren las fotos del actor y la actriz para familiarizarse con sus caras. De esta forma las imágenes facilitan el acercamiento al tema del espectáculo y a sus intérpretes, generando el deseo de ir al Teatro para disfrutarlo.

Uno de los placeres de *Kubik* es que posibilita a sus protagonistas la exploración de un espacio arquitectónico desconocido. Partiendo de esta vivencia, se propone recrear con niños y niñas nuevos, y sugerentes espacios.

Imagen 24

### Cubos que se utilizan en la obra *Kubik*



Para ello se utilizan cajas de cartón de gran tamaño, con las que se juega en un aula vacía, a construir espacios con diversos volúmenes. Es una exploración con un improvisado juego de construcciones gigantes, que puede estar inspirado por músicas diversas. La actividad puede continuar eligiendo una disposición espacial e imaginando el lugar que nos sugiere. A partir de las propuestas del grupo, se pueden transformar las cajas con pinturas, adhesivos, papeles de colores y texturas, etc. Una vez finalizada la creación podemos disfrutar de la visualización de la nueva arquitectura.

Imagen 25

### Propuesta de nueva arquitectura con imágenes



Las actividades que se proponen evidencian su sentido pedagógico al referirse, tal y como se recoge en una de las memorias a áreas de lenguaje, expresión plástica y expresión dramática.

*“Las actividades realizadas se refieren a las áreas de lenguaje, expresión plástica y expresión dramática” (Memo 2010).*

Más concretamente, en relación al material didáctico, (la caja con objetos e imágenes y los bloques de construcción gigantes) y su función como invitación al teatro, sobre la que el profesorado opina que es una manera acertada de acercamiento a la obra, provocando una conexión natural entre espectadores y actores, y despertando su curiosidad. Además señala las posibilidades de juego que da el material y la posibilidad de anticipar lo que va a suceder en la escuela.

*“Esta forma de anticiparse es muy válida y creemos que cala” (Q20\_EI).*

*“Nos parece una forma muy acertada de acercamiento y que las criaturas lo adoptaron de buen grado, además, al tratarse de un material tan versátil las posibilidades para trabajar en el aula aumentan considerablemente. Al aparecer los protagonistas de la obra en estas cajas, se produce una conexión natural entre público y actores; un público muy exigente y que no tiene ningún tipo de reparos en mostrar sus reacciones tanto de rechazo como de aceptación, de miedo o alegría, de sorpresa o aburrimiento...” (Q3\_EIM).*

*“Muy bien. Han jugado mucho con los cubos. Por un lado aprendieron los nombres de los actores y por otro, así sabían que iban a venir unas personas a la escuela a contarnos algo” (Q5\_EIM).*

*“Muy bien. Ha despertado la curiosidad de todos y todas los niños y las niñas y ha llamado mucho su atención” (Q9\_EI).*

El profesorado identifica el material como didáctico y como un buen recurso para mantenerlo en el aula.

*“Ha sido un material nuevo y original (...) Ha sido un material que hemos utilizado en todas las aulas y que ha tenido una gran acogida por parte de los peques” (Q22\_EI).*

*“Además el cubo ha funcionado bien en el aula, las imágenes nos han servido para conocer a los personajes, los niños los llamaban por su nombre” (Q19\_EI).*

*“La idea ha sido muy buena y el material muy adecuado para trabajar en el aula” (Q15\_EI).*

*“(...) Se ha integrado perfectamente en la dinámica de la clase, no ha pasado inadvertido para ninguno, considerándose un material más de la clase” (Q20\_EI).*

*“Ha sido un elemento original y muy didáctico, a la hora de presentar a los actores y las imágenes (...). Ha estado presente en la gela (aula en euskera) de una manera continuada” (Q7\_EIM).*

Cada escuela inventa su manera de otorgarle a la caja un lugar en la misma, intentado favorecer su manipulación por los niños y las niñas, y tratando de incluir a las familias. Mencionan que es un material que resulta más atractivo y original que un cartel, debido a su cualidad manipulable y móvil para las criaturas.

*“(...) Ha sido útil como nexo entre familia-escuela, respetando el tema ellos se han encargado de la decoración, el objetivo se ha conseguido muy bien” (Q17\_EI).*

*“La presentación de la caja ha tenido dos tiempos: uno en cada clase en días diferentes y después de la presentación al grupo de niños y niñas ha permanecido durante una semana en la entrada principal de la escuela. El tipo de material ha favorecido la manipulación por parte de los niños y niñas, y las familias” (Q2\_EIM).*

*“Como presentación hubo que acompañarlo de una carta previa en la que se explicaba qué ocurría en él y quienes eran las personas de las fotografías. Una vez hecho esto la espera de lo que ocurriría hacía que se manipulara y se hablara de él. Es una forma original y creemos que más atractiva que un cartel desde el momento que es algo móvil y manipulable por ellos” (Q12\_EI).*

*“Al disponer solo de una caja optamos por hacer copias de las fotos de los actores para disponer de ellas en todas las aulas, intentando que se familiarizasen más con ellos” (Q1\_EIM).*

*“(…) Recibir una carta de presentación del cubo. Recibir el cubo como sorpresa, imaginando lo que podría ser (...). Exponer previamente fotografías de la anterior edición bien en papel o en marco digital. Trabajar sobre la caja con diferencia entre clase de pequeños, que sería un trabajo más de manipulación, y las de los mayores que pondrían más intención en el contenido de ‘su caja’ (...)” (Q12\_EI).*

*“Es muy accesible y manipulable para los niños. Muy adecuado a la edad” (Q14\_EI).*

En otras escuelas por ejemplo, reconocen que las cajas adquieren más protagonismo después del visionado de la obra.

*“El cubo de imágenes (...) en el aula de 18 meses sí que se ha utilizado mucho, pero después de la actuación” (Q8\_EIM).*

*“En realidad los peques le han dado más sentido después de la obra una vez conocidos los personajes” (Q12\_EI).*

Imagen 26

### Una niña y un niño jugando con las formas geométricas y las imágenes de *Kubik*



En general, el material en sí se muestra como una provocación a la reflexión entre el profesorado, además de una posibilidad para conocer las diferentes propuestas que es capaz de ver cada artista, y que en este caso, además de ser pedagógicas seducen a las niñas y los niños.

*“La propuesta de imágenes en este formato ha hecho que las educadoras se ‘rompan la cabeza’ para su comprensión y para poderlo ofrecer a las criaturas, así que ha sido muy estimulante y nos ha generado motivo de discusión y de diferentes aportaciones” (Q19\_EI).*

*“Los artistas son capaces de convertir materiales comunes en magia y dar sorpresa y para nosotras y en estas edades tiene mucha garantía” (Q21\_EI).*

*“A los niños y niñas les gustó mucho y a nosotras nos ha dado muchas opciones para hacer muchas actividades” (Q29\_EI).*

#### **5.2.2.2. El momento de la representación: el espectáculo *Kubik***

El segundo tiempo viene después de la expectativa y emoción suscitada con anterioridad y es el momento de la representación o de ir al teatro. Tiene dos posibles escenarios, bien la sala polivalente de la propia EEIIMM o bien teatros de la ciudad especialmente acondicionados para este tipo de público.

*Kubik* es un espectáculo teatral realizado por Teatro Paraíso (VG) y Teatro de la Guimbarde (Bélgica). El espectáculo se desarrolla en unas condiciones muy especiales de proximidad e intimidad. Espectadores, en grupos reducidos, se colocan sobre el escenario en una pequeña grada. Es como colarse en un espacio de juego lleno de arquitecturas e imágenes que invitan a jugar.

Al comienzo del espectáculo se da especial importancia a cómo se desarrolla el momento de la acogida que se hace a las criaturas. En las evaluaciones analizadas, valoran que es positivo que el recibimiento se haga en las propias aulas. El espacio también aparece como un elemento importante a cuidar.

*“Nos parece positivo el realizar una visita a cada clase antes de la representación, a modo de invitación, pues, les ayuda a los niños a entrar y, de alguna manera, enriquece la representación y la actividad en general” (Q6\_EIM).*

*“La acogida a los niños es mejor cuando vais a las gelas (aulas) a buscarlos” (Q4\_EIM).*

*“Apuntar que el recibimiento a pesar de ser en un espacio conocido y de la buena actitud de la protagonista, recibéndolos agachada y hablando suavemente resultó un poco difícil para algunos pequeños, pues el hecho de hacerlo en la sala oscurecida provocaba rechazo y desconfianza” (Q28\_EIM).*

*“El espacio ha sido algo agobiante para todos, pero es lo que hay” (Q4\_EIM).*

El profesorado se da cuenta de la importancia de la recepción que se hace a niños y niñas para invitarles a la obra, las valoraciones en este sentido son exigentes en las representaciones en las que no han recogido a los niños y las niñas en el aula o el espacio no ha sido el adecuado, y lo mencionan en varios cuestionarios.

*“Nos parece que la recepción es más acertada siempre y cuando los personajes o alguno de ellos se pase por las aulas personalmente e invite a los niños y las niñas al espectáculo es mucho más cercano (...)” (Q13\_EI).*

*“Nos gusta más que se recoja a las/os niñas/niños por clases. Respecto a los espacios: era muy justo y nos parece mejor organizarse por grupos (cada educadora con su grupo). Mucho calor” (Q25\_EIM).*

*“El recibimiento que se dispensó a los niños en el momento de comenzar la representación fue, en nuestra opinión, frío y distante. Este es un aspecto a cuidar cuando se trabaja con niños de edades tan cortas” (Q30\_EIM).*

*“La vez anterior, los protagonistas pasaron por las gelas (aulas en euskera) invitándonos a la representación, y esto lo recordamos como más atrayente” (Q7\_EIM).*

A lo largo de la obra, el juego de construcciones se transforma en un bosque de emociones, proyecciones que dan vida a un pequeño museo de imágenes, luces que dibujan paisajes sensibles, sonidos que inspiran encuentros juguetones, un mundo da paso a otro mundo, y durante un tiempo las criaturas están inmersas en la obra.

**Diferentes escenas del espectáculo *Kubik***



Las aportaciones realizadas por el profesorado, son las que han ayudado a la compañía a avanzar. No parece sencillo tener en cuenta todas las variables y hacerlas coincidir para que todo sea perfecto. En relación al tiempo, a la duración, en algunas escuelas comentan que es recomendable que no se alargue mucho.

*“Respecto a la duración del tiempo de recepción de la primera sesión en nuestra opinión se alargó, es decir, el acomodar a los niños/as y a los espectadores-as. El resto de los tiempos adecuados” (Q2\_EIM).*

En los cuestionarios el profesorado reconoce la calidad cuidada con la que el actor y la actriz reciben a niños y niñas espectadoras.

*“Fue adecuado y atractivo. El recibimiento con luz, sin oscuridad, fue positivo, pues, entran con mayor seguridad y expectantes” (Q6\_EIM).*

*“La recepción fue adecuada. Fueron muy cariñosos con los niños y las niñas y lograron captar su atención” (Q8\_EIM).*

### 5.2.2.3. *El tiempo de juego y la despedida tras la obra: ecos artísticos en el aula.*

En el tercer tiempo de la experiencia *Kubik* se vuelve tras el visionado de la obra al aula, es el tiempo de juego tras la obra: la magia de la representación, las luces, etcétera, se acaban, es un momento fugaz, la compañía se va pero la propuesta permite seguir jugando. Se juega con el material que se ha dejado en el primer tiempo, y se le intenta dar un mejor uso, aprovechándolo más y mejor, sacándole más partido, con el objetivo de que el teatro siga presente en la escuela.

Aunque los pequeños espectadores sean un público auténtico, ellos y ellas observan el espectáculo de una manera diferente al de las personas adultas; lo ven con el cuerpo, con los sentidos, con el corazón, se fijan intensamente en los sonidos, los movimientos y las imágenes.

*“La experiencia de asistir a la representación del espectáculo Kubik, seguramente ha dejado ecos en el interior de nuestros niños y niñas, y también del profesorado” (Progr2012).*

Para educadoras y educadores, esta es una actuación privilegiada que les posibilita el desarrollo de un trabajo creativo en el aula en torno al mundo de las imágenes.

*“Nuestros niños y niñas pueden convertirse en coleccionistas de imágenes para crear, individualmente o en pequeños grupos, volúmenes geométricos poblados de diferentes imágenes en cada una de sus caras” (Progr2012).*

Se propone en cada una de las Escuelas Infantiles, desarrollar diferentes performances y/o experiencias animadas para educadores y educadoras. Se trata de poner en acción sus potencialidades artísticas. Para ello, cada escuela va a disponer de una escenografía similar a la del espectáculo, para impulsar tres líneas de exploración:

1. El proceso de construcción: del plano al volumen.
2. Utilización de la escenografía como espacio para contar una historia.
3. El espacio blanco se llena de imágenes.





## Imagen 28

### **El actor y la actriz transformando un cubo con imágenes en el espectáculo *Kubik***



Cada escuela recibe diferentes materiales audiovisuales para proyectar sobre el espacio escénico creado: una animación sobre el tema de la comida y un power point con las ilustraciones del cuento “Frederick” de Leo Leoni. Estas se podrán complementar con otras imágenes y animaciones según el gusto personal de los educadores y educadoras. Cada escuela puede también desarrollar acciones complementarias de exploración con el material, impulsando el juego con los niños y niñas.

Para ello se utilizan cajas de cartón de diferentes formas y tamaños. Cada una de ellas es una invitación para crear o depositar diversas propuestas estéticas o temáticas. Teatro Paraíso sugiere tres que están presentes en el espectáculo, pero invita al profesorado a explorar otros caminos: una mirada sobre las casas; medios de transporte; y contemplando la naturaleza (bosque, mar...).

*“Para la creación podemos utilizar diferentes técnicas de expresión atendiendo a los diferentes desarrollos evolutivos: búsqueda de imágenes en revistas, postales u otros soportes; trabajar con diversas técnicas de pintura; Manipulación de materiales de diversos colores y texturas; recolección de elementos de la naturaleza: hojas, flores, hierba...; o utilización de adhesivos” (Progr2012).*

Al finalizar el proceso de transformación de las cajas o durante el mismo, se propone impulsar algunos juegos a partir de las creaciones realizadas. Las cajas sin duda se reciben por parte del profesorado como una oportunidad para reinventar la arquitectura de la clase y crear un nuevo

contexto para actividades cotidianas de la escuela como por ejemplo la actividad del cuento, y muestra de ello es que así lo ven tanto las personas de la compañía, como el profesorado.

*“Sumar todas las miradas sobre entornos urbanos para construir una gran ciudad, hecha de fragmentos de imágenes. Hacer pequeñas torres para disfrutar de la naturaleza. Construir un nuevo Museo de medios de transporte” (Progr2012).*

*“En cada aula se ha organizado una presentación diferente: sesión de títeres, sesión dramatizada en el aula, sesión en el jardín exterior. Todas han sido especiales e interesantes. Además se han colocado las imágenes de los cuadernillo en una zona del aula para evocar el recuerdo y la conversación sobre el teatro” (Q19\_EI).*

Cuando se les pide que digan lo que más les ha marcado de la propuesta, se recogen diferentes ideas.

*“Una representación teatral con las cajas hecha por una tutora a diferentes grupos. Otra representación, ‘Txanogorritxu’ (...)” (Q23\_EI).*

Cuando la actividad finaliza los volúmenes geométricos, poblados con las creaciones de niños y niñas, pueden quedarse en el aula para continuar jugando con las imágenes. Si la actividad se ha realizado de forma individual, la creación realizada se puede convertir en un pretexto para compartir la experiencia con las familias.

*“Hemos utilizado el proyector y diapositivas de animales al igual que las cajas sirviéndonos de pantalla para proyectar las imágenes, generar sombras, jugar con ellas para construir-tirar, subir-meterse dentro...” (Q1\_EIM).*

*“Respecto a la representación de las imágenes queremos señalar lo siguiente: Como idea de trabajo muy interesante y diferente de las usuales (...)” (Q2\_EIM).*

*“Lo hemos recordado haciendo uso del cubo. Y lo hemos llevado a la actividad plástica” (Q9\_EI).*

*“Sí porque se han interesado preguntando y las han decorado con mucho cariño (las cajas). Acierto total” (Q9\_EI).*

Cada persona explica su experiencia, como han desarrollado en su caso este tercer tiempo, que utilidad se ha dado al material.

*“Los materiales utilizados han sido diversos, cajas pintadas, cajas forradas, collages con productos naturales, con fotos, papeles pintados, ..., cajas con productos sonoros dentro” (Q12\_EI).*

*“Pintar las cajas que nos ofertasteis; hablar de la representación como algo vivido en grupo; un cuento referente al tema ‘la pequeña semilla’, sembrar semillas y después plantarlas” (Q6\_EIM).*

## Imagen 29

### Ejemplos de cubos que se pueden construir en el aula o en colaboración de las familias



*“Se han realizado los cubos de imágenes de forma individual, para lo cual se han pedido materiales a las familias y se está trabajando con ellos. (...) No nos ha dado tiempo a hacer más, pues el mes de junio es muy complicado en la escuela ya de por sí. Por eso os comentamos en otro apartado que nos hubiera gustado haber hecho todo antes” (Q14\_EI).*

*“Además de mantener el cubo y las imágenes en el aula que provocan la evocación de la obra, nos hemos dedicado a decorar las cajas. Para su preparación se puso en común en reunión de equipo, recogiendo distintas propuestas (...) Ha sido una actividad donde se han mezclado las actividades de lenguaje y plástica interesante” (Q19\_EI).*

En resumen, en todas las aulas se han utilizado mucho las cajas: pintándolas en las sesiones de plástica, pegando fotos de los niños y las niñas en las mismas, haciendo torres, investigándolas, comparándolas, haciendo juego colectivo e individual. En definitiva, siendo muy variadas las actividades realizadas con ellas. Han dado mucho juego.

### **5.2.3. Repercusión del programa *Haur Antzerkia* en las EEIIMMVG**

La repercusión del programa en las escuelas de la ciudad se observa a través de los datos de participación en el programa *Haur Antzerkia*. Tal y como muestra la imagen 30, la participación por parte de las Escuelas Infantiles Municipales ha sido importante: 1505 niños y niñas el curso 2010-2011; 397 en el 2011-2012; 373 en el 2012-2013; 388 en el 2013-2014; y 395 en el curso 2014-2015 (estos datos han sido cedidos en diciembre del 2014 por el Servicio Municipal de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz). Los datos recogidos en 2010-2011 son de 24 escuelas ya que en ese momento estaban las 17 escuelas de la red municipal y además participaron del programa otras 7 escuelas de titularidad privada, concertada y del 'Consortio'. En el curso 2009-2010 se finalizó el traspaso de las EEIIMM al *Consortio Haurreskolak* pasando a ser ésta competencia autonómica, debido a lo cual las EEIIMM pasan a ser 5 y se acometen los primeros recortes presupuestarios en el departamento de Educación. Por ello, a partir del curso 2011-2012 participan únicamente las 5 Escuelas Infantiles Municipales que quedan en la red.

Imagen 30

**Datos de participación de niños y niñas de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz en el programa *Haur Antzerkia***

	2010-2011			2011-2012			2012-2013			2013-2014			2014-2015		
	<i>Cu na</i>	<i>Un año</i>	<i>Dos años</i>	<i>Cu na</i>	<i>Un año</i>	<i>Dos años</i>	<i>Cu na</i>	<i>Un año</i>	<i>Dos años</i>	<i>Cu na</i>	<i>Un año</i>	<i>Dos años</i>	<i>Cu na</i>	<i>Un año</i>	<i>Dos años</i>
1. Haurtzaro		26	54		23	52		26	33		25	27	5	24	32
2. Sansomendi	8	39	51	16	25	68	16	37	50	16	38	27	8	38	32
3. Zaramaga	8	52	54	8	35	69	7	38	67	8	35	43	16	23	41
4. Lourdes Lejarreta	8	26	90	8	13	36+5 4	8	13	34+5 4	16	26	49	8	39	51
5. Zabalzana	9	39	36	16	13	51	16	26	36	16	26	36	16	26	36
6. Aranbizkarra		35	35												
7. El Pilar	8	26	54												
8. Almudena Cid	8	26													
9. Ariznabarra	8	13													
10. Ibaiondo	16	52													
11. Ortzadar	8	26													
12. Txantxangorri	8	26													
13. Txirrinbil	8	24													
14. Salburua	16	52													
15. Arana	8	39													
16. Gloria Fuertes	8	39													
17. Gurutzmendi	8	26													
18. Txagorritxu	8	39													
19. Tximeleta	8	52													
20. Landaberde	16	52													
21. Henrike Knörr	16	52													
22. Izarra	16	39													
23. Lakuabizkarra	16	65													
24. Virgen Blanca	8	38													
TOTAL por edades	225	903	374	48	109	240	47	140	186	56	150	182	53	150	192
<b>TOTAL por curso</b>	<b>1505</b>			<b>397</b>			<b>373</b>			<b>388</b>			<b>395</b>		

En un primer momento el escenario de las EEIIMM era el que en esta tabla aparece en el curso 2010-2011, que es el que venía existiendo en las dos últimas décadas, con 17 EEIIMM, además en el programa tomaban parte otras escuelas de la ciudad de carácter privado. El nuevo escenario que se dibuja en el mapa de EEIIMM, con 7 escuelas en ese momento, al traspasarse algunas de ellas al Consorcio obliga a replantear los proyectos existentes, incluido el de *Haur Antzerkia*.

Las valoraciones que se recogen en las memorias de la Compañía tanto del año 2010 como 2011 con respecto a la reestructuración del programa son positivas, y esta nueva necesidad se acoge por el Servicio de Educación y por la Compañía como una oportunidad para crear vínculos entre la escuela, el teatro y el arte.

*“En Teatro Paraíso hemos disfrutado con los retos que esta nueva edición nos ha planteado, al trabajar con dos redes con diferentes desarrollos y necesidades. Hemos buscado crear vínculos con las escuelas para impulsar nuevas y sugerentes aventuras de Teatro y Arte” (Memo 2010).*

La inclusión en el proyecto *Haur Antzerkia* de las Escuelas Infantiles de la ciudad integradas en el *Consorcio Haurreskolak*, se define en la memoria del 2010 como una propuesta innovadora e inteligente, sustentada en una vocación de servicio público a la ciudad. Esta propuesta de ampliación de las actividades a una nueva red con diferentes objetivos y sistemas de funcionamiento, implica nuevos retos tanto para el Departamento de Educación, como para el equipo artístico. Implica explicar detenidamente el proyecto y sus objetivos, generar complicidades con los responsables de cada una de las escuelas y sobre todo, vencer las reticencias del profesorado recién incorporado proveniente de la Red Municipal. Este personal, tal y como se recoge en el informe del 2010-2011, tiene, por un lado, memoria sensorial sobre el proyecto por su participación activa en anteriores ediciones, y por otro lado, se perciben desajustes entre el proyecto educativo y laboral de ambas redes que todavía no han interiorizado.

*“De esta forma el proyecto artístico y educativo se ha desarrollado en las dos redes públicas de Escuelas Infantiles, aunque con diferentes niveles de intervención” (Memo 2010).*

*“Teatro Paraíso ha trabajado con la dirección de cada centro con el objetivo de dar a conocer el proyecto, motivar la implicación y organizar los recursos disponibles para la realización de las actividades previstas” (Memo 2011).*

La propuesta de ampliación de las actividades a esta red no se muestra exenta de dificultades. Esta nueva edición evidencia la aparición de diferentes niveles de implicación entre las diferentes escuelas que anteriormente no existían. Teatro Paraíso clasifica las escuelas participantes en tres grupos en función de su implicación en la propuesta: un primer nivel de implicación alta; un segundo nivel de implicación media; y un tercer nivel de implicación baja. Se identifica como posible detonante de la baja implicación el cambio de red sufrido por algunas escuelas.

*“Nivel 1 – Implicación alta. En este grupo hemos integrado aquellas escuelas que han hecho suyo el proyecto, disfrutando de la oportunidad que se les ha ofrecido. Son*

*centros que además han expresado su deseo de participar en el proyecto educativo del Programa Haur Antzerkia en futuras ediciones. Este grupo está formado por 5 escuelas (se refiere a las municipales). En todas ellas han participado educadores/as en las actividades, implicándose en la recepción a las familias y en la adecuación del espacio. Además han mantenido una actitud positiva y de futuro, aportando ideas para mejorar el proyecto”. “Nivel 2 – Implicación media. Este nivel está conformado por un grupo de escuelas, cuatro en total, que han mantenido una actitud positiva de colaboración, sin implicarse en profundidad en el proyecto. Esto ha significado que han facilitado el desarrollo de las actividades, pero sin participar directamente en ellas. Todos ellos se han vinculado al proyecto difundándolo entre las familias e invitándoles a participar en él”. “Nivel 3 – Implicación baja. Integran este nivel tres escuelas que no se han sentido cómodas con la propuesta de realizar actividades en sus recintos. Su bajo nivel de implicación quizás haya sido motivado por la necesidad de algunas personas de expresar su malestar y descontento ante las dificultades que supone el cambio de red. Sorprende la poca colaboración del personal de una escuela para desarrollar el taller” (Memo 2010).*

A pesar de todo, la Compañía en las memorias presentadas al actual Servicio de Educación expresa una satisfacción general tanto con respecto al proyecto, como a la implicación del profesorado.

*“No obstante hemos de sentirnos satisfechos por el buen nivel de acogida que ha tenido el proyecto y por la implicación que ha generado en el profesorado a pesar de ser un proyecto que se desarrolla fuera del horario escolar” (Memo 2011).*

*“El proyecto desarrollado ha sido posible gracias a la implicación del profesorado de ambas redes, quienes han amplificado las propuestas realizadas con creatividad y originalidad” (Memo 2011).*

A pesar de estar ya las EEII divididas en dos redes, la implicación que se mantuvo durante el curso 2010-2011 hizo posible que este se finalizara con éxito. La falta de financiación hace que a partir del curso 2011-2012 sólo participen las 5 EEII.

### **5.2.3.1. Repercusión en la participación de las familias**

En el año 2010, tal y como se recoge en las memorias analizadas de la Compañía, se valoró junto al equipo técnico municipal y las EEII la importancia de compartir las emociones que se generaron en las representaciones con las familias. En este sentido, se repitieron representaciones para invitar a las familias; en algunos casos en horario escolar, y en otros, en horario de tarde o incluso en fin de semana, con el único objetivo de conseguir llegar mejor a ellas. Las representaciones teatrales realizadas en presencia de las familias, sirvieron para que pudieran compartir ese momento de emoción con sus hijas e hijos. Un momento que se describió como especial, ya que fue muy bien valorado por las familias.

En las memorias de la Compañía y a través de las valoraciones realizadas por el profesorado, se recoge asimismo el enorme interés mostrado por las familias en la actividad, valorando la oportunidad de compartir con sus hijos una experiencia artística, en un entorno próximo y conocido como es su escuela. El profesorado en representación de la EEII, observa y expresa en los cuestionarios de evaluación, que los padres y las madres disfrutaban con los niños y las niñas, y se sorprenden a menudo por su actitud de escucha y su concentración en la propuesta.

*“Para todos los ajenos al grupo de teatro: niños-as, padres y educadoras fue un momento muy especial y agradable. Por un lado, para los niños que acudieron con el padre o la madre, venir a la escuela acompañados de la madre o padre y para ellos solos, en exclusividad fue un momento de disfrute. Para las familias y para las educadoras venir a la escuela a algo que no sean reuniones ni entrevistas, sino todo lo contrario a compartir un rato agradable en un clima distendido es de agradecer. También vemos como positivo el que vean en vivo y en directo que los niños y niñas se comportan estupendamente y que son capaces de seguir un acto de ese tipo si se dan una serie de circunstancias. Esto puede acercarles a la imagen de lo que son nuestros ‘teatrillos’ de los viernes” (Q24\_EIM).*

*“Con relación a esta actividad tenemos que destacar, el interés mostrado por las familias por participar en la actividad, y la interpretación de los actores” (Q25\_EIM).*

*“Nos ha parecido muy acertada la idea de hacer partícipes a las familias, de hecho, en la escuela la solicitud de las familias interesadas a participar en el taller fue de 6 por lo tanto tuvimos que hacer un sorteo (...). Creemos que es buena la idea de la propuesta de actividades a las familias” (Q13\_EI).*

*“Los padres han mostrado un interés enorme en el espectáculo. Considero un acierto la posibilidad de ofrecer el espectáculo en las escuelas porque llega a todo tipo de familias y sobre todo a familias inmigrantes que posiblemente no irían a otro sitio a verlo” (Q24\_EIM).*

En algunas escuelas la demanda de entradas supera la oferta, por lo que se señala la posibilidad de realizar más sesiones, especialmente en las escuelas más grandes. También se apunta que quizás es mejor realizar esta actividad en marzo o abril, que es cuando hace peor tiempo y existe realmente una necesidad de realizar actividades de interior.

*“Si, ha despertado mucho interés en las familias. Si hubiera habido otra representación para las familias, se hubiera llenado; y los que vinieron disfrutaron mucho. Interesante repetirlo en otros años a lo largo del curso dos veces. Y que no sea tan al final del curso” (Q26\_EIM).*

*“La actividad propuesta ha despertado gran interés en la familia, existiendo una gran demanda de entradas para la representación dirigida a las mismas. Señalar como dificultad el escaso número de entradas disponibles para el amplio número de familias interesadas” (Q30\_EIM).*

Aunque la mayoría de los cuestionarios analizados muestran la buena acogida de las actividades, en algunas escuelas no fue tan importante. Algunas opiniones comparten la



participación dispar que existe por parte de las familias también en otras actividades que se proponen desde la escuela, así como la poca oferta existente.

*“El interés de las familias es dispar, como lo es a lo largo del curso en la actividad diaria, y depende más de la familia que de la actividad en sí. Hay familias muy motivadas y participativas habitualmente, que se han interesado por la actividad, les preguntan a los niños, a las educadoras..., otras no tanto. Pero en todo caso, han sido muchas las familias que se han apuntado para asistir a la representación o al taller, por lo que deducimos que el interés es grande” (Q14\_EI).*

*“Poca oferta para las familias” (Q18\_EI).*

Aunque el interés de las familias es muy diverso, sí se valora la actividad por parte de las escuelas como oportunidad para conocer a las familias y propiciar que se involucren. En general, se ve favorable ampliar la oferta de plazas tanto en los talleres, como en el visionado de la función en próximas campañas, intentando darle continuidad y promoviendo la mayor participación posible.

### **5.2.3.2. Repercusión en la motivación del profesorado**

Tal y como recoge la Compañía en las memorias del programa, así como el profesorado en los cuestionarios de evaluación, el programa se convierte en un estímulo para la práctica profesional del personal de las Escuelas Infantiles, donde la actividad escénica, y en general el arte y la cultura, dan otra dimensión al proyecto educativo. La incorporación del programa *Haur Antzerkia* en la red municipal ha permitido el encuentro entre el profesorado y el equipo artístico, donde ambas partes han aprendido y ha generado actividades de gran calidad artística y pedagógica.

*“El camino que el proyecto Haur Antzerkia ha recorrido en los últimos años es importante y significativo. Juntos, educadores, educadoras y artistas, hemos aprendido mucho sobre cómo posibilitar encuentros significativos entre los pequeños espectadores y el Arte del Teatro” (Memo 2011).*

*“Para nosotros el día que venís a la escuelas es muy especial. A pesar de que todas las semanas hacemos teatro, tanto los medios (luces, música,...), como los recursos que utilizan los actores son totalmente útiles para aprender” (Q5\_EIM).*

En general, la sensación que queda en la escuela es buena, les gusta, están agradecidas y les permite el contacto con formas para presentar espacios de sorpresa en el aula.

*“La sensación en la escuela es muy buena, nos ha gustado y ha provocado el contacto entre las educadoras en busca de encontrar formas para crear un espacio de sorpresa para presentar en las aulas la obra (...). Siempre gracias” (Q19\_EI).*

*“(...) esta experiencia ayuda mucho porque nos ha dado algunas ideas para trabajar con diferentes materiales” (Q29\_EIM).*

Se observa una evolución positiva en la implicación de las escuelas en el proyecto, venciendo las reticencias iniciales que tenían algunos educadores, que ya habían participado en el mismo en las EEIIMM. Esta vivencia anterior, les hace seguir reclamando que las actividades se realicen en horario escolar para complementar su acción pedagógica.

*“Queríamos expresar nuestro deseo de que continúe este programa de teatro en las escuelas infantiles para que los recortes presupuestarios no lo alcancen. Os lo queríamos comentar a vosotros también, aunque sabemos que es al departamento de educación al que principalmente va dirigido este deseo. ¡¡¡¡Seguid así!!! ¡¡Los niños y niñas os lo agradecerán!! ¡Hasta el curso que viene!” (Q3\_EIM).*

En las diferentes memorias y cuestionarios analizados del programa *Haur Antzerkia*, excepto opiniones aisladas, el programa se valora muy positivamente; el profesorado considera que es muy enriquecedor para las familias, una herramienta valiosa para estrechar las relaciones escuela-familia, además de significar una oportunidad para acercar la cultura a los pequeños espectadores.

*“Es una campaña muy apropiada para las edades que tenemos en nuestra escuela. El nivel de expectación ha sido muy alto, por parte de las familias y por parte de los niños y las niñas” (Q2\_EIM).*

*“¡Seguir en la misma línea! Nos gusta mucho saber que podemos contar en la escuela con estas representaciones tan atractivas para nuestros peques. Valoramos el esfuerzo que hacéis para adecuaros a la edad de nuestros niños y niñas” (Q3\_EIM).*

*“Los padres-madres se sorprenden de la actitud de sus hijos. No esperan que sigan el espectáculo con atención... No están acostumbrados a llevar a sus hijos” (Q23\_EI).*

*“(...) el espectáculo visual es muy estimulante para estos niños” (Q23\_EI).*

En **cuanto a los retos** que se plantean para el futuro, destaca la necesidad de desarrollar la oferta introduciendo programas diferenciados para la estructura municipal y para el *Consortio Haurreskolak* en la propia ciudad, con el objetivo de seguir generando oportunidades de encuentro y disfrute del teatro en las primeras edades.

*“Los cambios organizativos que se van a suceder en la Red Municipal de Escuelas Infantiles, no deberían poner fin al proyecto, sino todo lo contrario, apoyarse en él, para seguir desarrollando un proyecto educativo singular y de calidad. En este sentido puede ser interesante impulsar un proyecto piloto de trabajo continuado con una escuela, para reforzar la actividad artística y acompañar su crecimiento” (Memo 2010).*

Otro de los grandes retos para los próximos años que se recoge en una de las memorias, es el mantenimiento de un alto nivel de calidad artística en el proyecto. Para ello, es importante que el proyecto pedagógico pueda ser dinamizado e impulsado por equipos artísticos de la ciudad, cuya presencia continuada puede generar complicidades con el profesorado. También ven necesario incorporar otros equipos artísticos con un alto nivel de calidad, para enriquecer la propuesta y mostrar nuevos universos poéticos como la participación en el proyecto de *Artes Escénicas para la Pequeña Infancia Small Size*.

*“En los próximos años, (...), Vitoria-Gasteiz, va a ser una de las ciudades europeas que participan en el proyecto de Artes Escénicas para la Pequeña Infancia Small Size, que cuenta con la colaboración de la Unión Europea. Así, a través de Teatro Paraíso la programación de la ciudad, dirigida a los pequeños espectadores y sus familias (...) pueden beneficiarse de la relación con diversos equipos artísticos europeos que pueden, a buen seguro, aportar como en la edición anterior, nuevas miradas e impulsar un futuro ilusionante para el proyecto” (Memo 2010).*

*“Es muy útil traer de fuera a la Escuela Infantil actividades de este tipo, abrir el contexto de la escuela y presentar experiencias nuevas” (Q11\_EI).*

**Con respecto al momento de la representación en el curso**, en las campañas y centros donde ha sido necesario llevar a cabo el programa sin dedicarle el tiempo necesario, el profesorado muestra la necesidad de adelantar de junio a los meses de marzo o abril las actividades para garantizar una mayor motivación e implicación; sin embargo, también aparece mayo como un mes adecuado teniendo en cuenta que las niñas y los niños están más adaptados a los espacios y son más capaces de enfrentarse a situaciones nuevas.

*“Valoramos positivamente la iniciativa, no así la manera en que se ha desarrollado concretamente este curso. El hecho de que el proyecto se presentase al equipo educativo con tan poca antelación y sin tener en cuenta la existencia de gran número de actividades ya programadas para las mismas fechas ha repercutido en una gran desmotivación por nuestra parte, pero, creemos también, una falta de implicación por la vuestra. Este tipo de actividades merecen una mayor implicación y dedicación de tiempo. Por todo ello, consideramos oportuno señalar la necesidad de adelantar a marzo o abril la representación para así darnos la oportunidad, por ambas partes, de preparar mejor y de una forma más relajada tanto las actividades previas a la representación, como las posteriores” (Q30\_EIM).*

*“El mes de mayo nos parece un mes muy adecuado por diferentes motivos: los niños ya están muy adaptados a los espacios, son más capaces de enfrentarse a situaciones nuevas,...” (Q27\_EIM).*

Se considera interesante contar con el material en el aula con antelación suficiente para poder hacer un trabajo previo al visionado de la obra ya que se ha visto que aumenta la motivación cuando se trabaja.

*“(...) el proyecto, tanto de niños como de familias son trabajos muy visuales que estimulan al niño de una forma muy positiva, pero siempre proporcional al trabajo previo realizado con ellos. Por eso los grupos de pequeños (1 año) que lo han trabajado mucho, se han metido más en el espectáculo, han estado más atentos, y han disfrutado más. Por ello es necesario tener los materiales con mayor antelación para ir trabajándolos al ritmo de cada grupo y de sus programaciones” (Q23\_EI).*

*“En resumen es lo de siempre que nos sabe a poco. Cualquier historia contada a los niños y niñas se saborea más, cuanto más se cuenta y con el teatro pasa lo mismo, al final se nos queda en una anécdota, que pasa un día y luego se intenta que se*

*mantenga en el tiempo a base de recuerdo y trabajo sobre aquello que pasó hace ya algún tiempo” (Q12\_EI).*

En las opiniones analizadas del profesorado de las EEII continuamente aparecen mensajes de reconocimiento y ánimo para continuar con el trabajo.

*“Daros las gracias por vuestro tiempo: por venir dos a días a contarnos a las educadoras vuestro plan y por hacernos las dos representaciones sin que estuvieran programadas. También por vuestras ideas y por todo lo que nos aportáis” (Q24\_EIM).*

*“La valoración por parte del equipo docente es muy buena. La obra nos ha gustado mucho. Tanto los niños y niñas como a nosotros y nosotras. Si por nosotras fuera pediríamos más de una vez por año escolar. Son pocas las oportunidades que tienen los niños y niñas de esta edad y sus familias de poder disfrutar de algo parecido (...) Concluimos que sois unos artistas. Muchas gracias por vuestro trabajo y deseamos veros el año que viene. ¡Felicidades!” (Q20\_EI).*

A modo de conclusión, la transmisión de sensibilidad hacia al arte, la oportunidad de dar valor a la primera infancia, la valoración de acercar el teatro a las escuelas y la posibilidad de escuchar, utilizar los sentidos, emocionarse y disfrutar es lo que constantemente viene a valorar en general el profesorado de las EEII.

*“Sentir, ver, tocar, escuchar, buscar, sonreír, emocionarse, sorprender, disfrutar y quizás en un futuro con vuestra representación podamos oler y degustar, y entonces sí que gozamos plenamente de vuestro trabajo ¡¡Excelente!! Y gracias por dar valor al primer ciclo de infantil” (Q17\_EI).*

*“Nos parece muy positivo que se acerque el teatro a las escuelas” (Q26\_EIM).*

*“Como colofón, añadir que estaríamos encantadas de que siguierais regalándonos la transmisión de esa sensibilidad hacia el arte” (Q27\_EIM).*

La **valoración general del espectáculo** desde el punto de vista del profesorado como personas adultas es excelente, atractivo, adecuado, lúdico, que posee gran plasticidad y lo más importante, que produce sensaciones. Además señalan que el trabajo con imágenes es atractivo y sugerente.

*“Como adultos pensamos que fue excelente en todos los aspectos. Atractivo, adecuado para los niños y las niñas, impresionante, bonito, ...” (Q17\_EI).*

*“Valoramos muy positivamente el espectáculo. Posee gran plasticidad, es muy lúdico, ... Los niños han mostrado mucho interés, ha captado su atención, han estado muy atentos, interesados y respetuosos. Nos ha parecido muy adecuado y trabajado” (Q14\_EI).*

También creen que es muy adecuada para el público al que se dirige, un año y medio, dos.

*“En la entrada algunos se asustaron y no disfrutaron de la obra. Muy buena para 1 año y medio y 2 años” (Q4\_EIM).*

*“La hemos visto adecuada para la edad de nuestros niños y niñas. Muy cercana para ellos y ellas, nos gustó” (Q11\_EI).*

**El clima** que aporta la representación de *Kubik* en la escuela es de silencio, atención, armonía y de ritmo tranquilo, cualidades a las que el profesorado no está muy acostumbrado, y por lo que sorprenden abriendo el abanico de posibilidades de una nueva forma de estar y trabajar con niñas y niños de edades tempranas.

*“A nosotras quizás lo que más nos llamó la atención es el uso de los silencios, cómo apenas sin hablar también se puede mantener la atención” (Q24\_EIM).*

*“Como adultos nos parece una historia bonita, original y capaz de mantener nuestro interés hasta el final. Por otro lado nos parece que el tono de voz empleado, las pausas, el movimiento armónico, generan el ambiente adecuado para su disfrute” (Q22\_EI).*

*“(…) estuvieron atentos al desarrollo de la obra y se mantuvieron impregnados de la atmósfera mágica del espectáculo (…)” (Q24\_EIM).*

**La respuesta de las niñas y los niños** según el profesorado, en general, es muy positiva, muy bien adecuada a la edad llamando su atención, provocando su respuesta emocional, reconociendo lo que ven y verbalizándolo en un clima tranquilo, de todas las obras presentadas los últimos años la mejor opinan, entrañable.

*“Los niños y las niñas vivieron la historia, se involucraron en ella haciéndola suya y sintiéndose partícipes protagonistas” (Q9\_EI).*

*“La respuesta de los niños y niñas fue buena. Participaron desde la tranquilidad, no hubo llantos pero si hubo verbalizaciones. Reconocían lo que veían y lo expresaban. A nosotras también nos gustó” (Q1\_EIM).*

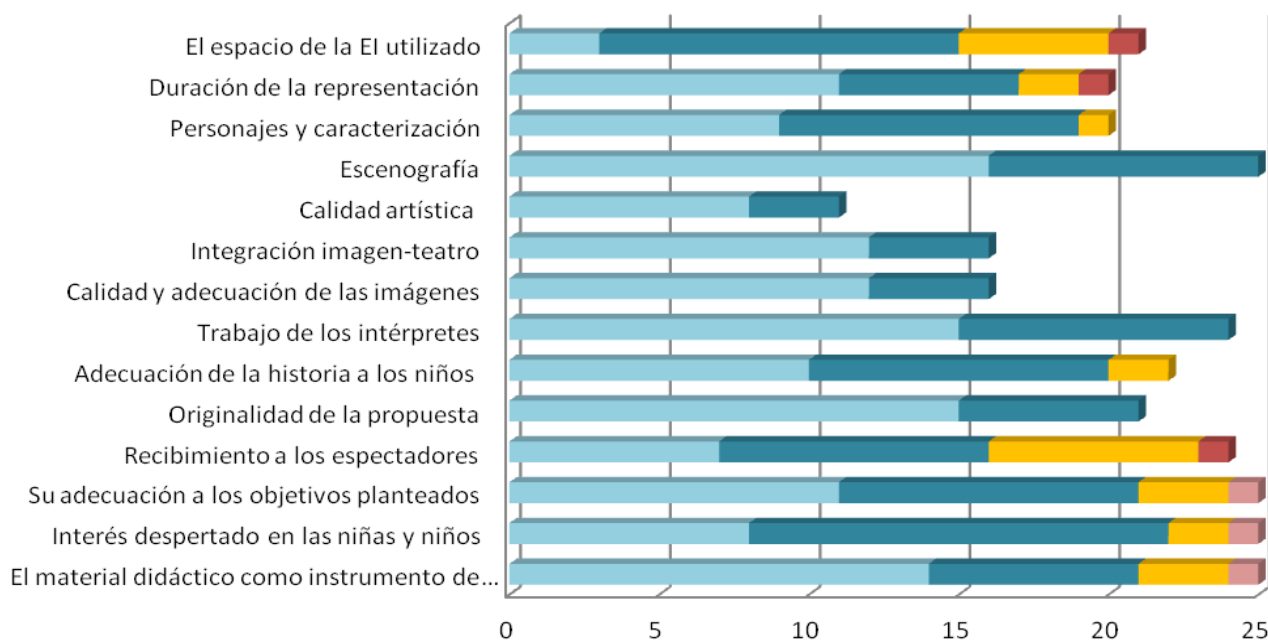
*“Entrañable bajo nuestro punto de vista y experiencia a lo largo de los años” (Q13\_EI).*

Los resultados de la evaluación del profesorado de la imagen 31 muestran las opiniones con respecto al material didáctico como instrumento introductorio: el interés despertado de los niños y las niñas, su adecuación a los objetivos planteados, el recibimiento a los espectadores y espectadoras, la originalidad de la propuesta, la adecuación de la historia a las niñas y niños, el trabajo de los intérpretes, la calidad y adecuación de las imágenes, la integración imagen-teatro, la escenografía, los personajes y caracterización, la duración de la representación, y el espacio de la EEII utilizado.

Imagen 31

**Valoración del profesorado en torno al programa *Haur Antzerkia y Kubik*, y su impacto como recurso pedagógico**

**Valoración del profesorado en torno al programa *Haur Antzerkia y Kubik* y su impacto como recursos pedagógicos**



	El material didáctico como instrumento de presentación	Interés despertado en las niñas y niños	Su adecuación a los objetivos planteados	Recibimiento a los espectadores	Originalidad de la propuesta	Adecuación de la historia a los niños	Trabajo de los intérpretes	Calidad y adecuación de las imágenes	Integración imagen-teatro	Calidad artística	Escenografía	Personajes y caracterización	Duración de la representación	El espacio de la El utilizado
Muy Bien	14	8	11	7	15	10	15	12	12	8	16	9	11	3
Bien	7	14	10	9	6	10	9	4	4	3	9	10	6	12
Normal	3	2	3	7		2						1	2	5
Mala				1									1	1
NS/NC	1	1	1											

Como se puede apreciar en la imagen, se valora especialmente la escenografía y la originalidad de la propuesta, el trabajo realizado por los intérpretes y el material didáctico utilizado. Lo peor valorado es el espacio utilizado para la representación y la acogida a los niños y las niñas.

Además de las representaciones en las escuelas el *programa Haur Antzerkia* comprende un taller del profesorado que se lleva a cabo antes de la representación de la obra en la escuela. Este taller y sus aportaciones a la formación del profesorado se analizan en profundidad en siguiente apartado.

### 5.3. LA PEDAGOGÍA DE LA SITUACIÓN Y SU REFLEJO EN EL TALLER EXPERIMENTAL CON EL PROFESORADO

Imagen 32

Esquema de contenidos del apartado de resultados *‘La pedagogía de la situación y su reflejo en el taller experimental con el profesorado’*



El programa *Haur Antzerkia* siempre da comienzo con un taller práctico para el profesorado en torno al tema de la obra y sus posibilidades educativas y artísticas en las EEIIMM. Tal y como se representa en la imagen 32. En este apartado se describe el desarrollo de dicho taller y posteriormente se analizan los postulados de la pedagogía de la situación de Barret que sustentan la propuesta de *Kubik*, así como sus posibles aportaciones a la formación del profesorado.

En el caso de *Kubik* el tema elegido es el de las imágenes. A través de la exploración de técnicas diversas abordan la imagen fija y la imagen móvil como vías de expresión y comunicación en las primeras edades a través de tres líneas de trabajo:

- Las imágenes como inspiración y recurso para contar historias.
- La exploración y creación de imágenes como impulso para el juego en el aula.
- Las imágenes como ventana de encuentro con el arte.

### **5.3.1. Taller experimental con el profesorado**

La propuesta formativa dirigida al profesorado que se relata a continuación, se analiza más en profundidad a partir de los postulados de la pedagogía de la situación (Barret, 1991) en el siguiente apartado.

Como se ha mencionado, los talleres preceden siempre al visionado de cada obra y, dadas las características de las edades de la audiencia a las que está dirigido, persigue la colaboración entre todos los agentes participantes para la consecución de los objetivos planteados. Se considera que si el profesorado se siente seguro e implicado en el proyecto, si está cercano a las condiciones especiales en las que se va a desarrollar la representación, entonces puede crear un ambiente de seguridad, que permita que las criaturas y las personas adultas se dejen llevar por su propio placer.

Por un lado pretende posibilitar la participación activa del profesorado en las diferentes propuestas del programa, compartiendo todo el proceso de trabajo e impulsando actividades en el aula ligadas al tema del espectáculo y al uso creativo de las imágenes en el caso de *Kubik*. Por otro, es importante motivar la creatividad del profesorado para impulsar acciones posteriores en el aula; acciones que tomen como elemento dinamizador la experiencia vivida en relación con el teatro y el arte. De esta manera, provoca compartir experiencias y reflexiones sobre el arte y los pequeños espectadores en un marco relajado y lúdico, que potencie la creatividad, y redunde en una mejora de su formación.

Además de presentar al profesorado la secuencia de actividades del programa *Haur Antzerkia* invitándoles a sumergirse con los niños y las niñas en el sugerente mundo de las imágenes, se entregan los materiales pedagógicos necesarios para desarrollar las acciones propuestas y posteriormente se lleva a cabo una reflexión. Dicha reflexión se realiza con la



intención de que la práctica que se propone redunde en el proyecto pedagógico de la escuela y se cuestione su propia implicación con una sociedad rodeada de imágenes intentando dar respuesta a preguntas como: en un mundo lleno de imágenes ¿qué lugar ocupan éstas en el proyecto educativo?; ¿son las imágenes una herramienta para explorar y dibujar el mundo?; ¿qué posibilidades educativas nos brinda el juego con las imágenes?

### Imagen 33

#### Actividad del caleidoscopio de imágenes en el taller con el profesorado



Se busca que el espacio pueda transformarse y convertirse en un elemento sobre el que trabajar. Los objetos que se utilizan en la sesión provocan la experimentación. La mayor parte de las actividades se realizan reforzando el trabajo cooperativo, ya que quieren crear lazos entre formadores para que en la presentación de la obra ante niñas y niños, se favorezca el clima y se puedan utilizar nuevos recursos afectivos. Así al realizar el taller de formación con el profesorado, yo misma y el grupo de investigación IkHezi GIU 15/29 con el proyecto EPETEI, a través de la observación no participativa vamos tomando notas de campo, en las que se recogen las voces de la dinamizadora del taller, y las reacciones y actuaciones del profesorado.

*“La dinamizadora de la formación dice: ‘vamos a meter todo dentro de la caja sorpresa. Nos vamos a juntar, según estamos en cada uno de los espacios. Y nos vamos a poner por grupos en uno de los cartones blancos que tenemos por allí. Es..., para que tengáis más auxiliares para manipular’” (FP).*

Según la dinamizadora del taller, solo puede conseguirse una formación de calidad a través de la emoción, tanto en las criaturas, como en la formación de docentes, si el aprendizaje pasa

por la emoción se puede garantizar. La Compañía defiende que es necesario sentir para aprender y para transmitir.

*“Lo más importante del taller es que la información pasa por vivir la emoción, para poder transmitirla. Se subrayan el tacto, el movimiento y la actitud corporal.” (FP).*

En el caso de *Kubik* se prepara un material con piezas grandes, que están desmontadas y permiten realizar construcciones. Se trata de piezas de cartón, planas con las que se construye un espacio escénico (ver imagen 33). Con ellas, se realizan escenografías y se proyectan imágenes, para emular lo que se hace en la obra. El objetivo, según explica la coordinadora de la compañía, es implicar al profesorado en transformar el espacio escénico, utilizando los objetos para jugar con el espacio, experimentar y realizar una ‘performance’ sobre la que plantear el trabajo. Las personas de la compañía guían la puesta en práctica de la propuesta didáctica.

*“La idea es utilizar una escenografía para alimentar el trabajo que ellos hacen. Un espacio escénico que puedo cambiar, transformar, modificar. Esa construcción se puede llenar de las aportaciones y creaciones de los niños” (ETP).*

Los materiales didácticos suponen una oportunidad para entrar en la escenografía, permiten pasar del plano al volumen, ya que son piezas blancas geométricas que deben de montar (como si de un recortable gigante se tratara) y ayudan para comenzar con el trabajo teatral.

*“Lo que hacemos es darles algunas herramientas para que las modelen. Una vez que tenemos la escenografía plana, al darle volumen, podremos hacer una performance, se puede hacer un espacio escénico para contar historias” (ETP).*

Quieren provocar el mismo tipo de juegos en las escenografías de los talleres y en las aulas, para que haya una transferencia de emociones.

La metáfora tanto de la dramatización en la obra como del juego dramático en los talleres de formación, es la construcción. La acción del juego dramático en los talleres parte de la construcción de una figura de cartón, mientras con otro material similar y diferente se construye un espacio escénico. De ahí, se llega a la ‘performance’, pero siempre basándose en esa primera inspiración que ha llegado a partir de la pieza de cartón.

La propuesta de este juego dramático muestra similitudes con las que se hacen desde la psicomotricidad en Educación Infantil o en psicodrama con personas adultas. Al igual que en las sesiones con niños y niñas, en los talleres formativos para el profesorado se distinguen tres tiempos: 1) antes del trabajo de representación que coincide con la acogida, 2) el tiempo de acción, juego, representación o escenificación y 3) el tiempo posterior en el que se reflexiona y se hace la valoración. A partir de la concepción clara de los tres tiempos se planifican y desarrollan diferentes acciones formativas. En la primera acción formativa, cada participante está sentada en círculo, y en medio se encuentra la ‘caja misteriosa’ (un cubo con materiales de cartón que emulan los que aparecerán en la obra), sobre una tela roja hay varios círculos blancos con imágenes de la obra (similares a los círculos blancos con las fotos de los actores que llevan a las escuelas); en la segunda acción formativa, se construyen las piezas geométricas y las personas se encuentran repartidas por el espacio; en la tercera acción formativa con las grandes figuras geométricas construidas se crean tres escenarios para

escenificar un cuento; y al final, se realiza una reflexión tal y como se recoge en las notas de campo de una de las personas del equipo de investigación.

*“El primer trabajo: transformar lo plano, y ganar volumen, es toda una experiencia, y así, uno de los maestros dice; -¡ah, ya sé...!, con los niños yo voy a hacer eso: montar y desmontar-. El segundo trabajo, una vez construida la forma geométrica, es válido para crear el espacio escénico. Se reparte en 4 espacios (en cada uno de los espacios manda una persona, y el resto construye cumpliendo sus órdenes). En el tercer trabajo: se construye también una historia” (Obs.\_ EI3\_Inv.8).*

En la primera acción formativa, los objetos de la “caja misteriosa” se sacan uno a uno, presentando todos los elementos que aparecerán después en la obra *Kubik*. Se utiliza la caja misteriosa para hacer presentes las emociones, para despertar el deseo por conocer, y encender la curiosidad por la obra y el arte, tal y como se observa en la transcripción de la sesión de formación.

*“En el suelo estaban las imágenes y un cubo, que se quedó en el centro y una actriz con una sonrisa dice: -¿qué será?-, hace preguntas al profesorado: -¿quién se atreve a mirar qué hay en la caja?” (FP).*

Viendo los comentarios y las expresiones de los participantes parece que se consigue.

*“Es importante el vínculo del teatro con la vida, en este caso, de la escuela” (FP).*

Entre dos personas recogen una de las figuras, y realizan una ‘performance’, una corta interpretación basada en la improvisación, aprovechando la metodología y los recursos escénicos. El profesorado se mueve por el espacio manipulando los objetos, y moviéndose mientras sienten la música, y expresa sus emociones, lo cual recuerda al juego simbólico de niños y niñas.

*“Esa pieza la movemos en el espacio, seguir escuchando la música sin dejar de mirar la imagen. ¿A qué te recuerda la imagen? (se acaba la música). ¿Va? Es el movimiento, pequeñas imágenes, pequeños fragmentos que aparecen. ¡Eh!, ¿qué os viene a la cabeza? ¿Qué tenéis en la mano? ¿Qué os recuerda? Participante: Un espectáculo de magia” (FP).*

En esta acción formativa, el profesorado da los primeros pasos para moverse y conocer el espacio, consiguiendo la apropiación del mismo para vencer el miedo escénico, que además se puede trabajar con las niñas y los niños antes y después de ver la obra.

En la segunda acción formativa, las grandes figuras geométricas se construyen por grupos de tres o cuatro personas. Con cada figura de cartón se pasa del plano al volumen. En esta actividad además se crean los personajes y al pedir que no se utilicen palabras, se potencia la expresión corporal, tomando gran protagonismo la mirada y el movimiento. Todas vestidas con ropas negras y amarillas, decoran cada figura, donde las personas vestidas de negro cumplen el papel de constructores, y las vestidas de amarillo son el espíritu de la creación.

*“Además de construir figuras cada grupo decora y personaliza los materiales que ha utilizado, se completan con pinturas, algodones de colores, cuerdas, papel higiénico,*

*cintas, plumas... Primero hablan entre sí, y después preparan lo que van a hacer. En la performance no pueden hablar, todo se realiza con la mirada, y deben expresarse con el cuerpo” (FP).*

*“Se reparten bolsas de plástico, negras para los constructores, y amarillas para los espíritus creadores” (FP).*

Cada participante juega y disfruta de diferentes maneras, juegan con los colores con ayuda de la música y de la escenografía, trayendo sentimientos y recuerdos.

La tercera acción formativa es contar un cuento, y se debe poner la atención en la escenografía, en la organización del espacio utilizando las grandes figuras geométricas. Se reparte en fases: el cuenta cuentos, la escenificación, y el desarrollo en tres espacios. En grupos de tres construyen su espacio y cuentan su parte. Todos los días se cuentan cuentos en la escuela de Educación Infantil, por tanto, es importante este nuevo recurso que aparece con la escenografía. La escenografía es utilizada para organizar el tiempo y el espacio de otra manera, utilizan los objetos y la escenografía para construir y manipular, para enriquecer la actividad cotidiana.

*“Vamos a hacer una pequeña experiencia con una historia que todas conocemos, que es muy clásica. Un grupo de tres que pueda venir conmigo, un grupo que seáis tres. Aquí podríamos tener el vestido todos iguales porque vamos a contar la historia a tres. ¿Cómo se cuenta las historia a tres? Bueno... ¿Qué espacios tenemos en la historia?” (FP).*

El espíritu constructor del profesorado al que se juega, les permite convertirse en responsables de la realidad y la experiencia, dándose cuenta del trabajo tan importante que realizan y conociendo el espacio de la creatividad. Las personas de la Compañía buscan conocer y visibilizar esta función.

*“... os vamos a proponer algunos caminos para que ese juego de construcciones os sirva, os inspire. Vamos a explorar dos o tres caminos para hacer algunas intervenciones en el aula que arrojen o enriquezcan el trabajo que hacéis habitualmente, o de contar historias, o de trabajar” (FP).*

La preparación del profesorado, busca la unión entre la escuela y la vida. La relación que surge cada día con las criaturas, describe los momentos más importantes del trabajo del profesorado. Se explicita desde la Compañía, la importancia de la labor del profesorado, ayudando con ello a construir la identidad del profesorado de Educación Infantil.

*“... trabajáis con ellos y con ellas todos los días, éste es un momento muy importante. Es el momento en el que nace el deseo de ir a ver el espectáculo, algo muy importante va a suceder en el corazón de la escuela. Somos partícipes de sus deseos” (FP).*

Además, este tipo de formación permanente ofrece al profesorado la oportunidad de reflexionar sobre lo realizado.

*“Hemos visto el momento de generar una emoción, hemos visto la posibilidad de explorar otros materiales y otras posibilidades, y sobre todo, hacer crecer todas la*

*potencialidades artísticas que tenéis, que son muchas. Por ese trabajo invisible que tenemos en la escuela parece que no hacemos nada importante” (trans\_TF\_inv7).*

En todas las tareas hay un momento de reflexión, es una oportunidad para expresar los sentimientos y las emociones y para entrar en interacción con los objetos.

*“Jugar con las imágenes sobre los objetos, y con esta idea de que los niños y las niñas sientan que hay algo para manipular, no es solamente para contemplar, así, de una manera pasiva” (FP).*

Siempre teniendo en cuenta el mundo de niñas y niños, y sus maneras de actuar. Se experimenta y se busca el acercamiento a las vivencias, con el fin de llegar al propio conocimiento. Para realizar la última acción formativa, se vuelve al primer escenario, todas las personas sentadas en corro tomando una de las imágenes que había en el centro, resumen lo sentido en la sesión con una sola palabra, una emoción, que pone punto final. Las últimas palabras son para dar las gracias, y para invitar a disfrutar del aprendizaje. El movimiento, el juego, la música, la experimentación han sido los facilitadores de la dramatización.

Además de la experiencia de formación relatada, existen otras estrategias con las que se busca el acercamiento afectivo hacia la obra de teatro, y que quedan relatadas en el artículo escrito para la revista *Ágora* (Zuazagoitia, Vizcarra, Aristizabal, Bustillo y Tresserras, 2014). Además de utilizar unos materiales didácticos determinados, creen que se pueden utilizar también otros recursos, como el juego de luces. Plantean tareas para jugar con la luz y la oscuridad. Se reclama el interés del profesorado, y se brindan múltiples oportunidades de actuación. Las personas entrevistadas de la Compañía como llevan muchos años inmersas en trabajos de este tipo, se refieren una y otra vez, el trabajo ya realizado en obras anteriores.

*“Ponemos a los profesores a jugar con las criaturas, apagan las luces, juegan con linternas, para que cuando llegue el espectáculo no se asusten, porque hay niños que temen la oscuridad. (Ac1) Es parte del juego de ser espectador juegan con las linternas, con los profes. (Ac2) Los profes cuando entran a la obra dicen: -no te preocupes, no tienen miedo, ya hemos jugado mucho con las linternas-. La oscuridad les da muchísimo miedo” (ETP).*

Desde la perspectiva del actor y las actrices se menciona una y otra vez, que es una apuesta difícil el hecho de realizar un trabajo escénico con niñas y niños tan pequeños y con tan poca luz, ya que no es fácil trabajar en la oscuridad con este tipo de público.

*“En todo caso, lo interesante es que queríamos expresar que existen muchas posibilidades de hacer las cosas” (ETP).*

Cuando se entrevista a la Compañía para reflexionar sobre esta intervención a través del taller con el profesorado, al tiempo que hablan de los objetivos que se persiguen con el material didáctico, también expresan cuál es el objetivo de los talleres realizados con el profesorado, ya que a través de ellos, se deseaban provocar vivencias relativas al juego centradas en la comunicación.

## El taller experimental desde la perspectiva del profesorado

Tal y como se recoge tanto en las memorias de la Compañía, como en las encuestas realizadas, cuando al profesorado se le solicita la valoración del taller de formación -que en la programación fue denominado ‘primer encuentro’- mostraron información muy diversa según las condiciones en las que se llevó a cabo dicha formación: el tiempo dedicado, el contenido, los materiales aportados y la adecuación a las necesidades a cada escuela.

*“En esta edición, los talleres se han realizado con el tiempo suficiente para que el profesorado pudiese integrar las propuestas dentro de su proyecto educativo pero con la suficiente cercanía temporal, para que no se desdibuje el deseo y la motivación generados” (Memo 2009-2010).*

*“La exposición duró aproximadamente una hora y media, dicha presentación nos gustó, ya que en ella se nos presentó el material y el contenido de una manera lúdica. Así mismo, se nos dio la opción de experimentar con el material a fin de reconocerlo y buscarle posibilidades y de alguna manera de implicarnos y familiarizarnos con ese material” (Q1\_EIM).*

*“El material ofrecido ha sido valorado como interesante, la idea de su utilización bonita y, en general, adecuado a las necesidades de la escuela” (Q6\_EIM).*

*“El encuentro fue muy agradable, una forma bonita de tomar contacto con la obra (...)” (Q7\_EIM).*

También se recoge alguna opinión aislada que muestra haber sentido confusión en alguna de las propuestas.

*“En este primer encuentro hay criterios contrapuestos en la escuela. Esta fase preliminar para una parte importante del equipo resultó un poco confusa, sin acabar de comprender la esencia del trabajo, sin entender las conexiones que subyacían en el entramado del proyecto y su posterior utilidad para su representación con las criaturas” (Q3\_EIM).*

Los talleres con el profesorado les permiten un acercamiento al programa no sólo en el aspecto organizativo, sino a través de la vivencia de la esencia pedagógica y artística de la propuesta. Es una actividad que según el profesorado permite crear una energía grupal en torno a un proyecto que se presenta sugerente y enriquecedor, tratándose de una herramienta fundamental de motivación e integración.

*“Ha sido muy interesante, porque incitó, provocó nuestra curiosidad despertando el interés hacia la obra y demostrándonos que el teatro tiene mucho interés para todos nosotros” (Q9\_EI).*

*“La valoración es muy buena (...). Daba juego para hacer distintas actividades” (Q10\_EI).*

*“El primer encuentro es fundamental. Creo que ( nombra a la directora de la Compañía) nos explicó perfectamente tanto la organización como los contenidos. A mejorar que anduvimos un poco justos con el tiempo, pero la opción de hacerlo fuera de las horas de nuestras reuniones me parece bien para no restar tiempo a las citadas reuniones de equipo. Os agradecemos el esfuerzo de venir dos días” (Q24\_EIM).*

La realización de talleres prácticos en los que la información de objetivos y actividades están integradas dentro de las actividades lúdicas y de experimentación, es un riesgo porque demanda participación de los educadores y educadoras, pero genera una calidad emocional en la percepción del proyecto, que estimula la implicación y amplifica las propuestas creativas.

*“En general el taller se convirtió, como ya ha sucedido en otras ediciones, en una provocación para acercarse a nuevos lenguajes artísticos, incentivando la curiosidad y el interés por el proyecto. Además estimuló el deseo de embarcarse en una nueva aventura artística con sus niños y niñas, y de aportar propuestas personales” (Memo 2010-2011).*

*“Buena la presentación del proyecto. (Se nombra a la directora de la Compañía) nos hace partícipes y transmite ilusión, interés. La presentación es novedosa en cuanto al material y continuista en la línea. Trabajada y bien planteada. Es interesante unir palabra-música-teatro” (Q4\_EIM).*

*“Con relación a la representante que vino en la primera visita a presentar el programa tenemos que comentar, que es una persona abierta, cercana y que defendía muy bien su proyecto. También nos parece adecuado tanto el tiempo dedicado como los materiales aportados” (Q15\_EI).*

*“Valoración positiva, tanto a nivel de materiales, actitud de los ponentes y adecuación a la escuela” (Q17\_EI).*

Otro aspecto a destacar es que el taller se convierte en encuentro privilegiado para sentir el “latido” particular de cada escuela. Es un tiempo para la escucha de las necesidades específicas, para inspirar artísticamente las acciones en la escuela, y para poner en valor la acción pedagógica del día a día en el aula. El profesorado, a través de cuestionarios de respuesta abierta, opina que se trata de una oportunidad la posibilidad de vivenciar directamente las emociones que pueden sentir los niños y las niñas, y de experimentar el juego con los materiales; también la buena organización y conexión entre espacios, tiempos y actividades.

*“Nos parece enriquecedor y positivo poder vivenciar directamente las emociones que pueden sentir los niños y niñas en una actividad como ésta. El material fue especialmente adecuado ya que era prácticamente el mismo que luego los pequeños vieron en el teatro, y pudimos experimentar el juego que podía dar. Todo estaba relacionado y con una conexión coherente entre los tres espacios de la actividad: la formación a las educadoras, el teatro y el trabajo previo y posterior al espectáculo. El tiempo de la sesión nos pareció escaso, ya que tuvimos que hacerlo bastante rápido en sólo una hora y creemos que dedicando al menos media hora más hubiese sido mucho más relajado” (Q2\_EIM).*

*“El encuentro fue muy positivo, cercano,..., la persona que vino estuvo muy interesada y atenta a las propuestas que surgieron por parte del equipo, y vemos necesario ese primer encuentro” (Q27\_EIM).*

*“Nos pareció novedoso en el sentido de que a parte de la explicación del como estaba planteado y los pasos a seguir, fuimos el equipo educador partícipes de la historia, viviendo emociones que más tarde iban a experimentar los niños y las niñas” (Q20\_EI).*

Verbalizan que es una actividad interesante que muestra las relaciones estrechas que existen entre el teatro y la escuela, entendiendo la importancia de la participación de todo el equipo.

*“Lo cierto es que las educadoras que fueron vinieron muy contentas y se mostraron interesadas en profundizar en el tema” (Q24\_EIM).*

*“Es útil y necesaria” (Q29\_EIM).*

*“Sí, fue una actividad muy interesante, nos enseñaron que el teatro y la escuela tienen relaciones estrechas” (Q21\_EI).*

**En relación a la obra *Kubik*** en las valoraciones del profesorado se reconoce como una de las más adecuadas vistas hasta entonces, ágil, ligera, visual, con una puesta en escena adecuada y destacan el proyector de imágenes como un recurso muy potente.

*“La obra ha sido la más adecuada de todas las que hemos visto. Es ágil, ligera, con una puesta en escena muy adecuada. Muy visual, con poco texto, que lo hace más comprensible y da mayor margen a la imaginación de los niños. Capta mejor su atención. Habéis estado muy atentos al grupo. Muy bueno el ritmo. Muy bien valorada la expresión corporal y facial de los actores. El proyector de imágenes es una bomba para niños y adultos” (Q4\_EIM).*

Subrayan la capacidad de interacción, provocando una participación activa, mayor atención y disfrute de los pequeños espectadores y espectadoras, que sin duda conmueve a las personas adultas, profesorado, familias.

*“(...) queremos subrayar la capacidad de interacción con los niños y las niñas y también el trabajo de interpretación que ayudó enormemente para atraer a los niños y las niñas y mantener su atención” (Q15\_EI).*

*“(...) Vivieron la obra a gusto, participando activamente. Y ver disfrutar a los niños así nos conmovió a nosotros” (Q16\_EI).*

*“En general, la representación ha sido adecuada a las edades de nuestros niños y niñas y la respuesta de éstos ha sido muy satisfactoria” (Q17\_EI).*

Se destaca de la obra la buena expresión de las emociones y la relación establecida entre imagen y sentimientos.

*“(...) Por la forma en que reaccionaban los niños (por ejemplo, al enfado entre actores) consideramos que las emociones estaban muy bien expresadas. También nos gustó la relación establecida entre sentimientos y las imágenes de la obra” (Q10\_EI).*



Y aparece como algo que ha llamado la atención del profesorado la utilización del silencio.

*“Lo que más nos ha llamado nuestra atención ha sido cómo utilizáis el silencio” (Q5\_EIM).*

En este sentido, **la formación del profesorado**, una de las propuestas claves del programa, se revela como una herramienta a potenciar en el futuro. La formación tiene una doble incidencia, en primer lugar sobre el profesorado que participa en el taller, el cual tiene la oportunidad de experimentar con los lenguajes artísticos y hacerlos suyos. Y por otro lado, dibuja ecos sobre el resto del profesorado que recibe la energía generada. Por ello, en alguna escuela demandan que se amplíe la formación a cada escuela e integre a todo el profesorado.

*“Sí es muy importante, pero debería participar todo el Equipo” (Q23\_EI).*

*“Se valora la actividad teatral como herramienta de expresión y comunicación integrada dentro del proyecto educativo de las Escuelas Infantiles Municipales y formará parte de la vida cotidiana de un número significativo de centros. Esta práctica educativa mostrará el alto nivel de competencia de los equipos de educadores y educadoras, y su compromiso docente. Será uno de los aspectos sobre los que se deberá de incidir en futuras ediciones” (Memo 2010).*

### **5.3.2. Aportaciones a la formación del profesorado a partir de los postulados de la pedagogía de la situación**

Desde la perspectiva de Giselle Barret (1989), en la pedagogía de la situación, se renueva el concepto de enseñante planteando una acción que se ejerce en tres niveles: psicológico, pedagógico y psicopedagógico donde se pone en cuestión la manera de enseñar en lo referente a la ocupación espacial y a un comportamiento pedagógico que se basa en la animación, la observación y la participación. Se problematiza el aprendizaje, cobra importancia el proceso y éste es polisémico. Se trata de acompañar a las criaturas progresivamente desde la expresión verbal espontánea hacia el análisis intelectual.

Hablaremos en este apartado de todo lo relacionado con el espacio y el tiempo, de la función pedagógica de la propuesta, del grupo y de la persona, de la función de la persona pedagoga, del mundo exterior y de cómo estos elementos se unen en un todo en esta propuesta. Para ello, se presenta la perspectiva de la compañía de teatro y sus postulados son contrastados con las observaciones del equipo de investigación de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, con respecto a las posibilidades pedagógicas que entraña un trabajo como el realizado en este contexto.

### 5.3.2.1. *La concepción espacio-temporal*

El desarrollo que hace la Compañía Teatro Paraíso de la concepción espacio-temporal se materializa en el cuidado del ritmo y el ambiente, y en la creación de un espacio dispuesto de la misma manera para el juego, que para el aprendizaje.

Imagen 34

#### **Concepción espacio-temporal**

DIMENSIÓN	CATEGORÍA
Concepción espacio-temporal	Cuidar el ritmo y el ambiente
	Un espacio dispuesto para el juego
	Un espacio para aprender

#### 5.3.2.1.1. *Cuidar el ritmo y el ambiente*

Se ha observado en las representaciones que la presentación y la toma de contacto con el público infantil, es crucial. Es por eso que la Compañía cuida el ritmo y el ambiente en esta propuesta. Se ha podido observar que miman el momento de entrar en un espacio nuevo, que aunque sea previamente conocido por ser parte de la escuela, cuando la obra se interpreta descubre nuevas tonalidades, organizaciones y a la vez posibilidades.

*“Tienen un aula pequeña preparada, en ella hay un telón negro detrás y en el suelo, y a su alrededor están las luces. Las luces del aula están encendidas cuando los niños comienzan a entrar” (Obs. \_inv.2).*

Este momento entraña cierto grado de ansiedad, tanto en niños y niñas, como entre sus acompañantes, así como en los actores. Se observa que las personas de la Compañía respetan todos estos estados y con el objetivo de crear un ambiente de confianza, la entrada en el escenario se da despacio, dedicándole el tiempo que sea necesario hasta que todos los niños y todas las niñas se sientan acompañados y acompañadas. Este hecho queda registrado en las observaciones y además lo mencionan en la entrevista.

*“La entrada de los niños en el escenario se da despacio, primero entran los mayores y poco a poco los demás niños. Todos, sobre todo los pequeños, entran acompañados por la profesora. A este proceso se le dedica bastante tiempo y se da en un ritmo tranquilo y respetando el estado de ánimo de los niños. Con esto el objetivo es promover la confianza de los niños. Sin embargo, en estos momentos son notables la*

*ansiedad y los diferentes sentimientos tanto en el profesorado, como entre las personas investigadoras y actores” (Obs.\_inv.7).*

*“La cercanía. La intimidad. Que no tengan miedo. No chillar, no gritar” (ETP).*

Se pudo observar que el actor y la actriz facilitan este proceso y acompañan tanto a los niños y a las niñas, como al profesorado, dándoles indicaciones, cuidando el tono de voz y la actitud corporal, esperando pacientemente a que entre todo el público, hablando despacio, vocalizando y sonriendo relajadamente e incluso, poniéndose a la altura de los pequeños cuando se dirigen a ellos.

*“...tan importante como el espectáculo es el momento en que los niños llegan y les decimos hola, a veces sin utilizar las palabras diciendo que estamos allí, que estamos contentos de que vengan, disponibles para ellos, que les acogemos, que nos sentimos a gusto con ellos, eso es tan importante como el propio espectáculo” (ETP).*

Durante la representación de la obra también se cuida el ritmo en el momento de transitar de una acción a otra, por ejemplo al comienzo de la función los actores conversan con las criaturas y anuncian que apagarán las luces de la sala para encender las del teatro. Tratan de crear un clima de confianza para evitar que se asusten y de misterio para generar interés por lo que va a acontecer en el escenario.

*“Antes de empezar la función los actores comienzan a hablar con los niños y les dicen que se van a apagar las luces, pero que no pasa nada, que otras luces se van a encender” (Obs\_inv.2).*

La música es un recurso importante para crear este ambiente, aunque los silencios y los diálogos sin música predominan en ese primer momento. A diferencia de otras obras de teatro no es música para niños y niñas, sino música clásica compuesta por un compositor local.

*“En la sesión pedagógica la música tiene especial importancia, pero en la obra de teatro también” (Obs\_inv1).*

*“No ponen música “para niños y niñas”, sino bien elegida, clásica, intentan escoger música bella” (Obs\_inv2).*

Al igual que en la representación de la obra, en las sesiones de formación con el profesorado también se le da importancia al cuidado del ritmo y del ambiente. En este caso se observa la utilización de estrategias para favorecer la presencia de los miembros del grupo, ayudar a que se sitúen en el aquí y ahora, y a su vez, a que visualicen y se centren en la propuesta pedagógica mediante preguntas.

*“Pensad que hay un tiempo siempre en una historia. ¿Cómo empieza? ¿Dónde estamos colocados en ese espacio? ¿Dónde están los que construyen y donde están los espíritus creativos? ¿Estamos los dos juntos? ¿Está uno y luego viene el otro?” (FP).*

### 5.3.2.1.2. *Un espacio dispuesto para el juego*

Se pudo observar que el espacio y la escenografía sorprenden por la (casi) ausencia de colores y la sencillez. La escena está prácticamente vacía, sólo hay figuras geométricas grandes que conforman un muro que posteriormente desmontarán y manipularán, y exceptuando las imágenes que se proyectarán posteriormente, los dos colores presentes son el blanco y el negro.

Tal y como relatan en las entrevistas parece que la apuesta de Teatro Paraíso por esta puesta en escena es intencionada, además de un camino artístico que invita a explorar y a descubrir sin saturar los sentidos. Sin embargo desde una visión adulta trabajar con este público de esta manera tan desnuda genera ciertas resistencias.

*“Hemos estado en una gran feria en USA donde el teatro para niños (...) es mucha audiencia, colorines. Cuando fuimos con este espectáculo nos dijimos, o les gusta o les horroriza.” (ETP).*

*“Un segundo. Esta palabra, contraste, es una cosa muy importante. El espectáculo de Kubik es un espectáculo con construcciones largas como estáis viendo, son un espacio negro, con los intérpretes vestidos de negro. Esto nos crea ciertos problemas porque parece siempre que cómo vamos a poner a los intérpretes vestidos de negro con los niños pequeños (...). Era un camino artístico para poner en valor todas esas cosas que estabais diciendo. Esto es del contraste entre el negro y el blanco, nos permitiría por una parte dar valor a las construcciones” (FP).*

La intención de la sencillez en los colores y en la propuesta escenográfica, no es otra que dar protagonismo a los pequeños fragmentos de imágenes que traen otra dimensión, la de la vida cotidiana, o la del mundo exterior, a través del arte contemporáneo y del movimiento.

*“Y sobre ese blanco y ese negro, sobre ese contraste, es donde llegaban las imágenes, llegaba el color para darnos otra dimensión. Pero no habitaban en cualquier sitio ni en cualquier lugar. Fijaros que cosa tan bonita, en este contraste, en el blanco y en el negro. Es realmente una cosa como de arte contemporáneo minimalista” (FP).*

*“Es el movimiento, pequeñas imágenes, pequeños fragmentos que aparecen” (FP).*

Se interpreta la imagen como un símbolo del contraste entre su ausencia y su presencia, de la misma manera que el negro destaca sobre el blanco y viceversa.

*“La imagen existe también porque a veces está su ausencia, el blanco existe en relación al negro y el negro con el blanco. Esto es un poco la idea” (Obs. \_inv.7).*

De esta manera el espacio se convierte en una provocación para el juego. Tanto en la obra como en las sesiones formativas con el profesorado, la Compañía pretende, a través de una disposición en el espacio de diferentes materiales, invitar a la experimentación, la manipulación y al descubrimiento. Por ejemplo, la caja de cartón o el cubo representando

simbólicamente *Kubik* esconde imágenes de escenas de la obra permitiendo imaginar y visualizar sus objetivos y cualidades.

*“... cada una tenéis un espacio, hay unos materiales para trabajar” (FP).*

*“Esta es la caja que llega, se queda ya aquí para que la tengáis, que después la vais pasando para jugar y para acceder a la opción de descubrir (...) qué hay dentro del interior del espectáculo de Kubik ¿De acuerdo?” (FP).*

En este espacio que disponen para el juego es importante la presencia y el contraste entre lo plano y el volumen que facilita la creación artística, la evolución y el desarrollo.

De esta manera se ofrece la posibilidad de transformar el espacio mediante la deconstrucción y la construcción, la manipulación de los objetos, el movimiento y el juego, también de las imágenes sobre los cubos blancos.

*“Es esta idea también de generar espacios a partir de las formas de las construcciones” (FP).*

*“Como un espacio escénico que yo lo cambio, lo transformo lo modifico .Y una tercera vía es que sobre los cubos blancos se pueden proyectar imágenes o se pueden imprimir, pegar, pintar” (ETP).*

La construcción y la deconstrucción, la línea y el volumen, el espacio en sí y el movimiento en el espacio son conceptos sobre los que han trabajado en la compañía para crear *Kubik*.

*“La línea. Deconstrucción, hay volumen, hay línea. Construcción, espacio y movimiento en el espacio. Estas palabras son todas realmente palabras que definen Kubik, que están en el interior de Kubik. Palabras con las que nosotros hemos trabajado para construir esto” (FP).*

#### **5.3.2.1.3. Un espacio para aprender**

La propuesta de Teatro Paraíso subraya el nexo entre la vida de la escuela y la del teatro. La compañía se preocupa por conocer y sentir a las criaturas y al profesorado en su hábitat natural, la escuela, y así, retroalimentar su trabajo.

*“Con estas edades lo mejor es siempre poder entrar dentro de las escuelas, es su hábitat natural y es el momento de decir que venimos de fuera y entramos” (ETP).*

*“Y entonces querían también descubrirlo, pero descubrirlo en la escuela, sentirnos a vosotros, y a los niños y a las niñas” (FP).*

El hecho de acercar la escenografía del teatro a la escuela se convierte en un reto y a la vez en una oportunidad. En las notas de campo de una de las investigadoras la propuesta que se hace en la obra de organización del espacio y del tiempo aporta ideas innovadoras para enriquecer la práctica diaria de la escuela, por ejemplo, en la manera de contar los cuentos.

De esta manera, en las sesiones de formación con el profesorado se menciona la opción de dar otra dimensión y arropar la narración de historias en las aulas de infantil con un

espacio y escenografía teatrales que se puede modificar y transformar aportando nuevas ideas al trabajo del profesorado.

La concepción del espacio y el tiempo en el aquí y ahora, tanto en la representación de la obra como en las sesiones de formación con el profesorado se muestran como privilegios de la escenografía del teatro para bebés de gran interés pedagógico para la Escuela Infantil.

### 5.3.2.2. *La función pedagógica*

La necesidad de reconocimiento de la labor de los equipos pedagógicos, la necesidad de estar continuamente en formación para entrenar la mirada de las personas adultas, y la responsabilidad de acompañar las emociones de las criaturas, son algunas de las competencias que se deberían desarrollar en las escuelas infantiles.

Imagen 35

#### **La función pedagógica**

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
La función pedagógica	Necesidad de formación permanente	Estar presente y de verdad
		Comunicación cambiando la mirada de adulto
		Necesidad de reconocimiento
	Acompañar las emociones	
	Desarrollar competencias artísticas y de expresión dramática	

#### 5.3.2.2.1. *Necesidad de formación permanente*

Otra necesidad del profesorado que se evidencia es la de una formación permanente que le ayude a encontrar en cada especial y difícil situación pedagógica presencia y honestidad, y a establecer una comunicación de calidad con los niños y niñas pequeñas cambiando la mirada de la persona adulta.

### ***Estar presente y de verdad***

La persona pedagoga barretiana debe de cumplir dos requisitos en todo momento, y estos se ven reflejados en las entrevistas realizadas y son compartidos por las personas de la compañía de Teatro Paraíso, a saber; ser consciente de lo que acontece y estar a la escucha de sí mismo y del grupo.

*“A mí lo que me gusta al trabajar con los niños tan pequeños (...): estar presente y estar de verdad” (ETP).*

Para que la persona pedagoga entienda y logre sentir cual es el lugar que le corresponde en cada especial situación pedagógica es importante que, tal y como explicita la actriz de la compañía, esté presente y de verdad.

Aquí, el proceso de formación del profesorado, se entiende como un intercambio donde el rol de la persona experta se trasciende y la propuesta metodológica se centra en recoger lo que se ha hecho con anterioridad y mezclarlo con la sabiduría del momento.

*“Pero en el proceso se trabaja con el profesorado, no en el sentido de que va uno con todos los saberes, sino como un intercambio, nosotros hacemos una propuesta que recogemos de la experiencia de lo que hemos vivido en las ediciones anteriores para tratar de ir un poquito más allá y lo que hacemos es mezclarlo con su sabiduría” (ETP).*

### ***Comunicación cambiando la mirada de la persona adulta***

Para conectar con los niños y las niñas las personas investigadoras que recogen las observaciones destacan haber visto la necesidad de una interacción de tú a tú, hablando normal, sin forzar o provocar una manera especial de comunicarse.

*“La interacción es de tú a tú. No es la interacción entre el grupo de actores con el público, sino de la actriz con este niño, con esta niña, ..., de uno en uno. Intentan hablar normal. No son ni sordos, ni tontos, entienden” (Obs\_inv.2).*

*“Cómo se acabe, cómo se termine con cada uno, cómo se hace el contacto con cada uno” (ETP).*

Tal y como se recoge tanto en la entrevista con Teatro Paraíso, como en distintas observaciones, uno de los caminos que la pedagoga necesita transitar para lograr comunicarse con las criaturas consiste en cambiar el punto de vista y en consecuencia su mirada adulta. En el visionado de las obras que el alumnado universitario de Educación Infantil compartió con las criaturas, precisamente, una de las experiencias que tiene lugar, es ver la obra a través de los ojos de niños y niñas de 0 a 3 años, y de esta manera posibilitar el aprendizaje de formas menos invasivas y forzadas de percibir y acompañarles.

*“(...) va un desarrollo evolutivo tan importante que hace que se cambie notablemente el punto de vista de quien mira, por lo tanto el camino que el artista encuentra para comunicarse con esos niños” (ETP).*

*“(...) Cuando tenemos pequeños delante nos fijamos en ellos. Las alumnas han aprendido a ver esta obra a través de los ojos de los niños de 0-3 y por eso les ha gustado. Les ha ayudado a acercarse a su percepción, acompañándoles, sin invadir, sin forzar (...)” (Obs.\_inv.2).*

### ***Necesidad de reconocimiento***

Desde la perspectiva de la compañía, y de la directora pedagógica y artística, se destaca la importancia del reconocimiento de la labor que desarrollan los profesores y las profesoras. Este reconocimiento permite que las personas que trabajan con niñas y niños, tanto en el teatro como en la docencia, ocupen su lugar de responsabilidad sin dejar de lado la curiosidad, y el deseo de conocer y de seguir siempre aprendiendo, aspecto que subrayan desde la Compañía como indispensable en la formación del profesorado, tanto para el enseñante como para el aprendiz.

*“... somos participes, es como si estamos hilando, seríamos en este momento las hilanderas del deseo de los niños y de las niñas” (FP).*

*“Siempre con la idea de que ellos trabajen con los propios deseos...” (ETP).*

*“Una gente que le hicimos la propuesta y la acogieron enseguida con mucha tranquilidad, con mucho placer, con la idea de que era algo bueno para sus niñas, tenían ese deseo y eso se les transmite a los niños y a las niñas” (ETP).*

#### ***5.3.2.2.2. Acompañar las emociones***

Otra de las funciones de la persona pedagoga que también tienen en cuenta desde la Compañía, es la de acompañar las emociones de niños y niñas. En consecuencia, tal y como destacan en una de las entrevistas, el estado de ánimo de la pedagoga es primordial para que este público esté relajado y receptivo. Es importante estar atento a la necesidad adulta de que todo salga bien, de que niños y niñas se porten bien, de que no se muevan físicamente y de traducir lo que pasa en la escena, así se posibilitará que las criaturas vivan la experiencia desde su propio lugar.

*“Es el momento de acompañar y estar ahí y darles la tranquilidad que necesitan, (...) es un espectáculo para ellos y que no hace falta motivarles ni hacerles traducción simultánea. Hay una cosa muy curiosa que pasa con estos pequeños y es que los adultos en la escuela infantil, también en un teatro como en el Txoraleku, tienen la idea de que los niños se porten bien, de que todo salga bien, en esa idea hacen la traducción como si los niños no estuvieran viendo y por otra parte estos niños*



*aplauden pero no aplauden con el rol de lo que significa aplaudir, aplauden o hacen mucha actividad físicas”. (ETP).*

Al hablar de la función de acompañar las emociones, desde la compañía, se hace referencia al lugar de la persona adulta cuando acompaña en el teatro. Por lo general, se identifica que las personas adultas que han vivido esta experiencia en más ocasiones han hecho un proceso de superar miedos y prejuicios. Al comienzo de cada representación se explicita la importancia del momento de arte, juego y placer que va a tener lugar y que se evitará que nadie interrumpa.

*“... la gente que ha estado anteriormente tiene un proceso, sabe cuál es la actitud cuando acompaña al teatro. Los que no saben tienen miedo de cómo van a reaccionar los niños, y ese miedo se transmite. ¿Les mando callar, no les mando callar, les dejo acercar, no les dejo acercar? ¿Cuál es mi actitud?” (ETP).*

*“... hay un trabajo importante con las personas que van, que acompañan, educadores, en caso de los papas y mamas, siempre hacemos presentaciones de porqué estamos aquí, de la importancia de ese momento, es un momento de arte, juego y placer, hasta para pedir los teléfonos móviles es un momento de arte y no vamos a permitir que nadie nos moleste (...)” (ETP).*

Desde el principio en las representaciones escolares, el actor y la actriz, además de acompañar a los pequeños espectadores también acompañan al profesorado. Anuncian los cambios que se van a producir en el ambiente cuando dé comienzo la obra y en los momentos en que por ejemplo, algún niño o niña llora, verbalizan que es normal. El profesorado, además de acomodar a las criaturas, también tiene una función importante de expresar las diferentes emociones que van surgiendo y de poner palabras a las escenas de la obra.

*“Mientras tanto, la actriz y el actor continúan contando cómo comenzarán con la obra, paso a paso y tranquilamente, intentan tranquilizar a los niños. Avisan que van a apagar las luces y un par de niños empiezan a llorar. Las profesoras les ayudan y les sacan de la sala. El actor ha dicho que no se preocupen, que es habitual y que se callarán cuando comience la obra” (Obs.\_inv. 7)”.*

*“Las profesoras además de ayudar a que los niños entren en la sala, tienen una función muy importante, sobre todo al principio, ya que ayudan a expresar las diferentes emociones que surgen en los niños y de vez en cuando, hacen comentarios en voz alta en torno a la obra” (Obs.\_inv. 1)”.*

#### **5.3.2.2.3. Desarrollar competencias artísticas y de expresión dramática**

Un aspecto importante dentro de la función del pedagogo es transmitir el placer que le proporcionan sus aficiones y sus prácticas artísticas. Creen que a veces es más efectivo y atractivo llevar a clase y compartir los saberes y experiencias de cada cual, que buscar fuera supuestas fórmulas mágicas que no se sienten propias ni cercanas.

*“La idea es aprovechar las capacidades artísticas que tenemos en las personas que tenemos en las escuelas” (ETP).*

*“En lugar de sacar una caja con un montón de instrumentos que no suenan nada, si sabes tocar la flauta travesera, toca, el piano, toca! Tiene que haber una transmisión de lo que más nos gusta” (EF).*

En este sentido, tanto en la entrevista a la Compañía, como en la observación de la formación al profesorado de infantil, la capacidad de ser natural y comunicarse sin tensiones y respetando la necesidad de cada cual, se considera fundamental para la interacción con estas edades tempranas. Es importante que tanto el artista como la persona pedagoga consigan fluidez en este sentido, dando paso a su creatividad e imaginación, permitiéndose improvisar y adaptarse a la situación en cada momento.

*“Tenemos actores con gran oficio que no tendrían esa capacidad porque no sienten ese placer, tienen miedo, no se sienten a gusto. Y esto es un acto de comunicación. Es importante sentir que está disponible, están muy cerca. El actor se siente por otra parte muy vulnerable porque no está encima del escenario con todos los elementos (...) Hay muchos actores que tienen miedo de sentirse, se preguntan cómo encuentro el canal de comunicación con ellos, ¿no? Esta es la gran pregunta. Y la tienes que buscar en tu interior” (ETP).*

*“... tenemos una parte artística con la que podemos expresar y comunicarnos, y eso es importante en el trabajo que hacéis vosotras” (FP).*

La expresión dramática y el teatro permiten prescindir de la comunicación basada en el lenguaje verbal y el pensamiento racional a la que tan acostumbrados estamos las personas adultas, dando paso a otro tipo de lenguajes, de modos de expresión y comunicación, que involucran todos los sentidos y conectan las miradas, forma de entenderse más habitual en la infancia.

*“El trabajo de las maestras y las artistas es llenar todas esas capas de arte, leer libros a los bebés desde los tres meses... hay que ofrecer a las criaturas todo lo que podemos. Acompañar la fuerza del bebé, animar su curiosidad, proporcionarle, música, literatura” (EF).*

Las claves para la formación pedagógica o artístico-pedagógica se centran principalmente en *la emoción y la experimentación*. Estas claves son la base de la interacción que Teatro Paraíso descubre y tiene en cuenta en su propuesta pedagógica tras la relación sistemática y permanente mantenida con las escuelas a lo largo de 28 años. Tiene lugar en el día a día, en el contacto directo con niños y niñas, y se identifica con una de las competencias más importantes que debe tener el profesorado hoy, así como con una de las características de su identidad. Metafóricamente hablan de hilar los deseos de los niños y las niñas como función principal tanto en el trabajo con ellos y ellas como en su propia formación.

*“(...) El trabajo de Teatro Paraíso se valora como resultado de la relación con las escuelas a lo largo de 28 años. Describe la relación que se genera con las criaturas en el día a día como el momento más importante del trabajo docente y a su vez, como el instante más especial. Se le da importancia y se explicita el trabajo docente. Entre*

*las competencias del profesorado se convierte en significativa la metáfora de 'hilar' en el día a día los deseos de los niños y las niñas, trayendo a las Escuelas Infantiles una nueva característica de la identidad docente. La responsabilidad de hilar los deseos de los niños y las niñas tiene influencia no sólo a la hora de trabajar con ellos y ellas, sino también en la formación de personas adultas" (Obs.\_inv.2).*

En los informes interpretativos elaborados por las personas investigadoras tras las observaciones de diferentes momentos de la experiencia, se recoge de manera significativa la importancia y la necesidad de reflexión, y de renovación de experiencias para preservar la actitud constructiva en la práctica docente. La inclusión de esta visión de formación del profesorado posibilitaría el conocimiento de la propia capacidad creativa, darse cuenta de la importancia de su tarea y de la necesidad de crecer e innovar. Esta perspectiva formativa describe un contexto en la que destacan dos momentos: uno relacionado con la creación de la emoción y otro centrado en la investigación de diferentes materiales y experimentación de opciones.

*"Con respecto a las emociones (...) han tenido mucha presencia desde el principio. La directora pedagógica de la Compañía le ha dado importancia en todo momento a que antes de que la información pase por la cabeza pase por las emociones. En su opinión es necesario sentir primero para luego poder transmitir a los niños" (Obs.\_inv.2).*

*"Tal y como reflejan las evidencias, el espíritu constructivo del profesorado responsable de renovar la realidad y el camino de las experiencias, tiene necesidad de coger aire. Tiene necesidad de darse cuenta del trabajo importante que lleva a cabo y de un contexto donde conocer su creatividad" (Obs.\_inv.7).*

### **5.3.2.3. La importancia de cada persona y del grupo**

En las observaciones realizadas en las sesiones de formación dirigidas al profesorado, se referencia que les ayudan a familiarizarse con la obra, a través de las imágenes y de algunos objetos. Se busca que este mismo material haga perdurar en el recuerdo lo vivido y lo compartido.

*"Siempre hemos buscado una secuencia antes del espectáculo, intentamos darles un punto de emoción. Darles una herramienta que les permita introducir por una parte el tema que vamos a abordar en el espectáculo y también la relación con los artistas, es decir, que de alguna manera haya algunas pinceladas, algunas imágenes que se cuelguen en las gelas [aulas] para despertar en los niños la emoción y la curiosidad por encontrarse con ellos y con esas imágenes" (Obs\_inv5).*

Está muy presente en todo momento la diversidad de las personas que componen el grupo. Las diferencias se entienden como una oportunidad para ser y hacer de muchos modos, por lo que la actriz y el actor experimentaron con la improvisación al crear esta obra e intentaron huir de clichés y actos mecánicos.

*“En todo caso, lo interesante es que queríamos expresar que existen muchas posibilidades de hacer las cosas, (...) lo que uno lo hace de una manera otro no tiene que hacerlo de la misma manera” (Obs\_inv5).*

La mayoría de las actividades de la sesión formativa con el profesorado se llevan a cabo en grupo estimulando la colaboración y fortaleciendo los vínculos entre todas las personas integrantes del grupo, permitiendo que las maestras jueguen y disfruten, sin por ello descuidar el respeto por el estado de ánimo y la disposición de cada una, practicando por lo tanto una escucha activa.

*“El objetivo de la formadora en esta sesión era que las profesoras jugaran y disfrutaran, sin embargo, entre las maestras hubo actitudes cerradas y abiertas, reflejando la situación de cada una” (Obs\_inv7).*

Se menciona la importancia y la necesidad de compartir lo que ocurre en las escuelas, las situaciones vividas, otorgando valor a la documentación y a la divulgación de esta, sin olvidarse de la investigación y el análisis de esta vivencia grupal.

*“Porque después de todos estos años de trabajo, en los años que van pasando, las cosas a veces parece que se quedan en las personas que hemos vivido en el interior de las escuelas, (...), pero ocurren cosas muy importantes y es importante también que podamos darles, hacerlas visibles y darles eco compartirlas con otra gente en otros lugares” (FP).*

*“El arte tiene que ser compartido no puede estar separado del resto de disciplinas...” (EF).*

#### **5.3.2.4. El mundo exterior en Kubik**

En *Kubik*, el mundo exterior se muestra a través de la imagen como una ventana abierta a nuevos recursos pedagógicos. Esto supone una retroalimentación entre la escuela y el teatro que puede constituirse en una garantía para la investigación y la innovación.

## Imagen 36

### Categorías del mundo exterior

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
El mundo exterior	La imagen como ventana y recurso pedagógico	De acceso a otra cultura
		De transformación y juego
		Que posibilite la polisemia
	Para dejar huella y apropiarse del mundo	
	La retroalimentación teatro-escuela garantía de investigación e innovación	

#### 5.3.2.4.1. *La imagen como ventana y recurso pedagógico*

La imagen se presenta en este apartado como ventana y recurso pedagógico de acceso a otra cultura; de transformación y juego; posibilitadora de una mirada polisémica; y para dejar huella y apropiarse del mundo.

#### *De acceso a otra cultura*

Según se recoge de la entrevista tanto a la directora de la obra *Kubik* como a la coordinadora general de la compañía, en la actualidad, la existencia de un bombardeo de cultura consumista y de imágenes y la falta de acceso de muchos niños y niñas a otra cultura fue lo que motivó e inspiró *Kubik*. La preocupación por la excesiva presencia de las imágenes, el sobre-estímulo al que las criaturas se ven expuestas y la repercusión de este hecho en el teatro, provocó que empezaran a trabajar en torno a la relación de la pequeña infancia y del teatro con las imágenes.

*“Estamos bombardeados de cultura consumista, comercial. Y no todos los niños y niñas tienen acceso a la cultura fuera de la escuela, solo la burguesía” (EF).*

*“En el año 2003, 2004 empezamos a preguntar qué pasaba con los más pequeños en este mundo en que vivimos en que están tan llenos de imágenes. Nuestros niños de 1-3 años de ahora no son los de hace 10 años 15 años porque las imágenes no tenían la presencia que tienen ahora. Nos preocupa esto en relación con los niños porque nos comunicamos con los niños y nos preocupa también en relación al teatro, este arte de trayectoria de siglos, como en un siglo XXI con tanta tecnología y tantas imágenes. Como se relaciona el niño con las imágenes y el teatro con las imágenes: a partir de estas dos hipótesis empezamos a trabajar” (ETP).*

*“Nosotras hemos elegido el camino de la imagen porque nos ha fascinado en un momento dado y nos ha hecho recorrer un camino” (ETP).*

*“Nuevas imágenes, nuevas ideas que nos surgen” (FP).*

En este contexto, estar atentas es importante, ya que en ocasiones, hasta las personas de la compañía han de corregir sus propias propuestas para que las imágenes favorezcan una mirada polisémica y no homogénea como ocurre generalmente.

*“Tuvimos que corregir porque entendíamos que estábamos dando un modelo, precisamente lo interesante es que abramos puertas que esa vaca que era así, pero también podría ser así, de mil maneras” (ETP).*

### ***De transformación y juego***

Según lo recogido en las entrevistas a la Compañía, la manera en que se integra el mundo exterior en la situación, es a través de las imágenes. Mediante la inclusión de las imágenes del mundo exterior, tanto en la escuela como en la representación de la obra, se invita a la transformación y al juego con las mismas, acercando la posibilidad de apropiarse del mundo, algo especialmente importante para los niños y las niñas. Enseña la posibilidad de ver tanto las imágenes, como el mundo exterior en la situación pedagógica, como una oportunidad y no como una amenaza. Se liberan las imágenes de la pantalla para que se mezclen con la propia vida, la escuela, y el espacio de juego, transformando la concepción de espectador pasivo por un espectador que no sólo recibe las imágenes sino que además puede transformarlas.

*“Dice que nuestra relación con las imágenes es de espectadores, vemos las imágenes como consumo, de forma pasiva. Hay que liberar las imágenes de la pantalla y llevarlas al espacio de juego. Podemos transformar las imágenes, no solo recibirlas” (EF).*

*“(…) buscábamos que las imágenes no fueran para contemplar, es decir, nos preocupaba mucho que las cosas se puedan tocar, jugar con ellos” (ETP).*

*“Podemos hacer que esa imagen aparezca o desaparezca o crearla” (ETP).*

*“Para que lo importante no fuera esa presencia estética sino el propio juego y las imágenes” (ETP).*

*“Y es una idea de depositar las imágenes y hacerlas vivir sobre los muros de la escuela...” (FP).*

*“Es parte del juego de ser espectador juegan con las linternas etc., con el profesorado” (ETP).*

En el juego de construcciones que se representa en *Kubik*, las imágenes no viven en una pantalla sino sobre objetos que manipulan los niños y las niñas cotidianamente, donde el actor y la actriz imitan el juego simbólico invitándoles a una nueva concepción de relacionarse con las imágenes.

*“Hicimos un juego de construcciones, con el que juegan ellos de la misma manera que los actores juegan como adultos que son, pero inspirados con el juego que hacen los niños y las niñas en esas edades” (FP).*

*“En ese punto que está cercano a ellos porque es un juego de construcción. Que la imagen llegaría a través de la experimentación del cuerpo con el objeto” (ETP).*

La posibilidad de que las imágenes habiten objetos cotidianos y conocidos para las criaturas, incluso los propios cuerpos de la actriz y del actor, se da gracias a la utilización de una tecnología que permite la manipulación y el juego sin cables. La compañía hizo un trabajo de búsqueda importante hasta encontrar los proyectores de mano que utilizan en la representación de la obra.

*“Bueno mirad, es un perro que está proyectado sobre la camiseta. Bueno, una cosa muy importante, es para hacer que esto fuera posible; estos contrastes, estos juegos, esta emoción, esta sorpresa y este hacer que las imágenes habitaran sobre los objetos. El equipo ha tenido que hacer una búsqueda de una tecnología que nos permitiera hacer que esto fuera posible, es decir, que los niños y las niñas vieran que manipulábamos las cosas, que no era una cosa que venía por la magia” (FP).*

*“Así que al final encontraron unos proyectores más pequeños que este, ¿lo veis allí? El que está en la mano y casi no se le ve. Un proyector de tal manera que si tú tuvieras una camiseta negra yo podría proyectar, porque además se puede trabajar sin cable. Es una cosa realmente, con unas imágenes que previamente el video creador lo ha creado, lo ha programado etcétera, pero que los niños y las niñas ven. Yo programo, perdón, o sea yo proyecto” (FP).*

### ***Para dejar huella y apropiarse del mundo***

Una vez disfrutada la obra y para completar el trabajo que se hace en las escuelas, se propone que hagan una especie de pequeña “instalación” con los materiales que la Compañía aporta. Se gesta la idea de “dejar huellas” a través del material que dejan en las escuelas infantiles. La idea de “dejar huella” hace referencia a la propia necesidad de niños y niñas de apropiarse del mundo mientras están creciendo y con este criterio se hacen propuestas al profesorado para dejar imágenes sobre; habitarlas con historias; crear esculturas; o proyectarlas en construcciones atípicas.

*“(…) cómo en el espectáculo de Kubik veíamos que habíamos dejado huellas de imágenes. Que es la forma también de que los niños y las niñas cuando crecen tienden a apropiarse del mundo, a dejar sus propias huellas, dejar imágenes sobre los agujeros... Entonces es una idea también de que podamos dejar huellas, por ejemplo podríamos recortar casas o dibujar casas con personas mayores y dejarlas sobre las paredes como conformando una ciudad; podríamos poner olas y hacer un gran mar, (...), también podríamos inspirarnos en libros, en imágenes de cuadros, en imágenes de fotografías de los niños, para digamos como final del proceso, dejar imágenes sobre (...) como una escultura de imágenes (...), es decir habitando las imágenes en*

*este caso en una historia sobre otro lugar que no sea un lugar convencional o haciendo una pantalla con todas esas cosas y proyectando sobre todas las construcciones” (FP).*

Lo que facilita este tipo de propuestas según la compañía, es precisamente, el cambio natural de la percepción del mundo de las criaturas y a su vez, indirectamente, de las personas adultas que las acompañan.

*“Lo que cambia es su percepción del mundo” (ETP).*

Por ello, en las sesiones de formación para el profesorado, la Compañía Teatro Paraíso propuso diversas actividades de exploración, de movimientos para conocer el entorno y apropiarse de la obra, lo que daba a las educadoras la oportunidad de interaccionar y manipular el material y las imágenes, de vivenciar la obra y expresar sus sentimientos y emociones. Esperando que, al igual que a artistas y bebés estas actividades contribuyeran a transformar su visión del mundo y a despertar o avivar su lado emocional y creativo.

#### **5.3.2.4.2. La retroalimentación teatro-escuela garantía de investigación e innovación**

La propia vinculación del Teatro con la Escuela, fue vista por parte de las personas de la Compañía, en sí misma, como una forma de inclusión del mundo exterior en la experiencia pedagógica.

*“(…) el espectáculo siempre es como el alma que nos inspira para hacer todo un trabajo alrededor de toda una secuencia que tiene que ver con el antes y con el después, y por lo tanto con lo que sucede en cada una de nuestras gelas (aulas)” (FP).*

De la misma manera que las propuestas incluidas en la obra de teatro nacen en la escuela, el descubrimiento de la obra artística aporta ideas en forma de imágenes para continuar trabajando en la escuela. En las sesiones de formación del profesorado se utilizaba la metáfora del caleidoscopio o ventana mágica desde dónde se puede mirar el mundo exterior.

*“Pero además, fijaros que trabajando con el mundo de las imágenes y con la idea de que hablábamos del Calidoscopio, es como poder poner una imagen aquí adentro también, ¿eh?, y es una ventana que miramos. Y otro día igual quitamos esa imagen y vamos a mirar qué descubrimos hoy. Como una idea también para introducir si estamos trabajando un tema ¿no? Qué hay en la ventana, una imagen y es nuestra ventana mágica. Una idea que ha aparecido del trabajo de ellas que realmente es bonita” (FP).*

Se destaca el compromiso de la compañía con la necesidad de investigación e innovación, y en las sesiones de formación con el profesorado se explicita la importancia del trabajo de investigación con la Escuela de Magisterio que pretende enriquecer la formación inicial del profesorado dando a conocer nuevos recursos y experiencias como la que aquí se muestra.

*“(…) nos van a observar por un agujerito a todos los que participamos en el... a los artistas que han hecho el espectáculo, a la propuesta pedagógica que hemos hecho, a*



*los profesores que estamos trabajando, es decir, nos van a acompañar en este proceso para de alguna manera dar testimonio de todo lo que acontece, de todo lo que está pasando y de la importancia del trabajo que estamos haciendo entre todas” (FP).*

*“Así que la Escuela de Magisterio con la que estamos haciendo el trabajo los dos últimos años, para que los nuevos educadores y educadoras que se incorporan tengan también la posibilidad de enriquecerse de todas las vivencias que están pasando en nuestras escuelas, y también los más mayores de las otras escuelas (...) os van a hacer un trabajo de investigación” (FP).*

La importancia de conectar lo que sucede en las Escuelas Infantiles con el trabajo de investigación y de formación inicial del profesorado se interpreta aquí como la integración del mundo exterior en el aula, posibilitando un trabajo de mediación y construyendo puentes que faciliten la retroalimentación de ambas instituciones educativas.

*“Estamos aquí porque hemos aprendido mucho de las profesoras de las escuelas de infantiles de Vitoria. Porque nos han permitido hacer propuestas, equivocarnos dando forma a una forma de trabajo” (ETP).*

*“Nosotros hemos aprendido de vosotras. Hace unos años no habíamos hecho nunca teatro para estas edades, no sabíamos (...) hemos ido creciendo y hemos ido haciendo estos espectáculos que están tirando por el mundo” (FP).*

*“Y que como vamos a seguir juntas que nos las contéis, porque vamos hilando año tras año las ideas a partir de lo que nos contáis de los niños y de las niñas” (FP).*

Este vínculo existente desde hace años entre el teatro y la escuela, se amplió a la universidad a través del proyecto de investigación EPETEI llevado a cabo en colaboración entre la Escuela de Magisterio de Vitoria y la Compañía Teatro Paraíso. Este proyecto, a su vez, posibilitó el encuentro entre las EEII y la universidad a partir de la propuesta *Kubik*.

La colaboración entre estas tres organizaciones comenzó su andadura en el 2010, coincidiendo con la puesta en marcha de los nuevos grados de Educación Infantil y Primaria en la Escuela de Magisterio de Vitoria Gasteiz. En ese momento hubo un acercamiento de representantes de Teatro Paraíso a la Universidad que fue muy bien acogido, ya que en la titulación de Educación Infantil estaba previsto poner en marcha en el curso 2014-2015 un Minor de Dramatización, que pretendía precisamente establecer este vínculo entre dramatización, escuela y universidad en la formación del profesorado. En este momento, aunque se dio por finalizado el proyecto de investigación, la colaboración con las escuelas y con la compañía continúa enriqueciendo la formación de nuestro alumnado. Se prevé que este trabajo permita a las futuras maestras y futuros maestros estar abiertas y abiertos a las aportaciones pedagógicas que el arte dramático trae.

### 5.3.2.5. *La vivencia del proceso de aprendizaje a partir de la propuesta pedagógica Kubik*

En la vivencia todas las variables de la pedagogía de la situación reaparecen conectadas entre sí, evidenciando una dificultad para subdividirlas y comprenderlas por separado. Todo está unido, tanto el grupo como la persona, tanto el espacio como el tiempo, tanto la figura pedagógica, como el mundo exterior, de la misma manera que el proceso y lo lúdico van de la mano.

En este apartado se analiza y conoce cómo es la vivencia del proceso de aprendizaje tanto de los niños y las niñas en las representaciones de la obra teatral, así como del profesorado en los talleres experimentales, relacionada con las variables y recursos específicos que se utilizan.

Imagen 37

#### **Categorías de la vivencia del proceso de aprendizaje**

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
La vivencia del proceso de aprendizaje	De los niños y niñas	A partir del juego	Presimbólico y simbólico
			Diferentes respuestas y emociones del deseo y placer de jugar
		A través de las imágenes	
	Del pedagogo	El juego dramático como clave formativa	
		La importancia de compartir en grupo y dar valor a la polisemia	
		El arte como recurso para vivenciar el aquí y ahora	

#### 5.3.2.5.1. *La vivencia de los niños y las niñas*

##### *A partir del juego presimbólico y simbólico*

Las observaciones recogidas en notas de campo y los posteriores informes del equipo de investigación de la UPV/EHU a partir de las representaciones de la obra teatral *Kubik* vividas in-situ, evidencian la visión pedagógica de la propuesta. Se describe un juego placentero de construcción y deconstrucción, de llevar, tirar, arrastrar, es decir, de jugar con los objetos que

normalmente tiene lugar en las aulas de psicomotricidad. A continuación describen como mágica la atmosfera que genera la incorporación del juego con las imágenes en el espacio a través de las proyecciones: la ventana, las puertas, el perro, la vaca, el pez y el tren. También se observa el “como sí” de imitación del juego simbólico de niños y niñas dónde los actores juegan a construir y proteger su propia casa. Es como un ir y venir constante de un juego a otro sin apenas utilizar la palabra.

*“La propuesta ha sido tirar cosas y construir. Las cosas que en el aula de psicomotricidad hacen con gran placer. Luego empiezan a jugar con los objetos, tirar la pelota, llevar el cubo a rastras con la cuerda... En un momento empiezan con las proyecciones creando un ambiente de ‘magia’: la ventana, las puertas,..., agrandándolas, empequeñeciéndolas, el perro... Después empiezan con el juego simbólico, haciendo la casa y ahí ‘mi’, ‘mío’, ‘mi casa’, casa grande, pequeña,..., muy cerca del mundo de los niños en mi opinión. A continuación el viaje, y el tren, los trenes crean una fascinación especial en los niños, ¿a dónde irá?, ¿quién irá?, saludos... De nuevo las proyecciones: la vaca, el pez..., consiguiendo un ambiente de magia otra vez” (Obs.\_inv.5).*

*“Como las historias se pueden contar de muchas maneras en esta historia hay muy pocas palabras. Porque la imagen y el juego tienen un dominio sobre la palabra (...)” (FP).*

### ***Diferentes respuestas y emociones del deseo y placer de jugar***

Según se recoge de las observaciones, la experiencia *Kubik*, acerca la posibilidad de vivenciar con el cuerpo el misterio y el descubrimiento, ofreciendo un viaje a través de multitud de sensaciones. Se pudo observar muy claramente en el público infantil qué era lo que sentían frente a la representación, ya que corporeizaban sus sensaciones y sus respuestas y las expresaban sin cortapisas, y así lo recoge quien observa al relatar las actitudes mostradas por las criaturas mientras veían la obra.

*“Kubik acerca la posibilidad de vivenciar con el cuerpo el misterio y el descubrimiento” (Obs\_inv1).*

*“En las emociones hay mucha variedad, uno está asustado, pero ese quiere estar, otro quiere marcharse, otro se aburre, y otro está totalmente emocionado...” (Obs\_inv7).*

Quienes observan, perciben el placer de jugar y el deseo de seguir jugando que sienten y expresan niños y niñas durante la representación. Este placer impregna el ambiente de curiosidad y de sorpresa, con cada exclamación, cada risa o suspiro que emiten contagian e hipnotizan al público adulto asistente.

*“Dicen que sí, que quieren más...; intentan atrapar algunas de las imágenes que los actores proyectan a modo de juego” (Obs\_inv.5).*

*“Su forma de expresar y responder al espectáculo es mediante actividad física. Pueden expresar verbalmente cosas pero en estas edades, las emociones se canalizan*

*y se expresan y se muestran a través de la actividad física. La mano, el actor alarga la mano y el niño lo quiere coger. Estos niños no patean, se mueven” (ETP).*

El juego en “el como sí” a través de los objetos que manipulan el actor y la actriz, y las imágenes que proyectan aparecen aquí como un espacio privilegiado para sentir, vivir y compartir la experiencia personal y colectiva.

*“En Kubik la manipulación tiene importancia, no es la perfección sino que se juega con las tecnologías, se juega y se encuentra el punto” (ETP).*

*“Son objetos que nos invitan a jugar, que nos van a crear emociones en la idea de lo que luego vamos a trabajar” (ETP).*

*“... jugar con ellos a la vista y construir con ellos nos parecía que podía ser una cosa importante (...) hemos hecho como si fuera.” (FP).*

Según el momento que esté teniendo lugar en el escenario y la acción que suceda entre el actor y la actriz se observa que los niños y las niñas responden de manera diferente y pasan por diferentes emociones y estados de ánimo a lo largo de toda la representación. Por ejemplo, al comienzo de la obra, durante la deconstrucción que provocan el actor y la actriz al tirar las piezas geométricas dispuestas en el escenario a modo de juego de construcción, el estado de ánimo que impera entre los espectadores y las espectadoras más pequeñas es la risa, pero una risa que emerge de la tensión que se genera en la sala. Lo mismo sucede a partir de la acción en la que la actriz y el actor mueven una de las piezas geométricas circular cada vez más rápido o en el momento en el que discuten y quieren adueñarse de cada vez más piezas.

*“La caída de la primera pieza (cono), hace presagiar a los niños/as que algo está a punto de ocurrir” (Obs\_inv.5).*

*“La caída de las piezas va provocando risas entre los niños/as; se ríen más a medida que van cayendo las piezas y se va provocando un mayor desorden”. (Obs\_inv.5).*

*“A medida que el movimiento de la bola adquiere velocidad, se va percibiendo una primera situación de excitación entre los niños/as; este estado de excitación deriva en risas, cada vez más acusadas en relación a la rapidez de los movimientos de la bola” (Obs\_inv.5).*

*“Cuando el actor y la actriz entran en conflicto, los niños se quedan quietos-quietos” (Obs\_inv.1).*

*“La avaricia de los actores al querer adueñarse de más y más piezas, provoca seriedad en los niños y niñas, e incluso una cierta tensión” (Obs\_inv.5).*

Este último juego que genera tanta seriedad y cierta tensión en las criaturas, podría entenderse a partir de la interpretación de esta vivencia como el propio proceso de reafirmación del yo que tiene lugar precisamente en la edad en la que se encuentran los espectadores y las espectadoras.

El proceso de reconstrucción y de orden sin embargo, lo viven con más tranquilidad y en este momento también se intuye la recuperación de la seriedad, aunque no por mucho

tiempo, ya que de nuevo la acción de la actriz y del actor les transportará a un clima de incertidumbre.

*“El proceso de reconstrucción y la visión del orden provocan que los niños y niñas recuperen la seriedad y, en parte, la tranquilidad” (Obs\_inv.5).*

*“La construcción adquiere una forma distinta, en la que se visualiza una especie de túnel. Nuevamente se recupera la seriedad y la incertidumbre ante lo que vendrá” (Obs\_inv.5).*

De la mano de la incertidumbre, la sorpresa es un estado que sucede en diferentes momentos de la representación generando un clima de atención entre los pequeños espectadores, por ejemplo cuando tiran de una cuerda moviendo una de las piezas geométricas o cuando la deslizan lentamente.

*“A medida que la cuerda va saliendo del cubo, y con el posterior movimiento del mismo, va aumentando la sensación de sorpresa entre niños y niñas” (Obs\_inv.5).*

*“El deslizamiento lento de la bola sirve para centrar la atención de los niños/as, que observan muy expectantes” (Obs\_inv.5).*

Uno de los momentos más especiales y mágicos que tienen lugar durante la representación de *Kubik* y a través de las vivencias de las criaturas, es el momento en el que se respira calma. Esta atmosfera es provocada por dos acciones en la representación: una cuando se esconden y desaparecen el actor y la actriz detrás de las figuras geométricas; y otra, la más mágica, cuando finaliza la obra y se oye el sonido del mar y las olas.

*“No muestran preocupación por la desaparición de los actores del escenario, han entrado en una situación de calma, de tranquilidad...” (Obs\_inv.5).*

*“Los niños/as van adentrándose en una situación de calma, solamente se oye el sonido del mar y de las olas” (Obs\_inv.5).*

La sensación general que describe a través de las notas de campo una de las personas del equipo de investigación, es que la compañía, a pesar de la dificultad que entraña, consigue conectar con las criaturas, estableciendo una comunicación basada en la interrelación entre las acciones de los actores y las reacciones de los espectadores, respondiendo en todo momento a sus necesidades y al momento evolutivo en el que se encuentran.

*“En mi opinión han conectado con los niños. Es difícil conseguir una atención de estas características en niños tan pequeños. Las historias cortas tienen que ver con momento de desarrollo que viven niños y niñas. Las propuestas han estado relacionadas con situaciones que identifican fácilmente (...) En *Kubik* la acción y las reacciones de los niños están totalmente unidas. Los actores están muy atentos a las reacciones y emociones, por lo tanto, en la obra de teatro se tiene en cuenta y se decide como llevar adelante algunas acciones concretas, es decir, como si el guión fuera flexible, se le dedican pequeños momentos a la improvisación y a la adaptación para responder a las necesidades de los niños” (Obs\_inv.5).*

## ***La vivencia a través de las imágenes***

La vivencia que se observa que provocan las imágenes en los niños y las niñas, se debe principalmente al juego con las mismas que la compañía utiliza en la representación. Concretamente en este juego, como se ha analizado previamente, se utilizan los elementos de construcción con el objetivo de liberar las imágenes de las pantallas, de posibilitar su manipulación, exploración y experimentación, y de esta manera transformar la imagen en un elemento pedagógico que impulsa el aprendizaje.

*“El tema de las imágenes queríamos buscar esa parte de liberar las imágenes de las pantallas y hacerlas vivir dentro del espacio del juego y aquí trabajando con los niños en las escuelas sentíamos que los elementos de la construcción que los niños tan pequeñitos aprenden a partir de la manipulación del mundo físico y de la exploración y de la experimentación” (ETP).*

Según las palabras que utiliza una de las personas del equipo de investigación, los momentos en los que en la representación se juega con los proyectores y las imágenes son muy especiales, y dependiendo de la reacción de las criaturas, el actor y la actriz deciden alargar estas escenas o no.

*“Los momentos en los que en la obra comienzan a jugar con las imágenes y las proyecciones son muy especiales. En palabras de los actores, este trabajo se adapta dependiendo de la escuela y por ejemplo, si los niños están a gusto, se toma la decisión de alargar estos momentos” (Obs.\_inv.7).*

Cada imagen de la representación está cuidadosamente escogida y divide en diferentes momentos la vivencia de las criaturas según la imagen proyectada.

La primera imagen que comienzan a construir el actor y la actriz es la casa. La construyen poco a poco utilizando las grandes figuras geométricas y la proyección de dos ventanas y una puerta. La respuesta de los niños y las niñas destaca por su atención, por el silencio inicial, más tarde comenzarán a moverse corporalmente para observar lo que acontece en el escenario, y a verbalizar onomatopeyas y algunas palabras.

*“La aparición de la puerta y la ventana sobre los cubos va posibilitando la visión de una casa” (Obs.\_Inv.5).*

*“Se da un cambio: el silencio. ‘¡Una puerta, una atea!’ dicen más de un niño. En las imágenes el actor y la actriz han traído al escenario una puerta y la ventana. Los niños están atentos, atentos se mueven con el cuerpo para ver lo que está sucediendo. Empiezan a decir onomatopeyas ‘cania ponte en la silla’. ‘Din-don’ con el ruido del timbre ellos se empiezan a mover y dicen ‘guau-guau’, llaman al perro ‘¡ahíiii!’ (...) El que estaba llorando en este momento está disfrutando al lado de la maestra” (Obs\_inv.1).*

La imagen del perro provoca principalmente risas, felicidad y el deseo de acercarse a acariciarlo. En este momento se intuye curiosidad y sorpresa tal y como describe una de las personas investigadoras en las notas de campo y uno de los niños que había abandonado la

sala llorando acompañado de una de las maestras porque tenía miedo, se asoma a la puerta para ver qué está pasando. En el momento en el que el perro desaparece, la risa se convierte de nuevo en seriedad e incertidumbre.

*“La aparición del perro y sus saltos de contento, provocan también que los/las niños/as rían felices; la visión del perro les provoca cierta tranquilidad y, en parte, deseos de poder acercarse a acariciarlo” (Obs.\_inv.5).*

*“En los momentos de curiosidad los niños se callan. Con las imágenes los niños expresan sorpresa, cuando por ejemplo sale Ulises (la imagen de un perro) al escenario. Fuera mientras tanto, todavía continúa un niño llorando, de vez en cuando acompañado por la maestra se acerca a la puerta para ver que están haciendo la actriz y el actor” (Obs\_inv.1).*

*“Cuando el perro desaparece, las risas dejan paso nuevamente a la seriedad y a la incertidumbre” (Obs.\_inv.5).*

La vaca es otra imagen que provoca rápidamente reacciones en niños y niñas. En este caso verbalizan y evidencian lo que inicialmente escuchan a través de los mugidos y enseguida aparece en el escenario. Sin embargo el juego entre la imagen y los cubos que ponen en acción el actor y la actriz inmediatamente, invita a que los pequeños espectadores intenten buscar el orden, ya que las imágenes no se proyectan de manera completa.

*“Los niños y niñas enseguida identifican los mugidos, dejando a un lado la incertidumbre y sabiendo lo que va a venir: ‘una vaca’; otro añade, ‘¡vacas lecheras!’” (Obs\_inv.5).*

*“Los niños y niñas parecen mostrarse más tranquilos ante la visión de la vaca ordenada, ya que perciben que a la otra incluso le faltan partes en un determinado momento ‘le falta el culo’” (Obs\_inv.5).*

La aparición de los trenes provoca de nuevo sorpresa en las criaturas y también cierta tensión, ya que el actor y la actriz al jugar con la proyección, el sonido del tren y moviendo los cubos, simulan que se van a chocar, aunque finalmente solamente se cruzan. Cuando el tren desaparece del escenario las criaturas se encuentran totalmente implicadas en el juego que está teniendo lugar en el escenario y algunos llaman imitando su sonido.

*“La aparición de los trenes provoca sorpresa en los niños/as, e incluso cierta tensión al ver que uno de los actores dice que ‘¡se chocan!’, pero enseguida se tranquilizan al ver que el otro dice que ‘se cruzan’” (Obs.\_inv.5).*

*“Los niños y niñas, ante la incertidumbre que les provoca la desaparición del tren, llaman para que acuda nuevamente: ‘Chu-chu’...” (Obs.\_inv.5).*

La imagen del pez que aparece al final de la representación también genera cierta incertidumbre inicialmente aunque lo identifican rápidamente.

*“Al principio les cuesta identificar lo que es; ‘¡un bicho!’, dice uno de ellos, pero enseguida se dan cuenta de que es un pez” (Obs\_inv.5).*

### 5.3.2.5.2. *La vivencia de la persona pedagoga*

#### *El juego dramático como clave formativa*

Tal y como se recoge en la entrevista que se realizó con la responsable de la Compañía Teatro Paraíso, mediante su propuesta tanto artística como pedagógica, comparte con todas las personas adultas que participan en la experiencia la posibilidad de recordar y volver a experimentar la vivencia y la expresión infantil del descubrimiento y la sorpresa, y por lo tanto del aprendizaje, permitiendo nuevas maneras de vivir y conocer esta situación pedagógica. Según sus propias expresiones, tratan de conectar con la niña o el niño que las personas adultas llevan dentro, para poder ser y estar de otra manera.

*“Lo de ver el mundo. Hacen una y otra vez las mismas cosas y cada vez son más expertos en la actividad. Los artistas también buscan un lenguaje explorando en su taller para expresar la visión del mundo que tienen dentro. Por eso dice que son muy cercanas, similares las maneras de experimentar el mundo de los artistas y de los bebés” (EF).*

Estas vivencias del juego simbólico también se dieron en las sesiones de formación con el profesorado anteriormente relatadas, en las que la Compañía proponía diversas actividades de exploración, de movimientos para conocer el entorno y apropiarse de la obra, dando a las educadoras la oportunidad de interaccionar y manipular el material y las imágenes, de vivenciar la obra y expresar sus sentimientos y emociones. Esperando que, al igual que a artistas y bebés, estas actividades contribuyan a transformar su visión del mundo.

*“(…) es interesante descubrir la propia obra artística” (FP).*

*“En todo momento han estado muy cerca del mundo y de la manera de hacer de las niñas y los niños, mediante la experimentación y la vivencia con el objetivo de conocerse a sí mismos y al mundo. Todo esto lo trabajan a través de la práctica, es decir, a través de la experimentación y de la improvisación. Estas maestras trabajando colaborativamente y con las emociones se sumergen en el mundo de los niños y las niñas con la ayuda del juego simbólico y del teatro y con la interacción entre su cuerpo y el entorno, se sitúan a sí mismas en el espacio y el tiempo, y utilizando los objetos, las imágenes, la música y el movimiento construyen nuevos mundos” (Obs\_inv. 7).*

En consecuencia, uno de los motores para integrar la capacidad creativa y constructiva en la vivencia y la acción de la pedagoga es *su propia emoción*. La clave para entrar en esta emoción tal y como se recoge en la entrevista realizada a la directora de la compañía, consiste en conectar con la emoción del niño interior favoreciendo el alejamiento de lo intelectual y acercándose a lo creativo. **Aprender de la experiencia infantil**, implica expresar la emoción con todo el cuerpo, pasar del razonamiento cognitivo al movimiento y la acción corporal, a través de una propuesta práctica y de una comunicación basada en la emoción. Se intenta que el profesorado que participaba en las sesiones de formación, tuviera acceso a la obra de arte dramático a partir del universo de los niños y las niñas pasando de lo mental a lo físico y de lo



racional a lo emocional mediante diferentes recursos, por ejemplo las imágenes. Al sentir esta emoción tan profunda emerge la oportunidad de transmitir y enseñar con amor.

*“(…) esta sesión de formación estará basada en la práctica, intentará transmitir la información a través de las emociones e intentarán conectar con el universo de los niños (…) han empezado a pasar la atención de la cabeza y los pensamientos al cuerpo y las emociones en la relación que han tenido con las imágenes, condición esta también para entrar en el ámbito del teatro” (Obs.\_inv.1).*

*“¿Cuál es la clave para entrar en esa emoción? La emoción de su criatura. Muchas veces en el terreno del arte parece que tenemos que situarnos en el terreno de lo intelectual” (ETP).*

Otro motor destacado para una acción pedagógica que favorezca la interacción con las criaturas es *la experimentación*. En las sesiones de formación se invita al profesorado a descubrir nuevas vivencias y acciones a partir del arte y la dramatización que faciliten una educación integral en el día a día poniendo a su alcance nuevos recursos y la posibilidad de conectar con su identidad constructiva.

*“(…) se pondrá a los profesores y profesoras a experimentar, para que sientan y vivan lo que recibirán después a través de la obra de teatro” (Obs.\_inv.1).*

*“... sobre todo dejarnos seducir por el propio espectáculo y por las ideas y emociones que más se mueven en el interior de vosotras. Porque son más importantes que las que nosotros hemos pensado en la cabeza” (FP).*

*“Pone a los profesores y profesoras que participan en el camino de la educación integral, ofreciéndoles nuevos recursos para su práctica diaria y a través del teatro dar cabida a la innovación y el arte en el aula” (Obs.\_inv.17).*

Invita al profesorado a crear una pequeña performance jugando desde las emociones con construcciones.

*“Son objetos que nos invitan a jugar, que nos van a crear emociones en la idea de lo que luego vamos a trabajar” (ETP).*

*“La idea es hacer un pequeño performance, es decir, una pequeña cosita, una pequeña obrita de dos o tres minutos cuyo tema es la construcción” (FP).*

*“Hemos visto el antes es el momento de generar una emoción, hemos visto el después con esa posibilidad de explorar otros materiales y otras posibilidades, y sobre todo de hacer crecer todas la potencialidades artísticas que tenéis dentro que son muchas” (FP).*

El trabajo de experimentación que permite al profesorado indagar, reflexionar y compartir a partir de su propia vivencia, consiste en dividir el grupo asignando diferentes roles, un color y unos materiales simbólicos. De esta manera la persona dinamizadora caldea el ambiente y ayuda a que cada persona conecte con el rol asignado. Dicho rol pretende a su vez favorecer la conexión con funciones más positivas de la labor docente, como pueden ser, la constructiva y la creativa. La función constructiva se identifica con una labor más centrada en la realidad, en lo que acontece en el día a día; y la parte creativa representa a un espíritu necesario para

desarrollar una tarea educativa integral. La vivencia a partir del juego dramático que se propone, explicitada a través de la tarea y de la asignación de roles, siempre va acompañada de la voz literaria, casi poética, de la persona que dinamiza el grupo. Este clima permite que el grupo se centre en la situación y a la vez sea transportado a través de las palabras y de la experimentación a un nuevo escenario.

*“La idea es que los que se han vestidos de negro son las constructoras. Es una imagen un poco, de nuestro propio trabajo como educadoras. Los que construimos la realidad, vamos modelando el camino, las experiencias, pero las constructoras necesitan de un aliento. Un aliento que sople, que gira a su alrededor, que le arropa, que le huele, que le impulsa, para seguir construyendo, continuar su obra hasta finalizarla. Ese espíritu, es el espíritu creativo, es el espíritu que nos da vida somos los amarillos. ¿Qué construyen los de negro? Construyen esa figura geométrica, la contemplan, la miran. Pero si no tengo el aliento no construyo, necesito el aliento del espíritu creativo que me inspira” (FP).*

*“¿El amarillo que tiene para...? Tiene su cuerno, tiene su movimiento, y algunos materiales que tenéis alrededor. En cada grupo los materiales son diferentes, entonces usamos como queráis se trata de experimentar. ¿Cómo se hace? ¿Cómo se usa ese espíritu creativo? No lo sé, no lo he hecho nunca. ¿Cómo es un constructor que construye? tomamos nuestra propia experiencia para jugar a este juego. Así que los primeros los constructores, los de amarillo. El espíritu calienta el camino” (FP).*

Con el objetivo de que la acción se suceda y cada pareja desde su rol de constructoras y alientos del grupo inicie su propia representación, el profesorado es invitado a entregarse al cuerpo, al movimiento y a los propios materiales. Se subraya la importancia de trabajar con la mirada, el tacto, el cuerpo, es decir, con componentes de la expresión dramática y no con la palabra. La intención de esta experimentación consiste en restar protagonismo a la palabra con la que generalmente el profesorado tiene hábito de funcionar y desarrollar habilidades fundamentales en la construcción de una comunicación relevante con las criaturas como es la expresión corporal, más conectada con la vivencia.

*“Cómo el espíritu empieza a darle vida (...) al que es el constructor o la constructora para que empiece a construir. Sin utilizar las palabras. Vamos a guardar las palabras, que es nuestra herramienta que habitualmente utilizamos más, después las utilizaremos para otras cosas. Pero ahora vamos a trabajar con el movimiento, con el cuerpo y con los materiales. Con la mirada que es muy importante. Si quiero no tengo una palabra para decirlo cosas bonitas a ella tengo que buscar cómo puedo mover con mi mirada, buscarla cuando vea algo que no sabe ahora como se mete en esta caja que yo no sé cómo y si necesita ayuda pues también puedo ayudarla a construir” (FP).*

*“Recordar una cosa muy importante, vamos a guardar las palabras para tratar de que esa herramienta que ya sabemos que la tenemos ahí ya la vamos a utilizar después. Pero ahora vamos a utilizar la mirada que es más importante en el trabajo con los pequeños. Lo sabéis vosotras mejor que yo porque no es la palabra lo que nos permite comunicarnos, es que como dicen nos sentimos muy seguros en la palabra. Lo*

*que necesitamos va a ser comunicar por los ojos, por el tacto, por el movimiento del cuerpo, por la posición. ¿De acuerdo?” (FP).*

Al finalizar la formación se recoge con palabras las sensaciones vividas y se verbalizan los posos que deja la sesión como por ejemplo, la complicidad, la comunicación, el contraste, la curiosidad, el movimiento, la sorpresa, la construcción, la concentración, etcétera, como cualidades de la tarea artística y pedagógica.

*“La palabra también es una herramienta que crea sensaciones y emociones”. (ETP).*

*“Vamos a pensar una cosa, cada una tiene ahora en la cabeza la palabra ‘Kubik’ y piensa sobre esa palabra que le recuerda, simplemente en la cabeza” (FP).*

*“Complicidad; complicidad; comunicación; contraste; curiosidad; equilibrios; fuerza; la calle; luz interior; movimiento; partes; rosa; sorpresa; complicidad; complicidad; rosa; ¡sorpresa!; un espectáculo de magia; partes; fragmentos; la calle; equilibrio; hay una luz interior; movimiento; construcción; concentración;...” (FP).*

En este sentido, la Compañía, para crear situaciones de expresión dramática en la escuela y posibilitar que el profesorado aprenda de una forma vivencial, hace una propuesta formativa donde el descubrimiento y el misterio estén presentes; donde para lograrlo deban reflexionar sobre lo acostumbrado; cuestionar lo que se hace automáticamente, deconstruyendo los hábitos y dando vía libre a la creatividad y a la imaginación. Así se observa que realizan la propuesta ante el profesorado en las sesiones de formación.

*“(...) desde las rutinas pueden salir y crear una experiencia significativa y volver, se les puede pedir ir y volver a la emoción” (ETP).*

*“Este juego, esta construcción se va a quedar aquí en la escuela. Y ya la tenemos como veis desmontada, porque os vamos a proponer algunos caminos para que ese juego de construcciones os sirva, os inspire. Vamos a explorar dos o tres caminos para hacer algunas intervenciones en el aula que arrojen o enriquezcan el trabajo que hacéis habitualmente, o de contar historias, o de trabajar. Y en algún momento vamos a impulsar aquellas partes que igual trabajáis menos y no tienen que ver con la palabra sino con el movimiento, con la música... ¿Vale? ¿Vamos a jugar un poco? ¿Sí?”(FP).*

*“Para realizar las actividades han utilizado movimiento, juego, experimentación y música, para dar color a la cotidianidad han tenido como acompañamiento la dramatización y el teatro. En todas las actividades han llevado a cabo acciones y movimientos para conocer el entorno, han tenido la posibilidad de expresar sus sentimientos y emociones y han hecho ejercicios para tener interacción con los objetos” (Obs\_inv.7).*

*“... solamente descúbrelo un poquito, así poco a poco, porque si la destapamos toda se nos pierde el misterio. Un poquito” (FP).*

*“Se crea una situación de incertidumbre ante lo que puede haber dentro”. (Obs\_inv.5).*

*“(...) cada una estabais en el interior de vuestra propia experiencia, (...) me han parecido cosas realmente muy hermosas para que podáis explorar. Esta es una primera idea” (FP).*

### ***La importancia de compartir en grupo y dar valor a la diversidad***

La posibilidad de compartir la vivencia individual con el grupo desde la tranquilidad sin exigencias, ofrece igualmente un escenario de aprendizaje más respetuoso con las necesidades e ideas individuales. Otra vez se tienen en cuenta las diferencias y la diversidad de las participantes en el grupo.

*“Pensó que eso somos todas nosotras, las capas esas de que estamos hechos (risas): sensaciones, emociones, sentimientos, ideas, nuestra cultura personal, familiar, de nuestro país. No podemos olvidar que aunque se ve lo que está por encima, tenemos todas esas raíces” (EF).*

*“Si hay alguien que tiene problemas no pasa nada, estamos aquí para disfrutar, vamos a jugar, no tenemos que hacer nada” (FP).*

Se puede observar que la Compañía entiende la vivencia en el grupo desde la necesidad y riqueza del intercambio. Hay un reconocimiento del camino andado por las maestras en su quehacer diario. Su motivación y su deseo de explorar nuevas vías y de buscar nuevas formas han inspirado y fortalecido el trabajo de la Compañía teatral, porque ha servido de guía y de contraste para su trabajo en este campo que comparten ambas partes.

Cuando se realiza la formación al profesorado, realmente se está buscando empoderar, dar roles, jugar, ver qué somos capaces de hacer, no seguir una receta de cómo hay que hacer las cosas, partir de lo que cada persona trae y puede potenciar. Compartir la vivencia individual con el grupo implica que cada persona desde su rol, de manera simbólica en la actividad como constructoras o creadoras, se dé cuenta de la importancia de cada función y sienta la necesidad de interdependencia de unas personas con otras para conseguir desarrollar la tarea colectiva con éxito, exactamente igual que ocurre en las tareas tanto dentro del aula como de la escuela. De la misma manera, cobra importancia la aportación personal que cada grupo pequeño y cada persona hace al proyecto colectivo sin necesidad de recetas.

*“No se trata de una receta. Se trata de que en cada grupo de profesores despierte un interés un algo para que ellos le den su sello personal” (ETP).*

### ***El arte como recurso para vivenciar el aquí y ahora***

La presencia del arte es palpable y las sesiones de formación con el profesorado les da la posibilidad de integrarlo en su tarea diaria. Se les invita a las maestras a integrar una mirada artística en el aula, de no quedarse en lo ético solamente y se comparten anécdotas donde el

arte posibilita cambios en la relación pedagógica tanto con las criaturas como con sus familias.

La compañía, tal y como se recoge en las diferentes entrevistas realizadas, comprende y comparte su creación artística desde una perspectiva pedagógica, como recurso para reflexionar y educar la mirada. Reivindican el encuentro con el arte y la cultura como imprescindible para el crecimiento personal y la convivencia en sociedad.

*“Creo que sólo las cosas realmente artísticas nos enseñan” (ETP).*

*“El arte nos cuestiona, cuando miramos la obra de arte, la reinterpretemos otra vez” (EF).*

*“El arte nos hace más humanos porque nos une con todas estas cosas. Es importante tener encuentros con el arte y con la cultura” (EF).*

*“En ese espectáculo era la belleza que emocionaba” (ETP).*

*“(…) siempre hay un proyecto artístico que se quiere comunicar” (ETP).*

También en las representaciones de la obra *Kubik* se produce, por parte de las personas adultas que acompañan a las criaturas, un momento privilegiado de acercamiento al arte. Este momento tiene lugar gracias a la fascinación y a la sensibilidad con que se muestran las criaturas y permite una nueva oportunidad para acceder a padres y madres o personas adultas en general.

*“Cuando los papas y las mamás les acompañan estamos en un momento privilegiado porque cuando ven fascinadas a sus criaturas, piensan de otra manera, les impacta más, se acercan más al arte, a la sensibilidad, porque las criaturas son más sensibles al arte, lo están aprendiendo todo y esto también, por ello, se puede aprovechar ese momento para acercarse a las personas adultas porque es un momento privilegiado, por la disposición que muestran a contactar con el arte. Quizás como adultos no tengamos tanta disposición al arte” (ETP).*

## **5.4. KUBIK EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

En este apartado se analiza *Kubik* como experiencia pedagógica en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Para ello se toman como referencia las opiniones del alumnado de Magisterio de Vitoria-Gasteiz que tuvo la oportunidad de participar en 2010 en la propuesta formativa dentro del marco de las ‘*II Jornadas de Arte y Pequeña Infancia*<sup>10</sup>’ que la propia escuela organiza anualmente.

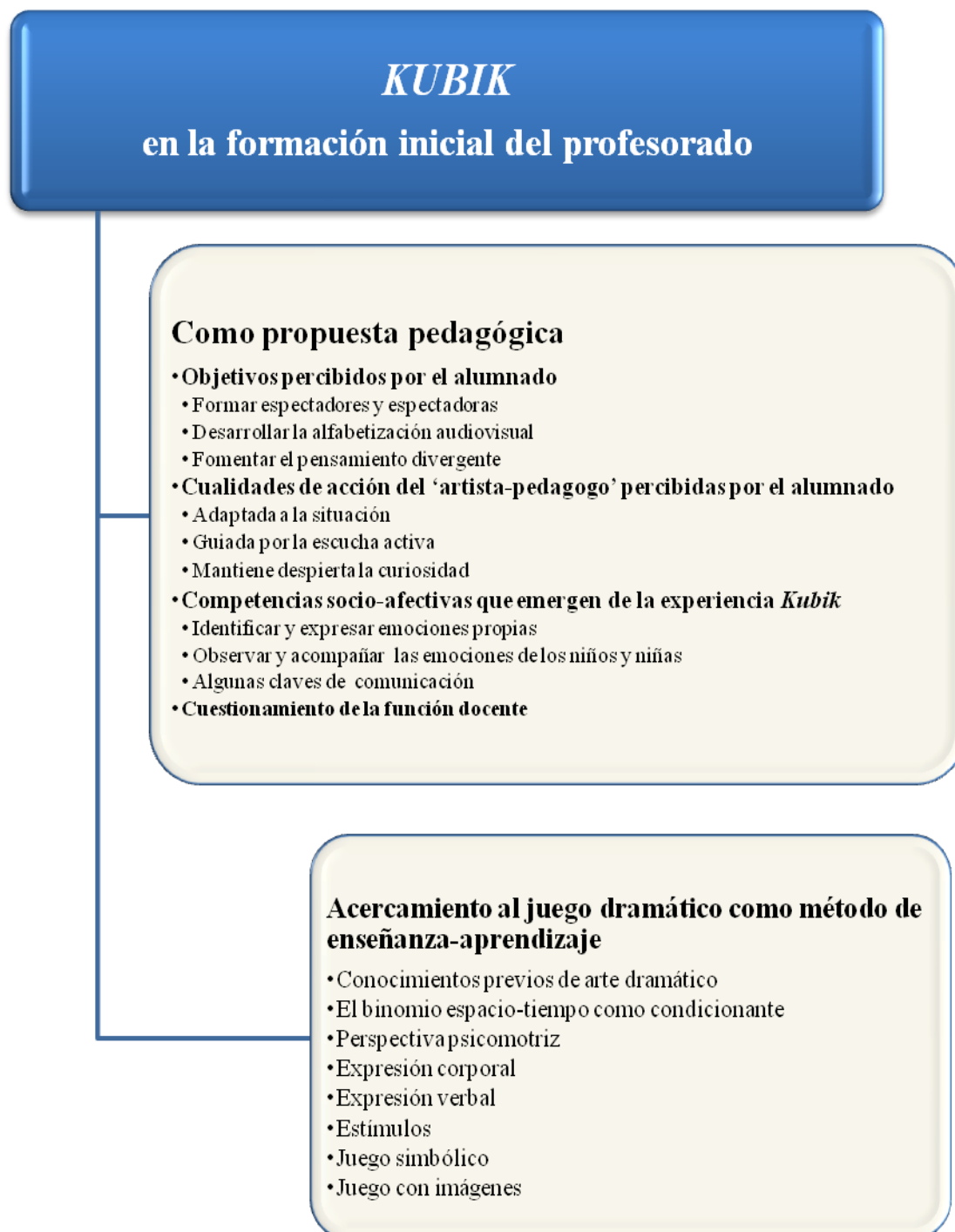
Debido a la relación establecida entre un grupo de Personal Docente e Investigador de la Universidad y la Compañía dentro del proyecto de investigación EPETEI “Evaluación de un Programa Educativo Teatral” US11/09 que da origen a esta tesis, se conoce el proyecto que se está llevando a cabo en las EEIIMM de la ciudad, y se ve como oportunidad para el alumnado de Magisterio. De esta manera, participan en el 2º tiempo de la propuesta pedagógica *Kubik* viendo la obra en compañía de un grupo de niñas y niños de 2 años, en una sala de teatro de la ciudad adaptada a la pequeña infancia llamada ‘Txoroleku’. También tienen la oportunidad de conocer la propuesta que aborda la compañía estableciendo un diálogo con la misma.

Una vez concluidas las jornadas, junto con un grupo de profesores-investigadores y profesoras-investigadoras, se analiza la experiencia entre pares en los grupos de discusión desde un punto de vista pedagógico y se les piden diversas valoraciones que quedan recogidas de la siguiente manera: características y valoraciones de la propuesta pedagógica como experiencia en la formación inicial del profesorado de EI; y acercamiento al juego dramático y al juego con las imágenes.

---

<sup>10</sup> Las Jornadas de arte y pequeña infancia

Esquema de contenidos del apartado de resultados '*Kubik en la formación inicial del profesorado*'



### 5.4.1. Como propuesta pedagógica

En cuanto al significado pedagógico de la experiencia *Kubik* para la formación del alumnado de 1º de Grado de de Magisterio de VG, las opiniones sugieren que aporta conocimientos y es una experiencia con valor pedagógico; que da la posibilidad de observar directamente a los niños y las niñas; y cuestiona ideas previas dando pie a la reflexión en torno a la función del profesorado.

Como actividad en su formación académica como futuras enseñantes de Educación Infantil, continúan insistiendo más en la valoración de la experiencia de compartir el teatro con los niños y las niñas, que otro tipo de charlas teóricas más habituales en la Universidad.

*“Lo más positivo es el teatro, porque las charlas también eran interesantes pero no es lo mismo que estar allí y ver el teatro” (GD4\_A).*

La moderadora de uno de los grupos de debate trata de facilitar la comprensión de esta idea y aclara que se trata de combinar. Explica que también es importante conocer porqué la actriz y el actor trabajan de una determinada manera; qué se trabaja; y cuándo y cómo hay que trabajarlo. Concreta las opiniones de algunas alumnas y añade que el grupo comprendió mejor la teoría en el mismo teatro que en una charla.

*“A ver pero es un teatro para niños, si a nosotros nos hubieran metido letra (...) igual nos hubiese gustado un poco más” (A), “sí pero los niños igual se hubiesen aburrido. Porque estar todo el rato oyendo a una persona al final desconectas y no te enteras de nada” (A) (GD2).*

Las temáticas que emergen de las opiniones vertidas por el alumnado en torno a la experiencia vivida a través de la obra teatral *Kubik* como propuesta pedagógica, han sido organizadas a través de las siguientes categorías: 1) objetivos percibidos de la propuesta pedagógica; 2) cualidades de la acción en la propuesta de arte dramático que recuerda a la acción del artista-pedagogo; y 3) análisis del desarrollo de competencias socio-afectivas que emergen de la experiencia.

#### 5.4.1.1. Objetivos percibidos por el alumnado

El interés del alumnado muestra un grado de comprensión elevado con respecto a la responsabilidad que implica la tarea docente, sobre todo debido a la escolarización temprana en la etapa del 0-3. Indudablemente es uno de los objetivos que se plantea esta tesis doctoral considerando el interés que la obra *Kubik* ha suscitado en diferentes audiencias, (tanto alumnado universitario, como profesorado de infantil, personas investigadoras, responsables políticos municipales, así como las familias y las propias criaturas), explicitar los objetivos



pedagógicos que se propone la compañía y qué características evolutivas tienen en cuenta a la hora de desarrollar la propuesta.

Cuando hablan de **actividades** que se les ocurre que se podrían desarrollar en la escuela, recuerdan los momentos en los que habían vivido experiencias similares cuando eran pequeñas y qué solían hacer en la escuela. En este sentido una alumna propone que podían dibujar de manera libre lo que han visto o lo que les ha llamado la atención.

*“(...) yo me acuerdo que de pequeña cuando íbamos a un teatro luego hacíamos un teatro, pues igual hacer un dibujo acerca de lo que han visto o de lo que más les ha llamado la atención” (GD3\_A).*

Otra alumna sin embargo, hace uso de sus recursos y teniendo en cuenta que le gusta el teatro se atreve a proponer la preparación de uno con los niños y las niñas después de compartir las impresiones con ellos y ellas.

*“Pues yo, por ejemplo, que a mí me gusta el teatro, aprovecharía primero para conocer su opinión (...), y luego igual organizar para hacer un teatro que sea adecuado para los niños (...), con pocos diálogos y más movimiento, pero igual prepararía también un teatro con ellos” (GDI\_A).*

Esta idea de recurrir a los propios recursos y deseos de que dispone el profesorado es precisamente una de las propuestas que la compañía hace en las sesiones de formación.

Los objetivos percibidos por el alumnado revelan información interesante con respecto al contenido pedagógico de la experiencia. La información recogida destaca aspectos que se relacionan con la planificación y así, observaron que en la obra existe programación e intencionalidad. Entre los objetivos aparecen: la formación de espectadores; la alfabetización audiovisual; y el fomento del pensamiento divergente. A continuación se desgrana cómo los y las estudiantes expresan estos aspectos.

#### **5.4.1.1.1. Formar espectadoras y espectadores**

En la información recogida bajo la categoría *la formación de espectadores*, se analizan aquellas voces que discuten y proponen cambios en la manera en que la compañía entiende y educa el rol de los niños y las niñas. Lo verbalizan haciendo referencia al **rol que las y los pequeños tienen como espectadores** de la obra, que es un papel pasivo.

*“(...) estaban quietos, quietos” (GDI\_A).*

Se intuye que esta actitud de las criaturas les sorprende, en tanto en cuanto, no es la reacción habitual a la que están acostumbrados, ya que en otras representaciones teatrales lo normal es ver a los niños y a las niñas, riéndose e interactuando.

*“Porque se impulsa la participación de los niños y las niñas al final” (Q28).*

*“Al final se da la experimentación de los niños y las niñas” (Q14).*

Entre las opiniones del alumnado, aparecen voces que valoran cómo debería ser la participación de niños y niñas durante la representación, utilizando como criterio su deseo de pertenencia, es decir, de sentirse parte del teatro y proponiendo una nueva concepción de espectador o espectadora “*público en movimiento*”.

*“Participación, sí pues eso, impulsar más la participación de los niños” (GD3\_A).*

*“Y además creo que a los niños les gustaría ser parte de un teatro y estar ahí, un público en movimiento” (GD3\_A).*

Hacen propuestas de cómo trabajar con ellos para conseguir una integración plena del público infantil, incluso haciendo referencia a escenas de la obra, aunque reconocen que esto es muy complejo. Comentan que una posibilidad de potenciar la participación directa de los niños y las niñas podría ser sacándoles poco a poco en determinados momentos y volver al teatro ocupando cada uno su lugar, tanto los actores como los espectadores, según esta alumna, para que aprendan que en algunos lugares tienen que estar aparte.

*“O al final decir: ‘vamos a hacer una casa entre todos (...)’ (GD3).*

*“(...) podrían hacer a lo largo del teatro (...), ‘esta es mi casa’ (...), coger a dos niños y decir ‘venga hacer ahora vosotros vuestra casa’ (...) y otros dos niños. Al final que salgan todos para que no quede nadie, bueno que salga quien quiera y quien no quiera no. (...) Poco a poco otra vez en el teatro ‘venga ahora os tenéis que sentar, otra vez sentaros ahí y nosotros aquí (...)’ para que aprendan que cuando van a algunos sitios que ellos tienen que estar a parte (...) y que no es su teatro” (GD3\_A).*

La reflexión que se recoge en este grupo de debate refleja la preocupación y dificultad existente actualmente en la comunidad educativa por garantizar la participación plena, la pertenencia y la equidad de todos los niños y todas las niñas sin distinción. Por un lado, la preocupación porque es una realidad que se vive actualmente tanto en el ámbito formal como informal de la educación y por otro lado, la dificultad, porque proponer alternativas en este sentido, no es sencillo. De esta forma, la claridad en los límites y la propuesta de formación de espectadores que propone Teatro Paraíso parece tratarse de una idea novedosa y en consecuencia no parece convencer del todo al alumnado de Magisterio.

*“Cuando entramos, ellos, los actores, la primera cosa que dijeron fue ‘nosotros vamos a estar aquí y vosotros ahí’. Entonces eso ya corta a los niños para que salgan ellos también a jugar (...)” (GD3\_A).*

De la misma manera esta opción podría ser motivo de controversia para otras audiencias de la comunidad educativa. Aunque es evidente que es una intención explicitada por la propia compañía en su propuesta de formación de espectadores.

El alumnado insiste en la idea de promover un rol más activo en las criaturas y reflexionan en todo momento en torno a la búsqueda de metodologías para garantizar al máximo su interacción. Proponen elaborar un proyecto en clase con los objetos que aparecen en la obra, elaborando un pequeño guión e intentando que sean ellos los que hagan las cosas, es decir, los propios actores.

*“Como un proyecto de, no se pues, de un mes o de..., en clase, que trabajase eso, las linternas de..., o sea primero darles a conocer todos los elementos y luego que ellos pues sean parte del teatro” (A), (GD2).*

*“Pues trabajar con los niños en un teatro parecido a eso, pero que sean los propios niños los que actúen” (A), “o tú con los niños” (A), “bueno, o yo con los niños pero que sean ellos quienes interactúen” (A), “sí, quienes hagan las cosas” (A), (GD2).*

La idea pedagógica de promover la interacción y el protagonismo de las criaturas en las actividades que se les proponen aparece constantemente en los grupos de discusión, lo cual puede interpretarse como una idea que está muy presente en la formación inicial del personal docente hoy y que avanza en cierto grado de implicación, y capacidad crítica y constructiva por parte del alumnado.

Sin embargo, se dan cuenta y expresan cierto grado de duda en cuanto a la posibilidad de poder llevar adelante las propias iniciativas que se les ocurren debido a la edad tan temprana de los niños y las niñas.

*“(...) igual con tan pequeñitos igual...” (A), (GD2).*

El alumnado no parece conocer en profundidad la propuesta pedagógica de la compañía en cuanto a la formación de espectadores, donde precisamente lo que se potencia es que las criaturas se conviertan en actoras y no en consumidoras de la propuesta teatral, pero siempre respetando el momento evolutivo en el que se encuentran y poniendo claros los límites de este tipo de propuestas culturales y artísticas.

También verbalizan que a través de la concepción diferente de teatro que la Compañía muestra, tanto en su planificación artística como pedagógica, se posibilita el propio acceso del espectador a la cultura. Evidenciando nuevamente la intención de formar espectadores y espectadoras como objetivo.

*“De otra manera” (GD2\_A).*

*“Pues eso era diferente” (GD2\_A).*

Este cuestionamiento de la concepción habitual de Teatro Infantil como idea desprende cierta intencionalidad por parte de la Compañía de emprender otro tipo de propuestas de Teatro para niños y niñas, tal y como señalan las alumnas de Magisterio.

*“El objetivo, si pues otro tipo de payasos y así” (GD2\_A).*

Esta experiencia permite a los niños y a las niñas *“salir de la rutina que tienen siempre en clase”* y les ofrece la posibilidad de acercarse como espectadores, a la cultura.

*“Salir de la rutina que tienen siempre en clase” (GD2\_A).*

*“Y de la misma manera, acercarles al mundo de los teatros...” (GD1\_A).*

#### 5.4.1.1.2. *Desarrollar la alfabetización audiovisual*

Otro de los objetivos que las y los estudiantes observan en la obra es la alfabetización audiovisual. Aquí se han recogido aquellas valoraciones que observan una intencionalidad en la utilización de los recursos audiovisuales por parte de Teatro Paraíso.

*“Pues eso, observar las formas dentro de cada uno y a través de las imágenes, si pues, todo era audiovisual, pero a través de las imágenes, reales y no reales” (GD1\_A).*

Observan cierta intención de crear una conexión entre el teatro y la escuela. En este sentido, una alumna hace referencia a la posibilidad de que se dé un aprendizaje tras la experiencia, y otras consideran que algunos de los contenidos de la obra, como las formas geométricas, texturas, colores, etcétera, podrían ser contenidos que las niñas y los niños estén trabajando en clase. También destacan la posibilidad de poder perseguir dichos objetivos acercando nuevos aprendizajes a la escuela tras la experiencia.

*“No eso, pues no sé, las formas igual también podían haber trabajado. Geométricas, porque eran todas...” (GD2\_A).*

*“Pues eso, trabajándolo luego, los animales, o las formas” (GD2\_A).*

La alfabetización audiovisual se concreta en la oportunidad de trabajar la imaginación y la coordinación a través de las imágenes. Las imágenes aparecen como recursos audiovisuales que ayudan a aprender a distinguir lo real de lo irreal, así como a representar lo que no es real e interpretarlo.

*“Trabajar las audiovisuales, pues para trabajar la imaginación de los niños y las niñas ¿no? La imaginación y la coordinación. Así como para entender las cosas que hay fuera de la realidad o trabajar ese punto de vista en los niños y las niñas. Representar lo que no es realidad, ya que al fin y al cabo, todo es un artificio audiovisual, por lo tanto, lo que interpretan ellos y ellas no se basa en la realidad ¿no? Sería la interpretación de ese artificio creado por los audiovisuales” (GD1\_O).*

También subrayan como intención en la experiencia “jugar con las imágenes” y “crear una interacción”, comprendiendo que se pretende acercar la alfabetización audiovisual a los espectadores y a las espectadoras a través del juego y la transformación de las imágenes.

*“Jugar con las imágenes, crear una interacción o así” (GD1\_A).*

Las imágenes aparecen también como intención para mantener la atención en los niños y las niñas.

*“... con unos niños y niñas como éstos y éstas sobre todo lo que quieres conseguir es mantener su atención y una improvisación adecuada” (GD3\_A).*

La alfabetización audiovisual es un objetivo importante y se consigue proponiendo las imágenes como herramienta motivadora de aprendizaje que sustituye a la palabra.

*“Para no saturar a los niños. Igual con tanta letra, o sea con tanto diálogo. Igual luego los niños desconectan” (GD2\_A).*

Se subraya nuevamente el objetivo de acercar al espectador a un nuevo concepto de teatro, posibilitando así su propio acceso a la cultura y permitiendo una alfabetización audiovisual a través de las imágenes. La utilización de las imágenes con proyectores además posibilita captar la atención de niños y niñas, no saturándoles de información mediante los diálogos. Se pretende divertir de una forma diferente, sacar durante unos momentos a niñas y niños de la rutina escolar y permitirles soñar, dando la oportunidad a que el divertimento traiga consigo la consecución de numerosos aprendizajes: formas geométricas, texturas, movimientos, etcétera.

#### **5.4.1.1.3. Fomentar el pensamiento divergente**

Otra de las intencionalidades que emergen de las respuestas se ha categorizado como fomento del pensamiento divergente, se recogen las opiniones relacionadas con el fomento de la imaginación, de la creatividad y de la heterogeneidad de pensamiento. Una alumna hace referencia a la capacidad de abstracción que aparece en la experiencia hablando sobre la idea de que cada espectador tiene la posibilidad de construir su propia historia.

*“... pues cada uno en su cerebro que construya su historia” (GD1\_A).*

Fomentar la creatividad es el objetivo que más claro ven las alumnas y los alumnos a través de los sentidos y el juego.

*“Es decir, trabajar la creatividad a través de los sentidos y (...) lo que vi fue un juego. O sea para mí estuvieron jugando y con eso pues en los niños y las niñas, (...) trabajar la creatividad” (GD1\_A).*

También destacan la historia, una narración donde van apareciendo diferentes elementos con la intención de generar una necesidad ‘en el cerebro’ dicen, de los niños y las niñas y de esta manera trabajar la creatividad.

*“Era para mí como una historia, como una narración: ahora sacas un animal, luego otro, ahora formas geométricas, ahora casitas, ... Y meter a los niños y las niñas, yo creo que, qué información quiere construir, pues que el niño cree una necesidad en el cerebro, la creatividad” (GD1\_A).*

Un alumno comparte un discurso en torno al contenido de la creatividad en la experiencia, cuestionándose cómo se consigue que niños y niñas trabajen la creatividad siendo meros espectadores y espectadoras.

*“Entonces como están ahí como espectadores solo, no tienen forma de participar ni con materiales, ni con los personajes del teatro, ni era contacto físico, como no había eso, hay que trabajar ese punto de abstracción y alucinación. Al final creatividad sí, pero qué creatividad sino crean nada, todo lo que creen puede crearse en sus cabezas ¿no? No pueden crearlo de otra manera” (GD1\_O).*

Según otra alumna, la creatividad en *Kubik* viene de la mano de las imágenes, provocando ideas, conclusiones y emociones diferentes en cada espectador y espectadora.

*“Para mí daba la oportunidad de trabajar la creatividad. Para mí cada alumno o alumna vería una cosa y en su cabeza harían su historia y bueno, dependiendo de eso, de esa historia, pues bueno, pues supongo que sentirían emociones diferentes. Pero o sea el tema era, unas imágenes y con eso lo que cada uno tenga en la cabeza” (GDI\_A).*

Provocando ideas, conclusiones y emociones diferentes en cada espectador y espectadora, se promueve que cada persona sienta o entienda cosas diferentes fomentando la heterogeneidad de pensamiento.

*“Para mí, lo que cada una pueda sentir en su interior o personalmente lo que sienta como niño” (GDI\_A).*

*“Es que igual la clave es esa, que no tenemos nada que entender. Que cada una tiene que entender lo suyo. A lo mejor esa es la clave para los niños y las niñas” (GDI\_A).*

Fomentar la heterogeneidad de pensamiento y entendimiento parece una intención clara de la obra, así como mostrar el pensamiento divergente y la curiosidad como motores de aprendizaje:

*“Para finalizar, subrayar también, el pensamiento divergente. Hemos dado arte ¿no? y así pensando ahora, (...), sucede lo que no se espera. O sea, si los niños piensan en el pensamiento lineal qué va a pasar ya anteponiéndose y ya saben que va a pasar al principio. En este caso todo era sorpresa” (GDI\_O).*

Se intenta fomentar la imaginación y la creatividad, dar vida a las imágenes, dibujando paisajes e iluminándolos con luces, proporcionándoles sonidos que permiten que cada espectador eche a volar su imaginación, interactuando con lo visual y lo auditivo. La combinación de imágenes reales e irreales posibilita que cada una construya su historia particular. Hay un gran componente abstracto: para algún alumno o alumna ese elemento dificulta la comprensión de quien ve la obra; en opinión de otra alumna, sin embargo, quizás sea precisamente esa la verdadera pretensión de la obra: la necesidad de no entender de manera uniforme, fomentando la posibilidad de que cada cual entienda lo que considere oportuno.

#### **5.4.1.2. Cualidades de acción de la persona ‘artista-pedagoga’ percibidas por el alumnado**

Este apartado recoge las cualidades de la acción pedagógica vistas por el alumnado que su opinión está adaptada a la situación, guiada por la escucha activa y mantiene despierta la curiosidad de las criaturas.

## Imagen 39

### Cualidades de acción de la propuesta pedagógica

DIMENSIÓN	CATEGORÍA
Cualidades de acción	Adaptada a la situación
	Guiada por la escucha activa
	Mantiene despierta la curiosidad

#### 5.4.1.2.1. *Adaptada a la situación*

Cuando se les pregunta cómo se desarrolla *Kubik*, ven la acción dramática que proponen como una estructura abierta, con muchos recursos, que permite adaptarse permanentemente a las reacciones de espectadores y espectadoras, es decir, un estilo adaptado a la situación.

*“Si, o sea, no podían seguir un camino o estructura cerrada, y esto, y listo, ¿no? Sino que teniendo en cuenta la situación, un poco, un poco, llevaban cambios ¿no?” (GD3\_A).*

El alumnado reconoce la adaptación a cada momento en la experiencia cuando hablan de improvisación o flexibilidad.

*“Sí, juega con la improvisación (...)” (Q2).*

*“Es flexible porque cada niño es un mundo” (Q27).*

La adaptación al momento en la acción se identifica con la interacción y comunicación entre el actor, la actriz, y el público. Esta realidad se evidencia a través de la opinión recogida en los cuestionarios que descubre la atención por parte de los actores a las reacciones del público infantil, así como la intención de adaptar la acción a dichas reacciones, manteniendo la atención de las criaturas, lo cual da garantías de la existencia de dicha interacción o comunicación.

*“Sí, creo que observaban las reacciones de los niños atentamente” (Q1).*

*“Sí, mantuvieron la atención de los niños” (Q19).*

Valoran esta posibilidad de acción como positiva y opinan, que es una manera flexible e improvisada de acción e interacción con el público.

*“Sí los actores improvisan y se amoldan a las situaciones. Se pasa con facilidad de unas ideas a otras” (Q13).*

Sin embargo, algún alumno concreta que el hecho de que la actriz y el actor organicen la obra en base a las necesidades y a las respuestas de los niños y las niñas, no necesariamente se

puede considerar improvisación. Apunta que estímulos diferentes también provocan respuestas diferentes.

*“La improvisación no aparece, pero organizan la obra de teatro en base a las necesidades y respuestas de los niños y las niñas. ¿Por qué? Porque estímulos diferentes desarrollan respuestas diferentes” (Q15).*

En este sentido, cuando se les propone la idea de que en *Kubik*, el actor y la actriz adaptan el guión y en consecuencia la interacción, en función de la respuesta emocional de los niños y las niñas, y de la influencia de las acciones en la representación, los alumnos y las alumnas opinan que sí. Describen incluso, que la acción en la obra cambia según las respuestas de los niños y las niñas, y en la interacción improvisada y adaptada por lo tanto a las necesidades del público, observan que existe comunicación de ideas.

*“Opino que es una cosa que tiene continuidad, que cambiarán según las respuestas de las niñas y los niños, saben manejarse en la improvisación y hay comunicación de ideas” (Q9).*

Otras de las opiniones recogidas, a su vez, muestra confusión en el momento de identificar la adaptación o interacción en la acción de la obra y de la misma manera que comentan que la representación es flexible e improvisada, no ven cambios en relación a las respuestas de los niños y las niñas.

*“Es flexible y continua, aunque no se vio cambios por ninguna de las respuestas” (Q5).*

*“No cambia en relación a la respuesta de los niños. Han actuado con improvisación a veces” (Q28).*

Algunas alumnas además, no ven flexibilidad o adaptación al momento, siendo claras y rotundas, afirmando que está todo muy pensado y ensayado, y que el tiempo delimitado no da opción a esta posibilidad.

*“No creo que sea muy flexible la función porque el tiempo está marcado” (Q4).*

Otro de los criterios de la negación de adaptación en la representación también hace referencia a la interacción con el público tal y como muestran la siguientes voces.

*“Solo actúan los actores” (Q11).*

*“Porque no se interactúa demasiado con el público” (Q8).*

Esta dualidad en las opiniones del alumnado deja entrever cierta dificultad para identificar con claridad esta característica en el juego simbólico de *Kubik*, lo cual a pesar de la sencillez de los recursos utilizados, (tal y como se analiza en el siguiente apartado), muestra una complejidad en la mezcla de los momentos donde existe una adaptación a la interacción con el público o, por el contrario, se sigue la programación prevista.



#### 5.4.1.2.2. *Guiada por la escucha activa*

En cuanto a la manera en la que se desarrolla esta acción, hablan de la atención que mantienen, tanto del grupo de espectadores y de espectadoras, como de sí mismos, ofreciendo un modelo de escucha activa.

*“Los que han interpretado pues durante la obra de teatro, pues que han estado viendo la reacción de los niños y las niñas y luego han continuado con la obra. O sea no han hecho la obra y no lo han tenido en cuenta, si no que primero se han parado a mirar y luego han continuado” (GD3\_A).*

*“(...) estaban pidiendo la atención de los niños y las niñas mientras ponían atención en sí mismos” (GD3\_A).*

Observan que el actor y la actriz corrigen algunas reacciones de las educadoras instándoles a que se respeten las reacciones de los niños y las niñas, y les permitan hacer lo que necesiten.

#### 5.4.1.2.3. *Que mantiene despierta la curiosidad*

Una alumna reconoce que la primera impresión no fue buena, que se preocupaba por el efecto que pudiera estar teniendo la obra en la pequeña audiencia, que le parecía muy difícil conseguir mantener la atención de las criaturas y que sin embargo, es algo que se consigue.

*“(...) la primera impresión no fue buena. Empecé (...) no a aburrirme pero en plan de no sé cómo estarán los niños. Porque yo poniéndome en su lugar (refiriéndose a los actores) decía, ‘joe, hacer un teatro donde consigues que los niños de dos años y tres años mantengan la atención todo el tiempo es muy difícil’. Y a lo mejor yo me aburría un poco por eso, porque para nuestros años no era un teatro adecuado, pero luego me ponía en el lugar de los actores y decían, pues han conseguido lo que querían ¿no?, mantener su atención” (GD3\_A).*

A través de esta observación, esta alumna se da cuenta de que es posible mantener la atención de las criaturas si se utilizan los recursos adecuados. Recursos, que teniendo en cuenta los mencionados anteriormente, son sencillos y están al alcance de cualquiera.

Con la ayuda de una de las investigadoras profundizan en uno de los grupos de debate en esta idea, apuntan que el hecho de ver el teatro a través de los ojos de los niños y las niñas favorece el entendimiento del lenguaje sencillo de colores y figuras que utilizan, tan apropiado para ellos y ellas. Una de las alumnas reafirma esta opinión y hace hincapié en la idea de que es lo que necesitan, un poco de simplicidad.

*“(...) eso posibilitaba que nosotros veríamos el teatro a través de los ojos de los niños ¿verdad? En un principio lo veíamos desde los ojos del adulto, (...), los colores, las figuras, ese lenguaje que utilizaban, ¡qué simple era!, pero al mismo tiempo muy*

*apropiado para los niños” (inv. 10), “es que eso es lo que ellos necesitan, un poco de simplicidad” (A) (GD3).*

Una idea a destacar en el análisis de la acción dramática es que mantiene la curiosidad despierta, que se consigue mediante la duración de la obra, que es corta para que no se aburran, y a través del movimiento y la experimentación.

*“También trabajaban mucho el aspecto de la curiosidad del niño, ¿verdad?, el qué habrá, el qué van a encontrar cuando abrían la caja...” (GD4\_A).*

Describen la propuesta *Kubik* como inusual, innovadora y original, en su opinión porque no tiene un argumento, porque consiste en experimentar constantemente con ‘cosas’ y ver ‘qué se puede hacer con esas cosas’.

*“A lo mejor porque no tiene un argumento ¿eh?, porque es todo el rato pues experimentar con cosas y que ellos y ellas vean qué pueden hacer con esas cosas” (GD3\_A).*

Concretamente describen en qué consistía la experimentación en la representación; cuando mezclaban las imágenes con los sonidos y escuchaban el mugir de una vaca, los niños y las niñas imitaban lo que oían; exactamente ocurría con el tren, los niños y las niñas hacían ‘tutuuu’. Una alumna también cree que podría servir para identificar con la luz los nombres y los objetos, debido a que cuando en la representación mostraban un objeto, cuando desaparecía, los niños y las niñas continuaban unos minutos recordando que ese objeto había salido, garantizando de esta manera que reconozcan ciertos objetos.

*“Y eso pues, identificar los objetos y los nombres con las luces. Siempre cuando mostraban un objeto, siempre decían, pues si faltaba un pato, que ha salido, y estaban igual cinco minutos diciendo que había salido eso. Y entonces bajo mi punto de vista, eso para los niños y las niñas está muy bien, pues eso, pues ya lo saben” (GD3\_A).*

Teniendo en cuenta cómo entienden ellos y ellas la originalidad y la innovación a través de la experimentación en la obra, recuerdan que el actor y la actriz hacían una casa, o abrían una caja y miraban, o se metían, mirando al público e invitándole a interesarse por cosas nuevas y a experimentar.

*“Pues hacer una casa, o abrir una caja y mirar” (GD3\_A).*

*“Y ahí, con lo que ha dicho ( nombra a una compañera), impulsaban a los niños y las niñas también a experimentar, ellos (refiriéndose al actor y a la actriz) se metían en la caja y miraban diciendo: pues vosotros también interesaros con las cosas nuevas, experimentando” (GD3\_A).*

En la acción el actor y la actriz representan constantemente esta idea, tal y como reconocen: abren y cierran unos cubos y otros, intentan meterse; cogen una caja, la miran, poniendo la atención en el tamaño y transmitiendo conocimientos en este sentido; se dan cuenta de que en esa no caben y buscan otra más grande donde meten la mitad del cuerpo. Todo a través de la expresión corporal y sin utilizar apenas diálogo.

*“Ahí se metían los niños y las niñas. Abrían unos cubos u otros e intentaban meterse. A lo mejor, cogían la caja y la miraban, a lo mejor para aprender los tamaños o..., no*

*sé, en un área pequeña no podían meterlos y había otra más grande y ahí ya metían medio cuerpo” (GD3\_A).*

El alumnado al compartir el momento de la representación con los niños y las niñas expresa que se despierta su interés de manera progresiva, debido a los recursos que se utilizan en la obra inicialmente, el blanco y el negro, y la oscuridad, para pasar progresivamente a introducir los colores.

*“Se despierta el interés del niño” (Q6).*

*“(…) Al principio lo que hemos comentado, pues todo oscuro y todas las figuras blancas y de repente entra el color y no sé qué y ya genera otro interés” (GD3\_A).*

Se podría deducir que esta aparición de recursos y acciones no lineal que va en aumento, suscita el interés en las criaturas.

° Concretan que la pequeña audiencia no se movió del sitio, se quedaba sorprendida con las proyecciones, prestaba mucha atención y le gustó mucho.

*“Que los niños pequeños se quedaran alucinados con las proyecciones y pensaba que no les iba a llamar tanto la atención” (Q11).*

La tranquilidad de los niños y las niñas es una actitud que también llama la atención del alumnado, uno de ellos describe gráficamente que estaban como delante de la televisión.

*“Sí, o sea los niños se veían bastante tranquilos, no sé, así, esa actitud” (GD1\_O).*

*“Sorprendida” (A), “a mí también me sorprendieron”, “estaban como delante de la televisión”(O) (GD1).*

Comentan que los niños y las niñas ‘estaban allí’, sin levantarse, atentos, sin despistarse, como esperando a que algo nuevo pasara. A la vez, creen que esta situación provocaría cierto nerviosismo en las criaturas.

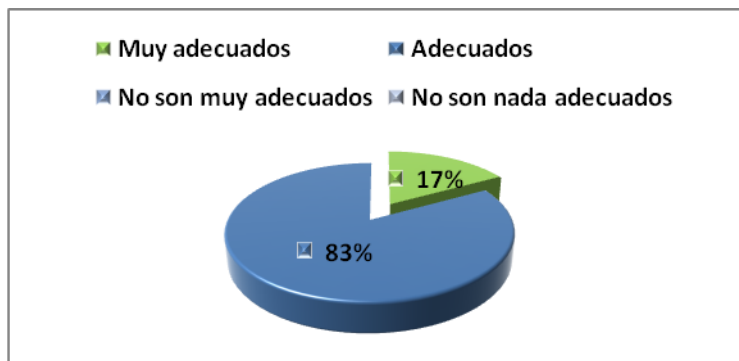
*“O igual ¿por dónde va a salir el tren? Y no sé los niños sentirían un poco de nerviosismo” (GD1\_A).*

### **5.4.1.3. Competencias socio-afectivas**

Los datos que se presentan en imagen 40 muestran que de los 29 alumnos y alumnas que rellenaron el cuestionario, 5 opinan que **las competencias socio-afectivas** que permite aprender la experiencia son muy adecuadas, mientras que 24 opinan que son adecuadas.

Imagen 40

**Adecuación de las competencias socio-afectivas de la experiencia *Kubik***



La información recogida del alumnado de Magisterio destaca aspectos que se relacionan con emociones expresadas durante la representación de la obra. Se encuentra que observaron sus propias emociones haciendo referencia a lo que más les sorprendió y a la experiencia compartida con las criaturas. También hablan de las emociones del público infantil, concretamente sobre las diferentes expresiones, y el acompañamiento que se produce de las mismas evidenciando algunas claves de la comunicación con la pequeña infancia. A continuación se analiza cómo los y las estudiantes expresaron estos aspectos.

Imagen 41

**Competencias socio-afectivas que emergen de la experiencia *Kubik*: sistema categorial**

DIMENSIÓN	CATEGORIA
Competencias socio-afectivas que emergen de la experiencia <i>Kubik</i>	Identificar y expresar emociones propias
	Observar y acompañar las emociones de los niños y niñas
	Algunas claves de comunicación

**5.4.1.3.1. *Identificar y expresar emociones propias***

El alumnado del Grado de Educación Infantil hace referencia en varias ocasiones a las sensaciones que a ellos mismos les provoca la experiencia *Kubik*. A pesar de no concretar que

se refieren a emociones, mencionan en uno de los grupos de debate la sorpresa y una alumna lo expresa haciendo hincapié en que vivió muchas sensaciones.

*“En mi opinión sorpresa, no sé a los niños que sorpresa les provocó pero a los adultos también impresionante, sí sorpresa” (GD1\_A).*

*“No sé vosotros pero yo viví un montón de sensaciones” (GD1\_A).*

Al verbalizar la sorpresa y las sensaciones vividas, se deduce cierta dificultad para discernir las emociones. Sin embargo, la responsabilidad que afrontan los actores al ponerse delante de criaturas tan pequeñas implica cierta angustia, emoción que previsiblemente se interpreta que reconoce una alumna que sentirán ellos y ellas cuando ejerzan su profesión.

*“La sorpresa, porque al final el día anterior piensas, bueno ¿cómo va a ser ese teatro?, o sea para niños de 2 años, (...), pues eso se ponen delante de un niño de 2 años ¿y qué van a hacer?” (GD1\_A).*

La sorpresa a la que hacen referencia da paso a una emotividad verbalizada mediante expresiones como “fue muy bonito” o “yo aluciné”.

*“No me lo esperaba, no me esperaba que ofrecieran un espectáculo así a niños de esa edad” (GD1\_A).*

*“No sabía lo que iba a ser y entonces..., fue muy bonito” (GD1\_A).*

*“(…) no sé concretar en qué etapa se puede trabajar ese material pero yo aluciné (...)” (GD1\_O).*

La emotividad parece ser provocada principalmente por la utilización del juego con las imágenes, los proyectores, las luces y las formas, ya que cuando al alumnado se le pregunta por lo que más le ha sorprendido tras la experiencia responden de esta manera.

*“El juego con las imágenes” (Q12).*

*“Los proyectores” (Q2).*

*“Las luces de formas” (Q5).*

Una alumna lo concreta comentando que le sorprendió cómo se utilizan los proyectores y las imágenes abstractas con niños y niñas tan pequeñas.

*“(…) eso me ha sorprendido ¿no?, el tratamiento de las imágenes, cómo se utiliza eso, con los proyectores con esas imágenes abstractas. ¿Y que fueron niños de un año y de dos?” (GD1\_A).*

Entre las competencias socio-afectivas que explícitamente ve en la propuesta pedagógica el alumnado universitario, aparecen aquellas reconocidas como: solidaridad, colaboración, respeto, emocionalidad e inclusión.

Como solidaridad se han recogido aquellas intervenciones y respuestas que verbalizan la amistad, el compañerismo, la generosidad o expresiones referidas a compartir.

*“Cuando se pelean por las cajas pero al final uno se la deja al otro” (GD2\_A).*

De la misma manera, hablan de “*la constancia y el trabajo en equipo*” y reflexionan sobre las competencias necesarias para ser enseñante poniendo como ejemplo el respeto. Esta mención específica hace visible la capacidad de reconocer su ideal como profesor o profesora y, en este sentido, hablan de la emocionabilidad, referida a la capacidad de expresar sentimientos o emociones.

#### 5.4.1.3.2. *Observar y acompañar las emociones de los niños y niñas*

El alumnado reconoce la existencia de un **acompañamiento de las emociones de los niños y las niñas** cuando comentan que lo que sienten está muy condicionado por lo que hacen el actor y la actriz, y destacan la mirada como lo que despierta la expresión de las emociones del público más pequeño, pudiéndose interpretar como un permiso.

*“Según lo que hacen en el teatro los niños sentirán miedo o tranquilidad” (Q29).*

*“Yo creo que también influye los actores que les miraban como, ¡ay!, ¿qué ha pasado?, y entonces los niños se reían” (GD4\_A).*

En concreto rememoran cómo la actriz y el actor acompañan esta emoción o sensación iniciando el juego tan presente en la obra.

*“Y cómo se quedaban sorprendidos con una simple imagen de un tren, pusieses lo que pusieses iban ya...” (A), “la tocaban”, (A) “se pensaban que eran reales, porque iban a tocarlo, a cogerlo”, (A) “y de repente la quitaban del pecho y se quedaban en plan de, ¿dónde está? Sí, fue curioso” (GD2).*

A la hora de opinar acerca de la existencia de alguna intención relacionada con las emociones, algunos alumnos y alumnas opinan que no ven en *Kubik* un objetivo claro de acercar **una experiencia emocional** a los espectadores y a las espectadoras.

*“(…) de un modo no directo lo consigue pero yo creo que no es el objetivo principal. No veo que esté dirigida así, para sacar las emociones a los niños y las niñas, si no que ocurre, punto” (GD1\_A).*

Sin embargo en el mismo grupo de debate aparecen opiniones contradictorias que expresan que sí se trabajan emociones como la sorpresa.

*“Emociones claro, la sorpresa” (GD1\_O).*

En este sentido a diferencia de otras experiencias teatrales para la infancia, no buscan solamente hacer reír o llorar a los niños y las niñas, sino que intentan ir más allá, mover emociones más profundas y desconocidas, y lo hacen de otra manera, ofreciendo un espacio para **aprender de la experiencia emocional**.

*“(…) Muchas veces juega con los sentimientos y las abstracciones” (GD1\_A).*

*“... para mí este teatro lo que quería era otra emoción, ir más adentro o no sé. O sea no risa y no llanto, sino cada uno una cosa, no, pues al final, cada uno sentirá cosas diferentes.” (GD1\_A).*

Cuando quien modera uno de los grupos de debate pregunta a los alumnos y a las alumnas si creen que este tipo de propuestas, como contenidos, actividades y asignaturas son interesantes o relevantes, tanto para su formación actual como para la profesión en sí, todos y todas están de acuerdo en afirmar que sí, que es interesante acudir a ver el teatro y, especialmente, ir a **observar a las criaturas en el teatro**.

*“Pero el hecho de ir y ver a los nenes, ver el teatro,” (A), “es lo interesante” (A) (GD4).*

La experiencia posibilita observar tanto la obra de teatro como las consecuencias que tiene en los niños y en las niñas, es decir, la conexión entre el teatro y las reacciones de las niñas y los niños; el significado que tiene para ellos y ellas; lo que les gusta y lo que no; si se ríen, tienen miedo.

*“Porque ves el teatro y lo que eso afecta a los niños y las niñas. O sea el significado que tiene para los niños y las niñas o así, pues ven una cosa y se ríen, pues entonces eso les gustará, bueno se supone, si no es miedo o. Y entonces, no sé, para mí es interesante eso, ver la conexión o el nexo del teatro y las reacciones de los niños y de las niñas” (GD1).*

Cuando la moderadora, de uno de los grupos de debate, les pregunta si lo que más les interesa es lo que genera en los niños y las niñas mismas, responden que sí. Reconocen que la experiencia novedosa de estar con tantos niños a la vez y de poder ver sus reacciones enciende las ganas de ser docente y de poder compartir con las criaturas.

*“Pero lo que es estar con ellos en el mismo sitio y viendo el espectáculo está bien, está muy bien” (A), “sí, eso sí que está bien” (A) (GD4).*

*“(…) igual no ha sido nunca tan, o sea, estar con muchos niños a la vez y viendo sus reacciones y..., entonces eso te enciende las ganas para ser profesora y para estar con ellos” (GD3).*

Tener la posibilidad de observar directamente sus reacciones y ver cómo disfrutaban, es sin duda lo que más les motiva e interesa de esta experiencia con respecto a su formación, tal y como opina una alumna. Valoran especialmente interesante el haber podido compartir esta experiencia con los niños y las niñas, comentando que escuchar sus reacciones ha sido especialmente interesante para su formación académica como profesoras y profesores del futuro.

*“Yo viendo la reacción de los niños y las niñas, yo creo que lo pasaron muy bien y haría más teatros como éste. Yo impulsaría que se hicieran” (GD3\_A).*

*“La reacción de los niños frente al teatro” (Q10).*

*“Sí, teniendo en cuenta que vamos a ser enseñantes, tener un primer contacto con las niñas y los niños es imprescindible” (Q16).*

Una alumna incluso describe en qué consiste la observación que tanto valoran como positiva en el momento que se encuentran de su formación. Lo define como acercarse a las niñas y a los niños, sin entrar en trato dice, pero acercándote a su mundo. Insiste en que le gustó mucho.

*“Muy positiva yo creo. Acercarse a los niños, acercarte con ese teatro fue un... igual no entras en trato mucho con ellos pero no sé. Fue acercarnos más al mundo de los niños, eso sí que es muy bonito. (...) A mí me gustó mucho lo del teatro” (GD4\_A).*

La opinión de esta alumna muestra una oportunidad grata y motivadora para comprender a través de la observación directa de las reacciones de los niños y de las niñas en este tipo de experiencias, algunos contenidos que se trabajan en el Grado y poner en valor la importancia de las expresiones en el curriculum de E.I.

Incluso les despierta un interés por la grabación y la investigación de las reacciones de los niños y las niñas con el objetivo de poder analizarlas a posteriori, aunque reconocen las dificultades que existen en este sentido.

*“Pero lo de grabar..., no sé, no” (A), “ya, no se puede” (A), “a veces hay problemas con los permisos, pero ¿a ti te interesaría ver?” (inv. 10), (...) “yo igual propondría que grabaran las reacciones de los niños y luego nos las enseñaran” (GD4\_A).*

En uno de los grupos de debate algunas personas subrayan que parece un teatro dirigido a personas adultas por su complejidad de recursos, aspectos y conceptos, y a la vez, otras alumnas muestran su desacuerdo y justifican que estaba todo muy cuidado, de tal manera que la obra podría estar pensada para **verla juntos y poder entenderla y vivirla de diferentes maneras.**

*“Lo de bonito yo lo subrayaría, que parece un teatro dirigido a mayores, ¿aspectos muy abstractos y muchos conceptos a la vez? Las formas, se ha utilizado después lo de las paredes, las conversaciones entre ellos, las imágenes,..., para mí es un teatro dirigido a mayores no a niños de 2 años” (GDI\_O).*

*“Sí pero todo muy cuidado” (A), “a yo no siento eso eh, yo no” (A), “yo tampoco” (A), “para mí...” (A), “yo igual para verla juntos, o sea para los mayores un significado y para los niños otro” (A) (GDI).*

En esta categoría se han tratado de identificar y ordenar las voces de los alumnos y las alumnas de magisterio que se refieren a aspectos ligados con las sensaciones que han tenido al compartir las emociones de los niños y las niñas; las reacciones, emociones y acciones que observan; y la función del profesorado que se relaciona con algunas claves para la comunicación con la pequeña infancia.

*“(...) yo creo que los del teatro estaban atentos a como reaccionaban los niños y cuando estaban atentos, a veces, también, no sé, hacían como una especie de juego entre los dos (...)” (GDI\_A).*

En cuanto a las oportunidades pedagógicas de la propuesta, opinan que a los más pequeños les gustó mucho ya provocó en las criaturas el asombro y las risas. Creen que la Compañía pretende provocar diferentes reacciones mediante una propuesta original de una manera simple.

*“A mí me parece que de una forma muy simple fueron capaces de crear cosas que no estamos acostumbrados a ver. Luego con unos simples cubos y unos cilindros hicieron cosas que no pensábamos que iban a ser así” (GD4\_A).*



Describen reacciones muy diversas que observan en el público más pequeño, así mientras unos expresan alegría y ganas de participar, otros tienen miedo y lloran.

*“Algunos niños estaban muy contentos, queriendo participar, pero la reacción de otros eran diferentes (lloros)” (Q16).*

*“De todo tipo: sorpresa, miedo, risa,…” (Q1).*

Sin embargo, en general, destacan que estaban contentos y se lo estaban pasando bien.

*“Estaban contentos y se lo estaban pasando bien” (Q2).*

Lo que identifica claramente el alumnado entre las emociones que suscita la obra en los niños y niñas es **la alegría**, esta emoción la reconocen en once de los cuestionarios recogidos asegurando que todas eran emociones de felicidad.

*“Alegría, risa,” (Q4).*

*“Alegría, risa, emoción” (Q6).*

*Alegría. Todas eran emociones de felicidad” (Q8).*

En uno de los grupos de debate también describen escenas que provocan alegría, cuando el actor y la actriz juegan a derribar la construcción de las figuras geométricas, arrastran los cubos por el escenario, los vuelven a colocar y se vuelven a caer.

*“Y cuando tiraban el cubo, le empujaban, lo tiraban al suelo y les hacía mucha gracia. Todo el rato lo volvían a poner y se volvía a caer, y lo volvía a poner... y eso les hacía mucha gracia” (GD4\_A).*

Cuentan cómo ante determinadas escenas la risa de uno de los niños contagia a los demás y se genera un clima de disfrute.

*“Yo lo que sí recuerdo es que hacían algo en el teatro que a un niño le hacía gracia y se reía uno y se reían todos, no sé. O sea, se reía uno” (A), “se contagiaba” (A), “sí, y muchas carcajadas, lo pasaron muy bien” (A) (GD4).*

Otra de las emociones que observan puntualmente en los niños y las niñas es **el miedo**. En algún caso incluso en forma de llanto. Principalmente esta emoción aparece al principio, cuando los niños están nerviosos porque entran en un lugar desconocido y oscuro en el que hay mucha gente que no conocen.

*“Llorar sólo hizo alguno que otro” (A), “y llorar sobre todo al principio”, “¿porqué?” (A), “por el nerviosismo creo” (A), (...) (GD3).*

*“Para ellos el sitio era desconocido (...), ¿qué más podía provocar allí ese miedo?” (Inv. 9), “la oscuridad” (A), “la oscuridad, la intriga, tanta gente,…” (A), “y no conocer a la gente, porque estábamos allí, es decir, mucha gente ahí sentada y no son conocidos y ellos allí delante sentados” (GD3).*

En general, la mayoría de las voces analizadas están de acuerdo en que es una representación que les atrae y que provoca **sensaciones de placer y atracción** por el juego con las luces y los movimientos.

*“Luego el juego con las luces también, que apagaban y encendían un foco, también les gustaba (...)” (GD2\_A).*

Lo expresan diciendo que fue conmovedor, agradable, bonito, que les ha gustado mucho, que las sensaciones han sido buenas y la obra muy buena.

*“Conmover” (Q17).*

*“Agradable” (Q5).*

*“Ha sido muy bonito” (Q27).*

*“Mi impresión ha sido que les ha gustado mucho” (Q9).*

A modo de sensaciones también hablan de **diversión**. Apuntan que les había parecido que los niños y las niñas se habían divertido y que transmitían alegría.

*“Divertido” (Q19).*

*“Me ha parecido que los niños se han divertido” (Q29).*

*“Transmiten alegría” (Q14)*

Aunque en uno de los cuestionarios se recoge no haber visto muchas impresiones y en otro que eran impresiones esperadas debido a que se trataba de una experiencia nueva para las criaturas, en general, las sensaciones al compartir este espacio con niños y niñas, son de placer, o utilizando sus propias palabras, *“les gustó mucho y se quedaron alucinados”*.

*“Me esperaba esas impresiones ya que para ellos es una experiencia nueva” (Q8).*

*“Les gustó mucho y se quedaron alucinados” (Q15).*

#### **5.4.1.3.3. Algunas claves de comunicación con la pequeña infancia**

En las voces del alumnado se interpreta cierta motivación por **conocer**, tras la experiencia *Kubik*, cual es realmente **la vivencia de los niños y las niñas**. Creen que se podría conocer cuáles son realmente sus vivencias, no tanto como una tarea, sino de manera informal hablando con las criaturas, Muestran claramente su curiosidad por contrastar sus impresiones con las opiniones reales de las criaturas, en definitiva, por comprobar si lo que ellos han intuido concuerda con las emociones y reacciones que las criaturas han sentido. Cuestionan incluso, la posibilidad de que puedan estar equivocándose y que lo que ellos han observado no se ciña a la realidad.

*“A lo mejor estamos diciendo, pues les ha dado miedo, alegría, han mantenido la atención y a lo mejor..., o sea nosotros creemos que es así, pero a lo mejor estamos muy equivocados y para los niños ha sido una tontería. Entonces para saber nosotras también” (GD3\_A).*

La experiencia en sí, genera interés y curiosidad entre los alumnos y las alumnas, para indagar y **conocer** además de las reacciones y las vivencias de la pequeña audiencia in situ, las **respuestas posteriores cuando llegan a casa o a la escuela**. Una alumna en concreto, a

través de la recreación de una escena hipotética expresa este deseo, además de la curiosidad por saber qué han comprendido los y las pequeñas espectadoras de la obra.

*“Al final, pues la respuesta de los niños y las niñas, y la estimación, y..., y para mí, igual, eché de menos luego cuando vuelven a la escuela, la respuesta que tienen ahí, o bueno, cuando van a casa, a ver qué cuentan. Qué, pues: ‘jama he visto un teatro!’, y qué dicen o sea entender eso, qué han entendido. Claro para nosotros, es una cosa, pero para ellos y ellas..., sí, pues, las reacciones y los ves, pero saber luego qué han entendido, qué cuentan, con qué se han quedado” (GD1\_A).*

Se podría deducir cierto **interés por la investigación de las reacciones de los niños y las niñas**, una necesidad de conexión con la vivencia que evidencia, todavía hoy, la carente conexión la formación inicial e incluso permanente del profesorado entre la práctica y la teoría, o lo que es lo mismo, entre lo que pasa en las Escuelas y la Universidad. Además se aprecia un grado de inseguridad en las observaciones e interpretaciones que hacen de las reacciones de las criaturas, que convendría tener en cuenta en su formación.

Otra de las propuestas más generalizada y que genera interés es **que el profesorado hable con las criaturas sobre la experiencia**, se comparta entre ellas y **a su vez con el profesorado del Grado de Infantil de la Universidad**, para hacer llegar estas reflexiones al alumnado. Consistiría en una especie de evaluación de la actividad en la que se les preguntara a las niñas y a los niños qué les ha parecido interesante, qué opinan y qué les ha llamado la atención más que trabajar sobre lo que aparece en el teatro.

*“Sí, hablar entre el profesorado y los niños, que se junten los profesores y que os lo pasen a vosotras (refiriéndose a la investigadora, a su vez profesora del Grado) o algo así para que nosotros lo veamos (...)” (GD3\_A).*

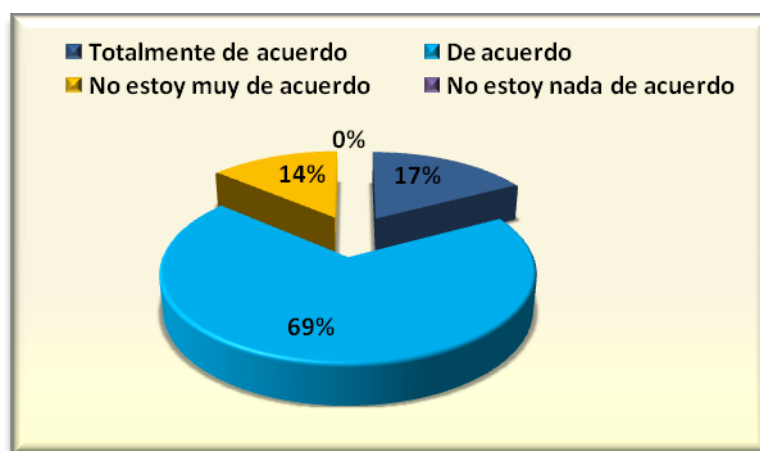
*“(...) una manera de evaluar o” (GD3\_A).*

*“Sí pues yo creo que primero, preguntar a los niños a ver qué les ha parecido interesante y conocer también su opinión y qué les ha llamado la atención o..., y más que trabajar sobre, yo haría eso” (GD1\_A).*

Los datos que se presentan en el siguiente gráfico muestran que de los 29 alumnos y alumnas que rellenaron el cuestionario, el 17% opina que están totalmente de acuerdo en que la obra *Kubik* está hecha con sensibilidad y favorece la emotividad, mientras que 69% está de acuerdo y 14% no.

Imagen 42

### La obra *Kubik* está hecha con sensibilidad y favorece la emotividad



Teniendo en cuenta estos últimos datos, a modo de síntesis, podríamos decir en cuanto a la expresividad, que según el alumnado *Kubik* está hecha con sensibilidad y favorece la emotividad, en consecuencia, es una **experiencia que permite la expresión y comunicación de las emociones**.

Varias alumnas coinciden en que la comunicación que se genera entre actor, actriz, niñas y niños, es una **bonita experiencia de entendimiento**. Las pequeñas efectivamente reaccionan y entienden los estímulos que les son transmitidos, y a su vez, el actor y la actriz responden produciéndose lo que podríamos denominar un **intercambio**.

*“Si” (A), “si” (A), “si porque ellos reaccionaban cuando hacían cosas, o sea que sí que lo entendían” (A) (GD4\_A).*

*“Si, y cuando pusieron un tren que pasaba por debajo de un puente, y los niños ponían cara en plan de, no sé, como de sorpresa o ilusión, no sé. Era muy bonito eso”, (A) “pero al mismo tiempo que ponían el tren, el actor también...”, (A) “si, les ponían la cara como de sorpresa, entonces los niños también..., o sea que se entendían” (GD4\_A).*

Este intercambio de estímulos que parece trasladarnos como personas adultas a un mundo mágico de entendimiento y comunicación, difícil de describir con palabras, podría suponer una oportunidad para entender las claves de la comunicación con niños y niñas tan pequeños. De hecho, una de las alumnas deja entrever esta posibilidad mostrando su interés.

*“Las respuestas que tenían de los niños frente a los estímulos son interesantes” (Q1).*

Algunas personas que participan en la investigación también mencionan como algo que les gustó el tener la posibilidad de compartir con la actriz y el actor.

*“El teatro y las palabras de después con los actores” (Q15).*

*“La relación con los actores” (Q28).*

Y en concreto, hablan de la interacción y de la innovación como algo que destacarían.

*“Cómo han interactuado con los pequeños” (Q11).*

*“La innovación de la obra” (Q2).*

Estos comentarios dejan entrever un interés específico por las nuevas investigaciones y teorías que hablan hoy de la pequeña infancia y su relación con las imágenes y el arte.

#### **5.4.1.4. Cuestionamiento de la función docente**

Cuando se les pregunta por cómo ven a las maestras, teniendo en cuenta que es el papel que el alumnado probablemente asumirá en un futuro, hacen referencia a diferentes aspectos de la función del profesorado. Algunas alumnas se fijan en la función de contención en la que el profesorado intenta que los niños y las niñas estén quietos, formales.

*“no sé, los mantenían ahí todo quieticos sentados” (A), (GD4).*

*“Ellas lo que intentaban hacer era que estuviesen formales, sentados y sin molestar. No hacían mucho más” (A), (GD2).*

Por otro lado, el profesorado aparece como audiencia activa que participa junto a niñas y niños. Describen brevemente la manera en que las criaturas se relacionan con las personas adultas que les acompañan, incluso verbalizando acciones u objetos de la obra. De las palabras recogidas se deduce cierta dualidad en la función del profesorado, ya que de la misma manera que la mencionada contención implica cierto nerviosismo, la posibilidad de participar y pasárselo bien también está presente.

*“(…) que participaban junto con los alumnos” (GD3\_A).*

*“(…) los niños (…) veían eso, ‘la vaca’ y le decían a la profesora ‘mira’ no se qué y eso, se veía la relación” (GD3\_A).*

*“A lo mejor luego al irse a la escuela están más nerviosas porque tienen que estar al cargo de toda la clase, pero en el teatro creo que se lo pasaron muy bien” (GD3\_A).*

En general, la reflexión que hacen en torno al acompañamiento del profesorado, muestra lo importantes que son para las criaturas las maestras y los maestros. Son sus figuras de referencia en esa situación, y en determinadas ocasiones a lo largo de la representación, buscan un gesto, una palabra, en definitiva su aprobación. Califican de muy bonita la relación de complicidad que se genera.

*“Estaban muy pendientes de los niños” (A), “sí” (A), “estaban una a cada lado creo, había dos profes creo y una a cada lado de la fila” (A), “y los niños, o sea hacen un papel. Para los niños los profesores son como el primer modelo, o sea se fijan en todas las profesoras. Y había un niño en la esquina que siempre que se fijaban o decían algo, o hacían algún gesto o algo los artistas pues miraban a la profesora y*

*luego en plan... Como cuando un niño mira a su madre para hacer el permiso o la aprobación pues lo hacían con sus profesoras. Y yo me fijaba en un niño que miraba a la profesora en plan así con los ojos así y luego volvían a mirar, no sé, pero es muy bonito” (GD4).*

En las voces recogidas, la diversidad de opiniones en torno a la función del profesorado muestra que la tarea de acompañar a criaturas tan pequeñas no es fácil, ya que existe una mezcla de funciones muy diversas que no es fácil de gestionar: la responsabilidad, el acompañamiento en la participación y en la expresión emocional, y la contención. Sin duda el alumnado ofrece reconocimiento a esta labor.

*“Tienen un papel muy importante la verdad, y una responsabilidad... tantos niños” (A), (GD4).*

Apuntan que uno de los días había muy pocos niños y niñas y tres maestras, y comentan que de esta manera es más fácil controlar, lo cual muestra una de las funciones que deben cumplir maestras y maestros en este espacio. Aparte de la función de control donde las maestras hacen un gran esfuerzo por mantener el orden, en este espacio extraño el **apoyo afectivo** que la figura del **profesorado** aporta es fundamental, de tal manera que en estos espacios externos a la escuela necesitan de un apoyo para sentirse protegidos, protegidas y confiar. En este sentido, con criaturas tan pequeñas sería más apropiado hacer este trabajo en sus propias escuelas.

*“Y había alguno que estaba asustado llorando y también con la andereño. O sea necesitaban un apoyo, porque al ser todo el espacio nuevo, y con gente nueva estaban asustados” (GD2\_A).*

Como consecuencia reaccionan de forma natural y muchos buscan a las profesoras, en concreto, los más movidos se colocan junto a la profesora. Indudablemente el alumnado se da cuenta del importante papel del profesorado que acompaña a las criaturas en la visualización de la representación. Se da cuenta cómo algunos niños y niñas, que están viviendo una situación no habitual, miran a las maestras para ver cómo responden y de alguna manera como queriendo encontrar algo que les oriente.

*“El que estaba debajo de nosotras siempre miraba a la profesora. Cuando se reía y así siempre la miraba a ver si se reía también, o le ponía mala cara para sentarse y mirar otra vez para adelante” (GD2\_A).*

Algunas alumnas muestran su desacuerdo y critican la actitud de algunas maestras, según su opinión, porque limitaban mucho la expresión de las emociones de las criaturas.

*“Pues a veces a lo mejor un niño (...) que estaba a mi lado, salía pues eso a coger igual el perro y la profesora igual le decía: ¡no sé!, ¡siéntate!,...” (GD3\_A).*

*“Sí estuvieron todo el rato ahí ¡sentaros!, ¡callaros!, no sé. Los niños no podían expresar sus emociones” (GD3\_A).*

Estas opiniones invitan a la reflexión en torno al papel complicado de la persona responsable adulta, en este caso del profesorado, a la hora de acompañar las emociones de los niños y las niñas, y la manera más adecuada de proceder en estas circunstancias; si nos estamos guiando

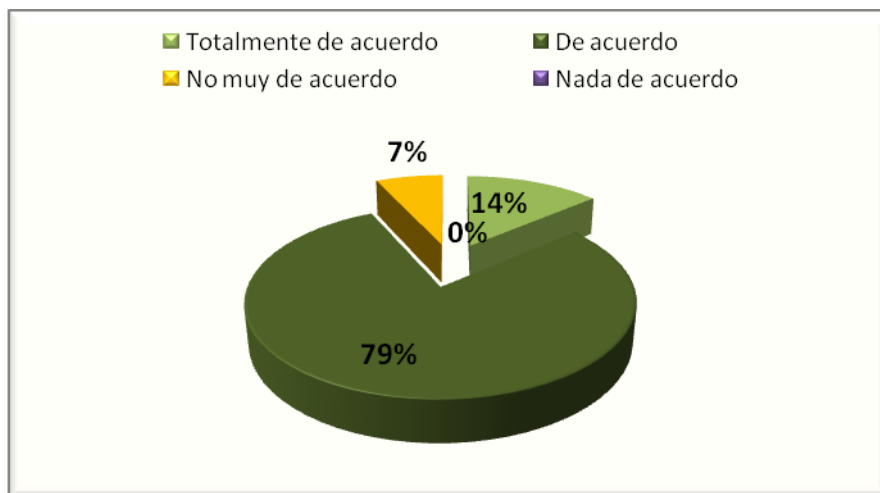
por la peligrosidad y/o el respeto de la situación a la hora de poner límites, o simplemente nos estamos guiando por estereotipos, creencias o normas sociales obsoletas a la hora de comportarse en situaciones de este tipo, en este caso, en el teatro. Esta idea coincide con la finalidad de la Compañía de formar espectadores.

A modo de resumen, de las aportaciones pedagógicas que el alumnado observa en la experiencia, mencionan de manera reiterada las siguientes: que el tipo de estimulación que se utiliza es adecuada; que aporta ideas para innovar en la EEII; que ayuda a darse cuenta de las propias limitaciones como alumnos y alumnas de Primero de Grado de EEI; que evidencia el nexo entre el aprendizaje y el arte; que ayuda a reflexionar sobre aspectos de la psicología del desarrollo, y la adecuación de la dramatización y del uso de las imágenes en la etapa de 1-3; y que conocer procesos creativos por los que se elaboran este tipo de propuestas podría ser una gran aportación para su formación.

Los datos recogidos de las respuestas del alumnado con respecto a la adecuación de la experiencia para su formación que se les hace en el cuestionario (ver gráfico 49), muestran que 23 están de acuerdo, 4 están totalmente de acuerdo y 2 no están muy de acuerdo:

Imagen 43

#### **Adecuación de la experiencia para la formación inicial del profesorado**



## 5.4.2. Acercamiento al juego dramático como método de enseñanza-aprendizaje

El análisis de la información recogida en torno a la valoración de *Kubik* como experiencia de aprendizaje, muestra resultados relativos a los conocimientos, opiniones y valoraciones del alumnado con respecto a: conocimientos y experiencias previas de expresión dramática y teatro infantil; y congruencia de la experiencia para su formación inicial.

### 5.4.2.1. *Conocimientos previos de arte dramático*

La información en relación a los conocimientos previos y las experiencias relacionadas tanto con la expresión dramática, como con el teatro infantil del alumnado de Primero del Grado de Educación Infantil que se ha recogido mediante el cuestionario y los grupos de debate llevados a cabo, muestra que las experiencias y conocimientos que identifican tienen relación con: su experiencia como personas espectadoras; y con otro estilo de hacer teatro.

#### 5.4.2.1.1. *Experiencia de las alumnas y alumnos de magisterio como espectadores*

En cuando a las experiencias previas a *Kubik* que ha tenido relacionadas con el teatro infantil, el alumnado, en uno de los grupos de debate responde unánimemente que no ha tenido otras experiencias. En el segundo grupo de debate aunque cinco alumnas responden también negativamente, cuando uno de los investigadores insiste dando la posibilidad de que entiendan el teatro infantil de una manera más amplia, dos alumnas sí reconocen haber visto teatro para niños y niñas, pero para más mayores. De las palabras de las alumnas se entiende que lo que realmente no reconocen o no han tenido la posibilidad de ver hasta ahora, es el teatro para niños y niñas tan pequeñas, es la primera vez.

*“No, la primera vez, teatro para pequeños así..., no” (GD3).*

*“A lo mejor con los de cuatro o cinco sí, pero con tan pequeños no sé. Pues “Teatros ya hablando, pues eso lo típico con marionetas y así sí, pero para tan pequeños nunca” (GD3\_A).*

Además de las marionetas, sí reconocen haber tenido experiencias con otras manifestaciones de teatro infantil. En primer lugar, destacan tipos de teatro que se pueden considerar más formales y que veían en la escuela, eso sí, en primaria apuntan algunos, incluso que mezclaban el inglés y el castellano. En este sentido, reconocen también actuaciones de finales de curso organizadas por empresas que describen como típicas.



*“Bueno, los que te llevan con el colegio a ver” (A), “a sí, yo en mi colegio de prácticas fueron unos a hacer un teatro”(A), “y suele haber alguno que era también en inglés, que mezclaban castellano e inglés, pero para primaria” (A), “ya para primaria” (Inv.9), “infantiles no” (A) (GD2).*

También destacan como teatros algunos que han visto en actividades relacionadas con el tiempo libre, como las colonias o campamentos de verano, así como los payasos de la televisión, pero opinan que son para niños y niñas más mayores.

*“Ah y yo en un Udaleku (colonias de verano) vino uno que hacia tipo marionetas para los niños pequeños, y se iba cambiando como que era un libro, y se iba cambiando de personajes y cosas de esas” (GD2\_A).*

*“Lo de los payasos por ejemplo, que hacen..., pero ya son para más mayores, payasos de la tele” (GD2).*

Un alumno identifica diferencias entre este estilo de obras de Teatro y *Kubik*, opina que son más simples, a diferencia de la propuesta de Teatro Paraíso que mezcla muchos conceptos en esta obra.

*“Yo con los niños y las niñas relaciono más pues titiriteros o ese teatro ¿no?, ¿o no?, con muñecos y así, ..., más simples, no mezclando tantos conceptos” (GDI\_O).*

#### **5.4.2.1.2. Expectativas antes de conocer *Kubik***

Cuando se les pregunta qué es lo que más les ha sorprendido, las alumnas y los alumnos de Magisterio responden que les sorprende que estuviera hecho para niñas y niños tan pequeños, lo cual hace referencia al concepto de teatro que tiene la Compañía.

*“(...) o sea yo creo que es eso, para los niños y las niñas porque no piensan como nosotros y nosotras” (GDI\_A).*

En los grupos de debate el alumnado habla también acerca de lo que imaginaban o se esperaban antes de conocer *Kubik* y comentan que tenían dificultades para hacerse una idea de cómo podía ser un teatro para niñas y niños tan pequeños. Antes de ir imaginaban un teatro al uso, un lugar grande con patio de butacas. Sin embargo, están de acuerdo en verbalizar que supuso una sorpresa, que creen que la Compañía misma juega con esta idea de romper los esquemas en la concepción de Teatro Infantil. Opinan que esta sorpresa se podía observar también en los niños y en las niñas y que fue algo curioso que les llamó la atención.

*“Hombre cuando a mí me dijeron para niños y niñas pequeños, para pequeños pequeños, imaginé pues sí, que el teatro era, que los niños y las niñas iban a estar sentados y sentadas en el suelo, cerca del escenario y que el sitio, tenía que ser, que no podía ser muy grande, pero, ..., yo creo que el teatro en sí mismo lo hacía, jugaba un poco, ¿qué esperas?, lo que no..., no sé no esperas lo que va a pasar. Y entonces, es de repente ¡ah!, lo coges como una sorpresa, todo el tiempo y eso se veía en los niños y en las niñas también” (GDI\_A).*

Trabajar en obras de teatro para niños y niñas tan pequeños implica unas condiciones especiales como la simplicidad, la ausencia de diálogos y la utilización de imágenes.

*“Porque hasta ahora yo creo que no se ha pensado en trabajar teatros para niños de esa edad. O sea estaban pensados los teatros para niños mayores. Y ahora están mirando para niños más pequeños, pues los más simples que a ellos les pueda atraer. El no tener diálogo les ayuda yo creo. Al ser tan pequeños y al no haber diálogo casi, no les hace perder la concentración y están más a las imágenes que es lo que les llama la atención con dos años” (GD2\_A).*

Imagen 44

### Adecuación de la obra *Kubik*



Los datos recogidos en la imagen 44 muestran que el 90% del alumnado encuestado opina que la obra es adecuada para la población a la que va destinada y un 10% ve que la obra es muy adecuada, mientras que no hay nadie que opine en contra de la adecuación de la obra. Además al preguntarles tanto en los cuestionarios como en los grupos de debate por lo que más les ha gustado y repetirían de la experiencia, el teatro mismo es considerado por varias personas como algo a repetir.

*“El propio teatro” (Q16).*

*“El espectáculo del teatro” (Q11).*

En general valoran esta actividad como enriquecedora porque rompe la rutina de la escuela y de las personas que la habitan.

*“¿Suena interesante este tipo de actividades?” (inv. 9), “sí” (A), “enriquecedoras” (A), “sí, están fuera de la rutina”, (A) “¿la rutina de quién?” (inv. 9), “de los niños” (A), “de los colegios” (A), “¿de la vuestra?” (inv. 9), “también” (A) (GD2).*

#### 5.4.2.2. *La organización: el binomio espacio-tiempo como condicionante*

El análisis de los datos recogidos en torno a la escenografía, muestra por un lado determinadas características del espacio teatral donde tuvo lugar la actuación, un espacio llamado Txoroleku; la valoración del mismo y del clima; y por otro lado, cómo estaba organizado el espacio.

Alumnas y alumnos opinan que el sitio donde se hizo el teatro era demasiado pequeño y que el espacio sería una de las cosas a mejorar en la obra. Sin embargo, reconocen que se trata de una apreciación que ellas mismas hacen como personas adultas, entendiendo que en los espacios grandes los niños y las niñas no se sientan tan cómodos.

*“Para mi igual pues es muy pequeño (...), pero claro, yo también entiendo que si es un espacio grande para ellos (refiriéndose a los niños y a las niñas) va a ser...”*  
(GD2\_A).

Opinan que este espacio reducido, para tanto público, es un elemento que ha impedido conseguir un buen clima en esta representación. Así en uno de los cuestionarios se recoge que, debido a la falta de espacio, consideran que el clima generado no era bueno y que aunque bien organizado, al haber diferentes audiencias, incluido el alumnado de Magisterio, dificultó que hubiera un buen clima.

*“Al no haber espacio suficiente el clima no era el adecuado”* (Q7).

*“... es un espacio bastante reducido. Y además fuimos nosotros, que fuimos unos cuantos, más los niños, yo creo que estuvo un poco reducido”* (GD4\_A).

Sin embargo también opinan que el espacio al ser pequeño favorece el contacto con los niños y las niñas, aunque hubiera demasiada gente para un espacio tan reducido.

*“(...) creo que el espacio pequeño ha ayudado a crear un buen clima”* (Q8).

*“Sí estar en el mismo espacio y ser espectadores como ellos”* (GD2\_A).

*“Pues porque así ni tienes la sensación de agobio de que hay muchas personas, de que no cabes, y yo creo que lo disfrutas más porque puedes ver más todo, ves...”*  
(GD4\_A).

En general, creen que para las criaturas, el tamaño es el adecuado, debido a que posibilita que se sientan protegidas y acompañadas.

*“Y que si es un sitio muy grande yo creo que ellos también se asustan. O sea, así se sienten como más protegidos, están más pegados a sus compañeros siempre. Y a las andereños (maestras en euskera)”* (GD2\_A).

En uno de los grupos de debate se valora que la situación que los niños y las niñas ocupaban en el espacio, concretamente en las gradas de primera fila, justo al lado del escenario, es muy acertado. Otra cosa que les gustó con respecto a la organización del espacio fue que estuvieran a ras del suelo, en la misma perspectiva que el actor y la actriz, sin obstáculos.

*“Luego a mí también me gustó que los niños estaban a ras de... sentados en el suelo. Y veían todo pues eso, en la misma perspectiva que estaban los propios actores” (GD2\_A).*

En cuanto a los datos cuantitativos recogidos, cuando se les pregunta por la utilización del espacio, opinan que es adecuada el 83% y muy adecuada el 10%, mientras que el 7% opina que no es muy adecuada (ver gráfico 45). En cuanto a las condiciones del espacio, el 69% cree que son adecuadas y el 14% muy adecuadas, al contrario que el 14% y 3% que creen que o no son muy adecuadas o nada adecuadas (ver gráfico 46).

Imagen 45

### Adecuación de la utilización del espacio

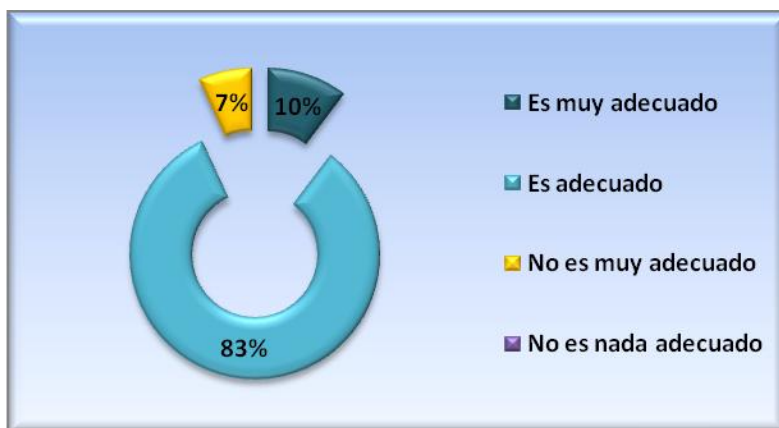


Imagen 46

### Adecuación de las condiciones del espacio



El hecho de salir de la escuela también provoca cierta tensión en las criaturas que hay que tener en cuenta.

*“Que ellos al ver también se asustarían, porque salían de la escuela, un sitio nuevo y además, fuimos mogollón de gente mayor que desconocían, ellos, pues es estar” (GD2\_A).*

Con respecto a la idea de **compartir el espacio** entre diferentes audiencias, en uno de los grupos de discusión, cuando se les pregunta qué les pareció compartir el espacio y cómo estaba organizado, responden que a lo mejor para los niños y las niñas no era agobiante, pero que para tanta personas espectadoras adultas que estaban en las gradas no fue cómodo. Opinan que había mucha más gente mayor que pequeños y que esto podía agobiarles un poco.

*“De repente ver que entran treinta chicas como nosotras que no conocen a nadie yo creo que para ellos es un poco agobio. Y además había más alumnas de nosotras que niños, y niñas, al final habría quince o así, o sea... Yo pensaba que iba a haber más niños y que nosotras íbamos a estar ahí como de... pues no, fue al revés” (GD4\_A).*

En este espacio compartido donde público muy pequeño acude al teatro con gente más mayor, se cuida mucho la entrada de las personas adultas en el espacio de la representación y se hace muy poco a poco para evitar precisamente que se incomoden.

*“Pues al principio, nos dijeron, que entráramos despacio y en silencio, porque ven personas mayores y a lo mejor, pues no sé, se quedan un poco sorprendidos y sorprendidas al ver tanta gente” (se refieren a los niños y las niñas) (GD3\_A).*

En cuanto a la situación del alumnado de Magisterio en el espacio, cuando se les pregunta si estaban sentadas más arriba o más cerca de las criaturas, responden que estaban divididas en las tres últimas filas de las gradas y afirman que desde ahí tenían la posibilidad de ver a las criaturas.

*“Ver más las reacciones de los niños, porque desde la última fila no veías prácticamente nada” (A), “y oías pero no podías ver cómo se expresaban” (A), “estaban de espaldas a nosotros” (A) (GD4).*

*“(...) nosotras no llegábamos a ver a los niños, o sea sus reacciones (...)” (GD4\_A).*

*“(...) yo estaba en la parte de más arriba y no veía a los niños y entonces (...) a lo mejor más contacto o poder verles mejor” (GD3\_A).*

Al analizar la información relativa a la gestión del **tiempo**, se encuentra que, por un lado, opinan que se había dejado poco tiempo para posibilitar que todo el público infantil, sin exclusiones, tuviera la oportunidad de disfrutar con los cubos, e incluso que las profesoras ejercían cierta presión para movilizar a los pequeños lo antes posible; y por otro lado, otra alumna recuerda las palabras de una de las maestras que decía que la duración de este tipo de espectáculos con el objetivo de garantizar que mantenga la atención de las criaturas, debe ser de entre media hora y tres cuartos de hora.

*“Pero igual poco tiempo (...)” (A), “para disfrutar todos hace falta tiempo, no han dejado tiempo para disfrutar de los cubos (...)” (A) (GD3).*

*“Además algunos cuando se tenían que ir, los profesores todo el rato, “venga vamos”, (...) y se quedaban ahí en plan “yo quiero estar ahí” (GD3\_A).*

*“Por ejemplo una andereño (maestra) dijo que para ellos media hora o tres cuartos de hora es suficiente teatro, sino su atención (...), empiezan a desconcentrarse y ya no están ahí (...)” (GD3\_A).*

El hecho de que la obra estuviera compuesta por historias cortas se valora a su vez positivamente, reconociendo que consigue mantener la atención de las criaturas.

*“Sí yo (...) lo mismo que ella, que me parecieron historias muy cortas pero que (...) a los niños les enganchara” (GD2\_A).*

Estos criterios podrían tratarse de una orientación a la hora de organizar actividades en el 0-3 que requieran de mayor atención y que indudablemente las profesoras conocen de primera mano.

### **5.4.2.3. Perspectiva psicomotriz**

Cuando los alumnos y las alumnas que han vivido la experiencia se refieren a las temáticas tratadas en la obra, subrayan algunos aspectos ligados a las asignaturas que cursan en el Grado, como por ejemplo, la correspondiente al desarrollo psicomotriz. Mencionan explícitamente la psicología y la psicomotricidad, y opinan que la obra satisface estas necesidades. Por ejemplo, uno de los alumnos concreta que los niños y las niñas de esa edad, tienen relación con la emoción y con los sentidos.

*“Pero es que los niños y las niñas de esa edad, tienen relación con la emoción, o sea con los sentidos motores ¿no? Intuyen las cosas con el cuerpo ¿no? Con el tacto, y tocando, tocando todo, degustando también, con esos sentidos” (GD1\_O).*

Cuando se les pide su opinión sobre si la propuesta es apropiada, teniendo en cuenta los contenidos que han aprendido en la asignatura de ‘Psicología del Desarrollo’ y ‘Desarrollo Psicomotor’, una alumna responde que cree que la psicomotricidad tiene mucho que ver. Reconocen que no es fácil hacer una obra de teatro para dos o tres años, y creen que muchos de los recursos que utilizan están concebidos para llamar su atención, por ejemplo, los animales. Teniendo en cuenta que la capacidad de movimiento en esta etapa es más reducida, la obra también respeta un ritmo más pausado.

*“Es que ellos también no sé, por ejemplo el movimiento lo tienen más limitado. Pues el teatro también era más lentito” (GD2\_A).*

En esta etapa del desarrollo psicológico, teniendo en cuenta que son criaturas de dos años, necesitan tocar, coger y tirar los objetos, sin embargo, opinan que la propuesta se centra más en la mirada que en el tacto.

*“Y con el desarrollo psicológico, lo que has dicho antes, yo quizá diría que, eso, que con dos años son niños y niñas. Bueno yo por lo que recuerdo, quieren tocar las cosas*

*y pues eso que no es solo la mirada. Ellos lo que hacen con dos o tres años es coger cosas, tirarlas, tocarlas, no sé qué. Y ellos y ellas en el teatro se centraron más en que vieran más que en que tocaran” (GD3\_A).*

#### 5.4.2.4. *Expresión corporal*

El análisis de la información recogida en torno a la actitud corporal del actor y la actriz en la obra, muestra por un lado que el alumnado reconoce principalmente un lenguaje corporal y gestual; por otro lado, describe determinadas características del movimiento; y por último, valoran su adecuación (ver imagen 47).

Imagen 47

#### Recursos de expresión corporal

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Recursos de expresión corporal	Identifican lenguaje corporal y gestual	
	Cualidades de movimiento	Describen cómo es
		Se identifica con el movimiento de los niños y las niñas
		Expresa emociones
		Propone al pequeño espectador
	Significados gestuales o guiños	Los identifica
		Los nombra
		Reconoce su influencia

Cuando se les pregunta cómo es el lenguaje que utilizan el actor y la actriz en la obra, algunos alumnos afirman que **el lenguaje** de la obra **principalmente es corporal**.

*“Lenguaje corporal sobre todo” (Q6).*

Y ese lenguaje corporal lo identifican, a su vez, como el lenguaje de las expresiones gestuales, que se concreta en los siguientes comentarios.

*“Las expresiones de la cara principalmente” (Q5).*

*“Muecas, diferentes expresiones” (Q8).*

Una alumna reconoce que el actor y la actriz están todo el rato moviéndose y gesticulando.

*“Si, y como se movían ellos. Estaban todo el rato moviéndose, cogiendo cosas, poniendo una cosa, quitando otra” (GD4\_A).*

Al definir las **cualidades del movimiento** nombran diferentes partes del cuerpo, como manos, pies, brazos, cabeza y el cuerpo en general con los gestos que acompañan a la expresión como recto o doblado.

*“Sí, gesticulaban mucho con los brazos y con las piernas” (GD4\_A).*

Y advierten que la mirada y la posición del cuerpo son características importantes del modelo de comunicación corporal y que se podrían interpretar como elementos pedagógicos importantes.

*“Mirada, posición del cuerpo, brazos” (Q12).*

Pero sobre todo destacan como cualidad del movimiento la lentitud, los movimientos lentos en diferentes momentos de la acción.

*“Movimientos lentos, cuando mueven los bloques” (Q2).*

Otra de las cualidades destacables del movimiento de los actores es que el alumnado lo identifica como movimientos muy cercanos a los de los niños y las niñas, incluso mencionan que está basado en ellos.

*“Los movimientos que hacen los niños” (Q17).*

Reflexionan en torno a la intención educativa de la expresión corporal y diferencian que está dirigida principalmente a los niños y las niñas, reconociendo una sobre actuación y de nuevo, una intención de suavidad en los movimientos.

*“Hombre para los niños yo creo que estará bien. Pero para mí por ejemplo, no. A mí me parece que está muy actuado, muy,...” (GD2\_A).*

*“Eran movimientos muy suaves que de normal no los haces así” (GD2\_A).*

Piensan que esto es debido a la edad de los niños y niñas, y señalan la dificultad que implicaría para las criaturas tan pequeñas seguir la acción si se desarrollara muy rápidamente.

*“Pero si se mueven muy rápido (...) tú les ves, pero los chavales entre que están a uno y a otro, (...), yo creo que para ellos no es muy (...) fácil ¿no?”, (otra alumna continúa), “sí porque eran pequeños, tendrían dos años ¿no?” (GD2\_A).*

Al igual que los movimientos lentos, indican que el lenguaje verbal apenas se utiliza y a diferencia de otras representaciones para niños y niñas, en este caso, no es el protagonista de la acción.

*“El lenguaje es corporal y se habla poco” (Q11).*

Incluso en alguna ocasión el propio cuerpo sirve de guía para los pequeños espectadores y las pequeñas espectadoras, por ejemplo cuando señalan con el dedo.

*“Apuntaban cosas con los dedos” (Q21).*



Un alumno se cuestiona e intenta analizar el cambio de roles que se observa en la expresión corporal de la acción en la obra, interpretando quién es en este caso el que verdaderamente reproduce los movimientos de quién.

*“(...) a mí me surge una pregunta, ¿qué es primero el huevo o la gallina? (...), ¿qué producen los niños?, ¿lo que ven los adultos?, o en este caso los adultos eran los actores y reproducían lo que veían en los niños?” (GD1\_O).*

Continúa con una reflexión sin respuesta, reconociendo su complejidad e intentando diferenciar los conceptos de producción y reproducción en la infancia y la adultez, y verbaliza su opinión sobre que en esta etapa de la vida reproducimos todo.

*“No tengo respuesta, pero producir los niños producen ¿no? O sea los demás ya reproducimos todo cuando somos mayores, de niño puedes ser creativo ¿no? O alguien que puede producir algo. Pero no sé, eso es bastante complejo” (GD1\_O).*

Entre el alumnado se atreven a valorar que la expresión corporal de la actriz y del actor es positiva y adecuada, precisamente, porque es la que destaca en la acción de la obra.

*“También la actitud corporal es adecuada ya que utilizan su cuerpo para expresarse” (Q9).*

Una de las alumnas sin embargo, duda del contexto de la propuesta y en consecuencia difiere sobre si la manera de actuar está bien para el espectador infantil pero no para ellas como adultas.

*“Para los niños está bien para llamarles la atención, para decirles: ¡mira!. Pero para nosotras ¡total, que hay que tener en cuenta que los niños están ahí!” (GD2\_A).*

En la afirmación de esta alumna se podría identificar cierta dificultad para interpretar los movimientos del actor y la actriz como recursos y posibilidades en su futura función como docente, que le exigirá, precisamente, darse cuenta de esta necesidad para acercarse a las personas con las que previsiblemente trabajará.

En torno a los guiños o gestos en la acción del actor y la actriz en la obra, muestra por un lado que el alumnado los reconoce, es capaz de nombrarlos, así como de darse cuenta de su influencia. En concreto cuando se les pregunta por los **guiños**, los identifican como movimientos exagerados muy abundantes.

*“Utilizan muchos guiños” (Q23).*

*“Movimientos exagerados” (Q12).*

En uno de los cuestionarios se advierte incluso que son la base del lenguaje que se utiliza y que este registro posibilita que las criaturas se sientan en un entorno acogido donde expresan sus sentimientos.

*“Los actores sobre todo utilizaban un lenguaje a través de gestos. Así los niños cogían confianza para expresar sus sentimientos” (Q1).*

El cambio de voz, los saltos, la sonrisa y las expresiones faciales son también gestos que descubre el alumnado.

*“Sí, mucho, las expresiones faciales sobre todo” (Q6).*

Reconocen el **contacto visual** como estímulo para la interacción con las pequeñas espectadoras.

*“Tenían contacto visual con las criaturas, sobre todo cuando iban a coger algún proyector o cuando se ponían en la esquina, (...) les miraban y les sonreían, es decir, les sonreían y luego volvían otra vez al teatro” (GD1\_A).*

*“O sea es que decían, “¡mirad mi vaca!”, o sea para que miraran” (GD2\_A).*

Varias personas, a pesar de la dificultad que entraña esta observación, son capaces de reconocer la influencia de estos guiños en las niñas y los niños espectadores identificando incluso sus respuestas.

*“Utilizan gestos e influyen en los niños” (Q28).*

*“Que a esos gestos los niños les responden” (Q29).*

Lo más sorprendente es lo que un alumno o una alumna describe de esta utilización de los gestos en la acción, concreta que a través de su repetición se intuye incluso el aprendizaje de las criaturas.

*“Muchos gestos e imágenes y a través de su repetición los niños aprenden” (Q16).*

Es decir, identifican el lenguaje corporal como una forma de expresión que conecta con los niños y niñas y posibilita el aprendizaje.

#### **5.4.2.5. Expresión verbal**

Se pregunta a los alumnos y a las alumnas si de las interacciones entre el actor y la actriz, y los pequeños espectadores y las pequeñas espectadoras, creen que han aprendido algo como enseñantes del futuro; es decir, si consiguen identificar en la propuesta de arte dramático aportaciones didácticas. En primer lugar, destacan **la comunicación** y en concreto la **no verbal**, tal y como explica una alumna. Además, reconocen que a la hora de enseñar a los niños y a las niñas es muy importante gesticular mucho, la postura del cuerpo y ser muy expresivo para transmitir más allá del lenguaje verbal.

*“Si, ahí encima como no había verbal, era todo, se basaba en eso y se comprendía perfectamente lo que querían expresar” (GD4\_A).*

*“Eso, gesticular mucho, para que lo lleguen a comprender, sí, eso sí” (A), “la postura, lo que dijimos en música. Cuando cantas tienes que poner cara, sonreír, gesticular, para trasmitir algo más que no solo lo que dices” (A) (GD4).*

*“Hay que ser muy expresivo” (GD4\_A).*

Al preguntarles, tanto en los cuestionarios como en los grupos de debate, por las **características de este lenguaje**, de nuevo afirman que es un lenguaje principalmente

corporal. Añaden que es un lenguaje de movimientos y que en la representación la protagonista es la propia acción, es decir, lo que hacen.

*“No es verbal, sobre todo es corporal” (Q1).*

*“Lenguaje de movimientos” (Q18).*

*“Pero en realidad el teatro era eso, lo que hacían, solo hablaban de vez en cuando” (GD2\_A).*

En cuanto a las características que lo describen identifican que además de escaso es sencillo.

*“El lenguaje es sencillo con palabras sencillas” (Q3).*

Y que a diferencia del que se utiliza habitualmente para jugar con los niños y las niñas es normal y adecuado.

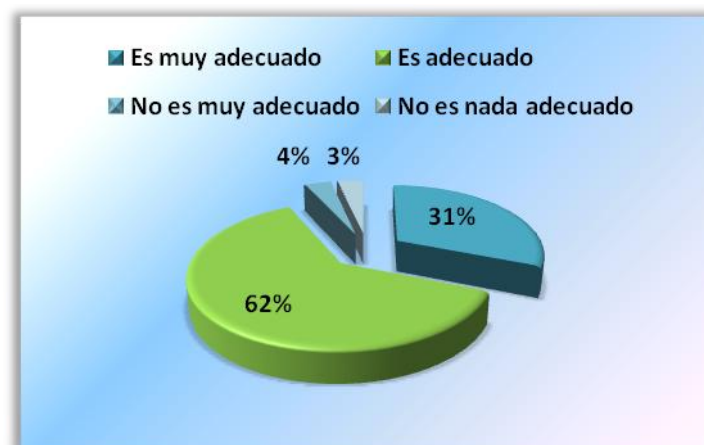
*“El lenguaje ha sido normal, adecuado y no como el modo que se utiliza al ‘jugar’ con los niños” (Q29).*

En definitiva, se trata de un lenguaje simple y preciso que forma parte de los elementos imprescindibles del teatro.

Los datos que se presentan en el gráfico 9 muestran que, de los 29 alumnos y alumnas que rellenaron el cuestionario, 9 opinan que el lenguaje verbal utilizado es muy adecuado y 18 que es adecuado, frente a solamente dos personas que opinan que no es adecuado o nada adecuado.

Imagen 48

#### **Adecuación del lenguaje en el juego dramático de la obra *Kubik***



#### 5.4.2.6. Estímulos

Los estímulos que utiliza la compañía para garantizar la interacción con las criaturas que describe el alumnado de Magisterio de Vitoria-Gasteiz en la obra *Kubik* se concretan en: los diferentes recursos que se utilizan; el contacto visual; y la descripción de la interacción que se produce con el público más pequeño.

Los recursos utilizados para estimular la comunicación con las espectadoras y los espectadores más pequeños que identifica el alumnado de Magisterio tras la experiencia, además de los gestuales y del juego infantil ya mencionados se pueden clasificar en: materiales, audiovisuales y tecnológicos.

Cuando se les pregunta por los medios que utilizan el actor y la actriz para estimular la interacción con las criaturas, en uno de los cuestionarios se destacan los proyectores de imágenes y los bloques geométricos, los cuales se clasifican como recursos materiales para la estimulación.

*“Proyectores de imágenes y bloques geométricos” (Q17).*

Varias personas mencionan que los recursos de estimulación que se utilizan en la obra están al margen de la narración verbal y que son principalmente audiovisuales.

*“Pues eso imágenes, se oían, ..., observar (...), no hablaban, no era una narración con palabras” (GDI\_A).*

*“Estímulos de sonido e imagen” (Q15).*

Otro recurso que trata de describir una alumna, es el juego infantil entre el actor y la actriz. Parece que le cuesta entender este juego desde una posición adulta.

*“(...) pues igual enfado o “¡es mío!” no sé y como niños. Por eso yo pensaba que estaban haciendo el papel de niños, pero cuando les pregunté (...) dijeron que no, que eran adultos y ahí yo entonces no entendí muy bien, parecían niños jugando (...) y la forma de hablar y todo ¿no? “es mi casa, es...” no sé. Por eso pensaba que estaban haciendo el papel de niños, pero no, eran adultos” (GDI\_A).*

El alumnado reconoce, que principalmente, los estímulos visuales consiguen motivar y mantener la atención de las criaturas y en general, hacen una valoración de los mismos muy positiva.

*“Visuales, lo que les motiva y quieren prestar atención, están atentos” (Q3).*

*“Considero que los efectos especiales de luz y color son muy adecuados ya que pienso que los niños y las niñas salieron contentas” (Q9).*

*“Son buenos porque veíamos lo bien que se lo pasaban” (Q6).*

Además de ser agradables y divertidos para las criaturas, también los reconocen como didácticos, lo cual podría aportar nuevos criterios pedagógicos para definir las claves de la educación de 1 a 3 años en el futuro.

*“Son agradables y divertidos para ellos y de esta forma también aprenden” (Q8).*

Respecto a la utilización de la tecnología (proyector de mano de imágenes), un alumno critica la utilización tan temprana de elementos tecnológicos y reflexiona sobre la necesidad de no caer en la utilización abusiva de dicho recurso. Añade que un niño o una niña de dos años juega mejor en un bosque natural que no en una imagen creada de manera artificial con proyectores y que echa de menos esa naturalidad, dándole pena que se lleve a lo artificial a niños y niñas tan pequeños en una obra de teatro. Cree que ya tenemos suficientes imágenes artificiales cuando somos mayores y que, a pesar de las quejas con respecto a que ven demasiado la televisión, o de que no se les educa en este sentido, el hecho de que en una obra de teatro destinada a esta edad se utilice la tecnología y lo artificial, no le parece adecuado.

*“La tecnología se ofrece demasiado temprano e imágenes artificiales como esas. En mi opinión ¿eh?, en mi opinión. No me gustan, yo personalmente entonces no las veo adecuadas para los niños y las niñas. Un niño o una niña es mejor que juegue en un bosque natural, no en una estructura como esta representada artificialmente y construyendo una imagen artificial. Con dos años no sé para qué, además al lado ya tienen suficientes imágenes artificiales, hay suficientes ya de mayores, ¿no?, cuando somos mayores. Entonces, esa peculiaridad y esa naturalidad, yo la echo de menos y veo con pena que en esta edad y en estos teatros se dirija ya a los niños y a las niñas a estos modos artificiales. Pues nos quejamos muchas veces de que los niños y las niñas ven demasiado la televisión ¿no?, o de que no se da toda la educación necesaria, porque se sientan en la televisión, se le da al botón y ahí los dejamos horas. Entonces también en una obra teatral que se utilice tecnología y artificio como este no me parece muy adecuado” (GDI\_O).*

En el discurso de este alumno se observa que no entiende claramente cuál es la intención de la Compañía Teatro Paraíso cuando utilizan las TIC y las imágenes en la obra, mostrando su preocupación. Esta opinión sin embargo, no es compartida por otras alumnas que valoran la adecuación de la utilización tanto de los proyectores de imágenes como del juego con las luces, puesto que es la manera de narrar que se utiliza en la obra y posibilita atraer más al público, logrando captar su atención de manera atractiva y cuidando la estética. Opinan que este recurso se utiliza tanto en cuentacuentos como en los propios juguetes destinados a estas edades, utilizando luces e imágenes llamando su atención.

*“Pero normalmente en los cuentacuentos también utilizan las imágenes, o sea dibujos, no imágenes tecnológicas y así. Pero para niños y niñas pequeños, para conseguir su atención, muchas veces, se necesita la imagen, porque igual si le cuentas una historia solo, y en ese teatro además la manera de contar era esa, o sea no había nada más” (GDI\_A).*

*“Sí con esa edad flipan con las luces y ¿no?, es necesario, también, con esa edad flipan con un proyector y las luces, todos los juguetes tienen luces e imágenes y así ¿no? Si pff” (GDI\_O).*

*“En mi opinión si es bonito jugar con las luces” (GDI\_A).*

Estas ideas permiten el cuestionamiento y la reflexión en torno a la controversia suscitada por el uso de las imágenes y de las nuevas tecnologías, evidenciando una especie de contradicción cultural que también discuten los alumnos y las alumnas. Cuando se les pregunta si les parece una propuesta pedagógicamente adecuada, una alumna opina que carece de información para conocer qué objetivos persigue la obra y qué intenta trabajar. Basándose en sus propias hipótesis y en el debate celebrado, cree que sí que es una propuesta adecuada, pero que mejoraría algunas cosas, como disminuir la utilización de la imagen del bosque digital.

*“Yo creo que sí que es adecuada pero mejoraría algunas cosas, (...), qué mejoraría, pues eso, tanto bosque de manera digital y eso” (GDI\_A).*

Este alumno con su reflexión, da voz a una preocupación madura y latente en la comunidad educativa hoy en día. Sin embargo, a pesar de las contradicciones, que es evidente que no valoran como positivas y que es precisamente a lo que se desea dar respuesta con la obra, concluyen que la propuesta es adecuada para su formación.

#### **5.4.2.7. Juego simbólico**

Ven **juego** en muchas de las acciones, por un lado como imitación del **juego infantil** y por otro, reconociendo el **juego con las imágenes**.

*“Yo entendí eso, que estaban haciendo el papel de los niños y las niñas, como jugando en la escuela. Eso pues, sobre todo con las formas geométricas y así y como construyendo ¿no? Y luego lo de las imágenes pues también como juego. Para mí eran niños jugando...” (GDI\_A).*

Las opiniones recogidas del alumnado que se refieren al juego de una manera indirecta se han categorizado aquí como **juego simbólico**. Juego simbólico entendido como el “como sí” aplicado a situaciones de simulación del juego de las niñas y los niños.

En este sentido describen la situación y el contexto de dicho juego cuando comentan que había una puerta, una ventana igual y dos casas; cuando una alumna comenta que se peleaban por coger cada uno una caja para construir su casa, que se intentaban meter entre las cajas, se empujaban y se escondían. Una alumna opina que eran sencillos pero que precisamente daban mucho juego.

*“(...) con cuatro cajas ponían una casa (...) y se escondían (...)” (GD2\_A).*

Con la intención de conocer y describir las características del juego simbólico en *Kubik*, se recogen algunas voces que hacen un esfuerzo por describir la combinación que se da entre la representación del actor y la actriz, y la interacción con la pequeña audiencia. Esta especie de juego entre representación e interacción, sí es reconocida por el alumnado al comienzo y al final de la representación, donde de manera muy evidente la actriz y el actor interactúan con los niños y las niñas aportándoles seguridad al principio o jugando con los proyectores al final.

*“Es una obra preparada e intentan dar seguridad a los niños antes de la representación, cada niño de una manera...” (Q17).*

*“Cuando acaba el espectáculo, los actores interactúan un momento con el alumnado” (Q8).*

La información obtenida en los grupos de debate, sorprendentemente, también muestra, utilizando sus palabras, el valor de la posesión.

*“Si, el valor de la propiedad: yo mi casa, mi tren y... ¿sí? (...) La chica (refiriéndose a la actriz) saca más de una vez su egocentrismo: mío, mío, mío y, ¿no?, corriendo por el escenario y mío, mío. Y esta mi casa, no esta es mía ¿no?” (GDI\_O).*

Tal y como expresa este alumno, identifica este valor en la escena en la que, a través del juego de construcción, los actores empiezan a adueñarse de las piezas; a medida que van viendo que el otro coge más, quieren coger también más y más, aparentemente en una clara competición entre ellos. Esa lucha es la que promueve, en palabras de este alumno, la aparición de una visión egocéntrica, en la que cada uno de los actores implicados valora únicamente lo que es suyo, sin prestar atención a las necesidades del otro.

Sin embargo, cuando el alumnado de primer curso de Grado habla de propiedad, como en este caso, teniendo en cuenta su todavía escasa formación y su falta de recursos teóricos para darse cuenta de algunas intenciones en la obra, ha parecido pertinente identificar esta valoración de la acción de los actores como trasposición, en consecuencia como reafirmación del yo y de **la identidad**. Esta confusión cuando se refieren al concepto de propiedad, se evidencia en uno de los debates cuando tras la lucha inicial entre los actores por la propiedad de la casa, finalmente algunas alumnas y algunos alumnos se dan cuenta de que después de esta escena, se da una apertura y el replanteamiento de la visión egocéntrica, que lleva al actor y a la actriz a lograr un clima de compañerismo, en el que pasan de la expresión “*mi casa*” a la utilización de “*nuestra casa*”. Por ello queda más clara la competencia de transposición y reafirmación del yo en esta escena.

*“Sí, algo me suena de que decían “esta es mi casa y esta es tu casa y es nuestra casa” (GD4\_A).*

No ocurre lo mismo en la identificación por parte del alumnado de la identidad. En este caso, la observación aparece desdibujada por el concepto de posesión, en tanto en cuanto la identidad comprende el reconocimiento de un concepto pedagógicamente más contemporáneo recogido en la Ley Orgánica de Educación 02/2006. El hecho de que este grupo de alumnas y alumnos aún no consiga identificar, ni entender la identidad es, por el contrario, comprensible, ya que se trata de una competencia poco trabajada en la escuela.

#### 5.4.2.8. *Juego con imágenes*

El análisis de la información recogida en torno a las imágenes que se utilizan en la acción de la obra, muestra, por un lado, que el alumnado reconoce cualidades de las mismas, se da cuenta del juego y valoran su adecuación, originalidad, etc.

Cuando se les pregunta cómo se utilizan las imágenes en la obra describen principalmente **cualidades** de las mismas. Hacen referencia a que son imágenes conocidas para el público y que parecen reales, como trenes, figuras y dibujos.

*“Es que parece real” (GD1\_A).*

*“Trenes, figuras, dibujos” (GD3\_A).*

Al tratar de definir cómo se utilizan las imágenes en la obra describen que aparecen en constante movimiento.

*“En la obra casi no hay lenguaje y las imágenes se utilizan en constante movimiento” (Q8).*

*“El pez, que se movía [...] eso les gustó mucho a los niños” (A) (GD4).*

También descubren de qué manera las imágenes tienen atractivo y conquistan la atención del público más pequeño, invitándoles a jugar proyectándolas en su cuerpo.

*“Sobre todo lo del pez, es que el pez ha sido [...] era un pecesito, para mí era muy bonito, una imagen muy bonita y además tenía mucho movimiento, entonces para los niños, en mi opinión, pues para llamar su atención y bueno pues para jugar y proyectarla en su cuerpo (...)” (A) (GD1).*

Observan la diferencia que hay entre este juego de movimiento con las imágenes y la televisión. Creen que en el juego con las imágenes en *Kubik* se fomenta la creatividad, al contrario de lo que pasa con la televisión.

*“Yo estoy de acuerdo contigo, cuando aparecía el bosque ahí a lo lejos, pues sí, sería como una especie de versión de la televisión. Pero luego, sí me parecía por ejemplo, que los proyectores pequeños que tenían y que se movían y eso, sí creo que trabajaba la imaginación mucho. Y eso lo que pasa con la televisión es que no trabaja nada la creatividad” (GD1\_A).*

Los proyectores de mano que se utilizan en este juego con las imágenes también llaman la atención y lo consideran un recurso interesante para interactuar con la pequeña infancia, valorando que no es solamente la proyección de una imagen, sino jugar con ella.

*“Si, hacían más grande, lo proyectaban en el techo, luego en el suelo más pequeñito” (GD2\_A).*



*“Pero ese proyector pequeño, aunque sea digital, para mí sí, porque puedes hacer un montón de juegos con eso. Al fin y al cabo, “mira el pececito va a subir por tu pie y por tu pierna y luego, no sé” (GDI\_A).*

*“Eso fue que no era solo un proyector y proyectar una imagen, sino que era jugar con esa imagen. Era un proyector pequeño y bueno jugar con esa imagen. Para mí, sí era, o sea eso fue lo más interesante” (GDI\_A).*

Otra alumna destaca la importancia de lo audiovisual en la obra y en lo pedagógico para fomentar el pensamiento a través de los sentidos.

*“Diferentes sonidos y eso. Por ejemplo, a lo mejor ponían así como el bosque una imagen y luego, pues, se escuchaba también el ruido del bosque, pues a lo mejor un pájaro o... A lo mejor no tocaban, pero unir, así, la escucha y la vista ¿no?, mirar la imagen del bosque y luego lo que se escucha y así. Para mí es interesante para los niños y las niñas ¿no? Esos dos sentidos, pues así luego, ellos en la cabeza pensarán. No se puede saber pero...” (GDI\_A).*

El juego y en concreto el juego con las imágenes en *Kubik*, se convierte en protagonista, según algunos alumnos y alumnas fomentando la creatividad, al contrario que la televisión y en consecuencia aportando una metodología nueva para la multialfabetización, o alfabetización audiovisual y tecnológica. La importancia de lo audiovisual en la obra y en lo pedagógico facilita el fomento del pensamiento de los niños y las niñas a través de los sentidos, y la idea de jugar con las imágenes, por lo tanto, resulta interesante para algunos alumnos y alumnas de Magisterio que han participado en la experiencia.



### **BLOQUE III:**

# **DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

*“No se puede comprender lo que no se conoce,  
ni se puede valorar lo que no se comprende;  
por lo mismo, difícilmente podemos disfrutar de algo que no se respeta,  
ni desearemos transmitir aquello que no tiene valor”*

(Fontal, 2003, p. 209).



## CAPÍTULO VI

### DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La discusión de resultados de la investigación está organizada, en dos grandes apartados: **el primero** que hace referencia al **modelo pedagógico de escolarización temprana de las EEIIMM de VG** que emerge como **‘Contexto que ha facilitado la experiencia con el arte y el juego dramático’** e indirectamente la construcción identitaria y cultural desde la primera infancia; y **un segundo apartado** relacionado con *Kubik* como propuesta pedagógica que ha impulsado **‘El arte y el juego dramático como recurso y método de enseñanza-aprendizaje’**.

En el primer apartado se han recogido evidencias del contexto en el que se realiza la propuesta, y nos han permitido, por un lado, conocer en qué manera este contexto ha favorecido el desarrollo de la misma; y por otro, nos ha permitido visibilizar algunos de los vínculos que se han creado entre las escuelas, el arte dramático y la pequeña infancia. En el segundo apartado se han mostrado los supuestos pedagógicos sobre los que se asienta la propuesta en relación a la pedagogía de la situación, a su valor pedagógico y a los recursos utilizados en la misma. Asimismo, se ha constatado que la propuesta artística y pedagógica ha aportado claves para la formación del profesorado de educación infantil.

En el apartado denominado **‘Conclusiones’** se relacionan las mismas con los objetivos del estudio de caso. Y para finalizar, en el último apartado, se comparten las **‘Inquietudes y oportunidades que emergen para retomar en el futuro’**.

## 6.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 6.1.1. Un contexto que ha favorecido la experiencia con el arte y el juego dramático a pesar de las dificultades

*“Es imposible concebir el desarrollo humano que no sea un proceso de ayuda, de colaboración entre el niño y el mundo, el adulto actuando como mediador de la cultura”*

(Rodríguez, 2006, p. 90)

En este primer apartado se presenta la discusión de los resultados que emergen del análisis del contexto en el que se hace la propuesta. A partir de dicho análisis y de la comparación llevada a cabo con una realidad que presenta características similares como es la de Bologna, se ha visibilizado un contexto no siempre facilitador, pero que ha favorecido la experiencia con el arte y el juego dramático.

#### 6.1.1.1. *La influencia de las políticas en el desarrollo de propuestas innovadoras en la educación temprana ha sido determinante*

La comparación realizada a través de las entrevistas llevadas a cabo con personal técnico de ambas entidades locales, ha evidenciado que ambas realidades están condicionadas por una situación de cambio global que ha tenido lugar en los países más desarrollados, y que los cambios culturales, económicos y sociales han supuesto, a su vez, cambios en la manera de criar (Adamson, 2008). Las personas de ambos entornos participantes en la investigación han destacado que precisamente, **la crisis, ha incidido negativamente en la situación de las escuelas, de las personas trabajadoras, de las familias, y en definitiva, en el cuidado de las criaturas**, al igual que destacaron las autoras Herrán, Orejudo, Martínez de Morentin y Ordeñana (2014) quienes subrayan la responsabilidad social que supone la educación institucionalizada de la primera infancia, especialmente en tiempos de crisis.

Todo ello ha provocado que propuestas creativas e innovadoras como la aquí estudiada peligren o sobrevivan gracias al esfuerzo de algunas pocas personas comprometidas. Olvidando lo que señala Quinto (2010), que *“la escuela infantil debe ofrecer y garantizar los instrumentos de una cultura, esto es, debe perseguir y favorecer las capacidades que se*

*consideran importantes para una comunidad”* (p. 154) y que el curriculum de infantil debe ofrecer programaciones que desarrollen las competencias artísticas para que las niñas y los niños no se vean privados de un elemento esencial para su formación como personas (Hardy, 2011). De no tener en cuenta estas indicaciones, se corre el riesgo, como señalan Delors (1996) y Hochleitner (1999), de no proporcionar como comunidad medios de acceso a la cultura, y en consecuencia, la voluntad política y sus acciones dejarían de estar basadas en sólidos principios democráticos.

☞ Tal y como se ha podido comprobar, los cambios políticos no siempre han influido de manera positiva en los planteamientos educativos de las entidades locales y por lo tanto en la intención comunitaria de los mismos. Se ha podido observar, que en el caso de VG, se han tomado decisiones políticas que rompen el trabajo en red desarrollado durante tres décadas con ilusión, mimo, y esfuerzo, generando en los equipos de trabajo vacíos de confianza y generando una crisis difícil de gestionar. **Se ha evidenciado que se ha dejado de atender lo importante y que al acometer cambios políticos radicales no se ha tenido en cuenta cómo éstos iban a afectar a la construcción de una red de EEII implicada con las familias, y la comunidad en la construcción identitaria y cultural de la misma.** Ninguna investigación evidencia, más bien todo lo contrario, que las modificaciones que han sufrido las políticas educativas hayan escuchado las necesidades reales de la pequeña infancia (Trevarthen, 2011). Así, sucede por ejemplo con la Ley 2/2016 de Instituciones Locales de Euskadi (BOPV, 2016), que ha puesto en cuestión las políticas municipales más cercanas a las necesidades de la ciudadanía, invisibilizando los avances conseguidos desde las EEIIMM y mostrando una falta de interés por la educación temprana.

Teniendo en cuenta que han sido los ayuntamientos los que han asumido el mayor gasto e inversión en este ámbito, la situación se pone delicada para una educación temprana más cercana a las necesidades locales. En la información que se ha contrastado tanto de la experiencia en VG, como de la de Bologna, **la falta de previsiones de futuro y la inestabilidad que han supuesto los cambios permanentes en las decisiones políticas, han dejado una situación difícil para las Escuelas Infantiles Municipales** de ambas ciudades, donde las propuestas innovadoras se han puesto en peligro. Estos cambios permanentes impiden el diseño de políticas educativas que miren con prosperidad a la primera infancia y garanticen, una escolarización temprana de calidad (Adamson, 2008; Herran, 2013; Peñalver, 2009; Trevarthen, 2011). Tal y como recoge Peñalver (2009), son muchos los organismos internacionales que han subrayado la importancia de desarrollar políticas para la EI. Del mismo modo, continúa siendo necesario llevar a cabo un riguroso trabajo de investigación, divulgación y reflexión donde intervengan todos los agentes de la comunidad educativa para que las políticas educativas se ajusten a lo que mejor convenga a la Educación Infantil (L’Ecuyer, 2015).

☞ Comparar las políticas educativas de Vitoria-Gasteiz con las de Bologna desde una perspectiva técnica, **nos ha ayudado a identificar algunas claves para el diseño de políticas educativas acordes con una escolarización temprana de calidad,** que permitan

acoger propuestas creativas como la que aquí se presenta. Como destacara Hoyuelos de Malaguzzi (2014, p. 46) “*la pedagogía siempre es política; política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social*”.

Se ha constatado, que una de las claves que ha garantizado la calidad de la escolarización temprana, ha sido ***la confianza y el acompañamiento profesional cercano***, ya que a pesar de las dificultades, se ha logrado mantener una relación constante entre las escuelas y el ámbito técnico-municipal. En este sentido, se desprende del modelo de Bologna como una buena práctica y que podría incorporarse al modelo de VG, la existencia de la figura pedagógica responsable de todos los servicios de 0 a 18 años, que teniendo relación con la escuela estatal, lleva a cabo una intervención municipal. El número importante de nueve coordinadores pedagógicos que trabajan en la ciudad ha descubierto una estructura que permite integrar los puntos de vista de todas las personas con responsabilidad en el ámbito, además de llevar a cabo una función de observatorio, desde la que comprobar los cambios sociales que se producen y desarrollar el trabajo en base a las necesidades que conviene atender en cada momento. Una labor que la persona técnica de Bologna que participa en la investigación ha reconocido como intensa y complicada, pero que indudablemente, también podría posibilitar, como sugiere Tonucci (1993), el desarrollo de un modelo educativo continuo que no finaliza a los 6 años, sino a los 18.

Precisamente, este acompañamiento técnico cercano ha permitido en VG ***la construcción de una red de EEIIMM desde las propias escuelas***. Una estructura que muestra características de una comunidad educativa científica, que ha permanecido ante las dificultades y en la que durante años, se ha podido apoyar Teatro Paraíso constituyendo una reivindicación de muchos autores como garantía de una educación integral y de calidad (Beresaluce, 2008; Hoyuelos, 2009; Martín-Moreno, 2006; Tonucci, 1994).

A partir de aquí se ha posibilitado ***la creación de programas comunitarios como el de Haur Antzerkia*** analizado en este trabajo, y que constituye otra de las claves a tener en cuenta en el diseño de políticas educativas que tengan una visión de ciudad educadora, entendida como un nuevo paradigma donde la educación sobrepase la escuela (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2015; Tonucci, 1993; Zabalza, 1996). De esta manera, sin ningún plan, ni proyecto educativo, atendiendo a las necesidades sociales del momento, se ha ido vislumbrando un proceso de empoderamiento interno de las EEIIMM, donde la institución ha puesto el acento en la relación educativa (Contreras, 2004). Donde la cultura, en este caso de la escuela, se ha ido desarrollando por la contribución de las “*culturas*” de las personas que la conforman (Morin, 2000). Y donde, como postulara Hoyuelos (2006, p. 80), se ha ido construyendo una pedagogía del entorno que acepta que la cultura de mujeres y hombres sólo se mantiene si se potencia la cultura de la infancia.



### **6.1.1.2. La propuesta Kubik se ha visto favorecida por el proyecto pedagógico de calidad y abierto a la comunidad de las EEIIMM**

Los retos de la escolarización temprana que se han analizado como principios y dimensiones psicopedagógicas en el marco teórico, se ha observado que se concretan en la realidad de las EEIIMMVG y de los Nidos de Bologna, gracias a un fuerte acompañamiento técnico. En el caso de VG, se ha podido observar que el modelo pedagógico de las EEIIMMVG está centrado en cuatro bases psicopedagógicas que lo dotan de calidad, pero que especialmente lo abren a la comunidad y lo orientan hacia una finalidad: favorecer la construcción de una identidad y cultura de la primera infancia, en la que entra de lleno la experiencia vivida con *Kubik*. Dichas bases psicopedagógicas son: 1) La afectividad, la expresión artística y las relaciones con las familias, como ejes de trabajo que vertebran el proyecto pedagógico de las EEIIMMVG; 2) La formación de las familias como acompañamiento del crecimiento de la niña y el niño, y de la comunidad; 3) La cercanía como criterio de calidad; y 4) Una atención especial a la formación del profesorado.

Los **ejes fundamentales de trabajo de las EEIIMM de VG** según las palabras de la persona técnica del servicio de educación del ayuntamiento de VG se han definido a partir del trabajo cotidiano que ya se desarrollaba y de las necesidades detectadas a partir del mismo: primer eje, cuidar el bienestar de las criaturas, respetando el apego, el proceso de adaptación, y la afectividad; segundo eje, mantener el ámbito de la expresión y la comunicación que se venía trabajando en las escuelas tanto en plástica, como a través de la expresión dramática o el juego heurístico; y tercer eje, no olvidar la importancia del trabajo con las familias.

El **primer eje** relacionado con **la afectividad** y el bienestar, como hemos podido conocer a través de las declaraciones del personal técnico-municipal, se ha concretado, especialmente en el cuidado del periodo de adaptación, dando importancia a la llegada a la escuela de la niña y el niño, y respetando sus necesidades de apego como postulara Bowlby (1985). Esta llegada ha sido preparada por el profesorado intensamente desde julio partiendo de entrevistas con las familias y realizando su correspondiente seguimiento a lo largo del curso. De esta manera en las EEIIMMVG se han dado cuenta de la necesidad de **hacer un lugar a la dimensión socioafectiva**, dando importancia a los cuidados que posibilitan la confianza, la mejora, y el desarrollo íntegro y global (Andrés Vitoria, 2015; Bisquerra et al, 2005; Camino et al., 2015; David y Apell, 2010; Giménez y Quintanilla, 2009; Herran, 2013; Henrique y Veerman, 2011; Zuazagoitia et al, 2014), premisas entre las que cabía la inclusión de un proyecto innovador como el que representa la experiencia de *Kubik*.

En cuanto al **segundo eje** de trabajo, el de **la expresión y comunicación**, las personas entrevistadas han destacado que se concreta en propuestas metodológicas relacionadas con el lenguaje corporal, el aprendizaje a través del gesto, el juego heurístico, y la expresión dramática y artística (o plástica), donde **se mezcla** en la práctica **con la dimensión**

*experiencial y lúdica* (Aucouturier, 2004; Landeira, 1998; Pérez Parejo, 2010; Ruiz de Velasco y Abad, 2011; Tejerina, 1994; Wallon, 1942). Este hecho ha permitido que en el aula se dé un verdadero encuentro entre la cultura de la infancia y la de las personas adultas (Abad, 2009), por ejemplo, por medio de la presencia de la mirada estética en el ambiente y en el momento de elegir materiales (Hoyuelos, 2006). En este sentido, la función que ha cumplido ‘*Teatro Paraíso*’, en relación al trabajo con las EEII, se podría decir, que ha sustituido a la figura del ‘*tallerista*’ existente en las Escuelas Reggio Emilia. Concluimos que este trabajo cooperativo entre diferentes entidades locales ha posibilitado que las escuelas se empoderen y se atrevan a incorporar la mirada estética y artística, además de evidenciar una perspectiva de ciudad educadora (Asociación internacional de ciudades educadoras, 2009; Fallon, 2013; Tonucci, 1994) mediante el aprovechamiento pedagógico de diversos recursos locales.

En el *tercer eje*, según las voces técnicas, el acompañamiento al crecimiento de la niña y del niño ha favorecido *la relación con las familias*, lo cual ha permitido a su vez acompañar el crecimiento de la comunidad en su conjunto, apareciendo *relacionado con la dimensión identitaria y cultural* de la escolarización temprana

Es precisamente el **acompañamiento** que se hace **del crecimiento de la niña y el niño, y de la comunidad mediante la formación de las familias lo que cobra valor**. El compromiso de las EEIIMM de tratar a la primera infancia como a ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, tal y como postulan Tonucci (1994) o La Baracca Testoni Ragazzi (2011), comienza, en parte, por cuidar la cualidad en la relación con las familias y acompañar el crecimiento de las niñas y de la comunidad.

La experiencia *Kubik* enmarcada en el programa *Haur antzerkia*, así como otras iniciativas que han sido llevadas a cabo desde las EEIIMM, como puede ser el programa ‘*Guraso Eskolak*’, partiendo de la idea de que las escuelas podían ser un lugar idóneo para potenciar la formación de familias, han ayudado a crear espacios para compartir experiencias personales, contrastar información y reflexionar en torno a ella. De este trabajo de carácter socioconstructivo, las personas técnicas que han participado en la investigación, han mostrado una intención satisfecha y clara por ir dando pequeños pasos en una dirección, en la que los niños y las niñas sientan que **la escuela no es un lugar ajeno a lo que pasa fuera, sino que existe una red consolidada que comparte la información, la analiza y la convierte en conocimiento para proteger tanto su propio crecimiento, como el de la comunidad** (Beresaluce, 2008; Hoyuelos, 2009; Malaguzzi, 2001; Tonucci, 1994). En opinión de las personas técnicas, a pesar de que el sistemático y permanente trabajo que se ha desarrollado en las EEIIMMVG no ha estado exento de resistencias y dificultades, ha emergido como fruto de un trabajo que se reinventa a sí mismo para dar respuesta y acompañar las necesidades en permanente cambio de la sociedad en general y de las familias en particular. De esta manera en ambas ciudades se ha logrado que el funcionamiento de las escuelas sea acompasado, lo cual parece indicar, como reivindicara Malaguzzi (2001), que la intención ha sido “*hacer una escuela amable (activa, inventiva, habitable, documentada, comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, reconocimiento y reflexión) en la que se encuentren bien los niños, las educadoras y las familias*” (p. 42).

En contraste con la idea más extendida del concepto de calidad entendido como eficacia en la gestión y control de los procesos educativos, en las EEIIMMVG además, se ha intentado garantizar la cercanía, la relación directa y la confianza, y desde aquí se ha intentado cuidar la vinculación y el apego (Bowlby, 1985), según las palabras recogidas de la persona técnica municipal, tan fundamentales en la escolarización temprana. Por ello, se ha identificado como **tercera base psicopedagógica** del proyecto de las EEIIMM, **la cercanía entendida como criterio de calidad**. Esta concepción de la calidad ha sido posible gracias a que se ha gestionado a pequeña escala desde lo municipal sin obviar el contexto global autonómico. Este hecho evidencia que también es posible construir un proyecto educativo desde la confianza y la cercanía, donde la necesidad de control y presión administrativa externa pueda ser menor. Sin embargo, en caso de persistir los recortes de las competencias municipales en materia de educación, en el futuro, este tipo de gestión podría estar en peligro; podría ser, porque como diría Bauman (2008), *“en el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos se interpreta como una nueva amenaza”* (p. 28).

**La cuarta base psicopedagógica de las EEIIMMVG** se ha relacionado con **el modelo de formación del profesorado**. La persona técnica ha señalado que es una formación permanente, programada y comprometida. Es un modelo que ha permitido que entren temas, y agentes externos a la escuela para valorar y estimular el trabajo que se desarrollaba dentro. O lo que es lo mismo, estaba construido desde lo cotidiano y basado en el apoyo o acompañamiento de propuestas que con una nueva mirada han refrescado e innovado la realidad, como la propuesta de Teatro Paraíso, (Gairín, 2000; Morin, 2000; Pérez-Gómez, 2007; Perrenoud, 2004). Se ha hecho visible que dichas instituciones educativas han hecho un gran esfuerzo por reinventarse a sí mismas, como reclamara Gimeno Sacristán (2005).

Desde el punto de vista de las personas técnicas, la formación, diversa y ligada a la práctica, en algunos casos, como en el de la psicomotricidad relacional de Aucouturier (2004), ha ayudado a afinar las cualidades en las formas de trabajar, de entender la escucha y de plasmar la teoría en la práctica. Las actividades que se han desarrollado en las escuelas han sido generadas en ámbitos de formación a partir de un interés por profundizar en el conocimiento de la primera infancia. Y desde aquí, como postulara Hoyuelos (2006), la didáctica, aunque abstracta, se ha hecho útil, la teoría aunque en ocasiones inaccesible, ha ayudado a darse cuenta de que es indispensable para *“afinar y cuestionar la práctica”* (p. 80). Este afán por innovar y por conseguir una calidad que además incida en la formación del profesorado, ha facilitado la constante relación entre las EEIIMM y la Compañía de Teatro Paraíso.

### 6.1.1.3. *Las experiencias relacionadas con el arte han favorecido la construcción de una identidad y cultura de la infancia*

El análisis del contexto que enmarca la propuesta educativa, nos ha mostrado que el modelo de escolarización temprana ha favorecido el desarrollo de una identidad propia de la primera infancia y ha promovido la construcción de una cultura comunitaria que la cuida y respeta (Abad 2009; Giménez y Quintanilla, 2009; Henríque y Veerman, 2011; Herran, 2013; Hochleitner, 1999; Peñalver, 2009; Rayna y Laevers, 2011; Trevarthen, 2011). En este sentido se ha evidenciado que las experiencias relacionadas con el arte desarrolladas en este entorno han promovido la construcción de una identidad y cultura comunitaria. En dicha construcción el programa *Haur Antzerkia* le ha dado un sello de identidad al modelo pedagógico (Motos y Navarro, 2003; Rayna y Laevers, 2011; Taube, 2006; Trevarthen; 2011; Young, 2003).

Así, el planteamiento del programa '*Haur Antzerkia*' primero con la formación de maestras y maestros, y después con las familias, ha fomentado la construcción de una escuela más abierta a la comunidad que ha permitido el acceso a la cultura de niños y niñas (Abad, 2009; Hoyuelos, 2006; Malaguzzi, 2001; Tonucci, 1994; Zabalza, 1996). De esta manera, el programa *Haur Antzerkia* se ha entendido tanto desde el punto de vista técnico y del equipo docente e investigador universitario, como de la compañía, como **un compromiso de contribución al desarrollo de un proyecto cultural en relación con el 'Arte y la pequeña infancia'**, tal y como reivindicara la Compañía de teatro de Bologna, 'La Baracca' (2011), en la "*Carta de los derechos de los niños al arte y la cultura*". O como muchos otros autores (Abad, 2009; Hernández, 2000; Hoyuelos, 2006; Malaguzzi, 2001; Read, 1958) han hecho reivindicando la validez pedagógica del arte.

Los resultados obtenidos de la información contrastada de los documentos analizados, el encuentro en Bologna, la entrevista a la persona técnica de VG y a Teatro Paraíso, han mostrado que **tanto las experiencias de arte comunitario de Bologna, como la experiencia del programa '*Haur Antzerkia*' de VG, han incorporado una perspectiva internacional, con una resonancia y trayectoria europea, creativa y con éxito de participación.**

La propuesta de arte dramático liderada por Teatro Paraíso, **ha evidenciado el aprovechamiento de recursos locales y el compromiso de pertenencia a la ciudad**, y ha puesto en valor:

- La pertenencia a la misma ciudad como una señal de identidad y como oportunidad, en palabras de la persona técnica de VG entrevistada, para escucharse, entenderse, aprender y comprometerse.
- La propuesta de arte dramático como un balón de oxígeno para el trabajo técnico y pedagógico, que a pesar de las oportunidades para crecer y experimentar, en lo

cotidiano, se ha vivido como una carga por la complejidad funcional de los sistemas administrativos y educativos en los que está inmerso.

- El trabajo en red que ha posibilitado que cada audiencia forme parte de un todo que trabaja en sintonía y en la misma dirección: que la infancia de la ciudad se sienta securizada, perteneciente, y acompañada por una comunidad adulta comprometida.
- Una forma de hacer política conectada a las necesidades de cada momento e informada, que acompaña y se compromete con el trabajo técnico bien relacionado y documentado, y que se ejerce con autoridad y de manera clara.
- El conocimiento que se genera en redes con un carácter pedagógico, como una oportunidad de observación, acompañamiento y evaluación de las necesidades que se generan.

Al triangular las diferentes voces recogidas, tanto del encuentro en Bologna entre diferentes agentes educativos técnicos, universitarios, como de las artes escénicas, y la información recogida de la entrevista a la técnico del Servicio de Educación del Ayuntamiento de VG, **se ha evidenciado una retroalimentación social, educativa y cultural que ha promovido el trabajo colaborativo entre agentes de diversa índole** tal y como reivindica L'Ecuyer (2015). Principalmente, ha emergido una visión colectiva y comunitaria a través del trabajo y de los proyectos que se han desarrollado entre las tres entidades, EEIIMMVG, Teatro Paraíso y la Escuela de Magisterio de VG. Es como si se hubiera modificado el estilo comunicativo, como si se hubiera repensado la cultura y se hubieran buscado fórmulas de seducción y sintonía, tal y como sugieren Ferrés, Are, y Calero (2005).

En este contexto, pese a los recortes presupuestarios actuales y la situación vulnerable que se ha vivido, **se ha observado una oportunidad para abrir la Universidad y la Escuela, y trabajar más abiertamente, para poner en valor, comprometerse y visibilizar la necesidad de lo educativo.** A través de lo transmitido por todas las audiencias, de nuevo, ha emergido con fuerza, la necesidad urgente de potenciar la investigación educativa, para inventar otras maneras de visibilizar lo que se está haciendo en la escuela y promover que se valore política, social y científicamente. Buscar a través de la escucha, como diría Malaguzzi (1993) y a través de la investigación cualitativa, nuevos puntos de libertad expresiva (Beresaluce, 2009); o lo que es lo mismo, una investigación soportada en la práctica que documente la experiencia que tiene lugar y que sirva como soporte de una cultura de la infancia (Abad, 2009; Zabalza, 1996).

Tanto el profesorado de las EEII, el alumnado de magisterio, las personas del equipo de investigación de la universidad, así como las personas técnicas municipales, tal y como haría Taube (2006), **agradecen** especialmente, además de la expresión dramática, **el hecho de que profesionalmente se adecúen obras de arte dramático a esta etapa** (Andrés Vilorio, 2005; Bondy, Sheslow y García, 1985; Hannafin y Young, 2008; Karlsen, 2011; Loeches, Carbajal, Serrano y Fernández, 2004; Motos y Navarro, 2003; Zuazagoitia et al., 2014). Las personas entrevistadas han destacado la importancia de cuidar la primera infancia, que

significa **cuidar tanto experiencias extraordinarias, como lo cotidiano**, pero sobre todo ‘cuidar(nos)’ (Herran, 2013). En este sentido **el programa *Haur Antzerkia* ha sabido incorporar lo cotidiano, las rutinas y la repetición**. Lo que está por ver, es si de acuerdo con Young y Powers (2008), existe una determinación clara por llevar a cabo una acción radical que haga que la cultura y las artes formen parte de la experiencia de todas las niñas y niños.

## **6.1.2. El arte y el juego dramático como recurso y método de enseñanza-aprendizaje**

A través de este trabajo de investigación hemos podido conocer el potencial que tiene esta propuesta en relación a la formación del profesorado evidenciando las intenciones de la misma. Sin obviar, como diría Malaguzzi (en Hoyuelos, 2006) que “*la prepotencia lógica científica de la sociedad occidental nos lleva a rechazar lo simbólico, el alma de las cosas, la metáfora de los objetos que sólo los niños y los artistas saben manejar*” (pp. 103-104).

Las intenciones pedagógicas que se han identificado a través de las observaciones del equipo investigador, así como, a partir de los testimonios de las diferentes audiencias se ponen de manifiesto en los siguientes subapartados.

### **6.1.2.1. *Kubik ha supuesto una oportunidad para vivir y comprender las variables de la situación pedagógica***

El caso estudiado ha permitido vislumbrar que la experiencia vivida en *Kubik*, muestra los postulados de la pedagogía de la situación (Barret, 1989; Tresserras et al., 2014) en cuanto a las concepciones del espacio-tiempo (ya que se ha delimitado una situación concreta). Cada persona participante ha podido ser pedagoga y artista a la vez que perteneciente al grupo (explicitando la diversidad y lo compartido, las relaciones entre identidades y alteridades). La experiencia se ha centrado en la vivencia y el mundo exterior (conectando la experiencia concreta compartida y situándola en un contexto más global). La información recogida de las distintas personas participantes ha dado cuenta de los múltiples factores que existen en cada situación, y ha facilitado la comprensión de la fusión entre expresión dramática y pedagogía, tal y como proponen diferentes investigaciones (Abad, 2009; Cañas, 1994; Cervera, 1996; Montané, 2009; Motos, 2008; Navarro, 2006; Navarro y Núñez, 2007; Rajadell, 2001; Tejerina, 1994; Tresserras et al., 2014; Vieites, 2012).

*En la experiencia se ha constatado que el motor de la interacción y de la acción, tanto del contenido para la persona pedagoga, como para cada persona que compone el*

*grupo, se pone en marcha a través de “el como sí”* (Abad, 2009), el juego de imitación, el placer del juego infantil y la vivencia compartida tal y como propone Barret (1995). Todo lo que sucede en ese espacio y ese tiempo compartido tiene significado, y puede ser contenido pedagógico, de ahí el concepto de pedagogía de la situación, tal y como se ha relatado en otros estudios previos (Brozas, 2011; Tresserras, Alvarez-Uria, Zelaieta y Camino, 2014).

La propuesta artística y pedagógica, se ha puesto al alcance de todas las personas adultas que han participado en la vivencia, siendo *Kubik, un escenario privilegiado para acercarse, observar y aprender de la percepción, la expresión y la vivencia infantil*. Esto ha sucedido al acompañar a niños y niñas durante la representación de la obra, y también en las sesiones de formación en las que se invitaba al profesorado a jugar como si fueran niños y niñas, permitiendo vivenciar nuevas maneras de comprender la situación pedagógica.

Según las reflexiones de las personas de la Compañía preocupadas por la interacción pedagógica, *la persona pedagoga debe cuidar lo que es, dice y hace, ya que incide en el contenido de la situación*. En este sentido ha emergido uno de los quehaceres más destacables de su acción que es *acompañar las emociones* de las personas del grupo y escuchar lo que acontece en la clase (Rinaldi, 1993). Por ello, la función de la persona pedagoga, haciendo referencia al término que utiliza Barret (1995) y bajo la concepción pedagógica de Teatro Paraíso, ha sido *estar “aquí y ahora”*, reflexionando en torno al impacto personal que ejerce su poder de inducción en cada acción, cada palabra y cada persona; y buscando a través de la escucha (Malaguzzi, 1993) y de la investigación cualitativa nuevos puntos de libertad expresiva (Beresaluce, 2009).

*La vivencia y el mundo exterior* también han tomado parte en la situación, en la relación entre las personas reunidas que configuran un grupo, y en el suceder de los acontecimientos en el aula. Han ofrecido la posibilidad de compartir la vivencia individual con el grupo desde el respeto y la convivencia, permitiendo la inclusión de todas las diversidades en el proceso de aprendizaje (Gupta, 2011). En el caso de *Kubik, la vivencia* observada tanto en la representación de la obra, como en la sesión de formación con el profesorado, ha permitido implicarse en una performance mental, emocional y físicamente (Stanford in Friedman, 2010), poniendo a cada participante en el camino de la educación integral (Navarro, 2006; Navarro y Mantovani, 2012; Santos Rego, 2000; Vieites, 2012) porque, además de trabajar la autonomía personal y la comunicación interpersonal, ha proporcionado, en el caso de las criaturas, instrumentos para conocer su medio más cercano (Feagan y Rossiter, 2011); ha ofrecido recursos y ha permitido conocer y experimentar, a través de la expresión dramática, una nueva dimensión, *la del mundo exterior mediante las imágenes y las acciones dramáticas*.

#### **6.1.2.1.1. La concepción espacio-temporal en el “aquí y ahora”**

Las diferentes observaciones del equipo de investigación y la información recogida de las entrevistas a la Compañía han desvelado una nueva concepción del binomio espacio-tiempo en el “aquí y ahora”. **Espacio y tiempo, constituyen así, variables organizativas que**

**han emergido como condicionantes de una experiencia positiva**, tanto en la representación de la obra, como en las sesiones de formación con el profesorado. No hay tiempo sin espacio (Barret, 1995; Tresserras et al., 2014). El desarrollo que hace la Compañía Teatro Paraíso de la concepción espacio-temporal se ha materializado en el cuidado del ritmo y el ambiente, y en la creación de un espacio dispuesto de la misma manera para el juego, que para el aprendizaje y se han mostrado como privilegios de la escenografía del teatro para bebés de gran interés pedagógico para la Escuela Infantil.

En el caso de la experiencia *Kubik*, se ha corroborado la existencia de variables organizativas que se han planificado en tres tiempos y en un espacio escénico que se transforma en pedagógico. De esta manera, **los tres tiempos** propuestos por la compañía se han identificado en: un encuentro, que invita a la comunicación con la expresión dramática desde la confianza; una representación, tiempo de observación, escucha y emociones; y un tiempo para el juego e interacción con la expresión dramática y la persona adulta. De la misma manera que en las escuelas Reggio Emilia al “ambiente”, al que Malaguzzi denominara “el tercer educador”, se le concede mucha (Beresaluce, 2009) importancia también en la experiencia *Kubik*.

*El tiempo de encuentro* ha adquirido el significado del primer contacto entre el actor, la actriz y cada bebé. En las diferentes representaciones de *Kubik* observadas, se ha constatado que este momento se ha cuidado especialmente creando un clima de confianza que ha permitido que toda la comunidad educativa, en especial cada bebé, esté disponible para posibilitar la comunicación y el juego. Ha sido cuidadosamente preparado teniendo en cuenta que significa un acercamiento a un grupo de personas adultas no conocidas y a un espacio diferente donde se utilizan otros códigos de comunicación. ***En este encuentro se han traído a un primer plano las relaciones y la comunicación***, donde se ha permitido una pedagogía de la escucha, un enfoque basado en escuchar más que en hablar (Rinaldi, 1993); donde la escucha marca (Malaguzzi, 1993 y Beresaluce, 2009) el tiempo justo y subjetivo para que cada niño y cada niña pueda sentirse a gusto. ***El momento de ir al teatro***, el momento en el que tiene lugar la representación de la obra, según el grupo de investigación, el alumnado de magisterio y el profesorado de las escuelas infantiles, se ha desarrollado en unas ***condiciones de proximidad e intimidad***. En este momento se ha observado que el tiempo se ha puesto en relación con el espacio que se ha transformado en un espacio lleno de arquitecturas e imágenes que invitan a jugar. Se ha corroborado que al finalizar este tiempo de escucha y de visionado de la obra, se ha dado comienzo al tercer tiempo, donde el actor y la actriz abandonan el escenario para entrar en el espacio de niños y niñas, y ofrecerles el material para continuar jugando. ***El tiempo de juego tras la obra*** ha pretendido que el teatro deje ecos artísticos en la escuela y que cada escuela disponga de una escenografía similar a la de la obra para impulsar tres líneas de exploración: una, el proceso de construcción del plano al volumen; dos, la utilización de la escenografía para contar historias; y tres, el espacio blanco que se llena de imágenes.

Las conclusiones obtenidas de la información analizada en torno a las sesiones de formación con el profesorado, han mostrado en relación al espacio, que para que la propuesta



formativa sea activa y vivencial (Motos, 2000), el espacio ha de concebirse como dinámico y significativo, como algo que se va construyendo y evoluciona con las experiencias y aportaciones de cada persona. En cuanto al espacio escénico en *Kubik*, se ha transformado en pedagógico gracias a que ha posibilitado una relación fácil y cercana con la creatividad (Carevic, 2006), y el pensamiento abstracto y divergente según el alumnado de magisterio. Se ha conseguido desde el respeto a las diferentes interpretaciones que se pueden tener de una misma situación a través del enriquecimiento cognitivo, emocional y físico, tal y como propone Barret (1991) con la polisemia.

#### 6.1.2.1.2. *La función pedagógica*

La información recogida de la compañía, de los encuentros con diferentes agentes educativos, así como lo observado en las sesiones de formación, ha permitido vislumbrar ideas en torno a **la función pedagógica que se evidencia como necesitada del reconocimiento a su labor y de una formación permanente de calidad** (Andrés Vilorio, 2005; Aristizabal et al., 2013; Bisquerra et al., 2005; Bolívar, 2007; Gallego, 2004; Giménez y Quintanilla, 2009; Herran et al., 2014; Montané, 2009; Morin, 2000; Navarro, 2003; Pérez Gómez, 2007; Perrenoud, 2004). En este sentido, podemos concluir, que *el factor humano se ha entendido como el elemento fundamental en la conquista de una mayor calidad de la educación* (Beresaluce, 2008) y *el eje de la innovación posible en la formación del profesorado* (Santos Rego, 2000).

Por un lado, se ha creído que el reconocimiento podría facilitar que las personas que trabajan con niñas y niños ocuparan un lugar de responsabilidad sin sobrecargas, ni miedos. Y por otro, que una formación permanente adecuada, ayudaría a encontrar en cada situación pedagógica, presencia y honestidad, tal y como propone Barret (1989) o propuestas vivenciales (Motos, 2000) como el psicodrama (Henche, 2008; Moreno, 1993) o la pedagogía sistémica (Olvera et al., 2011). Y desde aquí poder establecer una comunicación de calidad con niños y niñas cambiando la mirada de la persona adulta.

En este sentido, se ha evidenciado también la necesidad de una formación personal del profesorado (Abad, 2011; Arnaiz, 2000; Aucouturier, 2004; Bolívar, 2007; Herran, 2013; Palmer, 1998; Ruiz de Velasco y Abad, 2011), para que el trabajo educativo con las criaturas no se convierta en una oportunidad de colmar sus propias carencias. El alumnado de magisterio ha verbalizado que en su formación inicial estaba echando de menos la observación y el contacto con niños y niñas. Y han opinado que experiencias como la de *Kubik*, donde se ha podido ver una acción dramatizada a través de los ojos de estas niñas y niños, han facilitado su comprensión y han aportado una experiencia enriquecedora que ha permitido romper la rutina de la escuela y de las personas que la habitan (Hoyuelos, 2006), también en la universidad. Este tipo de formación ha facilitado *el acceso a recursos y deseos propios* (Fallon, 2013). Lo cual permitiría, tal y como se recoge de todas las audiencias, disponer de la capacidad que han mostrado en *Kubik* el actor y la actriz: representar y a la vez mostrar apertura a la información emergente.

*En cuanto al taller de formación con el profesorado que ha propuesto Paraíso y que precede siempre a cada obra, las observaciones y las entrevistas a la compañía han mostrado que ha tenido un carácter experiencial o vivencial* (Motos, 2000). En los talleres, además de proponer un material didáctico diferente dependiendo de la obra que se ha llevado a las Escuelas Infantiles, se ha creado expectación y se han ofrecido opciones de trabajo para llevar a cabo en el aula con los niños y las niñas. Con este trabajo *se ha buscado implicar al profesorado a través de la utilización de los objetos para jugar con el espacio, en la experimentación y en la realización de una 'performance'*, acercándose y dando valor al propio juego simbólico de los niños y las niñas (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

Además, las ideas analizadas, así como lo observado a través de la sesión de formación con el profesorado, nos ha mostrado que este proceso se ha entendido como un intercambio donde **el rol de persona experta se trasciende y la propuesta metodológica se centra en recoger lo que se ha hecho con anterioridad y mezclarlo con la sabiduría del momento**. Se ha interpretado que se cumple el propósito de la compañía de *dar a conocer la función de la persona pedagoga barretiana, quien debe cumplir dos requisitos en todo momento: ser consciente de lo que acontece, y estar a la escucha de sí misma y del grupo*. O lo que es lo mismo, para que entienda y logre sentir cual es el lugar que le corresponde en cada especial situación pedagógica, es importante *que esté presente y de verdad* (Tresserras et al., 2014). Asimismo, se ha evidenciado la importancia y la necesidad de compartir lo que ocurre en las escuelas, las situaciones vividas, para el desarrollo de esta formación. En este sentido, se ha otorgado valor a la documentación (Hoyuelos, 2007 y 2009) y a la divulgación de ésta, sin olvidarse de la investigación y el análisis de la vivencia grupal.

Aunque queda mucho para incorporar este tipo de propuestas en la formación inicial y permanente, en palabras del profesorado, *el taller de formación ha sido una herramienta fundamental de motivación e integración* que ha permitido crear una energía grupal en torno a un proyecto que se presenta sugerente y enriquecedor. De esta manera, la propuesta formativa de la compañía se ha convertido en una oportunidad para vivenciar las emociones de los niños y las niñas; experimentar el juego con los materiales; sentir las estrechas relaciones entre el teatro y la escuela; y entender la importancia de la participación de todo el equipo. Ha supuesto un tiempo para la escucha de las necesidades específicas, para inspirar artísticamente las acciones de la escuela, y para poner en valor la acción pedagógica del día a día en el aula.

La propuesta formativa observada por el equipo de investigación, ha tenido en cuenta los postulados teóricos que hablan de la necesidad de *la construcción de la identidad del profesorado* (Bolívar, 2007) poniendo en relación la vida y la formación, el juego y el conocimiento. Esto se ha conseguido posibilitando el acceso al propio conocimiento, a través del acercamiento a la experimentación y a la vivencia, expresando lo sentido con palabras, y reflexionando sobre lo vivido; repensando el rol docente a través de la situación y expresión dramática, de la observación participante y de la reflexión. Siguiendo de alguna manera el proceso que propone Motos (2000) para un aprendizaje vivencial: vivencia, verbalización,

procesamiento de las vivencias, generalización y aplicación. Además, el alumnado ha valorado *los grupos de discusión como instrumento de observación* de lo que se hace, con el objetivo de contrastar con otras personas, evaluar y en definitiva, mejorar.

La función pedagógica que se describe a partir de la triangulación de la información que se ha recogido, muestra **cualidades de su acción, la importancia de la expresión corporal y una expresión verbal caracterizada por ser directa y simple.**

### *Cualidades de acción*

Tanto el alumnado de magisterio, como el equipo de investigación, han identificado cuatro cualidades de la acción pedagógica que ha propuesto la Compañía en las sesiones de formación y en la representación de la obra: una, **se ha adaptado a la situación**; dos, ha estado **guiada por una escucha activa**; tres, ha **acompañado las emociones de las niñas y los niños** (Bondy, Sheslow y García, 1985; Hannafin y Young, 2008; Lantieri y Goleman, 2009; Loeches et al., 2004; Ortíz, Aguirrezabala, Apodaca, Etxebarria y López, 2002; Zuazagoitia et al., 2014); y cuatro, ha mantenido **despierta la curiosidad**. *Kubik* se ha visto como una experiencia bien planificada que tiene además una estructura abierta, con recursos, que han permitido interactuar permanentemente con las reacciones de espectadores y espectadoras (Aristizabal et al., 2013; Ball, Belloli, Burn y Wynne-Willson, 2007; López, Jérez y Encabo, 2010; Taube, 2006). Se ha podido comprobar que es una manera flexible de acción e interacción con el público en el “*aquí y ahora*” tal y como proponen Barret (1989) y Tresserras et al. (2014), una interacción improvisada y adaptada a las necesidades del público.

Tanto las observaciones llevadas a cabo, como la información recogida del alumnado de magisterio, han **destacado la escucha activa** en esta interacción, visible en la manera de actuar y en la atención que mantienen durante toda la obra el actor y la actriz, tanto hacia la pequeña audiencia, como hacia el propio alumnado universitario. Se ha observado que el respeto a las reacciones de los niños y las niñas ha sido absoluto. Ellos y ellas han sido lo importante de la acción y se ha instado al profesorado a que también desarrolle esta cualidad y permita que niños y niñas se expresen. Este hecho **ha mostrado una propuesta que intenta desarrollar una actitud de acompañar las emociones** (Dubatti y Sormani, 2011; Greenspan y Thorndike, 1997; Lantieri y Goleman, 2009; Rinaldi, 1993; Zuazagoitia et al., 2014), que pasa por estar atento a la necesidad adulta de que todo salga bien, de que los niños y las niñas se porten bien, y de interpretar lo que pasa en la escena posibilitando que las criaturas vivan la experiencia desde su propio lugar. En este acompañamiento, el profesorado, además de acomodar a las criaturas, ha tenido dos funciones importantes: la de expresar las diferentes emociones que van surgiendo y la de poner palabras a las escenas de la obra.

**Mantener despierta la curiosidad** ha sido otra característica relevante que ha identificado tanto el alumnado, como el equipo de investigación en la acción que se utiliza en *Kubik*, a tener en cuenta desde una perspectiva pedagógica. Lo que ha sorprendido es que, a pesar de lo difícil que parece, la curiosidad se ha mantenido despierta a través de recursos

sencillos al alcance de cualquiera. La compañía lo ha conseguido gracias a una duración corta, el movimiento y la experimentación constante. Dicha experimentación, que han identificado como innovadora y original, ha consistido en una hibridación de imágenes y sonidos, reales e irreales, que al interactuar, niños y niñas imitan y verbalizan (Aristizabal et al., 2013; Chacón y Sánchez-Ruiz, 2009; Lasarte et al., 2014; Rayna y Laevers, 2011; Tisseron, 2007; Torrás, 2012). De igual manera, se ha observado que han jugado con los objetos que aparecen y desaparecen para ser convocados por la pequeña audiencia. En la acción se ha identificado que el actor y la actriz, construyen, abren, cierran, se meten, salen,..., se atreven a experimentar y expresar con el cuerpo evocando a la propia acción de los niños y las niñas. El despertar de su interés, como esperando a que algo nuevo pase, se ha dado a través de la aparición de recursos y acciones diferenciadas “in crescendo”, inicialmente mediante la utilización del blanco, el negro y la oscuridad, y finalmente mediante el color a través de las imágenes. Imágenes que han aparecido como reclamo dentro del propio juego que se propone en la representación (Lasarte et al., 2014). *De esta manera, la interacción con las criaturas se han convertido en protagonista*, y el actor y la actriz, como personas de referencia adulta, han prestado atención a las reacciones de niños y niñas para continuar con la acción y de esta manera introducir nuevos elementos.

### ***La importancia de la expresión corporal acompañada de una expresión verbal simple y directa***

La información recogida en las observaciones de las representaciones por parte del equipo investigador, ha permitido concluir que a pesar de que la comunicación verbal ha sido escasa en la acción de la obra *Kubik*, la no verbal ha sido rica y diversa, con movimientos marcados del cuerpo y emociones expresadas mediante gestos faciales **que han movido a su vez los deseos y las emociones de los espectadores más pequeños**, de las personas acompañantes y de quienes observan. Por lo tanto, la expresión verbal ha sido utilizada para acompañar a la expresión corporal, y así se recoge también en otras investigaciones, como “*una práctica que nos ofrece una buena oportunidad para el desarrollo personal y los valores humanos, favorecedora de la autoestima y que crea situaciones de alegría y felicidad, donde en ocasiones se potencia la creatividad*” (Archilla, 2013, p. 39). En este sentido, se puede decir, que la experiencia *Kubik* respeta los principios sugeridos por las autoras Archilla (2013) y Montavez (2012), quienes expresan que urge que el lenguaje corporal sea estimulado y desarrollado, ya que tanto la expresión, como la comunicación, son capacidades casi innatas en el ser humano.

En relación a la **expresión corporal**, el alumnado de magisterio ha reconocido el **lenguaje del cuerpo** en general y **los gestos** como vehículos de comunicación. Han concretado que es un lenguaje de movimientos (Archilla 2013; Martín y López-Pastor, 2007; Montavez 2012; Torrás, 2012), que en la representación la protagonista es la propia acción.

En la **cualidad del movimiento** han destacado la lentitud como la característica que más ha llamado la atención. De tal manera, que se ajusta a las etapas del desarrollo infantil, ya

que para que perciban las cosas y fijen su atención en lo que acontece en su exterior, los tiempos deben ser lentos. Han subrayado que los cuerpos de la actriz y del actor han expresado muchas emociones, interpretando una intención de **imitación de los movimientos de la pequeña infancia** y permitiendo la reflexión en torno a la intención educativa de la expresión corporal en la obra. Han emergido de igual forma la acción corporal, la mirada y la posición del cuerpo, como recursos importantes del **modelo de comunicación**.

#### **6.1.2.1.3. La importancia de la persona y del grupo**

La importancia de cada persona y del grupo se ha evidenciado en las observaciones de las actividades de la sesión formativa con el profesorado, de hecho, todas se han llevado a cabo en grupo estimulando la colaboración y fortaleciendo los vínculos, tal y como proponen diferentes estrategias metodológicas vivenciales (Motos, 2000). En los talleres de formación, se ha permitido que las maestras jueguen y disfruten, respetando en todo momento el estado de ánimo de cada persona.

El objetivo de la propuesta según la Compañía ha sido sentir la acción recíproca (de la persona al grupo y del grupo a la persona), la importancia y la necesidad de compartir; darse cuenta de la oportunidad de encontrarse consigo misma en la diferencia, en la heterogeneidad de las funciones. Se ha abogado por la inclusión de todas las diversidades en el grupo, para entender éstas como un diálogo entre diferentes “yoes” y diferentes “otros” (Gupta, 2011). Así, el grupo se ha convertido, en un conjunto heterogéneo de personas, a la vez parecidas y diferentes, en el cual las interacciones son también interferencias suplementarias (Barret, 1995). De alguna manera, se han vuelto agentes activos de su socialización co-construida con sus iguales (Rinaldi, 1993). Aquí el aprendizaje se ha experimentado como reforzador del autoconocimiento, tanto de la identidad individual, como de la grupal o colectiva. Se ha puesto en juego la garantía de pertenencia, sintiendo y conociendo la función y el lugar de cada persona en el grupo. Se ha recordado que las grandes construcciones se componen de pequeños elementos indispensables (Tresserras et al., 2014).

#### **6.1.2.1.4. La situación pedagógica repensada a partir de la vivencia**

En la vivencia tanto infantil como adulta que ha tenido lugar en la experiencia, tal y como se recoge en las observaciones del grupo de investigación, **todas las variables de la pedagogía de la situación han reaparecido conectadas entre sí**, evidenciando la dificultad para comprenderlas por separado. Todo ha estado unido, tanto el grupo como la persona, tanto el espacio como el tiempo, tanto las personas pedagogas como el mundo exterior. De la misma manera que el proceso y lo lúdico van de la mano (Beresaluce, 2009; Brozas, 2011; Freagan y Rossiter, 2011; Rayna y Laevers, 2011; Tresserras et al., 2014). La propuesta en *Kubik* según lo observado, ha acercado la posibilidad de vivenciar con el cuerpo el misterio y el descubrimiento, ha ofrecido un viaje a través de multitud de sensaciones, a

través del deseo y el placer de seguir jugando (Barret, 1989). En la experiencia *Kubik*, el público infantil ha podido responder y expresar sus emociones y sensaciones a través del cuerpo en un ambiente de contención adulta.

☞ Durante la representación de la obra *Kubik los niños y las niñas han pasado por diferentes estados de ánimo y emociones según la acción* (Álvarez-Uria et al., 2015; Lantieri y Goleman, 2009; Shapiro, 1997; Zuazagoitia et al., 2014) que ha tenido lugar en el escenario. Así, se han registrado las risas que parecían liberar la tensión provocada por los movimientos rápidos en el juego de construcción que se ha dado en el escenario. La seriedad y el silencio que ha provocado la escena de reafirmación del yo que han escenificado el actor y la actriz al enfadarse el uno con el otro. La incertidumbre acompañada de la sorpresa que ha provocado atención. La tranquilidad que ha provocado la escena del juego de construir, ordenar y esconderse. Y por último, la atmosfera de calma que ha generado el mar desde el escenario.

☞ Del mismo modo, a partir de la experiencia estudiada se ha constatado que **uno de los motores para integrar la capacidad creativa y constructiva en la vivencia y la acción de la persona pedagoga, ha sido su propia emoción**. Una emoción que al conectar con su identidad constructiva ha favorecido la interacción con la primera infancia, para poder comunicar y enseñar con amor, permitiendo el acercamiento a lo creativo.

El equipo de investigación ha podido comprobar que *la experiencia Kubik ha ofrecido un momento privilegiado de acercamiento y encuentro con el arte y la cultura*, algo que reivindica la Compañía como imprescindible para el crecimiento personal y la convivencia en sociedad. Se ha subrayado que la compañía ha comprendido y compartido su creación artística desde una perspectiva pedagógica, como recurso para reflexionar, y educar una mirada artística que se pueda integrar en el aula. El profesorado ha tenido la posibilidad de aprender nuevas técnicas y cualidades para poder incorporarlas en su práctica diaria (Andrés Vilorio, 2005; Camino et al., 2015; Navarro, 2003; Vizcarra et al., 2014; Zelaieta et al., 2013) a través de: el conocimiento del entorno mediante el movimiento; la expresión de sentimientos y emociones; la interacción con los objetos; la música; el juego y la experimentación; o lo que es lo mismo, la dramatización y el arte. Además, al triangular las voces se ha corroborado que la Compañía ha entendido *la vivencia pedagógica en grupo, a partir de la necesidad y riqueza del intercambio* sin necesidad de recetas: reconociendo la importancia de la interdependencia de unas personas con otras para conseguir desarrollar una tarea colectiva con éxito; y la necesidad de la aportación de cada persona al proyecto colectivo.

#### 6.1.2.1.5. *El mundo exterior*

☞ La Compañía y las observaciones realizadas, han mostrado que la inclusión de imágenes en la escuela se ha entendido como una oportunidad, y no como una amenaza, de

acercar el mundo exterior a la situación pedagógica (Feagan y Rossiter, 2011). Este hecho, aprovechando que hay un renovado interés por todos los temas relacionados con la infancia (Quinto, 2010), ha mostrado **el teatro como oportunidad para innovar y conectar la escuela con el mundo exterior**. Las imágenes se han liberado de la pantalla para mezclarse con la propia vida a través del juego y la escuela (Moral, Villalustre y Neira 2010; y Tisseron, 2007), acercando a niñas y niños la posibilidad de apropiarse del mundo. Teatro Paraíso, ha hecho propuestas al profesorado para dejar imágenes sobre; habitarlas con historias; crear esculturas; o proyectarlas en construcciones atípicas. De esta manera, ha ofrecido a la escuela infantil los materiales e imágenes para poder hacer una pequeña “instalación” y “dejar huellas” sobre objetos cotidianos (Aristizabal et al, 2015).

### ***6.1.2.2. La propuesta pedagógica ha permitido desarrollar competencias socio-afectivas***

El alumnado del grado de EI ha considerado que el visionado de la obra *Kubik* en compañía de niños y niñas de 1 a 3 años, ha sido una experiencia que les ha acercado a su propia esfera emocional y vivencial. Viene siendo habitual, que el profesorado considere indispensable el desarrollo de competencias socio-afectivas para responder adecuadamente al desempeño de la profesión docente, por lo que representa uno de los grandes retos que debería asumir la formación inicial del profesorado (Andrés Vilorio, 2005; Bisquerra et al., 2005; Camino et al., 2015; De Andrés, 2005; Díez-Navarro, 2002; Gallego, 2004; Giménez y Quintanilla, 2009; Herran, 2013; Vallés y Vallés, 2000). En este sentido, **la obra teatral ha servido para complementar el trabajo que se realiza en las asignaturas del Grado con la introducción de actividades y recursos que permiten vivir experiencias emocionales y sensitivas** (Camino et al. 2015; Hardy, 2011; Hui y Lau, 2006; Moga, Burguer, Hetland y Winner, 2000; Ramirez Carmona, 2009; Renoult, Renoult y Vialaret, 2000; Vizcarra, et al. 2014; Young, 2003; Zelaieta et al., 2013; Zuazagoitia et al. 2014). Ha sido útil para favorecer el desarrollo de competencias difíciles de incorporar de otra forma en la organización académica actual. Ya que como dirían Díez-Navarro (2002) y Maturana (1990), se aprende afectivamente y es la emoción la que lleva a la acción, no la razón.

En *Kubik* el aprendizaje y la diversión no han estado reñidos, y el placer y la emoción han acompañado la consecución de numerosos aprendizajes, complementando el trabajo que se realiza en la escuela, con la introducción de nuevas actividades y recursos para el desempeño de la profesión docente.

Según las opiniones del alumnado de magisterio, la constante sensación de asombro que ha provocado la experiencia entre niños y niñas, entremezclada con momentos caracterizados por diversas sensaciones y emociones, ha permitido adentrarse en lugares más profundos, despertando emociones, en ocasiones, desconocidas e inaccesibles. Y así, ha destacado que **la experiencia ha favorecido la identificación y expresión de emociones propias, y la observación y acompañamiento de las emociones de niños y niñas**.

Ha llamado la atención, que competencias como la constancia, el trabajo en equipo y el respeto las hayan vinculado a la profesión docente, aspectos identificables en las competencias transversales y específicas establecidas por el MEC en relación al Grado de EI.

Esta propuesta desde el arte dramático, **ha permitido que los espectadores y las espectadoras adultas**, por ejemplo, los alumnos y las alumnas de magisterio, **vean la obra desde los ojos de niñas y niños, suponiendo una experiencia en su formación, también de las competencias socio-afectivas** (Bisquerra, 2005; Giménez y Quintanilla, 2001; Pertegal-Felices et al., 2011). La observación de las reacciones de las niñas y niños en la experiencia *Kubik*, ha ayudado al alumnado de magisterio a darse cuenta de la importancia de algunas asignaturas y contenidos del Grado, y han puesto en valor la importancia de la expresión en el Currículo de EI (Hardy, 2011); ya que, a través del clima relajado y no impositivo de este tipo de experiencias, han podido observar la expresión de las niñas y los niños que no se comportan de la misma manera. La experiencia del alumnado de magisterio en este contexto, recuerda la triple aportación de la dramatización al curriculum escolar de la que habla Navarro (2005, p. 484): “*a) educación en valores y habilidades sociales; b) habilidades expresivas, creativas y comunicativas; y c) habilidades artísticas*”.

**Compartir el momento con las niñas y niños, y contactar con el placer y la sorpresa en el juego ha sido lo verdaderamente enriquecedor de la experiencia según el alumnado del Grado de EI.** Han expresado su sorpresa al ver y sentir la diversidad de respuestas de las criaturas; absortas en la acción exterior en algunos casos; inquietas y emocionadas intentando coger las imágenes de los animales que aparentemente salían del suelo en otras; interactuando verbalmente con lo que pasaba mediante exclamaciones, onomatopeyas o poniendo palabra a las imágenes, objetos y acciones; compartiendo, comunicándose. Para el alumnado de magisterio *Kubik* ha supuesto una experiencia que ha generado el interés por observar y conocer las reacciones de las criaturas, además de un espacio privilegiado para la observación de acciones psicomotrices (Aucouturier, 2004; Piaget, 1990; Wallon, 1942).

Por ello, esta idea de concepción del arte dramático dirigido a la infancia no ha buscado sólo entretener, hacer reír o llorar, sino que ha propuesto una situación que incorpora una perspectiva pedagógica, donde el espacio, espectadores y autores de la acción se han fundido; se han movilizad o emociones profundas y desconocidas; y se ha favorecido su expresión en un espacio contenido y seguro, creando las condiciones para ***aprender de la experiencia emocional*** (Andrés Vilorio, 2005; Bisquerra et al., 2005; Camino et al., 2015; Díez-Navarro, 2002; Giménez y Quintanilla, 2009; Gallego, 2004; Motos, 2000; Vallés y Vallés, 2000;).

**En opción del alumnado la tarea de acompañar a criaturas tan pequeñas sobre todo en espacios fuera de la escuela no ha sido sencilla, ya que ha existido una mezcla de funciones muy diversas que no ha sido fácil de gestionar por parte del profesorado.** Por



ello, para el alumnado de magisterio ese ha sido un momento de aprendizaje. Por un lado, la necesaria función de supervisión para mantener un orden que permita proteger afectivamente sin limitar la expresión de las niñas y niños; y por otro, la necesidad de mirar, y orientar hacia lo que niñas y niños buscan. El contacto con esta realidad ha invitado según el alumnado de magisterio, a reflexionar en torno al papel complicado de la persona responsable adulta, en este caso del profesorado, a la hora de acompañar las emociones de niños y niñas, y la manera más adecuada de proceder en estas circunstancias; ayudando a identificar si nos estamos guiando por la peligrosidad y/o el respeto de la situación a la hora de poner límites, o simplemente nos estamos guiando por estereotipos, creencias o normas sociales obsoletas a la hora de comportarnos en situaciones de este tipo (Herrán, 2013). Han reconocido que *el acompañamiento de las emociones de niños y niñas* (Bondy et al., 1985; Hannafin y Young, 2008; Loeches et al., 2004; Torrás, 2012; Zuazagoitia et al., 2014) se ha dado a partir de una acción acompañada de la mirada, que invita el despertar de su expresión y que, en el momento de emocionarse, no ha sido necesario hacer nada excepto estar ahí. En este sentido, el alumnado de magisterio *ha podido tomar conciencia de la responsabilidad que implica la función pedagógica*, sobre todo en relación a la escolarización temprana.

### **6.1.2.3. *Kubik ha supuesto una experiencia para enriquecer lo pedagógico con lo artístico (estético, audiovisual y tecnológico)***

☞ Tanto la mirada técnica, pedagógica, como artística, convergen al concluir que **la experiencia ha aportado ideas para innovar en la escuela y en consecuencia, para renovar las actividades que se desarrollan, visibilizando el nexo entre el aprendizaje y el arte**. Sin olvidar que hay que continuar reivindicando la validez pedagógica del arte en la educación, al igual que proponen muchos autores (Abad, 2009; Hernández, 2000; Hoyuelos, 2006; Malaguzzi, 2001; Read, 1958; Stern, 1977).

☞ A través de las observaciones del equipo investigador, así como de los testimonios de las diferentes audiencias se ha constatado que tanto la obra de arte dramático para la primera infancia *Kubik*, como la propuesta formativa que se ha llevado a cabo en las Escuelas Infantiles, se han concebido no sólo para ver y disfrutar de la obra, sino para **compartir herramientas útiles** (García del Toro, 2011; Haggerty y Mitchell, 2000; Renault, Renault y Vialaret, 2000; Sormani, 2008; Vizcarra et al, 2014) **en la creación innovadora de situaciones de aprendizaje**. Los resultados han evidenciado el conocimiento y la extensa experiencia que la Compañía Teatro Paraíso tiene, tanto de la dimensión artística como de la pedagógica, resultado de más de 30 años de formación y experimentación dramática, así como de la relación con las EEIIMMVG. De esta manera, la experiencia *Kubik* ha conseguido crear un nexo entre el teatro y la escuela (Cañas, 1994; Cervera, 1996; Dubatti y Sormani, 2011; Eines y Mantovani, 1997; Laferrière, 1997; Navarro y Mantovani, 2012; Sánchez Gala, 2007; Tejerina, 1994; Vieites, 2012; y Zuazagoitia et al, 2014). Han creado un nuevo escenario de aprendizaje accesible desde el arte dramático que ofrece la posibilidad de imaginar, crear, verbalizar y soñar. *Tanto las actividades, como el material que se ha propuesto han*

*evidenciado su sentido pedagógico y didáctico* para el Grado de Educación Infantil, al relacionarse con las áreas de lenguaje y de expresión plástica y expresión dramática, tal y como ha reconocido el alumnado de magisterio (Álvarez-Uria et al., 2015; Cañas, 1994; Cervera, 1996; Montané, 2009; Motos, 2008; Navarro y Núñez, 2007; Navarro, 2006; Rajadell, 2001; Tejerina, 1994; Vizcarra et al, 2014; Zelaieta et al, 2013).

Tanto las voces del alumnado, como las interpretaciones del equipo de investigación han coincidido en destacar que el material utilizado en la obra, es en sí, una provocación a la reflexión, que posibilita conocer las diferentes propuestas que son capaces de ver los artistas, y que seducen a las niñas y los niños, sin dejar de ser pedagógicas. Como diría la directora de la obra *Kubik* Charlotte Fallon (2013), les ha ofrecido la posibilidad de implicarse, como haría un artista en el proceso de creación, en la búsqueda y experimentación con herramientas y formas para mejorar la forma de comunicación. El equipo investigador, ha descrito las herramientas y formas propuestas por la compañía, como *un material didáctico* simple y adecuado, destacando el proyector de imágenes de mano o los bloques gigantes geométricos; similares a los de construcción que se utilizan en psicomotricidad (Aucouturier, 2004; Frejo y Mancha, 2008; Hui y Lau, 2006; Rodríguez, Caja, Gracia, Velasco y Terrón, 2013; Vizcarra et al, 2014).

En el caso que se ha estudiado, **tanto las TIC, como las imágenes, han aparecido como herramientas motivadoras de aprendizaje que sustituyen a la palabra, aportando ideas para educar la mirada** (Area, Ferrés, Calero, y Escardibul, 2005), **para una pedagogía de la imagen** (Pérez Tornero, 2008) e **incorporando** la conceptualización de Loris Malaguzzi (2005) de **los 100 lenguajes del niño y la niña**. En este sentido, la expresión dramática que propone Teatro Paraíso se ha postulado en este trabajo de investigación como una vivencia de contacto con múltiples lenguajes (Malaguzzi, 2005) tal y como lleva aconsejando la legislación educativa desde el Decreto 2/2009, el corporal, el artístico, el musical, el audiovisual y tecnológico, tanto para los niños y las niñas en esta edad, así como para el profesorado.

A través de los sentidos, se han incorporado *estrategias de alfabetización audiovisual y tecnológica en la etapa de 1 a 6 años, para dejar de ser espectadores pasivos, y pasar a transformar y jugar con las imágenes*, tal y como proponen diferentes autoras y autores (Aristizabal et al., 2015; Hernández, 2000; Lasarte et al, 2014; Moral, Villalustre y Neira 2010; Tisseron, 2007). En la propuesta se ha partido de la aceptación de que las imágenes no son meras proyecciones sino que configuran la realidad actual (Benau, Esteban, Gallego y Rosales, 2011) y que es necesario desarrollar un rol activo ante ellas. De esta manera, *la combinación de recursos propuesta por Kubik sugiere una utilización de la tecnología educativa respetuosa con las características evolutivas y con las necesidades pedagógicas de los niños y las niñas de tan temprana edad*. Tiene en cuenta que una educación y/o formación de calidad sólo puede darse a través de la experimentación, del juego, la transformación, el sentir y la emoción (Andrés Vilorio, 2005; Bisquerra et al., 2005; Camino et al., 2015; Díez-Navarro, 2002; Gallego, 2004; Vallés y Vallés, 2000; Wallon, 1942), y así ha contribuido a una alfabetización tecnológica y audiovisual acorde con la etapa del

desarrollo, que no se olvida de que “*educar las emociones implica necesariamente poder acceder a estas imágenes y poder transformarlas*” (Olvera, Traveset y Parellada, 2011, p. 228).

Teniendo en cuenta que nuestro cerebro es, como postulara Tisseron (2006) la primera máquina de crear imágenes, la Compañía ha propuesto una nueva idea de relación tanto con las TIC, como con las imágenes, sin obviar, como diría Ferrés (2014), que “*hay que ser muy conscientes de todas aquellas experiencias que, como la interacción con las pantallas, contribuye a configurar nuestra base de datos emocional*” (p. 60). En este sentido, la experiencia Kubik ha propuesto un rol de actores y no de consumidores (Aparici y García Matilla, 2008; Ball, Belloli, Burn y Wynne-Willson, 2007; Aristizabal et al., 2015; Chacón y Sánchez Ruiz, 2009; Lasarte et al, 2014; Morse y Richards, 2002; Rayna y Laevers, 2011; Young, 2003), haciendo una aportación basada en la experimentación con la imaginación y la coordinación; enseñando a distinguir lo real de lo irreal, así como a representar lo que no es real e interpretarlo; y favoreciendo una relación más consciente con dichos recursos, haciendo precisamente, consciente lo inconsciente (Tisseron, 2006).

***La propuesta se ha centrado en el juego con piezas proyectando de forma manual imágenes cercanas, reales, evocadoras que se mueven, suceden y reinventan*** (como un perro, una vaca, el bosque, trenes,...), tal y como corroboran Aristizabal et al. (2015), Alvarez-Uria et al., (2015), Cañas (2008), Cutillas, (2006), Lasarte et al. (2014), Motos, (2003), y Nuñez y Navarro, (2007). Las imágenes han acompañado la curiosidad de las niñas y los niños por el universo de las imágenes y han enriquecido su imaginario personal a través de las sensaciones y emociones que se producen. Han acercado a los niños y las niñas a diversas formas de expresión artística como herramienta de comunicación, y fuente de disfrute y placer. Y han ayudado a explorar opciones arquitectónicas desconocidas, recreando nuevos y sugerentes espacios (Abad, 2009), improvisando un juego de construcciones gigantes inspirado por músicas diversas a través de las cajas de cartón de gran tamaño.

El alumnado de magisterio sin embargo, ha cuestionado el uso de recursos audiovisuales y tecnológicos en edades tan tempranas dejando en evidencia las ***contradicciones***, incluso de los propios expertos, ***en torno a la cultura audiovisual y tecnológica***, y al uso que se hace de ella, generando preguntas en este sentido y dando voz a una preocupación latente en la comunidad educativa hoy (L’Ecuyer, 2015).

A través de los grupos de discusión realizados con el alumnado de Magisterio, así como de la observación de las sesiones de formación con el profesorado de las EEIIMM, hemos corroborado que cada persona, sea adulta o sea menor, a través del concepto de polisemia como sugiere Barret (1991), ha tenido la posibilidad de construir su propia historia, interactuando con lo visual y auditivo, o dando vida tanto a las imágenes reales como irreales (Tisseron, 2006). ***La experiencia ha fomentado el pensamiento creativo o polisémico despertando el deseo y dejándose seducir por lo más bello de la originalidad humana, la incertidumbre de conocer*** (Hoyuelos, 2009); no ofreciendo respuestas y evidencias, sino abriendo posibilidades; es decir, provocando ideas, conclusiones, y emociones diferentes en cada persona espectadora y participante; y fomentado el pensamiento divergente y la

curiosidad como motores de aprendizaje (Carevic, 2006). A través del análisis del caso estudiado se ha constatado que propuestas pedagógicas como *Kubik*, posibilitan el aprovechamiento de la capacidad creativa (Carevic, 2006) innata en la infancia para promover una formación en la etapa adulta más integrada y global (Barret, 1991; Navarro, 2006; Navarro y Mantovani, 2012; Santos Rego, 2000; Vieites, 2012). De esta manera, al igual que Malaguzzi (2001) cuando optara por introducir el taller en las escuelas infantiles, incorporando y dándole valor a la formación artística, podemos decir, que la experiencia *Kubik*, ha producido “*mayores libertades de pensamiento y variedad de estilos de enfoque*” (Vecchi, 1995, p. 137).

#### ***6.1.2.4. La experiencia ha sido válida para descubrir claves de comunicación con la primera infancia***

☞ A través de **la observación de *Kubik*** realizada por el equipo de investigación y de los grupos de discusión con el alumnado, se han identificado **algunas de las claves en la comunicación con la primera infancia** (Aristizabal et al, 2015; Ball, Belloli, Burn y Wynne-Willson, 2007; Hardy, 2011; Holden, 2006; Lasarte et al., 2014) **que aparecen relacionadas con el conocimiento de la vivencia de los niños y las niñas, y con el intercambio de estímulos.**

*La experiencia ha facilitado la observación de reacciones diversas por parte de las criaturas que ha permitido tanto al alumnado de magisterio, como a las investigadoras de la universidad “escuchar cómo suena un niño, una niña”, y ha dado “mucha información sobre su estar corporal y emocional, y sobre cómo siente el vínculo afectivo con su entorno físico y humano” (p. 137).*

El alumnado de magisterio ha considerado que se debe cuidar este espacio privilegiado de observación de los niños y las niñas, y los momentos para ver, entender y vivir juntos experiencias como el teatro. La inmersión en el hecho comunicativo ha evocado al crecimiento, a la pasión, a la alteridad, a la transformación del mundo, siendo el alumnado mismo parte del mundo; así como la experiencia individual del momento, ‘del aquí y ahora’, ha descubierto la finitud y el límite (Arnaiz, en Ferrer, 2012). Tanto, el equipo de investigación, como el alumnado han reconocido que la experiencia ha permitido otra manera de indagar “in situ” las vivencias de la pequeña audiencia, y ha suscitado su interés por investigaciones en torno a las reacciones de los niños y las niñas; una necesidad de conexión con su propia vivencia, hecho que debería mejorarse en la formación inicial y permanente del profesorado, ya que hay mucho por mejorar para conectar la Universidad y la escuela, la práctica y la teoría (Bermejo y Ballesteros, 2014).

☞ Para el alumnado de magisterio en *Kubik* **se han creado situaciones que han permitido la expresión y la comunicación de emociones, posibilitando experiencias de entendimiento e intercambio privilegiadas.** Aunque la comprensión por parte del alumnado

de magisterio de esta interacción que parte del juego con los actores y con los recursos audiovisuales, no ha sido fácil, han sido capaces de darse cuenta de su potencial comunicativo. Se ha evidenciado una bonita experiencia de entendimiento, intercambio y crecimiento entre niñas, niños y personas adultas. Se ha comprobado que para que haya surgido esta dimensión interactiva se han dado las condiciones que destaca Ferrer (2012): los niños y las niñas han tenido vivencias en las que expresarse; han podido compartir las vivencias con un interlocutor, que en este caso han sido las personas adultas que les acompañaban; y han demostrado, en su mayoría, “*tener la capacidad y los recursos personales para poder hacerlo*” (Ferrer, 2012, p. 23). Como diría John-Steiner (2000), la experiencia artística ha estado apoyada en las personas adultas del entorno que han acompañado a las más pequeñas.

La vivencia de la comunicación que se ha producido y la valoración positiva de la misma, *ha posibilitado el descubrimiento de nuevas herramientas de comunicación e intercambio para su futura labor como docentes, donde lo didáctico se encuentra con la emoción y el placer* (Andrés Viloría, 2005; Bisquerra et al; Camino et al., 2015; David y Apell, 2010; Giménez y Quintanilla, 2009; Henrique y Veerman, 2011; Herran, 2013; Zuazagoitia et al, 2015).

La idea de la aproximación artística ha emergido como una herramienta básica para desarrollar una comunicación a la altura de las necesidades de la primera infancia y ha acercado la posibilidad de una educación integral a niños y niñas pequeñas que en general, suelen carecer de un componente de arte en sus estudios (Hardy, 2011; Quinto, 2010). Las audiencias que han participado en la investigación han considerado que con *Kubik*, se han podido acercar a una experiencia comunicativa basada en: movimientos corporales muy marcados; guiños, gestos y expresiones faciales exageradas; cambio de voz; contacto visual; música; y juego con objetos e imágenes ligadas a la realidad cotidiana. Los gestos acompañados por el cambio de voz, las expresiones faciales, la sonrisa o el salto, han expresado emociones. Los diferentes estímulos visuales de *Kubik*, han sido respetuosos con el ritmo de la pequeña infancia (Rodríguez, 2006) y han permitido mantener su atención. Los juegos que han representado los actores han aportado criterios para el desarrollo de experiencias en esta etapa que *conectan con una infancia que responde y se expresa* también a través de la imitación (Hernández, 2000; Moral, Villalustre y Neira 2010; Tisseron, 2007). Dichas estrategias de comunicación han invitado a educar la mirada como público potencial receptor de imágenes; educar actores protagonistas capaces de tocar y transformar imágenes cercanas (Aristizabal et al., 2015; Hernández, 2000; Moral, Villalustre y Neira 2010; Tisseron, 2007) mediante la proyección y el juego; y formar un profesorado que trabaje con ellas en el aula desarrollando una pedagogía de la imagen (Pérez-Tornero, 2008, p. 24).

### 6.1.2.5. *La experiencia ha servido para aprender desde el juego dramático*

El arte y el juego dramático se han mostrado a través de la experiencia *Kubik*, tanto en la representación de la obra compartida por diferentes audiencias, como en la sesión de formación observada con el profesorado, **como estrategias de aprendizaje privilegiadas en la etapa adulta** (Álvarez-Uria et al., 2015; Bercebal, 1995; Boal, 2009; Borda, 2015; Calvo, Haya, y López-Ceballos, 2015; Cañas, 1986; Cervera, 1996; Díaz Aguado, 2017; Freire, 1972; Henche, 2008; Laferrière, 1997; Luria, 1986; Mantovani, 1980; Moreno, 1993, 1977; Motos, 1996; Motos y Aranda, 2000; Mouton, 2010; Navarro, 2006; Navarro y Núñez, 2007; Olvera et al., 2011; Popper, 1982; Sánchez-Gala, 2007; Santos Rego, 2000; Sierra, 1995; Tejerina, 1994; Torre, 1997; Vieites, 2012).

A través de los testimonios del alumnado y de las observaciones del equipo de investigación, *se ha evidenciado el potencial del juego dramático como recurso pedagógico para la formación inicial del profesorado*. Mostrando como postulara Moreno (1977) que la espontaneidad es “*el tema principal de la escuela del futuro*” (p. 97) y que como acuñan González-Soca y Romero (2007) “*los elementos a los que se apunta tienen que ver con una vuelta a la persona, pero no como un ser aislado, sino como protagonista central de un trabajo conjunto, como hilo y red a la vez*” (p. 5).

Las situaciones de aprendizaje que propone la Compañía a través del juego y la dramatización, en opinión de algunos alumnos y alumnas, y del equipo de investigación, fomentan la creatividad, *aportan una metodología nueva y un recurso didáctico a utilizar en la formación inicial y permanente del profesorado* (Álvarez-Uria, Tresserras, Zelaieta y Vizcarra, 2015; Cañas, 1994; Cervera, 1996; Motos, 1996; Núñez y Navarro, 2007; Tejerina, 1994). Una metodología que, siguiendo los postulados de Barret (1989): ha estado basada en la acción, y donde la acción garantiza el aprendizaje, al aportarle el placer (de la vida) al ejercitarla. Así, en la formación observada el proceso de la función lúdica, la actividad, la persona que juega y su disfrute, han sido mucho más significativos que el producto. Además, cada participante ha vivido la experiencia lúdico-artística haciendo su propio camino personal y colectivo, respetando la multiplicidad de significados que tiene cada signo, sin reducirlo a uno, o lo que es lo mismo, ha posibilitado la polisemia.

*El juego*, como instrumento privilegiado de aprendizaje, se ha presentado en *Kubik* como la actividad central capaz de integrar diversas situaciones, vivencias, conocimientos y actividades. En esta experiencia, el juego, como destacarían Ruiz de Velasco y Abad (2011) y Tejerina (1994), en todas sus variantes (heurístico, social, psicomotor, simbólico,...), *se ha mostrado como actividad placentera e intrínsecamente motivada y ha facilitado la creación de un espacio propicio para afrontar riesgos y explorar nuevas formas de actuación sin temor al fracaso o a los errores*.

El personal docente e investigador universitario, el personal técnico-municipal, las integrantes de la compañía teatral, así como el profesorado de las EEIIMM, *han coincidido en destacar que la experiencia Kubik, tanto en el teatro, como en el juego, ha sido una*

*oportunidad para, a través de la expresividad, explorar sobre su modo de estar y de interactuar.* De esta manera, tal y como señala Vieites (2012), se ha subrayado la pertinencia de que el teatro aparezca en todo el recorrido académico posibilitando la convergencia entre la formación integral y la profesional. Se ha mostrado como una herramienta que ofrece la posibilidad de desarrollar la totalidad del ser, pudiendo incidir en el desarrollo personal, social, expresivo y comunicativo por un lado, y en el desarrollo profesional y artístico por otro (Barret, 1991; Landeira, 1998; Navarro, 2006; Navarro y Mantovani, 2012; Santos Rego, 2000; Vieites, 2012).

Al comparar la información recogida de la compañía, del equipo investigador y de las opiniones del alumnado de Magisterio, ha destacado que **las situaciones de aprendizaje propuestas en *Kubik* han partido de la indagación de intereses de los niños y niñas.** Para ello se han utilizado diferentes estrategias que han ayudado a identificarlas: la observación de sus juegos y actividades en situaciones espontáneas; la identificación de acontecimientos que suscitan una especial motivación en el grupo; o preguntando acerca de sus preferencias. En este sentido, la propuesta teatral ha promovido experiencias y actividades que tienen sentido vital y afectivo para los niños y las niñas, **resaltando la cimentación de la misma en el juego presimbólico y simbólico y teniendo en cuenta el desarrollo psicomotor, y la formación del símbolo en el niño y la niña** respetando los postulados de Wallon (1942), Aucouturier (2004) y Piaget (1990). La propuesta se ha basado también en la aplicación del juego a las artes y a la educación que incorporan profesores e investigadores como Ruiz de Velasco y Abad (2011) a partir de las teorías de Malaguzzi (2005).

En el momento de la representación, la acción ha constituido el eje y motor del proceso de desarrollo y aprendizaje, al igual que ya propondría el ‘Decreto 02/2009’ para la Educación Infantil. Las experiencias interactivas que niños y niñas han establecido con las diferentes personas y objetos han descubierto sus características, cualidades y diferencias, así como las relaciones existentes entre ellas, para pasar posteriormente a la representación mental de dichos elementos y relaciones. Las observaciones llevadas a cabo han evidenciado que en la acción de la representación de la obra, se ha producido un ir y venir constante de un juego a otro: por un lado, ha aparecido un juego placentero con objetos de construcción y deconstrucción, de llevar, tirar y arrastrar; por otro, un juego en el espacio con las imágenes a través de las proyecciones; y por último el juego del “*como sí*” de imitación al juego simbólico de los niños y las niñas (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). En una de las escenas de *Kubik* por ejemplo, el juego simbólico que se representa está relacionado con la reafirmación de la propia identidad a partir de la elaboración de una actitud egocéntrica, ámbito de experiencia revalorizado en el actual Currículo propuesto por el decreto 237/2015 de la CAPV que tiene como base el proyecto Heziberri 2020.

Se ha observado que la utilización del juego, no sólo en propuestas pedagógicas para la pequeña infancia, sino también en propuestas artísticas, permite hacer un lugar a la satisfacción que produce cada acción, invita a su repetición y ello posibilita el afianzamiento de los esquemas cognitivos implicados (Aucouturier, 2004; Wallon, 1942). De esta manera, partiendo de la acción y experimentación, se ha favorecido que niños y niñas construyan su

identidad y su mundo, y elaboren de forma más o menos acertada, sus propios esquemas de acción e interpretación (Aucouturier, 2004; Rodríguez, 2006; Ruiz de Velasco y Abad, 2011; Wallon, 1942).

Se concluye que *en la acción de la obra Kubik, el juego simbólico, el proceso y la polisemia en las respuestas ha cobrado protagonismo frente al contenido* (Barret, 1991).

Se ha observado que la experiencia estudiada tiene en consideración el enfoque globalizador que recoge el nuevo Decreto 237/2015 de la CAPV en sus orientaciones metodológicas y de evaluación, tal y como recomienda Landeira (1998). Hemos constatado que *la experiencia ha permitido que los niños y niñas establezcan relaciones para que los significados que construyan sean amplios y diversificados*.

*La dramatización* o las estrategias expresivas dramáticas a través de la experiencia estudiada, por su virtualidad de generar nuevos ambientes de aprendizaje y porque constituye un lenguaje total, *podría favorecer la integración en el curriculum de EI de los principios del nuevo paradigma educativo emergente*, ya que, tal y como propone Motos (2010) contiene los siguientes elementos: “*complejidad, educador-educando, didáctica centrada en el aprendizaje, inteligencias múltiples, sujeto colectivo, educación como diálogo abierto, ciudadanía, creatividad, cambio de percepciones y valores, sostenibilidad, interdependencia y conectividad, interdisciplinariedad y transversalidad, multiculturalidad, nuevas tecnologías y calidad con equidad*” (p. 72).

#### **6.1.2.6. *La experiencia ha ayudado a formar espectadores y espectadoras posibilitando el acceso a otra cultura***

Ha emergido **una cualidad en la manera de ser espectadores que hace referencia a una participación donde cada persona ocupa su lugar sintiéndose a la vez parte de la representación**. La experimentación, ha sido una de las cualidades más y mejor valorada por el alumnado de magisterio como una de las cualidades de acción que ha provocado que las niñas y niños espectadores se sientan parte de la obra. Les ha sorprendido la manera de estar de los pequeños espectadores en *Kubik*, sin utilizar escenas aceleradas y sobre estimuladas, y sin que para ello hayan tenido que adentrarse en el escenario a interactuar con los elementos de la obra. Se ha simulado un contexto, como dice Tomasello (2006, p. 40), “*gracias al cual se aprende a mirar, pensar y dialogar*”. Esta manera de participar como ‘pequeñas espectadoras’ podría tratarse de una posibilidad pedagógica para resolver una de las preocupaciones de la comunidad educativa, la garantía de participación plena, de pertenencia, y de equidad de todos los niños y todas y las niñas sin distinción (Delors, 1996; Gairín, 2000; Tonucci, 1994). De esta forma, la claridad en los límites y la propuesta de formación de espectadores que propone Teatro Paraíso ha emergido como una idea novedosa que conviene difundir y dar a conocer.

El hecho mismo de tratarse de una obra para la primera infancia ha implicado condiciones especiales, como por ejemplo, la simplicidad, la ausencia de diálogos y la



utilización de imágenes, lejos de las concepciones habituales de teatro infantil. El profesorado de las EEII y las personas técnicas municipales han reconocido que a pesar de la inseguridad que genera hacer propuestas pedagógicas para edades tempranas, **la propia planificación artística y pedagógica de la experiencia ha favorecido el acceso a otra cultura** (Abad, 2009; Beresaluce, 2009; Hoyuelos, 2006; Malaguzzi, 1993; Zabalza, 1996) y ha permitido salir ocasionalmente de la necesaria rutina escolar. Se ha evidenciado una nueva concepción de dramatización que se relaciona con el aprendizaje, pero sobre todo, que **reinventa su modelo de escuela para encontrarse con el placer** (Abad, 2009; Barret, 1991).

#### **6.1.2.7. La propuesta pedagógica ha posibilitado la valoración de lo que ya se está haciendo**

El profesorado ha considerado el programa como un estímulo para la práctica profesional, donde la visión del arte y la cultura han dado otra dimensión al proyecto educativo (Guiráldez y Hayes, 2009; Hoyuelos, 2005, 2006, 2007, 2009 y 2014; Malaguzzi, 2005). **El profesorado de la EEII ha expresado la necesidad de mantener un alto nivel de calidad artística en los proyectos educativos, de tal manera que se debería garantizar la presencia continuada de equipos artísticos de la ciudad**, tal y como ocurre en Reggio Emilia (Hoyuelos, 2009) o en Bologna, donde se colabore con otras redes de calidad para enriquecer las propuestas, tomando como ejemplo experiencias similares a *Small Size Big Citizens*.

Han reclamado que este tipo de actividades se realicen en horario escolar para complementar la acción pedagógica. Excepto opiniones aisladas, el programa se ha valorado muy positivamente, como una herramienta valiosa para estrechar las relaciones escuela-familia y resaltan que estas se deberían potenciar en el futuro. En las valoraciones generales que ha hecho el profesorado **se han destacado mensajes de reconocimiento y ánimo para continuar con el trabajo realizado**, ya que opinan que ha sido excelente, atractivo, adecuado, lúdico, que posee gran plasticidad y lo más importante, que produce sensaciones. Es como si las escuelas, en todo momento, hubieran querido devolver la misma energía que han recibido de la Compañía evidenciando una reciprocidad de acompañamiento y agradecimiento. En definitiva, han valorado la propuesta como una experiencia nueva que debería repetirse, adecuada tanto para la EI, como para la primera infancia, mostrando otra forma de hacer teatro que refuerza la relación con la escuela. Así, han identificado las sensaciones vividas con complicidad, comunicación, contraste, curiosidad, movimiento, sorpresa, construcción y concentración, entendiendo que éstas eran las cualidades de la tarea artística y pedagógica. Han evidenciado lo que destaca Quinto (2010), que el oficio docente es aprender a resistir, a no enterrar los propios deseos a pesar de las dificultades.

**La participación y el interés de las familias** por las actividades que ha propuesto el programa *Haur Antzerkia* **ha sido enorme, y se ha valorado la oportunidad de compartir**

**con sus hijos e hijas una experiencia artística.** Se han mostrado sorprendidos por su actitud de escucha, de concentración y a la vez de disfrute. Las escuelas han considerado importante compartir las emociones con las familias ya que ha favorecido el acercamiento.

☞ **El traspaso de la mayoría de las Escuelas Infantiles de la red municipal a la red autonómica y los recortes presupuestarios del curso 2011-2012 han afectado negativamente al programa *Haur Antzerkia*,** ya que mientras en la edición de 2010-2011 la participación fue de 1505 niños y niñas de 24 EEII, en 2014-2015 fue tan solo de 395 en 5 EEII. En palabras de la persona técnica entrevistada, a pesar de que la inclusión del programa en la edición 2010-2011 se valoraba como innovadora e inteligente y sustentada en una vocación de servicio público a la ciudad, en la siguiente edición se dejaba de promover por motivos económicos. De la misma manera, la implicación de las escuelas en el programa ha mostrado grados de compromiso muy diferentes. **Ante “este panorama no es extraño que el profesorado se haya sentido devaluado, desbordado e impotente para afrontar un papel que cada vez es más conflictivo”** (Sartori, 1998, p. 160), como es el caso del esfuerzo que requiere mantener experiencias como la de *Kubik* y programas como el de *Haur Antzerkia*.

☞ El darse cuenta de la necesidad de observación de las expresiones de las criaturas; la mirada extraña (Hoyuelos, 2006) hacia una manera de comunicarse con ellas con escenas separadas, inconexas, que hace más hincapié en conceptos concretos y no tanto en narraciones o historias coherentes, lineales, bien desarrolladas y contextualizadas; y la dificultad que supone sostener situaciones donde los niños y las niñas se sientan cómodos, han destacado como **reflexiones significativas planteadas por el alumnado de magisterio que han surgido a partir de la experiencia y que deberían tenerse en cuenta en su formación como profesorado de infantil.**

☞ Se concluye que **la propuesta pedagógica *Kubik* ha facilitado la consecución de las propuestas del MEC en relación a las competencias transversales y específicas del Grado de Educación Infantil** concretadas en la Guía del mismo Grado de la FED de la Sección de Magisterio de Vitoria-Gasteiz cuando dice que debe promover y facilitar la construcción de los aprendizajes autónomos en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, y que debe conocer y promover el desarrollo emocional, social y cognitivo, y la personalidad de niñas y niños en esta etapa.

## 6.2. CONCLUSIONES

En función de los objetivos de investigación definidos, con respecto al primer objetivo, *análisis del contexto en el que se realiza la propuesta, y conocer en qué manera este contexto favorece el desarrollo de la propuesta* se puede concluir que:

- La experiencia *Kubik* ha contribuido a enriquecer el modelo educativo de las EEIIMMVG respetando las identidades de la infancia, poniéndolas en relación con la cultura adulta y participando así en la construcción de la ciudad como ‘ciudad educadora’ a pesar de las dificultades políticas y económicas.
- La experiencia, en comparación a la realidad de Bologna, ha presentado similitudes y diferencias en cuanto a las características contextuales, y ha aportado elementos artísticos que se pueden incorporar en la práctica pedagógica de las EEIIMMVG en la línea de los postulados de las escuelas de Emilia Romagna en las que el arte se ha considerado vertebrador del aprendizaje. Además aparece como aportación la inclusión de la figura de la persona pedagoga responsable.
- A través de la experiencia *Kubik* se han identificado las bases del proyecto pedagógico de las EEIIMM de VG, relacionadas con los retos y dimensiones psicopedagógicas de la escolarización temprana, siendo éstas: socioafectiva; de expresión y comunicación; experiencial y lúdica; e identitaria y cultural.

Con respecto al segundo objetivo de investigación, *conocer algunos de los vínculos que se crean entre las escuelas y el arte dramático*, los resultados han puesto de manifiesto que:

- La propuesta pedagógica ha incorporado además de la mirada estética, dimensiones psicopedagógicas y socioculturales que han favorecido la relación entre diferentes instituciones, tanto del ámbito privado como del público, promoviendo criterios de ciudad educadora, y de respeto y compromiso con la infancia.
- La propuesta de arte y juego dramático ha aportado a las diferentes instituciones (políticas municipales, escuela y universidad) una visión pedagógica en estrecha relación con la artística, ofreciendo recursos que incorporan esta mirada.

Al revisar el tercer objetivo de investigación, *conocer y analizar los supuestos pedagógicos sobre los que se asienta la propuesta: pedagogía de la situación*, se puede concluir que:

- La propuesta aportada por Teatro Paraíso ha desarrollado los supuestos de la pedagogía de la situación, favorecedores de una actividad docente consciente (segura) y entregada al momento (flexible).
- Se han identificado claves didácticas innovadoras de la expresión y el juego dramático tanto para la formación inicial, como permanente del profesorado de EI.
- Se han identificado claves de acción dramática y de la función pedagógica en relación a las cualidades que éstas debe tener (estar adaptada a las necesidades de la situación; guiada por una escucha activa; acompañando las emociones; y manteniendo despierta la curiosidad). Se ha puesto de manifiesto la importancia de la expresión corporal, de una expresión verbal simple y directa, así como, el protagonismo del juego.

En cuanto al cuarto objetivo de investigación, *analizar el valor pedagógico de la propuesta y de los recursos utilizados, valorando si son coherentes para una formación del profesorado que fomente una educación integral de la primera infancia*, se puede concluir que:

- En la propuesta de Teatro Paraíso se han ofrecido recursos estéticos y éticos; se han diseñado herramientas cercanas y respetuosas con la primera infancia; y se ha nutrido de recursos innovadores a la Educación Infantil.
- La propuesta ha posibilitado una experiencia de contacto con recursos didácticos y escenarios pedagógicos que han ayudado a conocer las claves expresivas, escénicas y pedagógicas relacionadas con el juego, la expresión a través de múltiples lenguajes, el tratamiento de imágenes y la alfabetización audiovisual.

En lo que respecta al quinto objetivo de investigación, *valorar la calidad de la propuesta para la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Infantil*, se puede concluir que:

- La observación de la representación de la obra y la posterior reflexión colectiva del contexto pedagógico (educativo), y de expresión y juego dramático, ha ayudado al alumnado de magisterio a vivenciar una relación más respetuosa con la infancia, a teorizar acerca de algunas características psicopedagógicas de la etapa y por lo tanto, a desarrollar competencias en este sentido.
- La posibilidad de acompañar a niños y niñas de 1 a 3 años y a su profesorado en un contexto de arte y juego dramático ha ofrecido una experiencia que ha incidido en la mejora de su formación favoreciendo la incorporación de variables estéticas y pedagógicamente cercanas a las necesidades de la primera infancia.

Se podría concluir este trabajo diciendo que el caso estudiado ha permitido vislumbrar que la experiencia vivida en *Kubik* es un escenario privilegiado para observar y aprender de la percepción, la expresión y la vivencia infantil, ajustándose a los postulados de la pedagogía de la situación. Así, en la vivencia tanto infantil como adulta que ha tenido lugar, todas las variables de la pedagogía de la situación han reaparecido conectadas entre sí. La experiencia ha ofrecido un momento privilegiado de acercamiento y encuentro con el arte y la cultura, algo que reivindica la compañía Teatro Paraíso como imprescindible para el crecimiento personal y la convivencia en sociedad. Creando vínculos entre la cultura infantil y adulta.

La experiencia ha cuidado las necesidades de reconocimiento a la labor pedagógica y ha evidenciado características de una formación del profesorado de calidad. La manera en que se ha realizado la formación ha puesto como prioridad la función de la persona pedagoga barretiana, quien debe cumplir dos requisitos en todo momento: ser consciente de lo que acontece, y estar a la escucha de sí misma y del grupo. La persona pedagoga debe entender y sentir cuál es el lugar que le corresponde en cada especial situación pedagógica y por ello es importante que esté presente y de verdad.

La propuesta formativa observada ha tenido en cuenta los postulados teóricos que hablan de la necesidad de la construcción de la identidad del profesorado. Se ha adaptado a la situación, ha estado guiada por una escucha activa, ha acompañado las emociones de las niñas y los niños, y ha mantenido despierta la curiosidad. El aprendizaje se ha experimentado como reforzador del autoconocimiento, tanto de la identidad individual, como de la grupal o colectiva.

Se ha propuesto una situación que incorpora una perspectiva pedagógica, donde el espacio, espectadores y autores de la acción se han fundido; se han movilizad o emociones profundas y desconocidas; y se ha favorecido su expresión en un espacio contenido y seguro, creando las condiciones para aprender de la experiencia emocional.

El desarrollo que hace la compañía de la concepción espacio-temporal se ha materializado en el cuidado del ritmo y el ambiente, y en la creación de un espacio dispuesto de la misma manera para el juego, que para el aprendizaje. Esto ocurre gracias a que la experiencia se plantea en tres tiempos: El encuentro antes de ver la obra que consta de una formación para el profesorado y de un tiempo para que las criaturas se acerquen a los materiales y a la obra, y que ha invitado a la comunicación con la expresión dramática desde la confianza y a partir de una pedagogía de la escucha; La representación, tiempo de observación, escucha y emociones; y El tiempo de juego tras la obra, tiempo para el juego e interacción con la expresión dramática.

Se ha propuesto una nueva concepción de dramatización que se relaciona con lo pedagógico, pero sobre todo, que reinventa su modelo de escuela para encontrarse con el placer. En *Kubik*, el juego se ha mostrado como actividad placentera e intrínsecamente motivada y ha facilitado la creación de un espacio propicio para afrontar riesgos y explorar nuevas formas de actuación sin temor al fracaso o a los errores. El placer y la emoción han acompañado la consecución de numerosos aprendizajes, complementando el trabajo que se realiza en la escuela, llegando a conseguir la triple aportación de la dramatización al currículum escolar de la que habla Navarro (2005, p. 484): “a) educación en valores y

habilidades sociales; b) habilidades expresivas, creativas y comunicativas; y c) habilidades artísticas. De esta manera, la dramatización por su virtualidad de generar nuevos ambientes de aprendizaje y porque constituye un lenguaje total, podría favorecer la integración en el curriculum de EI de los principios del nuevo paradigma educativo emergente.

La propuesta formativa ha servido para compartir herramientas útiles en la creación innovadora de situaciones de aprendizaje, consiguiendo crear un nexo entre el arte dramático y la escuela. Tanto las actividades, como el material propuesto ha evidenciado su sentido pedagógico y didáctico, siendo herramientas motivadoras de aprendizaje que sustituyen a la palabra, aportando ideas para educar la mirada (Area, Ferrés, Calero, y Escardibul, 2005) y para una pedagogía de la imagen donde las vivencias nos ponen en contacto con múltiples lenguajes.

La propuesta ha evidenciado el potencial del arte y el juego dramático como recursos a utilizar en la formación inicial y permanente del profesorado. Así, la experiencia vivida ha servido para complementar el trabajo que se realiza en las asignaturas del Grado con la introducción de actividades y recursos que permiten vivir experiencias emocionales y sensitivas. *Kubik*, ha posibilitado el descubrimiento de nuevas herramientas de comunicación e intercambio para la futura labor de las y los estudiantes de magisterio, donde lo didáctico se ha encontrado con lo artístico. Haber sido espectadores y espectadoras ha hecho participar a cada persona ocupando su lugar y sintiéndose a la vez parte de la representación. Gracias a ello, el alumnado ha reconocido haber aprendido a mirar, pensar y dialogar. Esta iniciativa de formación de espectadores que propone Teatro Paraíso ha emergido como una idea novedosa que conviene difundir y dar a conocer.

Ha sido una experiencia de valor para el profesorado de las EEII interesado en la calidad artística de los proyectos educativos, por lo que la presencia continuada de equipos artísticos de la ciudad, tal y como ocurre en Emilia Romagna, podría ser una aportación para el buen funcionamiento de las EEIIMM. La participación y el interés de las familias por las actividades que ha propuesto el programa *Haur Antzerkia* ha sido muy importante, y se ha valorado positivamente la oportunidad que han tenido de compartir con sus hijos e hijas una experiencia artística.

Por otra parte, la falta de previsiones de futuro y la inestabilidad que han supuesto los cambios permanentes en las decisiones políticas, han dejado una situación difícil para las Escuelas Infantiles Municipales. De tal manera, que la crisis, ha incidido negativamente en la situación de las personas trabajadoras, de las familias, y en definitiva, ha incidido en el cuidado de las criaturas. Al acometer cambios políticos radicales no se ha tenido en cuenta cómo éstos iban a afectar a la construcción de una red de EEII implicada con las familias, y la comunidad en la construcción identitaria y cultural de la misma. Comparar las políticas educativas de Vitoria-Gasteiz con las de Bologna desde una perspectiva técnica, nos ha ayudado a identificar algunas claves para el diseño de políticas educativas acordes con una escolarización temprana de calidad. En el caso de VG, se ha podido observar que el modelo pedagógico de las EEIIMMVG está centrado en cuatro bases psicopedagógicas. La función que ha cumplido ‘Teatro Paraíso’, en relación al trabajo con las EEII, se podría decir, que ha sido la de sustituir la figura del ‘tallerista’ existente en las Escuelas de la región de Emilia

Romagna. Este trabajo cooperativo entre diferentes entidades locales ha posibilitado que las escuelas se empoderen y se atrevan a incorporar la mirada estética y artística, además de evidenciar una perspectiva de ciudad educadora. La escuela no es un lugar ajeno a lo que pasa fuera, es parte de una red consolidada que comparte la información, la analiza y la convierte en conocimiento para proteger tanto su propio crecimiento, como el de la comunidad.

La propuesta metodológica y didáctica para la formación del profesorado a partir del arte y el juego dramático, ha facilitado la capacitación competencial en las nuevas dimensiones psicopedagógicas (socioafectiva; expresiva y comunicativa; experiencial y lúdica; e identitaria y cultural), que como retos, se plantean en la escolarización de la educación temprana. Centrada en la acción y en la vivencia, ha propuesto una forma de entender y llevar a cabo la función pedagógica, que es clara y sencilla, que incorpora de manera lúdica las variables de la situación (espacio-tiempo; la persona docente y pedagoga; la niña, el niño y el grupo; y el mundo exterior) y que posibilita su integración en el aula (Barret, 1991). Se concluye, pues, que la propuesta pedagógica *Kubik* ha facilitado la consecución de las propuestas del MEC en relación a las competencias transversales y específicas del Grado de Educación Infantil.

### 6.3. PROSPECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS DE FUTURO

Las aportaciones del estudio de caso se evidencian como oportunidades para mejorar mi tarea docente e investigadora tanto personal, como colectiva en el futuro, en especial en el Minor de Dramatización de la Facultad de Educación y Deporte de VG, en su sección de Magisterio.

Por un lado, en relación a la formación del profesorado y en cuanto a las posibilidades que nos ofrece el Minor de dramatización, esta investigación plantea los siguientes retos:

1. **Reivindicar en el Grado de Educación Infantil el encuentro con el arte y la cultura como elemento imprescindible para el crecimiento personal y para la convivencia** en sociedad. En este sentido, el Minor de Dramatización puede convertirse en una oportunidad para trabajar con el alumnado temáticas relacionadas con el arte y conectarlas con la pequeña infancia. Por ejemplo, reflexionando e interactuando con lo que esté ocurriendo, aprendiendo a adquirir fluidez y naturalidad en la manera de estar y comunicarse para adaptarse a la situación.
2. **Incorporar el arte y el juego dramático como recursos didácticos en el Minor para indagar nuevas claves de expresión y comunicación con la primera infancia.** Reconocer y dar valor al juego simbólico y al juego dramático en dichos procesos de enseñanza-aprendizaje para conquistar un aprendizaje vivencial. Para ello, las acciones formativas de carácter experimental que se propongan deberán empezar por incorporar en sus planificaciones didácticas los tres tiempos: el de acogida, el de acción y juego, y el de reflexión y valoración.
3. **Trabajar por el desarrollo de propuestas didácticas respetuosas con la primera infancia que incluyan los cuidados no sólo de los niños y niñas, sino del propio profesorado, y reconocer la observación como base de aprendizaje y de construcción de conocimiento fundamental.** Desarrollar una formación que se centre principalmente en la observación y detección de necesidades en cada momento, permitiendo la ampliación del abanico de oportunidades de acción, cuidando las propias fuentes de placer y crecimiento a partir de prácticas artísticas y lúdicas, centradas principalmente en la emoción y experimentación. Educar e integrar una mirada artística en el aula y compartir experiencias donde el arte posibilite cambios en la relación pedagógica tanto con las niñas y niños, como con sus familias. Personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la creatividad y desarrollando el pensamiento divergente teniendo en cuenta que hay mil maneras de llevar a cabo una actividad, mil maneras de ser



enseñante. Preservar la actitud constructiva en la práctica docente, para darnos cuenta de la importancia de nuestra tarea y de la necesidad de crecer e innovar. Profundizar en el autoconocimiento. Tener en cuenta que el verdadero reto de la formación e innovación es sorprendernos y reinventarnos a nosotras mismas. Recordar que aprender a aprender es una de las competencias inherentes al profesorado innovador.

4. Proponer experiencias formativas para el alumnado de dicho Minor **que posibiliten la convivencia con niños y niñas**, donde se utilicen recursos accesibles y sugerentes, que alimenten el placer y el deseo de jugar juntos.
5. **Desarrollar una formación abierta a propuestas metodológicas externas como la de Teatro Paraíso**. Conectar lo que sucede en las Escuelas Infantiles con el trabajo de investigación y de formación inicial del profesorado en la universidad, que se interpreta aquí como la integración del mundo exterior en el aula, posibilitando un trabajo de mediación y construyendo puentes que faciliten la retroalimentación de diferentes instituciones educativas, públicas o privadas, formales o no-formales.

Por otro lado, en cuanto a las **oportunidades de investigación**, cabe destacar que este estudio no ha recogido de manera directa el sentir de los propios niños y niñas. Creemos que sería importante desarrollar en el futuro investigaciones en este sentido, sin poner el foco exclusivamente en lo estético. Por nuestra parte seguimos ahondando en el conocimiento de esta etapa, ya que durante todo el año 2017 el grupo Ikhezi (EHU GIU 15/29) y el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz están llevando a cabo la investigación denominada *“Detección de necesidades para construir el Proyecto Educativo de las Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz”*. En dicha investigación participo junto a las directoras de esta tesis Maria Teresa Vizcarra y Maria Pilar Aristizabal, investigadora principal de dicho proyecto. A partir de aquí las posibilidades de trabajo conjunto, tanto de formación como de investigación, serán inevitables.

Sencillamente, deseo que este trabajo de investigación alimente el relato y el encuentro con la primera infancia, desde una cultura adulta que la mire, la respete, la valore y la acompañe, basada en el juego y el arte como pilares de comunicación, desarrollo y formación de su profesorado. Y desde el respeto y apoyo a experiencias que están teniendo lugar aquí y ahora, como la que desarrollan Teatro Paraíso, las Escuelas Infantiles Municipales y la Escuela de Magisterio de Vitoria Gasteiz.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 167-188.
- Abad, J. (2009). *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Adamson, P. (2008). El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados. *Report Card Innocenti*, 8. Recuperado el 23-02-2015 de [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8\\_spa.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_spa.pdf).
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Manantial.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alonso, I. (2015). *Cambios en la identidad y cultura docente en procesos de innovación educativa en la Educación Superior. Estudio de un caso*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Alonso, L. E. (1998). El grupo de discusión en su práctica: Memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. En L. E. Alonso (ed.), *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa* (pp. 93-129). Madrid: Fundamentos.
- Álvarez-Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo.
- Alvarez-Uria, A., y Tresserras, A. (2014). Hezkuntza artistikoa jolas gisa. En M. T. Vizcarra (Coords.), *Kubik: antzezlan bat baino gehiago... Haur Hezkuntzarako proposamen artistiko-pedagogiko bat* (pp. 79-96). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Álvarez-Uria, A., Tresserras, A., Zelaieta, E., y Vizcarra, M. T. (2015). La obra teatral «Kubik» y su valor pedagógico-artístico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 1(33), 143-161. Recuperado el 24-08-2015 de: [http://revistas.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/et2015331143161](http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/et2015331143161).
- Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas* 10, 107-124. Universidad Autónoma de Madrid.
- Angrosino, M. V. (2015). Recontextualización de la observación. Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 203-234). Barcelona: Gedisa.

- Anguera, M. T. (1995). Metodología cualitativa. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. R. Alto, M. R. Martínez-Arias, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicologías* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.
- Aparici, R., y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Archilla, M. T. (2013). *Dificultades del profesorado de educación física con los contenidos de expresión corporal en secundaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- Area, M., Ferrés, J., Calero, J., y Escardibul, J. O. (2005). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones: los retos de la institución educativa*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica (Eds.). Madrid: Ediciones Mirador.
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Lasarte M. G., Tresserras, A., Alvarez-Uria, A., y Zelaieta E. (2014). La expresión y comunicación a través de la dramatización. Mención en el Grado de EI en la EU de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. En García-Sempere, P.; Tejada Romero, P. y Ruscica, A. (Coords.), *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística* (pp. 77-88). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Aristizabal, P.; Lasarte, G.; Camino, I., y Zuazagoitia, A. (2013). Las claves de la comunicación en el teatro para bebés. *Aula abierta*, 41(3), 91-100.
- Aristizabal, P., Lasarte, G., y Tresserras, A. (2015). Jugar con las imágenes: alfabetización audiovisual en la Educación Infantil. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 243-255. Recuperado el 31-01-2015 de <http://webs.uvigo.es/reined/>.
- Arnaiz, V. (2000). La imagen de uno mismo ¿es evaluable? *Aula de innovación educativa*, 9(93-94), 66-72.
- Asociación Internacional de ciudades educadoras (2009). *Carta de Ciudades Educadoras*. Barcelona: Asociación Internacional de ciudades educadoras. Recuperado el 15-09-2015 de [http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS\\_3idiomas.pdf](http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf)
- Asociación para el Desarrollo y la Investigación del Psicodrama (2003). *La obra de Moreno*. [Web en línea]. Recuperado el 27-03-2017 de <http://www.adip.escenica.org/psicodrama/moreno.html>
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y de la práctica psicomotriz*. Barcelona: Grao.
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2012). *Plan Estratégico del Departamento Municipal de Educación 2012*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Recuperado el 16-09-2015 de <https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/26/61/32661.pdf>
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2013). *Vitoria-Gasteiz ciudad educadora. Curso 2013-2014*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Recuperado el 16-09-2015

- de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/11/22/51122.pdf>
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2014). *Vitoria-Gasteiz ciudad educadora. Curso 2014-2015*. Recuperado el 16-09-2015 de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/58/83/55883.pdf>
- Ball, S. J., y Goodson, I. (1985). *Teachers' lives and careers*. Londres: Falmer.
- Ball, S., Belloli, J., Burn, S., y Wynne-Willson, P. (2007). *Charting Antarctica. Another stepping-stone across the landscape of early years theatre. Let's Pretend Early Years Creative Forum*. Birmingham Repertory Theatre. Arts Council England.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barret, G. (1986). *Essai Sur La Pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Montreal: Les publications de la Faculté des Sciences de l'éducation.
- Barret, G. (1989). *Pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. 2e édition revue et modifiée*. Montreal: Recherche en expression.
- Barret, G. (1991). *Pedagogía de la expresión dramática*. Québec: Recherche en expression.
- Barret, G. (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Montreal: Recherche en expression.
- Barret, G. (2016). *Gisele Barret & Co*. Recuperado el 23-09-2016 de <http://www.giselebarret.com/>
- Bartolomé, M. (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa. Lección inaugural curso 2000-2001*. Facultad de Pedagogía. Barcelona: DULAC Edicions.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Benabeu, N., Esteban, N., Gallego, L., y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula*. E. González-Briones, E (Coord.). Madrid: Ministerio de Educación.
- Bercebal, F. (1995). *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bermejo, B., y Ballesteros, C. (2014). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. 2ª Edición. Madrid: Piramide.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología en la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.

- Bisquerra, R., y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. *Papeles del psicólogo* 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R., Soldevila, A., Ribes, R. Filella, G., y Agulló, M. J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 17(1), 5-18.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boix, C. (2007). *Educación para ser feliz. Una propuesta de educación emocional*. Barcelona: CEAC.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M., y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), art. 12. Recuperado el 03-03-2017 de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
- Bondy, A., Sheslow, D., y Garcia, L.T. (1985). An investigation of children's fears and their mothers' fears. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 7(1), 1-12.
- Borda, M. I. (2013). Taller de dramatización a partir del álbum ilustrado y educación emocional. En J. L. Vidal Mediavilla, M. A. Suvires García y R. Galante (Coords.). *V Congreso Mundial Educación Infantil y Formación de Educadores*. (CD-ROM). Grupo de Investigación HUM 205 de las Universidades Andaluzas.
- Borda, M. I. (2015). Dramatización infantil: una propuesta de reconstrucción del conocimiento experiencial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Recuperado el 24-03-2017 de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/791>
- Bores, D. (2016). *Análisis de una comunidad de práctica online de profesionales de la Educación física*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Bowman, B., Donovan, M., Burns, S., y the Committee on Early Childhood Pedagogy of the National Research Council (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Brazelton, T. B., y Gresspan S. I. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: Gráo.
- Brinkmann, P. (1973). Teatro para niños. *Revista Jábega*, 4. Recuperado el 25-04-2015 [www.cedma.com, dialnet.unirioja.es](http://www.cedma.com, dialnet.unirioja.es)
- Brozas, M. P. (2011). La expresión corporal en la educación física escolar. En E. Isidori y A. Fraile (Coord), *La pedagogía del deporte hoy: escenarios y desafíos*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

- Buckingham, D. (2005). Educación en medios. *Alfabetización, aprendizaje y cultura*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Burgess, R., y Gaudry, P. (1985). *Time for drama: A handbook for secondary teachers*. Philadelphia: Open University Press.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Calvo, A., Haya, I., y López-Ceballos, N. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82(29.1), 89-108.
- Camino, I., Zelaieta, E., Alvarez-Uria, A., y Tresserras, A. (2015). Un reto innovador en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil: la obra teatral Kubik. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 429-440.
- Cantos, A. (2009). Creatividad y Teatro. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14, 1-32. Universidad de Málaga. Recuperado el 02-03-2015 de [http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/8-escuchar\\_y\\_sentir\\_en\\_el\\_escenario\\_Ceballos.doc.pdf](http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/8-escuchar_y_sentir_en_el_escenario_Ceballos.doc.pdf)
- Cañas, J. (1994). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Carevic, M. (2006). Creatividad (I). *Revista psicología on line*. Santiago de Chile. Recuperado el 20-08-2015 de <http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/creatividad.shtml>
- Carr, W., y Kemmis S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cattonar, A. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. *Ebauche d'un cadre d'analyse. Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 10. Recuperado el 03-10-2015 de <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahier10.pdf>
- Cattonar, A. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants et des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique: Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et Francophonie*, 34(1), 193-212.
- Chacón, P., y Sánchez-Ruiz, J. (2009). La estructura familiar de los Simpsons a través del dibujo infantil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 43(14), 1129-1154.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413- 423.
- Cebreiro López, B., y Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos. En Salvador Mata, F. Rodríguez-Diéguez, J. L. y Bolívar, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. I* (pp.665-668). Málaga: Aljibe.



- Cervera, J. (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: Editorial del cardo. Recuperado el 03-09-2015 de <http://biblioteca.org.ar/libros/132401.pdf>
- Cervera, J. (1996). *La dramatización en el aula*. Madrid: Bruño.
- Chacón, P., y Sánchez-Ruiz, J. (2009). La estructura familiar de los Simpsons a través del dibujo infantil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 43(14), 1129-1154.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Consejo Escolar de Euskadi (2012). *La educación en Euskadi. Informe 2008-2010*. Donostia-San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Contreras, J. (2004). Otras escuelas: Escuelas alternativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 14.
- Correa, J.M., Aberasturi, E., y Gutierrez, L.P (2009). El e-portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura es colar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VIII. 1-17. Recuperado el 17-02-2016 de <http://www.um.es/ead/red/M8>
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid: Catedra.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Londres: Sage.
- Cruz-Colmenero, V., Caballero, P., y Ruiz-Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 393-410. Recuperado el 26-03-2017 de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Cutillas, V. (2006). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de Valencia.
- Cyrułnik, B. (2008). *Los patitos feos: La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- David, M., y Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De León, G. A. (2013). *La metodología activa en el proceso de enseñanza- aprendizaje y la fundamentación de los estilos de aprendizaje en las alumnas de magisterio de educación infantil* (Tesis de pregrado). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. Recuperado el 06-06-2016 de [http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29\\_0114.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0114.pdf)
- De Miguel Díaz, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 269-287. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.226611>

- Decreto 12/2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz, 30 de enero de 2009, núm. 21, pp. 1-41. <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2009/01/0900469a.pdf>
- Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz, 15 de enero de 2016, núm. 9, pp. 1-50. <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600142a.pdf>
- Del Rincon, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 500-515). Londres: Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin N. e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). Londres: Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K., y Lincoln Y. S. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Volumen V*. Barcelona: Gedisa.
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2015). *Heziberri 2020. Marco del Modelo educativo pedagógico*. Recuperado el 10-02-2017 de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/es\\_heziberr/adjuntos/Heziberri\\_2020\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_c.pdf) el 26-02-2015.
- Díaz-Aguado, M. J. (2017). *Convivencia Escolar, Condiciones básicas para mejorar la convivencia Escolar*. Recuperado el 23-03-2017 de <http://mariajosediazaguado.blogspot.com/2005/07/convivencia-escolar.html>
- Díez Navarro, M. C. (2002). *El piso de abajo de la escuela: los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil* (Vol. 3). Barcelona: Graó.
- Dominguez-Sevillano, M. A. (2000). La observación: "¡Huy! ¡Si Pablo habla!". *Cuadernos de psicomotricidad*, 19.
- Dubatti, J., y Sormani, N. L. (2011). Los temas tabú en el teatro para niños y jóvenes. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*. Assitej: España. Recuperado el 23-04-2015 de [http://www.assitej.net/wp-content/uploads/2012/02/bol\\_iber\\_9.pdf](http://www.assitej.net/wp-content/uploads/2012/02/bol_iber_9.pdf)
- Eines, J., y Mantovani, A. ([1980] 1997). *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona: Gedisa.

- Elias, M., (2010). Pourquoi faire appel à des jeux pédagogiques?. *Lettre du graine*, 19. Recuperado el 04-12-2016 de [http://www.grainepec.org/IMG/pdf/lettre19\\_elias.pdf](http://www.grainepec.org/IMG/pdf/lettre19_elias.pdf)
- Elliot, J., Barret, G., Hull, C. H., Sanger, J., Wood, M., y Haynes L. (1986). *Investigación-acción en el aula (38)*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Espinosa, C. N. (2011). *La comunicación es vida: Reflexiones eclécticas sobre tics y contenidos audiovisuales* (vol. 191). Barcelona: Editorial UOC.
- Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Facultad de Educación y Deporte. Sección Magisterio (2016). *Guía del Grado de Educación Infantil*. Recuperado el 30-08-2016 de [http://www.ehu.es/documents/5299588/5638011/Gida\\_INFANTIL.pdf](http://www.ehu.es/documents/5299588/5638011/Gida_INFANTIL.pdf)
- Fallon, C. (2013). *Manifiesto «Museos de arte amigos de los niños pequeños»*. Teatro Guimbarde y FRAJE.
- Feagan, R., y Rossiter, K. (2011). University-community engagement: a case study using popular theatre. *Education Training*, 53 (2/3), 140-154.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza. Tomo 1*. Barcelona: Paidós.
- Ferrer, I. (2012). *La artesanía de la comunicación: diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6*. Barcelona: Grao.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J., Are, M., y Calero, J. (2005). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Octaedro.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(XIX), 75-82. Recuperado el 20-11-2016 de [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5989/La\\_competencia\\_mediatica.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5989/La_competencia_mediatica.pdf?sequence=2)
- Figueras, P. (2015). *Ciudad educadora*. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Recuperado el 15-09-2015 de [http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_educating.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *El diseño en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea SL.
- Forselledo, A. G. (2008). *El psicodrama pedagógico*. Montevideo: UNESU. Recuperado el 14-09-2015 de <http://unesu.info/ddnn.asu/PSD.pedagogico.pdf>

- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.
- Frejo Vacas, O., y Mancha Alcalá, M.J. (2008). La expresión gestual y corporal en infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 12. Recuperado el 09-10-2016 de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_12/VARIOS\\_EXPRESION.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_12/VARIOS_EXPRESION.pdf)
- Friedman, S. (2010). Theater, Live Music, and Dance: Conversations about Young Audiences. *YC Young Children*, 65(2), 36-40.
- Furth, H. (1974). *Las ideas de Jean Piaget: su aplicación en el aula*. Buenos aires: Kapeluz.
- García del Toro, A. (2011). *Teatralidad. Cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. Barcelona: Graó.
- Gairín, J. (2000). Una escuela para todos; un reto social y educativo. *Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI, ponencia*. Universidad de Zaragoza, Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Gairín, M., y Martín, B. (2002). Aportaciones al debate sobre calidad. *Escuela Española: Temático*, 6.
- Gallego, D. J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Gallego, D. J., Alonso, C. M., Cruz, A., y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Gallego, S. (2010). El enfoque globalizador en la educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 36, 1-9. Recuperado el 06-06-2016 de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_36/SANDRA%20GALLEGO%20RAMIREZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/SANDRA%20GALLEGO%20RAMIREZ_1.pdf)
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, 2ª Ed. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giménez, M., y Quintanilla, V. (2009). Competencia social, competencia emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 359-373.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Giráldez Hayes, A. (2009). Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil. *Participación Educativa*, 12, 100-109.
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Calvo, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su práctica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- Gonzalez-Soca, A., y Romero, M (2007). La educación artística, su función social y su papel en la formación integral del individuo. Coord: Martínez, D., *Comisión de Educación y Arte, Aportes al debate educativo 2005-2007* (pp. 170-176). Montevideo: MEC. 2007. Recuperado el 8-09-2015 de <http://docplayer.es/872876-Ministerio-de-educacion-y-cultura-direccion-de-educacion.html>
- Goodson, I., y Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. Londres: Falmer.
- Grande Rosales, M. A., y Sánchez Trigueros A. (1996). Teatro, drama, espectáculo. En J. A. Hernández Guerrero (Coord.), *Manual de teoría de la literatura* (pp. 257-270). Sevilla: Algaída.
- Greenspan, S., y Thondike, N. (1997). *Las primeras emociones*. Madrid: Paidós.
- Guba, E.G., y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Gupta, A. (2011). Teaching to learn and learning to teach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 1-4.
- Haggerty, M., y Mitchell, L. (2010). Exploring curriculum implications of multimodal literacy in a New Zealand early childhood setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 327-339.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hannafin, R.D., y Young, M. (2008). Research on educational technologies. En M. Spector, M.D. Merrill, J.V. Merriënboer y M. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 731-739). Nueva York: Routledge.
- Hardy, W. L. (2011). *Arts in early childhood education and the enhancement of learning*. Michigan: Walden University.
- Henche, I. (2008). *Educación en valores a través de los cuentos*. Buenos Aires: Bonum.
- Henrique, R. S., y Veerman, E. R. (2011). Educación temprana: desarrollo normativo autonómico en la etapa 0-3. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 27-42.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educació Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernandez, F. y A. Aguirre (compiladores) (2012). *Investigación en las Artes y la Cultura Visual*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado el 30-08-2016 de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/22162>

- Hernández Ortega, J., Pennesi, M., Sobrino López, D., y Vázquez Gutiérrez, A. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC*. Madrid: Fundación Telefónica-Editorial Ariel. Recuperado el 23-09-2016 de [http://www.fundaciontelefonica.com/arte\\_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/87/](http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/87/)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (Cuarta Edición)*. Mexico: McGrawHill.
- Herrán, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56.
- Herrán, E. (2014). Sobre el aparato funcional del equilibrio en la primera infancia (0-3 años): ¡Cuidado con las mochilas de bebés! *Entre líneas: revista especializada en psicomotricidad*, 34, 5-14.
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez de Morentín de Goñi, J. I., y Ordeñana, M. B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación infantil 0-2: un estudio exploratorio en la comunidad autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educación*, 365, 150-176.
- Hochleitner, R. D. (1999). El profesorado, clave de la calidad educativa: Presentación del Documento básico de trabajo. En *Aprender para el futuro, nuevo marco de la tarea docente: documentos de un debate* (pp. 37-40). Madrid: Fundación Santillana.
- Holden, J. (2006). *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy*. London: Demos.
- Holstein, J. A., y Gubrium J. F. (2013). Práctica interpretativa y acción social. En Denzin y Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Volumen III* (pp.228-269). Barcelona: Gedisa.
- Hoyuelos, A. (2005). La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. En Cabanellas, I. y Eslava, C. (Coords.), *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil*, 39, 5-9. Recuperado el 15-05-2016 de <http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula-infantil/039-la-documentacion/documentacion-como-narracion-y-argumentacion>
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender ay desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa*, 12, 171-181.
- Hoyuelos, A. (2014). Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 43-61. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac> el 23-02-2015.

- Hui, A., y Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 34-40.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI, 2014). *El primer ciclo de Educación Infantil en Euskadi. Estudio y valoración de los centros del Consorcio Haurreskolak*. Donostia-San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Jiménez, M. S. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative Collaboration*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kamberelis, G., y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.). *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 494-532). Barcelona: Gedisa.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-32.
- Karlsen, K. (2011). ¿Son los adultos la razón por la cual los tabúes se sostienen en el teatro para niños y para jóvenes? *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 9, 165-178.
- Kelchtermans, G., y Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development. A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Krishnamurti, J. (2009). *Sobre la educación*. Barcelona: Kairós.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- L'Ecuyer, C. (2015). La estimulación temprana fundamentada en el método Doman en la Educación Infantil en España: bases teóricas, legado y futuro. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Recuperado el 2-09-2016 de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- La Baracca Testoni Ragazzi (2011). *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*. Bologna: Pendragon.
- Lacasa, P. (Ed.). (2006). *Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras*. Madrid: Visor-Antonio Machado.
- Ladson-Billings, G., y Tate, W. F. (2006). *Education research in the public interest: social justice, action, and policy*. Nueva York: Teachers College Press.
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social*, 13, 54-65.

- Laferrière, G. (2001). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.
- Landeira, S. (1998). *El juego simbólico en el niño*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lantieri, L., y Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
- Lasarte, G., Gómez-Pintado, A. y Zuazagoitia, A (2013). La comunicación y la dramatización en educación infantil. *V Congreso Mundial de "Educación Infantil y Formación de Educadores: por una educación infantil de calidad y futuro"*. Grupo de Investigación Hum 205 de las universidades andaluzas. Antequera (Málaga).
- Lasarte, G., Aristizabal, P., Zuazagoitia, A., y Vizcarra, M.T. (2014). ¿Actores o consumidores de imágenes? *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 287-304. Recuperado el 31-12-2015 de <http://dx.doi.org/10.6018/j/202261>.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincon, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Le Compte, M. D., y J. P. Goetz (1982). Los problemas de confiabilidad y validez de la investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 52 (1), 31-60. Recuperado el 02-11-2015 de <http://www.monografias.com/trabajos84/cuadro-compartivo/cuadro-compartivo.shtml#ixzz4gi1s2wio>
- Lekue, P. (2008). Habilidades espaciales en la interpretación de mensajes visuales. *Ikastorratza, e- Revista de Didáctica*, 2. Recuperado el 05-05-2013 de [http://www.ehu.es/ikastorratza/2\\_alea/habilidadadea.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/habilidadadea.pdf)
- León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ley 2/2016, de 7 de abril, de Instituciones Locales de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz, 14 de abril de 2016, núm. 70, pp. 1-92. Recuperado el 20-11-2015 de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/04/1601544a.shtml>
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, 106, pp. 17158-17207. Recuperado el 02-11-2015 de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858- 97921. Recuperado el 02-11-2015 de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Licona, A. L. (2000). La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 14. Recuperado el 17-09-2016 de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n14/n14art/art142.htm>



- Limón, M. R., y Crespo, J. A. (2002). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*. Madrid: Narcea.
- Lleixà, T. (2000). *La educación física de 3 a 8 años*. Barcelona: Paidotribo.
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista Psicodidáctica*, 9, 119-135.
- Loeches A.A., Carvajal, M.F., Serrano, J.M., y Fernández, C.S. (2004). Neuropsicología de la percepción y expresión facial de las emociones: Estudio con niños y primates no humanos. *Anales de Psicología*, 20(2), 241-259.
- López, A., Jerez, I., y Encabo, E. (2010). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona. Octaedro.
- López-Quintas, A. (1977). *Estética de la Creatividad*. Madrid: Cátedra.
- López-Rentería, A. (2014). *Manual de psicodrama pedagógico. Sus técnicas y aplicaciones para iniciantes*. Bloomington: Palibrio LLC.
- López-Tamés, R. (2010). *Introducción a la literatura infantil*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 24-03-2017 de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7s831>
- Luria., A.R. (1986). *El Cerebro humano y Los Procesos Psíquicos. Conducta Humana Colección Psicología y Psiquiatría*. Buenos Aires: Fontanela.
- Mahler, M.S., Pine, F., y Bergman, A. (1975). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Mantovani, A. (1980). *El teatro: un juego más*. Madrid: Nuestra cultura.
- Martín, M. I., y López-Pastor, V. (2007). Teatro de sombras en educación infantil: un proyecto para el festival de Navidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (12), 45-50.
- Martínez-González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC.
- Martín-Moreno, Q. (2006). La diversidad cultural y las relaciones centro educativo-comunidad-educativa. En Larrosa, F. y Jiménez, M<sup>a</sup>. D. *Análisis de la profesión docente* (pp.103-125). Alicante: CAM.
- Maturana, H. R. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: JC Sáez Editores.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.

- MEC, Ministerio de Educación y Ciencia (1984). *Encuentro Teatro y Educación*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 26-03-2017 de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=1094\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1094_19)
- MECD (2014). *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Recuperado el 20-02-2015 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>
- MECD (2015). *Educación Infantil*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-infantil/contenidos.html> el 20-02-2015
- MECD (2017). *Educación Infantil*. Recuperado el 06-05-2017 de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-infantil.html>
- Merino, M. S., y Tresserras, A. (2012). La identidad investigadora de un grupo de docentes. En I. Esnaola y J. I. Martínez de Morentin (Coords.), *Avances en la Investigación Psicodidáctica* (pp. 219-232). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Milla, J. (2008). *De profesión, psicomotricista*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Moga, E., Burger, K., Hetland, L., y Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of aesthetic education*, 34(3/4), 91-104.
- Monereo, C., Weise, C., y Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 323-340.
- Montané, A. (2009). Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad. *REIRE, Revista de innovació i recerca en educació*, 2, 117-129. Recuperado el 16/05/2013 de [www.raco.cat/index.php/REIRE/article/download/131947/181772](http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/download/131947/181772).
- Montavez, M. M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba*. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Moral, M. E., Villalustre, L., y Neira, M.R. (2010). La asimilación cognitiva infantil de los estereotipos presentados a través de los dibujos animados. *Observatorio (OBS\*) Journal*, 4(3), 89-105.
- Moreno, J. L. (1976). *Psicoterapia de grupo y psicodrama: Introducción a la Teoría y la Praxis*. Mexico: Fondo de Cultura Económico.
- Moreno, J. L. (1977). *El teatro de la espontaneidad*. Buenos Aires: Vancú.

- Moreno, J.L. (1993). *Psicodrama* (6ª edición). Buenos Aires: Lumen.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Londres: Sage.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión, 22. Recuperado el 25-09-2016 de <http://www.edgarmorin.org/download-la-cabeza-bien-puesta.html>
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil. (Obra traducida en 2001 como, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001).
- Morin, E., Ciurana, E.R., y Motta, R.D. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morse, J., y Richards, L. (2002). *Read me first-for user's guide to qualitative research*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Moskowitz, E. S. (2003). *A picture is worth a thousand words: Arts education in New York City Public Schools*. Nueva York: Council of the City of New York, Education Committee.
- Motos, T. (1996). Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje. Victor garcía Hoz (coord). *Enseñanzas artísticas y técnicas*. 113-164.
- Motos, T. (2000). Aprendizaje vivencial. En Bercebal, F.; de Prado, D.; Laferrière, G. y Motos, T, *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo* (pp.134-156). Ciudad Real: Ñaque.
- Motos, T. (2003). Bases para un taller creativo expresivo. En Angeles Gervilla (edt.) *Creatividad Aplicada*. Málaga: Dykinson.
- Motos, T. (2008). Dramatización y expresión corporal: bases y retos. En G. Sánchez, et al. (eds.) *El Movimiento Expresivo* (pp. 29-45). Salamanca: Amarú.
- Motos, T. (2009). El teatro en la Educación Secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 15, 1-39. Recuperado el 20-12-2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296346>
- Motos, T. (2010). Teatro Imagen: Expresión corporal y dramatización. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 49-73.
- Motos, T. (2011). Teatro del Oprimido. *Cuadernos de Pedagogía*, 411, 46-71.
- Motos, T., y Navarro, A. (2003). El papel de la Dramatización en el curriculum. *Revista Articles*. 29, 10-28
- Motos, T., y Aranda, L. (2000). *Práctica de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Mouton, S. (2010). *Convivir con teatro: El Teatro del Oprimido como herramienta para la elaboración conjunta de la Convivencia Escolar*. Primer premio de buenas prácticas para el impulso y la mejora de la convivencia 2009-2010. Ministerio de educación.
- Navarro, M. R. (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21, 181-198.

Recuperado el 25-09-2016 de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17083/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17083/file_1.pdf?sequence=1)

- Navarro, M. R. (2006). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la Educación emocional. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 18, 161-172. Recuperado el 25-09-2016 de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>
- Navarro, M. R., y Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Granada: Octaedro.
- Núñez, L., y Navarro M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 19(1), 225-252. Recuperado el 25-09-2016 de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3262/3288](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3262/3288)
- Oakley, A. (1981). Interviewing women: a contradiction in terms. En H. Roberts (Ed.), *Doing feminist research* (pp.30-62). London: Routledge & Kegan Paul.
- Olvera, A.P., Traveset, M., y Parellada, C. (2011). *Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entra la escuela y la familia*. Mexico: Grupo CUDEC.
- Ortiz, M.J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I. y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Ortiz-Camacho, M. M. (2000). *Comunicación y expresión corporal*. Granada: Proyecto Sur.
- Ortiz-Camacho, M. M. (2002). *Expresión corporal: una propuesta didáctica para el profesorado de educación-física*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Otegui, A., y Urkijo, I. (2014). Dramatizazioa. En M. T. Vizcarra (coord.), *Gorputz adierazpena Lehen Hezkuntzan* (pp. 119-156). Bilbao: UPV / EHU.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parellada, C. (2005). Las constelaciones familiares: La psicoterapia sistémica de Bert Hellinger (hipótesis psicomotrices y educativas). *Entre líneas*, 17, 19-24.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: CA, Sage.
- Pavís, P. (1983). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Pennac, D. (2011). *Mal de escuela*. Barcelona: De bolsillo.
- Peñalver, R. P. (2009). El Plan Educa3: Apostando por el primer ciclo de Educación Infantil. *Participación educativa*, 12, 8-19.
- Pérez Parejo, R. (2010). Homo Ludens en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática. *Escuela abierta*, 13, 55-68.

- Pérez-Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Recuperado el 25-09-2016 de [http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/301/mod\\_resource/content/3/Cuaderno1-La%20naturaleza%20de%20las%20CCBB%20y%20sus%20aplicaciones%20pedag%C3%B3gicas.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/301/mod_resource/content/3/Cuaderno1-La%20naturaleza%20de%20las%20CCBB%20y%20sus%20aplicaciones%20pedag%C3%B3gicas.pdf)
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Tornero, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 31(XVI), 15-25.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., y Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Pineda, P., Moreno, M.V., Ucar, X., y Belvis, E. (2008). Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educación*, 347, 101-126.
- Popper, K.R. (1982). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational leadership*, 63(4), 8-13.
- Quinto, B. (2010). *Educar en el 0-3: La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Grao.
- Rajadell, N. (2001) Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords.). *Didáctica General para Psicopedagogos* (pp. 465-525). Madrid: UNED.
- Ramírez Carmona, I. (2009). Didáctica de la dramatización en educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 15. Recuperado el 04-11-2016 de [http://www.csi-csif.es/andalucia/mod\\_ense-csifrevistad\\_15.html](http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_15.html).
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rayna, S., y Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 161-172.
- Read, H. E. (1958). *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín oficial del estado*. Madrid, 4 de enero

- de 2007, núm. 4, pp. 474-482. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Rekalde, I, Vizcarra M.T., y Makazaga, A. M. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39(1), 93-104.
- Renoult, N., Renoult, B., y Vialaret, C. (2000). *Dramatización Infantil: Expresarse a través del Teatro*. Editorial Narcea.
- Requema, J., y Ortiz de Zarate, A. (1995). *El spot publicitario. Metamorfosis del deseo*. Madrid: Cátedra.
- Richardson, L., y St. Pierre E.A. (2017). La escritura. Un método de investigación. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-163). Barcelona: Gedisa.
- Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. En C. Edwards, L. Gandini, y G. Forman (Eds). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 101-111). Norwood: Ablex.
- Robinson, K., y Heathcote, D. (1980). *Exploring theatre and education*. London: Heinemann Educational Publishers.
- Robles, G., y Civilá, D (2004). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 3-9-2015 de [http://www.rieoei.org/edu\\_art3.htm](http://www.rieoei.org/edu_art3.htm)
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Rodríguez, R.M., Caja, M.M., Gracia, P., Velasco, P.J., y Terrón, M.J. (2013). Inteligencia emocional y educación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores J., y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojas-Bermúdez, J.G. (1984). *Que es el Psicodrama*. Buenos Aires: Celsius.
- Ruano, M. T. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: Sage.
- Ruiz de Velasco, A. (2006). Del placer motórico al placer visual. *Aula de Infantil*, 32, 8-11.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2007). Propuesta metodológica para la asignatura Dramatización del plan de estudios de Magisterio, educación infantil. *Pulso*, 30, 143-170.

- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (Coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-115). México: Addison Wesley Longman.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Gala (2007). *La dramatización en Educación Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo* (Tesis Doctoral). Universidad de Malaga.
- Sancho, J. M. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Ediciones Akal.
- Sancho, J. M., y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de pedagogía*, (436), 18-21.
- Sandin, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandin, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Santaella, C. M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación*, 24(1), 147-164.
- Santos Guerra, M. A (1998). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Santos Rego, M. A. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía: bases para una teoría holística de la educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 26, 133-148. Recuperado en 19-08-2015 de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052000000100011&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052000000100011](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052000000100011&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052000000100011).
- Sarlé, P., Ivaldi, E., y Hernández, E. (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 02-04-2017 de [www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf](http://www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf)
- Sartori, G. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Sayago, Z.B., Chacón, M.A., y Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 42(12), 551-561.
- Shapiro, L (1997) *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Sherman, R. R., y Web R. B. (1988). Qualitative research in education: A focus. En R. R. Sherman y R. B. Web (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 2-21). Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Sicilia, A. (2004). Las retóricas de la investigación: dilemas narrativos en el proceso de redacción de una tesis doctoral. En A. Sicilia Camacho & J. M. Fernández Balboa

- (Eds.), *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la Educación Física* (pp. 61-82). Sevilla: Wanceulen.
- Siegal, D.J., y Payne, T. (2014). *El cerebro del niño* (12ª Edición). Barcelona: Alba.
- Sierra, Z. (1995). Juego dramático y pensamiento. *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 91-111.
- Simons, H. (2006). Ethics in evaluation. En I. F. Shaw, J. C. Greene, M. M. Mark (Eds.). *Handbook of evaluation: Policies, programs and practices* (pp. 243-265). Londres: Thousand Oaks.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Slade, P. (1978). *Expresión Dramática Infantil*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Sormani, N. L. (2008). Espacio e ideología en el tetaro para niños. *Revista del CCC*, 2. Recuperado el 17-06-2014 de <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/44/>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage. (Trad. cast.: (2010) *Investigación con estudio de caso*. 5º ed. Madrid: Morata).
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. Nueva York: The Guilford Press.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de caso cualitativos. En N. K. Denzin y Y. S, Lincoln (Coords.). *Las estrategias de investigación cualitativa. Volumen III* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stern, A. (1977). *La expresión*. Barcelona: Promoción cultural S.A.
- Suárez, D. (2007). Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-109). Buenos Aires: Novedades Educativas Docentes, Narrativa e Investigación Educativa.
- Taube, G. (2006). First steps: Aesthetic peculiarities of the “theatre for the youngest”. En W. Schneider (ed.), *Theatre for Early Years Research in Performing Arts for Children from Birth to Three* (pp. 15-24). Frankfurt: Peter Lang.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategias. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.



- Tejerina, I. (1999). El juego dramático en la Educación Primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 33-90.
- Tisseron, S. (2006). *Internet, videojuegos, televisión. Manual para padres preocupados*. Barcelona: Graó.
- Tisseron, S. (2007). ¿Qué papel juega el arte en el desarrollo del niño? Entrar en las Imágenes y transformarlas. *Las Jornadas Profesionales del Louvre: ¿Qué exposiciones de arte son para los niños?*, 38-47.
- Tisseron, S. (2009). *La prévention de la violence par le jeu de rôle à l'école maternelle*. Recuperado el 10-04-2017 de <http://www.sergetisseron.com/blog/la-prevention-de-la-violence-par>
- Tisseron, S. (2013). Grandir avec les écrans. La règle 3-6-9-12. *Yapaka.be*, 64. Recuperado el 05-04-2016 de <http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-64-ecrans-tisseron-web.pdf>
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Tomlison, R. (1982). *Disability, Theatre, and Education*. London: Souvenir Press.
- Tonucci, F. (1993). *Enseñar a aprender*. Barcelona: Graó.
- Tonucci, F. (1994). La ciudad de los niños. *Cuadernos de Pedagogía*, 229, 8-12.
- Torrás, A. (2012). El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística. *Dedica, revista de educação e humanidades*, 2, 201-216.
- Torre, S. De la (1997). *Estrategias de Simulación: ORA, un modelo innovador para aprender del medio*. Barcelona: Octaedro.
- Torres Nuñez, JJ. (1993). Drama versus teatro en la educación. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 16, 321-334.
- Tresserras, A. (2014). *Kubik* una experiencia de expresión dramática en la formación inicial del profesorado: espectadores que aprenden. En J. Cruz y M. Díaz (Coords.), *Investigación Psicodidáctica y mejora educativa* (pp. 75-94). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Tresserras, A., Alvarez-Uria, A., Zelaieta E., y Camino, I. (2014). Pedagogía de la situación: expresión dramática para la escuela. *Revista de investigación en educación*, 2(12), 222-233.
- Tresserras, A., Casco, A., Diez, J., Elizechea, E., e Elordiuzapartetxe, I. (2012). Una puerta a la innovación sin miedos: un proceso en la formación inicial del profesorado. En J. M. Correa y E. Aberasturi (Coords.), *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación narrativa* (pp. 92-116). Bilbao: Universidad del País Vasco.

- Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its cultura. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 173-193.
- Trujillo, G. (2014). *Despertar interés por el teatro en los niños, por medio de las animaciones infantiles*. Tesis previa a la obtención de la licenciatura en actuación teatral. Universidad Central del Ecuador, facultad de artes. Recuperado el 03-09-2015 de <http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/2899/1/T-UCE-0002-26.pdf>
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S., y Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. (2013). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE. *Bullying, opiniones reunidas* (pp. 33-69). Lima: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vecchi, V. (1995). L'atelier nella scuola dell'infanzia: una avventura bella e interessante. En C. Edwards, y otros, *I cento linguaggi dei Bambini* (pp 137-141). Bergamo: Junior.
- Vieites, M. F. (2012). *Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI*. Recuperado el 20-02-2015 de [http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=1\\_4](http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=1_4)
- Vizcarra, M. T. (2007). *Garapen psikomotorra Haur Hezkuntzan (0-6 urte)*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Vizcarra, M. T. (Koord.) (2014). *Gorputz adierazpena Lehen Hezkuntzan*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A., y Rekalde, I, (2009). *Las necesidades y valores de las niñas ante la competición en el deporte escolar*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Vizcarra, M. T., Zuazagoitia, A., Aristizabal, P., y Lasarte, G. (2014). Análisis de los materiales didácticos de una obra teatral infantil dirigida a los 2 años. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 161-175.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte á la pensée. Essai de psychologie comparée*. París: Flammarion. [Trad. Cast. *Del acto al pensamiento. Ensayo de psicología comparada*. Buenos Aires: Psiqué, 1974].
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Young, S. (2003). Lullaby for a potato: some thoughts on the creative processes and transformation of small ideas in young children's creative play. *Journal for Research and Education in the Arts*, 3(2), 73-83.
- Young, S., y Powers, N. (2008). *See theatre: Play theatre*. (Starcatchers final report). Edinburgh: North Edinburgh Arts Centre. Recuperado el 17-7-2012 de <http://www.starcatchers.org.uk/sites/default/files/See%20Theatre%20-%20Play%20Theatre%20Report.pdf>
- Zabalza, M.A. (1996). *La calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zelaieta, E., Camino, I., Alvarez-Uria, A., y Lasarte, G. (2013). Una experiencia teatral con estudiantes de Grado en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 16(2), 93-103. Recuperado el 12-10-2016 de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180671>
- Zuazagoitia, A., Vizcarra, M. T., Aristizabal, P., Bustillo, J., y Tresserras, A. (2014). Acompañando las emociones de la pequeña infancia (0-3 años) mediante el teatro. *Agora para la educación física y el deporte*, 16(1), 1-17.







Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

NAZIOARTEKO  
BIKAINASUN  
CAMPUSA  
CAMPUS DE  
EXCELENCIA  
INTERNACIONAL

**Pd**  
*psicodidáctica*