

¿Actores o consumidores de imágenes?

Actors or customers of images?

GEMA LASARTE LEONET¹

gema.lasarte@ehu.es

PILAR ARISTIZABAL LLORENTE

p.aristizabal@ehu.es

ANA ZUAZAGOITIA REY-BALTAR

ana.zuazagoitia@ehu.es

MARÍA TERESA VIZCARRA MORALES

mariate.bizkarra@ehu.es

Universidad del País Vasco, España

Resumen:

Este artículo explica los resultados observados y analizados por el grupo de Investigación multidisciplinar EPETEI de la Universidad del País Vasco. Este grupo investiga las imágenes de la obra de teatro para bebés *Kubik*, creada y representada por La Compañía Teatro Paraíso en distintas escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz. Así, esta investigación cualitativa, valiéndose del software INVIVO 8 para el procesamiento del análisis de los datos, concluye que esta incipiente alfabetización mediática instruye al bebé en la educación visual, y contribuye a establecer una distancia crítica entre las vivencias reales y visuales de los niños y niñas. Esta experiencia teatro-visual, por lo tanto, prepara al bebé para la entrada en la era del *boom* de las imágenes de modo activo y evitando cualquier tipo de estrés ya que participa del acompañamiento sistemático del profesorado.

Palabras clave:

Alfabetización visual; bebés; imágenes; emociones; estrés.

Abstract:

This paper explains the results observed and analyzed by the EPETEI multidisciplinary research group of the University of the Basque Country. This group investigates the images of the theater play for babies called *Kubik*, created and performed by The Paradise Theater Company in different kindergartens of Vitoria. This qualitative research uses the software INVIVO 8 for processing data analysis, and concludes that this emerging media literacy instructs babies in visual education, and helps establish a critical distance between the real and the visual experiences of children. Therefore, this theater-visual experience prepares babies to enter actively and with no stress the era of the image, because they are always helped by their teachers.

Key words:

Visual literacy; babies; images; emotions; stress.

1 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Gema Lasarte Leonet. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Vitoria. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1. 01006 Vitoria (España).

Résumé:

Cet article explique les résultats observés et analysés par le groupe de recherche multi-disciplinaire EPETEI de l'Université du Pays Basque. Ce groupe étudie les images du bébé jouent "Kubik", créé et interprété par la compagnie de théâtre Paraíso pour les enfants de différentes écoles maternelles Vitoria. Par conséquent, cette recherche qualitative, en utilisant le logiciel INVIVO 8 pour l'analyse de l'information, conclut que l'éducation aux médias dans les premières années instruit le bébé dans l'éducation visuelle et aide à établir une distance critique entre les expériences réelles et visuelles des enfants. Cette expérience de théâtre visuel, prépare donc l'enfant à entrer activement dans l'ère de l'image en évitant toute forme de stress, car il est toujours accompagné par les enseignants.

Mots-clés:

Culture visuelle; les bébés; les images; les émotions; le stress.

Fecha de recepción: 17-6-2013

Fecha de aceptación: 9-3-2014

1. Introducción

La aparición del pensamiento simbólico en 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 empieza a adquirir rápidamente habilidad en el uso de los símbolos y de los sistemas simbólicos (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, campo que analiza este artículo, desarrolla habilidades que generan una visión pluralista de la mente (López, Jerez y Encabo, 2009). 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.

Por su parte, Tisseron (2007) analiza el papel que juega el arte en el desarrollo del niño o niña y la relación que tenemos las personas con las imágenes. Propugna que nuestro cerebro es una máquina de fabricar imágenes y que éstas nos invaden mucho antes de que les confirmamos una forma material concreta. Una de las características de nuestra rela-

ción con las imágenes es que, tan pronto como el ser humano es capaz de crear imágenes materiales que considera reflejo de lo que lleva dentro, siente también el deseo de entrar en ellas. Junto con este deseo, nace el deseo de transformarlas.

Ambos deseos van a encontrar diferentes manifestaciones a lo largo de la evolución de niñas y niños en su relación con las imágenes. Cuatro fases sucesivas resumirían ésta convivencia con las imágenes. En la primera, aprenden a discernir las imágenes interiores de las imágenes exteriores. La segunda se conforma cuando comienzan a dejar sus primeras huellas o garabatos. La tercera fase se configura cuando descubren la posibilidad de que lo que pintarrajean puede significar algo para la persona adulta. Es cuando se entra en lo que se denomina lo figurativo. La cuarta fase importante sobreviene alrededor de los cinco o seis años cuando descubren que las imágenes pueden ser incluidas en los relatos literarios (Tisseron, 2007).

Llegados a este punto, este artículo informa de los resultados observados y analizados por el grupo de Investigación multidisciplinar EPETEI de la Universidad del País Vasco que investiga la obra de teatro *Kubik* para bebés, creada y representada por La Compañía Paraíso en distintas escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz. Analiza las imágenes creadas para la obra *Kubik*, es decir, explícita como dicha obra para bebés proyecta imágenes e invita a los bebés no sólo a interpretarlas, sino a ser parte del imaginario representado, contribuyendo al desarrollo potencial de la comprensión espacial. En este sentido, cabe señalar que realmente hay pocas experiencias e investigaciones en la franja 0-3 años (Rayna y Laevers, 2011) y más aún en torno al teatro para bebés (Young, 2003). Este tipo de experiencias 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, contribuye a crear un ambiente que ayuda a que se establezca un vínculo más fuerte, más largo y menos interrumpido con cada bebé por parte de la persona adulta. Además, determinados materiales podrían inspirarles a iniciar y desarrollar sus propios escenarios, combinando nuevos materiales sin la dirección de las personas adultas.

Rayna y Laevers (2011) señalan que durante las últimas décadas las opiniones sobre la infancia y la niñez han cambiado mucho, y que la necesidad de continuar investigando, en particular con respecto a las criaturas menores de 3 años, es creciente. Según Trevarthen (2011), las

políticas para la educación temprana, deben redefinirse y renovarse continuamente teniendo en cuenta la perspectiva de los más pequeños. A pesar de ello, podemos señalar que es inexistente la investigación en torno al teatro para bebés que proyecte imágenes y suscriba una educación basada en la percepción de las mismas.

Y resulta paradójico, porque los niños y las niñas viven actualmente inmersos en un bombardeo de imágenes (Chacón y Sánchez-Ruiz, 2009) e incluso en discursos que les invitan para que sean actores y no consumidores de las mismas (Hernández, 2000). Cuando nos referimos a la lectura y la interpretación de las imágenes, automáticamente se abren multitud de áreas y conceptualizaciones sobre las mismas. Brevemente aludiremos a dos conceptos recogidos en dos asignaturas en el currículo oficial y lo haremos porque coinciden los teóricos de ambas materias en la necesidad de la alfabetización visual, audiovisual y digital. Así, por un lado, es de obligada mención la educación y la cultura visual (Hernández, 2000) que abarca la conceptualización de la Asignatura de Educación Visual y Plástica y por otro, la lectura de imágenes en la era digital (Aparici y García Matilla, 2008) o la educación en medios (Buckingham, 2005), terminología que sintetiza las necesidades comunicativas de la Educación para la Comunicación (E.P.C.) y que se recoge en la asignatura de Tecnología.

La cultura visual, área del currículo responsable de los conocimientos propios de las artes visuales en todas sus dimensiones y facetas (Marín, 2003), se configura como Educación Visual y Plástica con la LOGSE (M.E.C., 1990). Así queda vigente el reconocimiento del lenguaje visual y la necesidad de la educación del consumidor de imágenes en primaria y secundaria, pero no así en el *currículum* Infantil. E incluso, hay opiniones divergentes que entienden que la iniciación al mundo visual acarrea una sobre estimulación en edades tempranas que les resta tiempo para el juego, para el descanso, para curiosear, para relacionarse... (Díaz Navarro, 1995).

Pero frente a este temor, predomina la necesidad de educar en la competencia de la cultura visual adquiriendo estrategias de interpretación en el aprendizaje, 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. Esta actitud es compartida por algunos autores:

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 (Llorente, 2000, p. 119).

No solo se critica la precaria alfabetización visual en las escuelas, también se señala la falta de preparación del profesorado. “*En el conjunto 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). Lo que significa que iniciaron sus carreras en un medio analógico y hoy trabajan en un mundo digital con ordenadores, internet, webs, i-Pod, videojuegos y televisión digital. Sin embargo, siguiendo con Sancho (2006) en un estudio realizado 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 usado el ordenador y videojuegos, es decir, medios fuertemente basados en la imagen.

Se ve por lo tanto, la necesidad de formar al profesorado en su rol de mediador a la hora de afianzar estrategias de comprensión de las imágenes, estrategias descriptivas, analíticas, interpretativas y críticas.

Porque en la cultura visual no hay receptores ni lectores, sino constructores e interpretes, en la medida en que la apropiación no es pasiva ni dependiente, sino interactiva y acorde con las experiencias que cada individuo ha ido experimentando fuera de la escuela (desde los videojuegos, las videoconsolas, la publicidad...) (Hernández, 2000, p. 146).

Es por ello de vital importancia la labor de Teatro Paraíso porque incorpora estas estrategias en la alfabetización visual en la etapa de 0 a 6 años, no sólo incluyéndolos como público receptor de las imágenes, invitándolos a educar la mirada, sino también formando al profesorado para que puedan trabajar esas mismas imágenes en el aula. La obra de teatro *Kubik* proyecta imágenes muy cercanas, muy familiares para el público infantil. Juega con las imágenes y las va transformando, de tal forma que niñas y niños, lejos de ser espectadores pasivos, entran (Fallon, 2012) y tocan las imágenes transformándolas.

En relación al segundo término que hemos apuntado al inicio, E.P.C,

se celebró en el año 2005 en Santiago de Compostela, el Encuentro Internacional sobre Educación Audiovisual que asumió las conclusiones del documento titulado *Competencias en Comunicación Audiovisual* (2005), elaborado por un grupo de expertos convocado por el Consejo de Audiovisual de Cataluña y coordinado por el profesor Joan Ferrés. Se aproximó al concepto de competencia comunicativa entendida como la capacidad de la persona para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales. Además, incluyó propuestas concretas para la incorporación de contenidos de comunicación audiovisual y multimedia en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, al igual que en la formación inicial del profesorado (Aparici y García Matilla, 2008).

Queda patente pues, que tanto desde la perspectiva de la educación de la cultura visual como la de los medios, es necesario formar al profesorado y a los niños y niñas en el mundo de interpretación de las imágenes, porque la televisión, las películas de animación, las descargas de internet, los videojuegos, etc., son el dominio privado del niño o de la niña (Buckingham, 2005). A partir de esta superabundancia de imágenes a las que quedan expuestos y expuestas, se ve la necesidad de construir nuevos escenarios que ayuden a construir significados y expresiones que alienten en su comprensión e interpretación.

Como precedente al teatro con imágenes existe la experiencia Teatro Imagen inspirada por Boal (Motos, 2010). Se inscribe este proyecto como un lenguaje total que integra todos los lenguajes. Pero, como afirma el propio Boal, las imágenes no remplazan a las palabras, tampoco pueden traducirse en palabras. Son un lenguaje en sí mismas. Su poder reside en que no constituyen un lenguaje simbólico, biplánico, como ocurre con las palabras, se trata de un lenguaje sínico. No se trata de entender sus significados sino de sentirlos (Motos, 2010). En efecto, como indica Tisseron (2006), son las emociones las que dan sentido a las imágenes de la vida psíquica y las emociones extremadamente intensas, pueden provocar un estado de estrés y saturación emocional. Por ello, Tisseron (2006) plantea la necesidad de un interlocutor que acompañe al bebé en la recepción de las imágenes, como sucede con los cuentos contados:

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).

Para finalizar esta introducción detallaremos los objetivos que persigue este estudio y que se pueden concretar en:

- Analizar los objetivos que se plantea la Compañía relacionados con la alfabetización en imágenes, tanto de la pequeña infancia como del profesorado de las Escuelas Infantiles, al planificar la obra *Kubik*.
- Analizar la importancia de la labor mediadora por parte de la compañía y profesoras acompañantes, para que el niño o niña pueda entender e interpretar las imágenes e iniciarse en la alfabetización visual.
- Analizar las características del trabajo realizado en torno a las imágenes, por parte de la compañía, y cómo este trabajo es presentado a las criaturas y al profesorado de las escuelas infantiles, para que hagan de mediadores entre las imágenes y las criaturas en un entorno escolar reglado.

2. Método

Se trata de un estudio etnográfico, esto quiere decir que se investiga en el mismo lugar donde se ha producido el hecho educativo y con las personas que van a ser el sujeto de la investigación. Desde un planteamiento cualitativo, se quiere comprender e interpretar una realidad educativa concreta, en nuestro caso, el trabajo dramático con imágenes que realiza la compañía Teatro Paraíso y cómo este trabajo contribuye a ayudar a las criaturas pequeñas a entender e interpretar las imágenes. Este enfoque nos ha exigido, como investigadoras, sumergirnos en el contexto y establecer un diálogo con el mismo y desde el mismo (Vallés, 2003). Dado que la investigación que se relata se ha desarrollado en diferentes contextos, queremos exponer las observaciones e impresiones recogidas en cada uno de ellos.

2.1. Participantes

En esta investigación han participado 121 niños, niñas y 32 educadoras de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz; 2 actores, actrices y 1 persona responsable de la Compañía Teatro Paraíso, y el equipo de investigación, 9 personas de la Escuela de Magisterio.

La información recogida en este artículo se basa en la observación que el equipo de investigación realiza en torno al Programa Municipal de Teatro. Se examinan cuatro funciones dentro del programa educativo teatral de las Escuelas Municipales Infantiles de Vitoria-Gasteiz. También se observan dos funciones en Txoreleku con 45 niños y niñas y 6 profesoras acompañantes. Se registran asimismo dos sesiones en dos escuelas distintas de Vitoria-Gasteiz con 40 alumnos y alumnas y 7 profesoras, y 36 alumnas-os y 4 profesoras acompañantes, respectivamente. En estas cuatro sesiones de la obra *Kubik* la información es recabada por al menos tres investigadores del equipo mediante notas de campo con el fin de lograr una información contrastada. Además, se acude, como observadoras, a una de las sesiones de formación llevadas a cabo con 15 profesoras de una Escuela Infantil. Además, se toman datos de dos entrevistas en las que se pregunta al grupo de actores en torno a la idea sobre la que se gesta la obra y los objetivos que se marcaban de cara al trabajo a realizar con niños y niñas.

3.1. Recogida de información e instrumentos

Para la recogida de datos se han utilizado diferentes herramientas entre las que destacamos: las *notas de campo* recogidas a partir de las observaciones detalladas de 4 representaciones de la obra *Kubik* representadas en cuatro de las 5 escuelas Infantiles Municipales que en este momento quedan en la ciudad de Vitoria-Gasteiz. Para facilitar su posterior contraste, en cada representación observada, las notas han sido recogidas, al menos, por tres personas.

Por otro lado, se han llevado a cabo *entrevistas* con el actor, la actriz y la responsable de la compañía Teatro Paraíso. Además, las representaciones observadas han sido grabadas en audio y vídeo para su posterior análisis.

3.2. Análisis de datos

El proceso seguido para el análisis de la información ha sido inductivo, dinámico y sistemático. Ha requerido conocer, comparar, escoger e interpretar el significado de las voces recogidas. Este proceso ha facilitado la extracción de las ideas principales de la información, organizándola en categorías y subcategorías (Rodríguez, Gil, y García, 1996).

Las entrevistas y las observaciones se han digitalizado y se ha establecido el sistema categorial entre todas las personas implicadas en la investigación. Posteriormente, se han organizado y ordenado las respuestas en función de ese sistema categorial para poder proceder al análisis de la información mediante el software NVIVO 8.

Finalmente se ha organizado el material trabajado buscando la coherencia argumental, narrativa y explicativa en la redacción final.

Para poder identificar de qué documentos ha sido extraída la información se han utilizado los siguientes códigos:

- Entrevistas a las personas de la compañía (EA), sus voces (Ac1, Act2...);
- Observaciones de los investigadores e investigadoras (Obs_inv1; Obs_inv2;...); en las escuelas infantiles (EI-1...EI-4), en la jornada de formación con el profesorado recogidas en una de las Escuelas Infantiles Municipales (FP).

4. Resultados

A continuación, presentamos los resultados más destacados de la investigación en dos partes diferenciadas, por un lado, analizaremos los objetivos de la Compañía Teatro Paraíso relacionados con la alfabetización incipiente en imágenes tanto del público infantil como del profesorado acompañante al planificar la obra *Kubik*. Por otro, las características del trabajo realizado con las imágenes como elemento a tener en cuenta en la formación. Los resultados irán acompañados de algunas de las voces recogidas que, por su claridad, permiten ejemplificar las ideas que queremos expresar.

En cuanto a los objetivos de la compañía al planificar la obra Kubik

A través de las entrevistas llevadas a cabo con las personas responsables de Teatro Paraíso y con su directora artística, hemos podido comprobar que hay una clara intencionalidad por parte de la compañía, de trabajar el mundo de las imágenes con las criaturas más pequeñas. Parten del supuesto de que vivimos en un mundo rodeado de imágenes y sin embargo, éstas son tratadas como objeto de consumo, de forma pasiva, de manera que nuestra relación con las mismas es de espectadores y espectadoras.

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 el siglo XXI, con tanta tecnología y tantas imágenes, cómo se relaciona el niño con las imágenes y el teatro con las imágenes: a partir de estas dos hipótesis empezamos a trabajar. (EA. Act1)

A través de su trabajo tratan de comprender cómo se relacionan niñas y niños con las imágenes y el teatro con las imágenes. Para ello, han tenido que recorrer un camino artístico en el que les ha ayudado Charlotte Fallon -directora artística del teatro Guimbarde- ya que es difícil el encaje de las imágenes con los actores y actrices. Normalmente la atención se focaliza en unos u otras, pero es difícil el encaje de los dos. Ella trabajó con la idea de “vivir dentro de las imágenes”.

La directora de la obra siempre contaba que al principio tomaba muchos cafés en el proceso de trabajo porque empezaba a jugar con los actores pero en cuanto metía la imagen, era como para verla. Entonces decía o jugamos o contemplamos la imagen. (EA. Act2)

Hubo una búsqueda para conseguir poder entrar dentro de las imágenes. Para ello, el punto de unión era el juego, jugar con las imágenes.

¿Que tiene que pasar para que esas imágenes sean teatrales? Nosotras encontramos un punto de unión en el punto de juego, de jugar con las imágenes. Nos parecía importante ofrecerles a los niños cosas que a nosotros nos gustaban mucho que son el teatro, las imágenes, queríamos compartir con ellos esta búsqueda y también la idea de que el teatro no es para contemplar

sino para jugar, queríamos jugar con las imágenes. Esto es lo que encontramos a través del juego con las imágenes y a través del juego con los actores. (EA. Act1)

También han tenido que hacer una búsqueda tecnológica hasta encontrar la tecnología que les permitió que niñas y niños vieran que podían manipular las imágenes. Remarcan la idea de que las imágenes son algo para manipular, no para ver de forma pasiva.

En Kubik la manipulación tiene importancia, no es la perfección sino que se juega con la tecnología. Cuando se proyecta la imagen del bosque puede salir así o así, pero no pasa nada, porque tú juegas y encuentras el punto. Ese tipo de cosas las podíamos haber hecho, algunas de ellas con proyectores. Sin embargo, todo se hace a la vista y eso está hecho a propósito y se pone en valor. (EA. Act1)

La intención de la compañía al crear esta obra ha sido liberar las imágenes de la pantalla y llevarlas al espacio de juego, proyectándolas sobre objetos cotidianos. A partir de la obra quieren transmitir la idea de que podemos transformar las imágenes, no solo recibirlas.

¿Qué queríamos con esta obra? Queríamos liberar a las imágenes de la pantalla y llevarlas al espacio de juego. Queríamos hacer que las imágenes vivieran sobre objetos cotidianos, o sobre objetos similares a objetos que manipulan los niños y niñas. Pero ¿qué 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. (Obs_Inv1_FP)

Para las responsables de la compañía es muy importante despertar la curiosidad o el deseo de las profesoras que acuden con niños y niñas a ver la obra, que conozcan de antemano los elementos que aparecen en la misma. Para ello, antes de la representación de la obra, se oferta una sesión de formación en la que se persigue que las profesoras tengan una experiencia de relación con las imágenes, de jugar con ellas, entrar en ellas y transformarlas, de tal manera que la atención se desplace de la cabeza al cuerpo y las emociones, condición indispensable para entrar en el mundo del teatro.

Es muy importante la sensibilización de la persona que acompaña a la criatura, saber acompañar no es fácil, cómo aprovechar las emociones sin cortarlas, se necesita una preparación especial para eso. (EA_Ac1).

Por lo tanto, podemos aseverar que acompañar en el fluir de las emociones derivadas de las imágenes, requiere formación. La persona que acompaña tiene que saber ver lo que viene después, estar preparada para trasladar, para acompañar la emoción tal y como se recoge en las entrevistas realizadas a la actriz y el actor y también en las observaciones recogidas por el equipo de investigación en las sesiones de formación del profesorado.

En cuanto a las características del trabajo realizado con las imágenes.

En las observaciones recogidas por el equipo investigador se constata, que en el espectáculo se utilizan las imágenes de forma original e innovadora. Por un lado, utilizan unas piezas de cartón de gran tamaño que recuerdan a los juegos de construcción infantiles. Para este juego de construcciones utilizan el color blanco, jugando con el contraste de los cubos blancos y el negro con el que van vestidos el actor y la actriz. Utilizan estos cubos blancos para construir una casa, tal y como hacen las y los más pequeños con los bloques utilizados en el juego simbólico. De esta forma se pasa del plano al volumen.

Por otro lado, y en relación a la puesta en escena de la obra, utilizando un pequeño proyector de mano, proyectan diversas imágenes en los diferentes elementos que componen el escenario: en los cubos, en el techo, en el suelo.

Esta es una idea. En ese contraste de blanco y del negro jugar con las imágenes sobre los objetos, eh, y con esta idea de que los niños y las niñas sientan que las imágenes están en la mano como algo para manipular, no es solamente para contemplar así de una manera pasiva. ¿De acuerdo? (Obs_Inv1_FP_EI1)

Estas reflexiones sobre la manera de entrar en el mundo de las imágenes eran compartidas por parte de la Compañía con el profesorado de las escuelas, remarcando su intencionalidad de dejar de ser consumidores pasivos de imágenes para pasar a interactuar con ellas.

Las imágenes van apareciendo de una en una, en progresión. Así, con, los proyectores de mano, proyectan un perro, Ulises. Después proyectan una puerta sobre los bloques de construcción blancos. Son imágenes que niñas y niños reconocen sin dificultad y que no dudan en nombrar.

Quando hay cambios se hace el silencio. Los actores han traído las imágenes de una puerta y una ventana al escenario. Las criaturas están muy atentas, moviendo el cuerpo para poder ver lo que está pasando. Empiezan a hablar con onomatopeyas: “Din-don” y llaman al perro “guau-guau”. (Obs_inv1_E11)

Los momentos en que empiezan a jugar con las imágenes, son muy especiales. Los artistas comentan que adaptan el juego en función de la escuela y de las reacciones de niños y niñas. Por ejemplo, si perciben que las criaturas están a gusto, pueden decidir prolongar alguna secuencia.

En los momentos de curiosidad, niñas y niños guardan silencio. Al proyectar a Ulises, el perro, por ejemplo, se muestran asombrados. Cuando los actores desplazan las imágenes por el escenario, niños y niñas dicen: “hala!” y señalan las imágenes siguiéndolas con la mano o se ríen y siguen la imagen con cabeza. (Obs_inv1_E11)

Mediante el proyector, juegan a agrandar y hacer más pequeñas las imágenes acercándose o alejándose de la superficie de proyección. Todo ello, lo hacen a la vista de niñas y niños, ya que consideran importante que se vea que son el actor y la actriz quienes manipulan las imágenes, haciéndolas aparecer y desaparecer.

Después de los juegos y el movimiento con los cubos, los actores sugieren que van a hacer un largo viaje. En ese momento se introducen las imágenes en movimiento. Y entre movimientos llega el tren que es proyectado sobre los cubos de construcción. Seguidamente, a la imagen se le une el movimiento. Después se ven dos trenes, uno de ellos rojo. La comunicación e interacción es notable porque de alguna manera las criaturas se sienten parte del espectáculo, están muy contentas y levantan los brazos para saludar al tren.

La historia se fragmenta. Sin motivo de continuidad los actores proyectan un tren sobre las piezas de construcción. Ahora la imagen se une al movi-

miento. Es imagen viva. Dos recursos se unen a esta altura de la representación para conseguir mantener a los niños atentos, centrados y motivados. Incluso ganan la implicación de los niños en la obra. Uno de ellos dice “adiós” al tren. (Obs_Inv3_J2)

Los cubos, el juego, la casa, el movimiento, el tren, y después de todo ello, lo que podríamos decir que es la cima del espectáculo: el bosque y el misterio que llegan con la música. Al abrir uno de los cubos surge una luz del interior, y con la luz, una hermosa música y una voz de mujer. A continuación se proyectan dos vacas de diferente tamaño y color sobre los bloques de construcción. Una de ellas, es proyectada sobre una superficie plana y la otra, sobre unos cubos de formas irregulares.

La imagen y el movimiento sirven para mantener (¡todavía!) La atención de los pequeños. Dos vacas son proyectadas sobre las piezas de construcción. Varían sus coloridos y tamaños. Una, es proyectada sobre una superficie lisa. La otra, sobre un conjunto irregular de piezas, lo que hace que la vaca también adopte una forma irregular, extraña”. (Obs_Inv3_J2)

Después, los actores empiezan a proyectar las vacas en el cuerpo, en los zapatos... niños y niñas participan, señalan, se mueven, quieren salir de su sitio. Nombran una y otra vez a las vacas.

Los actores lo saben y juegan con las figuras fuera del escenario. Las proyectan sobre el techo. Los niños participan, se mueven, tratan de salir de su asiento. Conocen las vacas (aunque alguno dice “¡un monstruo!” o “¡un guau-guau!”), y así nos lo quieren hacer saber. Las nombran repetidamente, “vacas”, quizá porque nombrar las cosas ayuda a diferenciarlas de uno mismo y a construir la personalidad. (Obs_Inv3_J2)

Más tarde proyectan un pez en una pecera y nuevamente empiezan a jugar proyectándolo en las manos, en los cubos, en el techo. Por último, llega el mar y lo reconocen enseguida. Las olas del mar se representan en los cubos y, al mismo tiempo, se escucha el sonido de las olas. En ese momento uno de los actores “se metió” en el agua dejando a niñas y niños confundidos. Es la idea de “entrar dentro de las imágenes” que recalcan desde la compañía.

Al final del espectáculo, cuando todo se para, sin encender aún las

luzes, los actores cogen los proyectores y, con el permiso de las criaturas, proyectan las imágenes en diferentes partes de sus cuerpos para jugar con ellas. Reconocen las imágenes y juegan a atraparlas, quieren tocar la luz, el proyector, moverse.

En la entrevista realizada con las profesoras del aula de dos años, nos comentaron que se les había hecho muy llamativo el aspecto visual, que facilita el contacto con el mundo y el lenguaje de niños y niñas y que ayuda a conocer el universo infantil. (Obs_Inv2. EE)

Una vez disfrutada la obra y para completar el trabajo que se hace en las escuelas, la Compañía aporta a la escuela una serie de materiales e imágenes para que puedan hacer una especie de pequeña “instalación”. Es la idea de “dejar huellas” a través del material que se deja en las escuelas infantiles.

Bueno una última cosita, es que también como 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 de que también 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, podríamos poner, ¿qué más teníamos? automóviles, o animales y hacer una granja. Esto es una idea, también podríamos inspirarnos en, en libros en imágenes de cuadros en, en imágenes de fotografías de los niños, para digamos como final del proceso, dejar imágenes sobre algo, de esta manera por ejemplo, se hace un tema y se hace una composición y luego aquí el final hacer como una escultura de imágenes. (Obs_Inv1_FP)

Los bebés son exploradores del mundo con todo el cuerpo y poco a poco, se transforma su manera 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 exprimir la visión del mundo que tienen dentro. Por eso son muy cercanas, similares las maneras de experimentar el mundo de los artistas y de los bebés. Por ello, como se ve en las observaciones recogidas tanto en las funciones observadas por el equipo de investigación, como en las sesiones

de formación para el profesorado, la Compañía Teatro Paraíso propone 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. Esperamos que, al igual que a artistas y bebés estas actividades contribuyan a transformar su visión del mundo.

5. Conclusiones

Niños y niñas, en su segundo año de vida, adquieren el conocimiento simbólico de primer orden, comienzan a dominar la mayoría de los sistemas simbólicos ampliamente disponibles en su cultura. El gran problema surge cuando deben afrontar con las imágenes la enorme carga emocional que les supone ya que la pantalla moviliza en su interior emociones extremadamente intensas. En este sentido, concluimos:

- Que tanto los objetivos como la planificación y la proyección de imágenes en la obra *Kubik* establecen una distancia crítica entre la realidad y las imágenes. El profesorado acompaña al bebé en la construcción de las mismas tanto en la escuela antes de acudir a ver la obra, como al final de la misma, cuando los artistas se acercan al público con el proyector para que puedan jugar con las imágenes y tocarlas. Es decir, que las emociones vividas por los niños y niñas son en todo momento acompañadas por el profesorado e invitan a la incorporación al mundo de las imágenes de forma controlada, esta conclusión coincide con los estudios de Tisseron (2006) cuando apunta la necesidad de tutorizar al alumnado en la iniciación al mundo mediático para evitar todo tipo de estrés emocional.
- En segundo lugar, concluimos que no se da ninguna sobre estimulación, ya que las emociones que experimentan las criaturas ante las imágenes proyectadas por Teatro Paraíso durante el transcurso de la obra *Kubik* son emociones que derivan del reconocimiento del mundo simbólico proyectado, a través del conocimiento intuitivo propio de los niños y niñas. Es decir, que Teatro Paraíso trata de proyectar el conocimiento que tiene la criatura de su entorno, mediante el conocimiento simbólico. El bebé aprecia fácilmente

la relación entre los vehículos simbólicos (perro, casa, tren...) y los conocimientos del entorno a los que ellos se refieren. Se puede decir así que *Kubik* contribuye, mediante la proyección de las imágenes, a una correcta iniciación a la alfabetización visual del bebé, apoyándose en estrategias de aprendizaje similares a las indicadas por Hernández, (2000) y Del Moral, Villalustre y Neira (2010).

- En tercer lugar, cuando niñas y niños han sentido temor ante ciertas imágenes (bosque), las profesoras acompañantes les han calmado. Es decir, se contempla la necesidad de acompañar al público bebé en el transcurso de la interpretación de la obra para auxiliar a niños y niñas ante posibles emociones y temores. Al presentar previamente la obra a las educadoras, Teatro Paraíso contribuye en la tarea urgente de preparar al profesorado en el mundo visual, tal y como propugnan Aparici y García Matilla, (2008) y Buckingham, (2005). De esta manera, el profesorado puede jugar con las imágenes en el aula antes de ver la proyección, de tal forma, que los bebés acuden a ver la obra familiarizados con las imágenes y emociones que vivirán en el transcurso de la misma.
- Como conclusión general, Teatro Paraíso contribuye en la alfabetización visual de las y los pequeños mediante la obra *Kubik*. Les prepara ante el inevitable mundo mediático de imágenes que les rodea y, lo hace, invitándoles a ser parte del mundo de las imágenes, entrando en el mundo de las mismas (Fallon, 2012) ayudados y acompañados siempre de sus tutoras. A su vez Teatro Paraíso forma al profesorado en el mundo de las imágenes para evitar estados de estrés o saturaciones emocionales propias de la era digital que viven niños y niñas, y para poder, además, contribuir en la correcta alfabetización visual tan necesaria en la sociedad contemporánea donde conviven analfabetos, inmigrantes y nativos digitales.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Diez Navarro, C. (1995). *La oreja verde de la escuela*. Madrid: De la Torre.

- Fallon C., (2012). El encuentro de los pequeños/as con el teatro y las artes visuales. Charla impartida en las II Jornadas de Arte y Pequeña Infancia en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (material policopiado e inédito).
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- I Encuentro Internacional sobre Educación Audiovisual (2005). Santiago de Compostela. Consorcio Audiovisual de Galicia. Xunta de Galicia.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre).
- López, A.; Jerez, I. y Encabo, E. (2009). *Claves para la enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Educación Octaedro.
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista Psicodidáctica*, 9, 119-135.
- Marín, R. (2003). Educación plástica y visual: multicultural, medioambiental, multimedia. En M. Badia et. al, (coord.). *Figuras, formas, colores propuestas para trabajar la educación plástica y visual*. (pp. 13-20). Barcelona: Graó.
- 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's latest issue*, 4 (3).
- Motos, T. (2010). Teatro Imagen: Expresión corporal y dramatización. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 49-73.
- 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 (2), 161-172.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Sancho, J. M. (2006). Formar lectores y autores en un mundo visual. *Cuadernos de Pedagogía*, 363, 52-57.
- Tisseron, S. (2006). Los 11-13 años frente al estrés de las imágenes violentas. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 9, 177-197.
- Tisseron, S. (2007). Entrer dans les images et les transformer/ in Quelles expositions d'art pour les enfants? *Colloque «pARTages», journées professionnelles du Louvre de Paris*, pp. 38-47.
- Trevarthen, C. (2011): What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (2), 173-193.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- 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.