

Documentación pedagógica e investigación etnográfica de la creación simbólica de la infancia en las *Instalaciones de Juego*

Pedagogical documentation and ethnographic research of the symbolic creation of childhood in Installations for Play

Javier Abad Molina, Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez, ESPAÑA

RESUMEN

El presente estudio pretende mostrar procesos de la documentación pedagógica en el contexto escolar (0-6 años) a través de una investigación basada en imágenes o *Etnografía Visual* que narra y significa el relato de las acciones infantiles y los imaginarios expresados en el juego compartido. Además, en el enfoque metodológico empleado se ha adoptado el modelo de *investigación-acción*, favoreciendo la participación de la comunidad educativa implicada en el proyecto desde la propuesta originaria de las instalaciones de juego, lugar de encuentro y relación en el que la infancia tiene la oportunidad de expresar su imaginario simbólico en un contexto confiable donde sentirse acompañada y reconocida por la comunidad de referencia.

Así, las *instalaciones de juego* son una propuesta educativa concebida desde la presentación estética e intencional de unos objetos específicos en un espacio transformable como “lugar de símbolo” que se dispone para favorecer las relaciones entre un grupo estable de niñas, niños y los adultos referentes (tutora de aula, psicomotricista y documentador) que dan sentido a los procesos simbólicos de la infancia, acogiendo las expresiones emocionales y favoreciendo el desarrollo de la creación simbólica. Se posibilita así ofrecer visibilidad a la escuela infantil como lugar singular de “cruce de biografías” que genera sentido de pertenencia y valor del cuidado.

Palabras clave: Cultura Infantil; Instalaciones De Juego; Etnografía Visual; Procesos Simbólicos; Investigación-Acción

ABSTRACT

The present study aims to show processes of pedagogical documentation in the school context (0-6 years) through an investigation. The investigation is based on images or Visual Ethnography that narrates and gives meaning to the story of children's actions and the imaginations expressed in shared play. Additionally, in the methodological approach used, the action-research model has been adopted. This model favours the participation of the educational community involved in the project from the original proposal. It includes the Installations for play, meeting place and relationship in which childhood has the opportunity to express their symbolic imaginary in a trustworthy context where they feel accompanied and recognized by the reference community.

Accordingly, the play facilities are an educational proposal conceived from the aesthetic and intentional presentation of specific objects in a transformable space. This “symbolic space” is arranged to favour relationships among a stable group of girls, boys and adults (classroom tutor, psychomotor specialist and scribe). The group gives meaning to the symbolic processes of childhood, welcoming emotional expressions and favouring the development of symbolic creation. Consequently, it is possible to offer visibility to the nursery school as a unique place of “intersecting biographies”,

one which gives meaning to feelings of belonging and the value of care.

Key Words: *Children's Culture; Installations For Play; Visual Ethnography; Symbolic Processes; Research-Action Methodology.*

INTRODUCCIÓN

La propuesta de las *Instalaciones de Juego* se basa en la configuración de contextos de simbolización para la infancia (en el ámbito educativo formal y no formal) mediante el ordenamiento estético y ofrecimiento de un sistema de objetos investidos de “valor lúdico” por los adultos que acompañan los procesos de vida en relación que se representan en el juego compartido. De esta manera, se favorece en la escuela infantil una dimensión relacional y simbólica que intenta ir más allá de la mera sensorialidad o la experimentación con diferentes materias pues el “símbolo” es una construcción que precisa del encuentro con otros (ya sean los iguales o adultos) para su completo sentido.

Para ello se propone que estos lugares a transformar a través de la deriva lúdica adopten características y valores propios del ámbito educativo para que las niñas y los niños interactúen con, en y a través de ellas, favoreciendo experiencias de relación con el espacio, los objetos y las personas e integrando los significados generados desde el juego compartido en este escenario de la posibilidad. Por ello, el propósito de las *instalaciones de juego* no es crear *ambientes lúdicos* (nombrados también “artísticos”, “estéticos” o “escenográficos”, aunque estos términos se refieren más al ámbito de las artes espaciales o los del espacio teatral) sino ofrecer un *lugar de símbolo* (Ruiz de Velasco y Abad, 2019) para que la infancia pueda expresar y comunicar las acciones que ayudan a desvelar su propio imaginario que es metáfora de vida, pues a través del juego libre aparecen acciones que recrean el deseo de crecer, el valor, el cuidado propio y de otros, la aceptación, el estar y *no-estar* en la aparición y desaparición de la mirada, etc.

En definitiva, las *instalaciones de juego* son un mediador espacial-representacional del imaginario infantil en un contexto construido intencionalmente que proponen el tránsito de lo manipulativo, perceptivo o sensorial hacia lo simbólico, narrativo o relacional. Y todos estos procesos discurren de manera dialógica en el espacio investido de afectos y relato que es la escuela infantil y que gracias a la documenta-

ción pedagógica es posible después revivir o visitar con admiración por parte de los adultos y compartir con la comunidad educativa. En todas estas narrativas singulares y cotidianas que suceden al mismo tiempo, las niñas y los niños no son pues el “objeto” de investigación, sino el sujeto investigador con el acompañamiento de los adultos que, a través del gesto, la mirada y la palabra acompañan y dan sentido a este correlato. La imagen (fotografía o video) surge entonces como mediadora de significado en las acciones a través de un discurso visual-textual que explica y se explica en imágenes y palabras desde la sutileza.

Así, la documentación es una (re)construcción interpretativa en *modo narrativo* que describe o presenta intenciones más que hechos o evidencias. Como metodología observacional y contextual es pues un acto de compromiso para visibilizar la cultura infantil y revelar, respetuosamente desde la ética y la estética, esos procesos de vida en relación que nacen en el que mira y crecen en lo mirado. Es decir, una “narración de narraciones” que desvela la trama simbólica que nos conecta a la metáfora transformadora de la educación. Por tanto, la investigación etnográfica en la escuela infantil basada en relatos viso-textuales o texto-visuales, expresa una con(s)ciencia colectiva y permiten un paseo significativo por los acontecimientos tal y como toman sentido. Una opinión narrativa que no intenta persuadir de cómo ocurrieron realmente sino, más bien, una “conversación” abierta que valora la riqueza de la experiencia y el conocimiento que emerge de los imaginarios que subyacen en cada acción infantil.

De esta manera, la documentación pedagógica actúa pues como relatora de las producciones simbólicas infantiles y colabora en el reconocimiento “in situ” y “a posteriori” del acto recíproco que reivindica lo extraordinario de cada identidad en relación que siempre será una decisión selectiva, parcelada y subjetiva de la realidad, enfocada o desenfocada y a través de una foto fija o en movimiento, donde el otro nos conversa en ese instante y a través de la mirada nos vincula a un relato común que nos pertenece y convoca. Para ello, documentamos todas las sesiones de juego mediante imágenes y la aportación de palabras significativas que construyen narrativas visuales y textuales como argumento de una investigación narrativa, la etnografía visual ya citada, que se nutre de las biografías de las personas que concurren en el lugar del símbolo pues cada imagen-palabra de esta narrativa es un pensamiento pedagógico y una reflexión.

Documentar es pues, narrar y ser narrado a través de una realidad construida como “verdad interna” donde la parte (la *imagen-palabra*) representa al todo (el relato) como segmento cualitativo de cultura escolar. Una manera de interpelar y convocar a la comunidad educativa desde la “memoria pedagógica” que ofrece un mismo suceso. En definitiva, una interpretación del sentido que cada experiencia compartida supone para explicarnos el “por qué y para qué” de lo que hacemos juntos. Sería importante destacar que la individualidad no se diluye en el grupo en cada imagen y palabra pues suponen un auto-reconocimiento en la práctica educativa y un viaje a la autenticidad. Es decir, un espejo nítido que responde a las preguntas: *¿quiénes somos/yo?, ¿quién soy/nosotros?*

ETNOGRAFÍA VISUAL E INVESTIGACIÓN BASADA EN IMÁGENES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Existen enfoques diversos sobre la *Etnografía Visual* y el empleo de imágenes fotográficas para la investigación etnográfica en contextos escolares por lo que es importante destacar la gran versatilidad del proceso de investigación que permite ser aplicado en diferentes situaciones, analíticas y metodológicas, que dependen tanto del contexto de investigación mismo como del objetivo de investigación (Marín y Roldán, 2012). Es decir, son “evidencias” creadas desde el trabajo propio de un artista visual, documentador o etnógrafo docente que, mediante la toma de fotografías, adopta una posición que genera reflexiones, valoraciones y datos objetivos del contexto indagado desde la propia investigación de carácter cualitativo basada en la interpretación intersubjetiva y dialógica de un suceso que genera un pensamiento visual, es decir, un valor pedagógico que se expresa con mayor significado desde la visualidad o la imagen.

Este enfoque del empleo de la imagen fotográfica en una *investigación cualitativa* resulta clave en muchos procesos de indagación y, probablemente representa una de las estrategias más efectivas para el conocimiento en profundidad del ámbito social y educativo pues permite acceder a una experiencia desde la intimidad que expresa ideas, concepciones, pensamientos, relaciones e interacciones. Es decir, es una estrategia investigadora de implicación y de participación activa de todos los sujetos implicados en la investigación (infancia y adultos con-vivientes en un

espacio de relación y de vínculo).

La investigación basada en artes visuales propone pues una instancia epistemológica-metodológica desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de toda investigación basada en la aplicación de procedimientos que “hacen hablar” a la realidad del contexto ofrecido. Y, por otra parte, mediante la utilización de la imagen, es posible dar cuenta de los fenómenos y experiencias de una investigación. De esta manera, estos dos ejes se ponen en relación para ofrecer posiciones alternativas de la experiencia y las relaciones que normalmente no son visibles por las maneras tradicionales de mostrar las evidencias y los análisis que fundamentan las narrativas de cualquier investigación. Así pues, en el contexto de la *investigación basada en imágenes*, no existe la separación entre el sujeto que observa e investiga (el investigador) y los sujetos investigados ya que se diluye esta distancia. Por tanto, desde la iniciativa de un método “no-científico”, la noción investigadora y las formas de abordarla se amplían más allá de la limitada noción de investigación que no permite el estudio de fenómenos tan complejos y cambiantes como los que significan las interrelaciones, acciones y representaciones de la infancia.

En este sentido, un contexto escolar nada tiene que ver con un “laboratorio” y la propuesta y sentido de la investigación basada en imágenes supone un planteamiento metodológico como nuevo enfoque de la investigación educativa en Educación Infantil también llamada “arte-investigación” (Marín, 2005). Esta metodología artística se nutre de la organización estética de las narrativas visuales que genera un colectivo en procesos de gran riqueza y complejidad de los detalles descriptivos que nos ofrecen las imágenes.



Imagen 1. Los propios niños y niñas son también documentadores “dentro” del juego



Imagen 2. El grupo colabora en la propuesta y configuración de los espacios de juego y relación.

Las referencias de narrativas visuales que se ofrecen en este estudio proponen así una elección y una decisión de las múltiples acciones en los momentos más significativos desde la mirada e interpretación del colectivo investigador. Así, la investigación basada en imágenes es ajustada a nuestras intenciones, planteamientos e hipótesis de investigación en las *Instalaciones de Juego* porque a través de ella se valoran las posibilidades de la visualidad en la actividad investigadora, ya sea como sistema de recogida de “datos”, observación y reflexión de acontecimientos en estos espacios, descubrimiento del relato interno de las acciones y finalmente, como el formato idóneo para la presentación de ideas y conclusiones a proponer a toda la comunidad educativa.

Consideramos entonces la documentación gráfica como argumento, demostración visual y descripción de los hechos como estrategia *construccionista* para la investigación educativa y la elaboración de argumentos a través de las imágenes (Hernández, 2007). Este *enfoque construccionista* define cómo nos acercamos a la realidad, entendiendo que nuestra narración es tan sólo un fragmento de ella, un breve tiempo dentro de historias que se han cruzado y enriquecido gracias a la posibilidad de encontrarnos en el contexto escolar (los acontecimientos surgen en un ámbito de relaciones y son estas relaciones las que crean los significados). También en esta investigación como “contexto de relaciones”, hemos intentado mejorar una parcela de la realidad que compartimos tanto en sus aspectos denotativos como en los connotativos. Es decir, están centradas en acontecimientos, deseos y esperanzas educativas y su principal propósito es usar la imagen como mediador del conocimiento pedagógico mediante los lenguajes visuales y las formas de (re)presentación del vídeo, la fotografía y la documentación

visual-textual.

Así, la sucesión de imágenes no son solo la “crónica” de las acciones o propuestas de juego realizadas en la investigación, sino que son la descripción y justificación de todo el proceso realizado que pretende dar validez a las conclusiones obtenidas y el soporte para reconocer estas narrativas visuales como metodología del sentido de la investigación en el contexto pedagógico que es experiencial: (entendiendo que las imágenes son mucho más descriptivas y fieles a lo sucedido para presentar los momentos más significativos o extraordinarios de la vida íntima de la escuela infantil pues difícilmente pueden ser expresados mediante la palabra o el texto escrito). La cámara y su objetivo funcionan como si fueran herramientas de escritura que colaboran eficazmente en la construcción de una reflexión y una revisión de todos los procesos vividos como “memoria” de la experiencia. Es decir, una reflexión a posteriori, llevada a un presente continuo desde la intensidad y la emoción que perdura en cada instantánea que no solo valora la calidad estética de las imágenes, sino también y a través de ellas, se recogen la multiplicidad y riqueza de conexiones argumentales que se establecen, la coherencia formal y estética, la organización de la mirada para “leer” o interpretar cada situación y la atención a los mínimos detalles que son la verdadera esencia del relato y que se suceden en la intimidad de los momentos del juego infantil. Ofrecemos ahora algunos ejemplos o referencias de *imágenes-palabra* como propuesta investigadora:



Imagen 3. Acción posible en una instalación de juego significada a través de la imagen-palabra



Imagen 4. Niño representando la acción de juego en un espacio gráfico más allá del DIN-A 4

Y aún más, a través de la documentación se genera un pensamiento crítico y, al mismo tiempo, un manifiesto pedagógico sobre la necesidad de la infancia de otros formatos para la representación. Una llamada pues a la conciencia del adulto que acompaña la acción para permitir y reconocer que lo importante, muchas veces, está *fuera del papel*.



Imagen 5. Interpretación del espacio lúdico en relación. La infancia reconoce su capacidad de transformación desde el juego significado por el adulto mediante el valor de la documentación

Así, las acciones lúdicas “existen” cuando ese reconocimiento por parte del adulto toma forma y sentido a través de la estética visual. De esta manera, la infancia comprende que lo que realiza tiene valor y es importante para quien piensa en ella y que, al sa-

berse pensada y contemplada, tomar conciencia de su propio pensamiento. Del mismo modo, cuando se investiga con imágenes, se construye una relación entre el educador o educadora y la infancia cuyos pensamientos, palabras y acciones documenta. En este sentido, la práctica de la documentación basada en la *imagen-palabra* (fotografía y texto dentro de la imagen), no existe en modo alguno separada de nuestra propia implicación en el proceso investigador. La documentación es selectiva y contextual pues representa una elección entre muchas, del mismo modo que lo que no elegimos es también es una decisión entre las muchas incertidumbres y perspectivas posibles que suceden cada día.

En resumen, la *imagen-palabra* genera una unidad de significado para la comunidad de interpretación a través de las acciones infantiles que son visibles en una multiplicidad de manifestaciones realizadas, acompañadas y documentadas en las *instalaciones de juego* o estos espacios concebidos para el encuentro y el aprendizaje del cuidado mutuo.

EL ENSAYO VISUAL Y LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA COMO NARRATIVA



Imagen 6. Los espacios de juego son restringidos para la infancia desde una normativa adulta

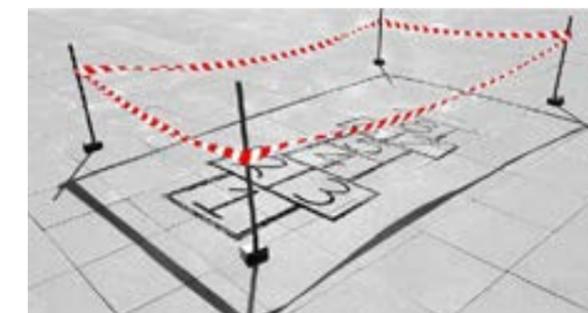


Imagen 7. El juego necesita un espacio-tiempo reservado para el “abandono” a la deriva lúdica

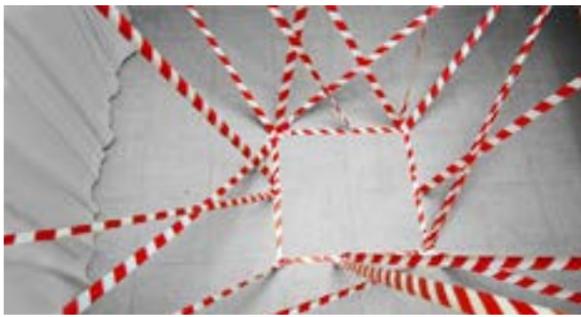


Imagen 8. En la escuela, el lugar del juego se convierte en posibilidad para recrear la realidad



Imagen 12. Configuración del lugar de juego como relato objetual-espacial o "erase una vez"

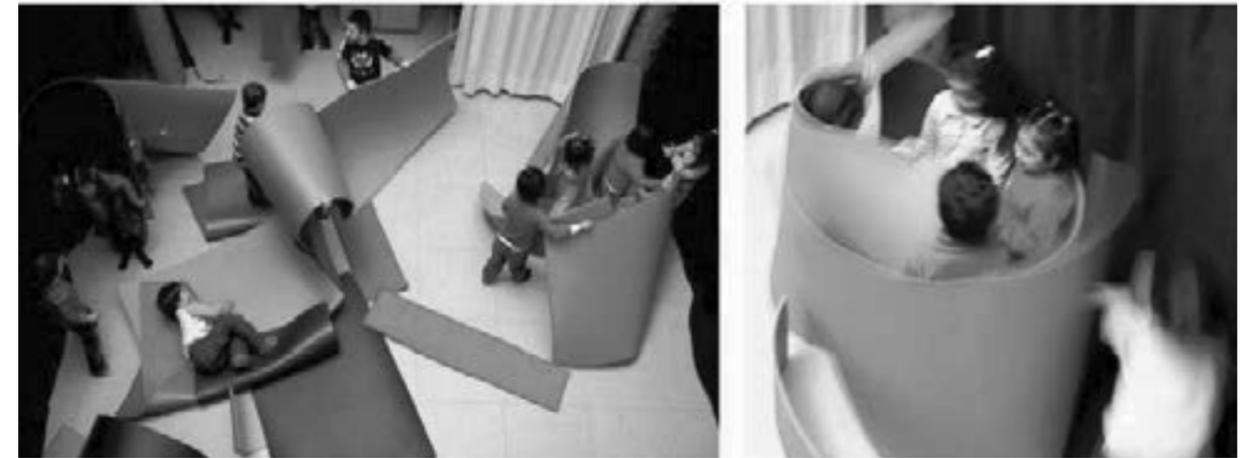
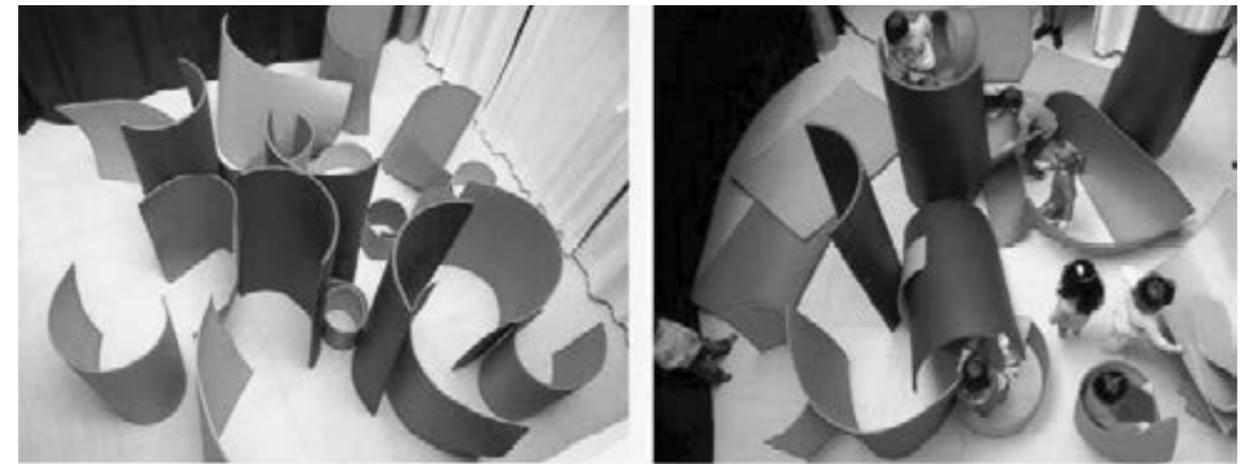


Imagen 15. Los espacios investidos de juego se transforman en lugares de múltiples relaciones



Imagen 9. Instalación de juego: espacio de encuentro y relación que contiene la acción lúdica



Imagen 13. La metáfora espacial del laberinto propone acciones de recorrido y transformación



Imagen 10. Entrar en un lugar de juego es traspasar el umbral de lo real y acceder a lo posible



Imagen 14. Las triadas de objetos sugieren la construcción vertical y habitar la horizontalidad



Imagen 11. La calma y el ensimismamiento son también acciones posibles desde la inacción



Imagen 16. Imagen-palabra de un momento significativo desde una interpretación relacional



Imagen 17. Narrativa visual-textual como relato del juego y sus acciones más significativas

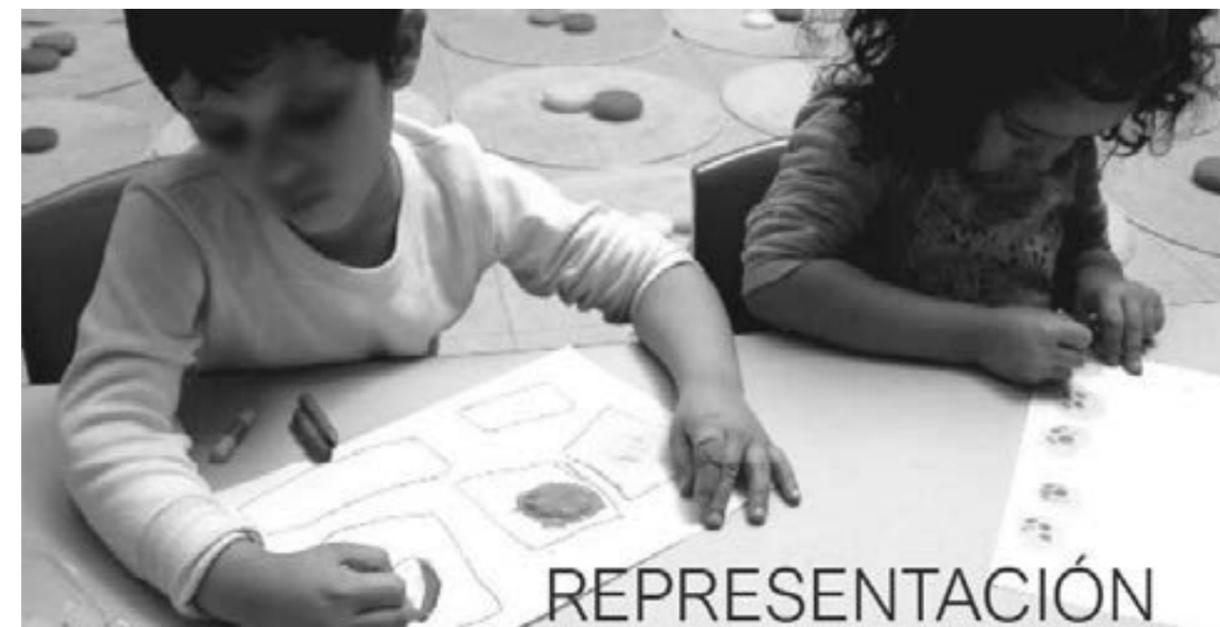


Imagen 18. La representación gráfica permite tomar distancia de la acción espacio-temporal



Imagen 19. Representaciones de acciones posibles al finalizar el juego (movimiento y quietud)

LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA: LA IMAGEN COMO TEXTO Y SOPORTE NARRATIVO

Creemos que la documentación pedagógica es también un “lugar de símbolo” para el encuentro entre la palabra y la imagen que organiza el correlato de un contexto humano que comparte proximidad. La documentación es una (re)construcción interpretativa en modo narrativo que describe o presenta intenciones más que hechos o “videncias” más que evidencias. Como metodología observacional y contextual es un acto de compromiso para visibilizar la cultura infantil y revelar, respetuosamente desde la ética y la estética, esos procesos de vida en relación que nacen en el que mira y crecen en lo mirado. Es decir, una “narración de narraciones” que desvela la trama simbólica que nos conecta a la metáfora transformadora de la educación (Ruiz de Velasco y Abad, 2019).

Así, los relatos viso-textuales o texto-visuales, expresan una con(s)ciencia colectiva y permiten un paseo significativo por los acontecimientos tal y como fueron tomando sentido. Una opinión narrativa que no intenta persuadir de cómo ocurrieron realmente sino, más bien, una conversación abierta que valora la riqueza de la experiencia y el conocimiento que emerge de los imaginarios que subyacen en cada acción. Así, la narración construida en imágenes y palabras abre la comprensión de la complejidad desde la mutua confianza. Documentar las acciones (e inacciones) de la infancia puede ser entonces un proceso creativo y reflexivo, pero para ello es necesario realizar el paso de la descripción lineal de los hechos a la narración relacional de los procesos. Es decir, interpretar con significado o significar interpretativamente las acciones y relaciones de esa infancia con los adultos en el ámbito escolar para ofrecer una memoria de sí mismos.

La documentación pedagógica actúa pues como relatora de las producciones simbólicas infantiles y colabora en el reconocimiento “in situ” y “a posteriori” del acto recíproco que reivindica lo extraordinario de cada identidad en relación. Aunque siempre será una decisión selectiva, parcelada y subjetiva de la realidad, enfocada o desenfocada a través de una foto fija o en movimiento, el otro nos elige en ese preciso instante y a través de la mirada nos vincula a un relato común que nos pertenece y convoca. Así, documentamos mediante imágenes fotográficas y la aportación de palabras significativas que construyen relatos visuales y textuales como argumento de una investigación narrativa que se nutre de las biografías

que concurren en el lugar del símbolo pues cada *imagen-palabra* de esta narrativa es un pensamiento pedagógico.

UN LUGAR PARA LA ADMIRACIÓN: EL NARRAR Y SER NARRADO

Si la admiración significa literalmente “acción de mirar hacia”, la mirada proactiva no sólo es descubrimiento y contemplación de lo inesperado y sorprendente, también es ese movimiento que nos conmueve hacia los otros como realidad externa a integrar. Y de esta manera, la mirada con significado reconoce y valora cada momento del relato que sucede en la escuela como singular espacio de admiración que se (d)escribe en imágenes y palabras. Así, el enunciado de la propuesta parte de una determinada imagen de la infancia que se construye y revisa en la documentación pedagógica desde una perspectiva integradora y un ámbito de resonancias simbólicas. Nos revela de esta manera una constelación de proyectos de vida, manifestada a través de la convivencia creativa entre iguales y con adultos que se significa en la práctica documentadora por una misma comunidad de interpretación: la escuela infantil. El entramado biográfico dependerá entonces del contexto en el que se muestre y comparta este proceso de intercambio continuo pues la infancia también *admira* ya que el observado y el observador se transforman mutuamente en la espera de que lo diverso suceda al poner en el centro del escenario y con luz propia, las esperanzas de un colectivo.

Documentar es pues, el narrar y ser narrado a través de una realidad construida como “verdad interna” donde la parte (la *imagen-palabra*) representa al todo (el relato) como segmento cualitativo de la cultura escolar. Una manera de interpelar y convocar al colectivo para que la memoria pedagógica tenga coherencia entre nuestra propia comprensión y la que otros nos ofrecen de un mismo suceso. En definitiva, una interpretación del sentido que cada experiencia compartida supone para explicarnos el “por qué y para qué” de lo que hacemos juntos. Por ello es importante destacar que la individualidad no se diluye en el grupo comprometido con cada imagen y palabra pues suponen un auto-reconocimiento en la práctica educativa y un viaje a la autenticidad.

La documentación expresa pues lo visible y también lo invisible de nuestra (ad)miración por algún motivo que debemos repensar como intérpretes y

también interpretados. Lo que se nombra y acuerda en comunidad adquiere entonces un nuevo sentido para comprobar que no existe una única narración lineal sino muchas entrecruzadas que emergen cuando alguien las mira y reconoce. Así, cuando el documentador muestra interés por determinadas acciones de la infancia, éstas son repetidas desde ese incentivo pues existe una mayor consciencia de su valor, y, por tanto, lejos de caer en la rutina, evolucionan hacia la complejidad y singularidad (Ruiz de Velasco y Abad, 2019).

“Pasear la mirada” permite reconstruir después un ensayo visual en el encuentro con lo (in)esperado. Describir cada situación con un solo ojo (el del objetivo de la cámara fotográfica o video) significa no solo medir forma y luz constantemente, sino también decidir y valorar lo que acontece ante uno mismo, siempre con el máximo respeto y cuidado para no interferir la acción ensimismada ya que cada imagen es una autorreferencia de la persona o equipo que documenta pues funciona como espejo que devuelve su propio imaginario docente y un determinado punto de vista en relación con lo fotografiado. Por eso las imágenes no solo hablan de los niños y las niñas, también lo hacen de nosotros mismos y nuestras expectativas pues la documentación pedagógica une en un solo relato los fragmentos que aparentemente están separados o dispersos.

LAS INSTALACIONES DE JUEGO COMO CONTEXTO SIMBÓLICO Y RELACIONAL

El sentido originario de las *instalaciones de juego*, como ámbito de “narración de narraciones”, se desarrolla en el encuentro entre la estética del arte contemporáneo y una fundamentación pedagógica basada en la simbología expresada por la infancia a través de la lúdica como intersección entre juego, arte y cultura. Así, desde su enunciado originario, las *Instalaciones de Juego* fueron concebidas para ofrecer un lugar de encuentro en el que la infancia pudiera expresar y compartir los tres registros (real, imaginario y simbólico) que posibilitan un desarrollo integral del psiquismo. Es decir, va más allá de la originalidad que aporta solo lo artístico o la belleza estética de la configuración del espacio lúdico. En este contexto se inscribe la acción de la infancia, “contenida” en un marco o encuadre intencional, que posee una forma reconocible a través de unos límites o referencias que se configura y ofrece como *metáfora relacional*.

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

Así, los lugares de símbolo transmiten la idea de que existe una diferencia entre el exterior (o realidad) y el interior (el imaginario), para que el niño y la niña sean conscientes de que pueden desarrollar todo su universo simbólico dentro de ese espacio que es resignificado e interpretado a través del juego infantil. Es decir, las *Instalaciones de Juego* se configuran primeramente y se ofrecen después con la voluntad de ser un “espacio potencial” o *zona intermedia* (Winnicott, 1982), lugar de transición entre lo real y lo simbólico en el que todo es posible y que actúa como continente de las ideas que se originan a partir de la actividad mental como límite entre la realidad exterior y el lugar del pensamiento. Y todas estas transiciones son posibles acciones que la imagen rescata para que no desaparezcan como *lágrimas en la lluvia* (de la película *Blade Runner*, 1982).

La documentación de las acciones de juego colabora en la comprensión y revelación de los imaginarios infantiles desde lo posible, lo virtual o lo futuro (lo que está por llegar, pero todavía no ha sucedido y por lo tanto se imagina, o lo que no será, pero se invoca en el pensamiento). De esta manera emergen las necesidades o deseos más primigenios, individuales y colectivo, como el temor, el valor, el conflicto o la pérdida, que precisan de un relato para tomar forma consciente (las imágenes pueden hacer las veces de *cuentos infantiles* que escenifican estos imaginarios a través de metáforas espaciales, objetuales y corporales). Así, el imaginario habitualmente alimentado con los relatos transmitidos a través de esas narraciones o de historias, conecta el pensamiento con lo real por

mediación de las imágenes, ya que todo lo que es posible (lo virtual o futurible) no se representa sino a través de lo que se puede imaginar (a diferencia de lo real). Es decir, lo físico o lo presente que es representado por la capacidad de evocar el recuerdo.

La concepción y propuesta originaria de una *instalación de juego* no debería ser pues “temática” o con un enfoque didáctico intencional de aprendizaje o excesivamente descriptiva ya que la infancia no necesita espacios ornamentados o con detalles superfluos, sino la oportunidad de poder contar su propia historia en un “lugar en blanco” que pueda reescribir una y otra vez para desvelar el “quién soy/nosotros”. En definitiva, son un medio *espacial-representacional* del imaginario infantil en un contexto construido desde los afectos para atender y visibilizar lo simbólico, narrativo o relacional (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Ese lugar vacío-lleno tampoco pretende ser un escenario donde la infancia se muestre y no se respete su intimidad, sin más bien, un fondo estable que ofrezca seguridad y pertenencia con el acompañamiento de adultos de referencia.

Es preciso concretar que las instalaciones de juego proponen un elenco de objetos conscientemente reducido, pues se pretende que no exista una amplia diversidad que prime la exploración por encima de la relación y la transformación simbólica. Además, la “rotación” de los mismos objetos en distintos espacios de juego ofrece la necesaria seguridad a la infancia que no aporta la novedad o el uso de cualquier material por muy interesante o innovador que pueda parecer. En esa combinación o permutación de objetos y su manera de situarlos, las posibilidades ya son infinitas y no es necesario introducir otras variables que son innecesarias con materiales desechados.

Asimismo, son objetos que remiten a un contexto cercano o familiar, sencillos, atractivos y versátiles y de función múltiple enfatizados por la acumulación e intencionalidad. En este “triálogo”, cada objeto transforma a otro por ser *continente o contenido*, por posibilitar la construcción horizontal (camino o recorridos), el apilamiento y la extensión vertical (torres), o por remitir a la evocación de la corporalidad y la envoltura.

En resumen, en estos lugares de juego se ensaya la *vida de relación* en un entorno de seguridad donde la infancia es consciente de que existe el permiso para expresar las emociones y el pensamiento. Y para ello, el discurso *visual-textual* de la investigación-acción colaborativa entre adultos e infancia que se explica en imágenes y palabras, colabora en el necesario sentido

de la documentación pedagógica como *Etnografía Visual* pues propone la escuela como lugar privilegiado de investigación dialógica donde no se separa quien aprende de quien enseña y donde cada suceso supone una singular oportunidad de relación y de conocimiento en una comunidad investigadora y deseante.

CONCLUSIONES

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

Así, la documentación es capaz de desvelar lo *invisible*, pues a cada acción le acompaña un encuentro biográfico, mental y relacional a la vez, que narra lo que en la vida real no se puede “contar” pero si es posible en la imaginaria y que la *investigación etnográfica* genera aproximaciones para valorar y comprender mejor las manifestaciones de la cultura infantil. A través de las *Instalaciones de Juego* y la acción lúdica que se escenifica en estos espacios, el pensamiento e imaginario infantil se revela y desvela en un contexto seguro mediante la ayuda de un paisaje objetual y de los *otros-conmigo* para representar el suceso. El juego sería entonces el lugar ubicuo de esa realidad imaginada ya que la infancia necesita de contextos configurados como *metáfora* para ensayar juntos el complejo entramado vincular de las relaciones humanas que es posible narrar a través de los significados entramados de las palabras y las imágenes con total sentido.

De esta manera, la aportación de la investigación basada en imágenes en el ámbito de la escuela infantil nos permite ver cómo entendemos y “leemos” lo que sucede en nuestra práctica educativa y en nuestras relaciones cotidianas, de la misma manera que el enfoque metodológico de la *investigación-acción* a partir

de una secuencia de ciclos dividida en los momentos de planificación, acción, observación y reflexión, que favorece la participación de toda la comunidad educativa implicada en el proyecto. Ambas metodologías investigadoras pueden ser consideradas entonces como un acto de autorreflexión y un hecho consciente de que a través de la organización o elección de determinadas imágenes o acciones realizamos también determinadas decisiones que nos representan en relación con nuestras propias creencias e imaginarios pedagógicos.

En definitiva, la documentación de la *investigación-acción* es pues, una manera de registrar, visibilizar y compartir lo que la comunidad educativa dice, hace y piensa, y, por tanto, el modo en que las educadoras o educadores generan relaciones de calidad en su labor cotidiana desde el acompañamiento que reconoce y otorga inmenso valor a las manifestaciones de todo bienestar y todo *bien-Ser* en las escuelas de Educación infantil.

Desde estos planteamientos de *investigación-acción* y su documentación, surge entonces la propuesta de las *Instalaciones de Juego* concebida en el diálogo entre la estética del arte contemporáneo y una fundamentación psicopedagógica que promueve la expresión libre de las diferentes manifestaciones de la creación simbólica a través del juego de la infancia en un contexto de relaciones y encuentro. Se posibilita en estos lugares la transformación del espacio y los objetos mediante las distintas interacciones del grupo y, de esta manera, la conciencia de la creación simbólica compartida y reconocida. *Las Instalaciones de Juego* proponen el descubrimiento de todo lo que el relato lúdico con *otros* nos comunica el juego como “ficción de ficciones” porque a través de él intentamos explicar y explicarnos la vida imaginando historias que dicen todos los pronombres posibles: yo, tú, nosotros y el ellos-ellas aún desconocido. Y todas estas formas personales perduran en la memoria colectiva a través de la *imagen-palabra* como portadora de un mensaje pedagógico que genera información y transformación.

Para finalizar, una esperanza compartida: que cada encuentro narrado en la escuela infantil convierta lo diferente en confiable y lo ajeno en propio para ser destino común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes*

visuales. Octaedro.

Marín, R. (2005). *Investigación en Educación Artística*. Universidad de Granada y Sevilla.

Marín, R. y Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.

Ruiz de Velasco, Á.; Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.

Ruiz de Velasco, Á.; Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.

Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 13-04-23

Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2023). *Documentación pedagógica e investigación etnográfica de la creación simbólica de la infancia en las Instalaciones de Juego*. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 105-118.
Disponible: <http://www.reladei.com>



Javier Abad Molina

Centro Universitario La Salle

España

instalacionesdejuego@gmail.com

Javier Abad Molina es Doctor en Bellas Artes y Artista Comunitario. Profesor Titular acreditado de Educación Artística en el Centro Universitario La Salle (adscrito a UAM) y fue profesor de Posgrado OEI-CAEU. Es coautor, junto a Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez, de la propuesta de las “Instalaciones de Juego” y es ponente en Congresos de Educación Infantil y Educación Artística en diferentes países de Europa e Hispanoamérica.

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez

Centro Universitario La Salle

España

ange@lasallescampus.es

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez es Doctora en Pedagogía y Terapeuta Psicomotriz. Profesora Titular acreditada del Grado de Educación Infantil en el Centro Universitario La Salle (UAM). Es coautora, junto a Javier Abad Molina, de “*El Juego Simbólico*” (2011) y “*El lugar del símbolo: El imaginario infantil en las instalaciones de juego*” (2019). Sus publicaciones son *curricula* de los Ministerios de Educación de Colombia, Argentina y Chile.