



FILOSOFÍA PARA NIÑOS A TRAVÉS DEL ARTE

Grado en Educación Infantil

Autora: Celia Rodríguez García

Tutor: José Barrientos Rastrojo

Tipología/modalidad: Investigación

Resumen

En este TFG se da una visión general de los conceptos y características de la Filosofía para Niños, así como del arte y de la expresión plástica en educación infantil. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación basada en una búsqueda bibliográfica, el análisis de las fuentes utilizadas y las metodologías hermenéuticas por las cuales se ha ido construyendo una perspectiva propia partiendo de las fuentes.

Posteriormente, partiendo de ese marco teórico, se ha establecido la relación entre ambas disciplinas, comentando los puntos en común y los aspectos en los que difieren. Finalmente, como cierre de este trabajo y aportación final, se ha realizado una propuesta didáctica que fusiona aspectos de ambas áreas. De modo que, dicha propuesta intenta trabajar la filosofía para niños a través de la expresión plástica.

Palabras clave:

Filosofía para Niños, expresión plástica, filosofía visual, álbum ilustrado, comunidad de indagación, trabajo cooperativo.

Abstract

This final year dissertation gives an overview of the concepts and characteristics of Philosophy for Children, as well as art and plastic expression in early childhood education. For this, an investigation has been carried out based on a bibliographic search, the analysis of the sources used and the hermeneutical methodologies by which an own perspective has been built based on the sources.

Subsequently, starting from this theoretical framework, the relationship between both disciplines has been established, commenting on the common points and the aspects in which they differ. Finally, as a closing of this work and final contribution, a didactic proposal has been made that merges aspects of both areas. So, this proposal tries to work on philosophy for children through plastic expression.

Key words:

Philosophy for Children, plastic expression, visual philosophy, illustrated album, community of inquiry, cooperative work.

ÍNDICE

Introducción	5
1. Filosofía para Niños	7
1.1. Concepto de FpN	7
1.2. Historia de la FpN	8
1.2.1. Antecedentes.	8
1.2.2. Expansión	9
1.3. Metodología de la FpN	11
1.3.1. Objetivos.....	11
1.3.2. Comunidad de Indagación.....	13
1.3.3. Habilidades de Pensamiento.....	15
1.3.4. El Papel del Docente en FpN.	16
1.3.5. El Programa Original de Lipman	17
1.3.6. Organización de una Sesión de FpN.	19
1.4. Autores y Autoras de Filosofía Visual	21
2. El Arte en Educación Infantil (E.I.).....	22
2.1. Conceptos de Arte y de Expresión Plástica en E.I.	22
2.2. Metodología de la Educación Plástica en E.I.	26
2.2.1. Expresión Plástica en E.I.	26
2.2.2. Objetivos.....	28
2.2.3. Papel del docente de educación plástica en E.I.	29
2.2.4. Organización de una sesión de educación plástica en E.I.	31
2.3. El álbum ilustrado como recurso educativo artístico.	35
3. Filosofía para Niños a través del Arte	36
3.1. Convergencia de ambas teorías.....	36
3.1.1. Concepto.....	36
3.1.2. Metodología.....	37
3.1.3. Rol del Profesor y del Alumno.....	37
3.2. Propuesta Didáctica: Mural Filosófico.....	38
3.2.1. Justificación.....	38
3.2.2. Destinatarios.	39
3.2.3. Objetivos.....	39
3.2.4. Contenidos.....	40
3.2.5. Metodología.....	40
3.2.6. Recursos.....	41
3.2.7. Temporalización	41
3.2.8. Procedimiento.	42
Referencias Bibliográficas	44

Introducción

En este trabajo de investigación, se va a estudiar el tema de la Filosofía para Niños a través del arte. La elección de dicho tema se basa en el hecho de que, pese a la importancia teórica que tienen ambas disciplinas y los beneficios que suponen respecto al desarrollo del alumnado, en la realidad del aula de educación infantil no se les da el lugar que debería. Considero que la combinación de las dos temáticas resulta muy interesante y aplicable en el aula de educación infantil, además de favorable respecto a la consecución de los objetivos curriculares de dicha etapa.

Para empezar, la FpN es un programa que aún no tiene lugar como tal en el currículum de Educación Infantil. Aun así, numerosos docentes en España conocen los beneficios de la misma para el desarrollo integral de los niños y han decidido llevarla a su aula. Y, en cuanto a la expresión plástica, aunque sí viene considerada en el currículum como tal y se le da más importancia que a la FpN, la realidad es que las sesiones suelen limitarse a jugar con plastilina, realizar algún dibujo dirigido o, en el caso de que haya, realizar la ficha correspondiente. Por tanto, ninguna de las dos disciplinas, las cuales desarrollan en gran medida el pensamiento en los niños/as, está siendo aprovechada y utilizada adecuadamente en clase.

Por tanto, los objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación son:

- Aclarar el concepto y las características de la Filosofía para Niños.
- Indagar sobre el arte en educación infantil y la expresión plástica.
- Estudiar diversidad de fuentes sobre dichos temas, analizarlas y enfrentarlas entre ellas.
- Relacionar la Filosofía para Niños y la expresión plástica.
- Aportar una propuesta didáctica que desarrolle la Filosofía para Niños a través del arte en el aula de educación infantil.

Respecto a la metodología utilizada para el desarrollo de este TFG, ha sido principalmente la búsqueda bibliográfica (utilizando recursos de la biblioteca de la facultad de Educación, así como archivos digitales), el análisis conceptual y metodologías hermenéuticas. Esto es así debido a que se han aportado diversas fuentes y, a partir de la comprensión e interpretación de las mismas, se ha ido construyendo una teoría propia sobre la temática estudiada.

La investigación que se lleva a cabo en este trabajo está basada en el análisis documental, ya que no se analizan datos estadísticos o cuantificables, sino que son las propias palabras presentes en las fuentes consultadas las que se van a estudiar. Este tipo de investigación es

inductiva y presenta muchas perspectivas acerca del tema abordado, lo cual enriquece mucho su comprensión al contar con posturas que se contraponen y posturas que coinciden, dando a conocer que no hay sólo una opinión válida, sino que cada autor puede contribuir en cierta medida a completar y desarrollar los conceptos estudiados.

Para comenzar con la investigación, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica sobre los temas a tratar, la cual se analizó y, a partir de la misma, se fue construyendo una teoría propia. En segundo lugar, dentro de cada disciplina nos centramos en un ámbito concreto, para la FpN hicimos un acercamiento a la filosofía visual, y respecto a la expresión plástica decidimos presentar el recurso del álbum ilustrado como herramienta educativa. Ambas aportaciones han ido enfocadas al desarrollo del pensamiento creativo de la forma más visual, plástica y aplicable posible.

Concretamente, el trabajo consta de tres capítulos principales. El capítulo uno se centra en la Filosofía para Niños, en él se detallan numerosos aspectos acerca de dicho programa como su metodología de trabajo, cómo fue su creación y posterior expansión por el mundo, en qué consiste y cuáles son sus objetivos, el rol que debe cumplir el profesor durante las sesiones y, finalmente, se trata concretamente el ámbito de la filosofía visual.

A su vez, en el capítulo dos, se estudia del mismo modo la disciplina del arte y la expresión plástica, conociendo sus objetivos, su estructura en el aula, el papel del docente y los aspectos necesarios en cuanto a la organización de una sesión. Este capítulo concluye explicando el álbum ilustrado como recurso didáctico educativo.

Por último, el tercer capítulo aborda la fusión de FpN y expresión plástica, aportando una definición de la misma y comentando aspectos que ambas disciplinas tienen en común, así como aquellos en los que difieren. Para cerrar este capítulo se ha realizado el diseño de una propuesta didáctica que muestra un ejemplo de cómo trabajar la FpN a través del arte.

Para concluir esta introducción, se presentan a continuación los siguientes temas que considero importantes, pero no han tenido cabida en este TFG, por tanto, son líneas de investigación interesantes de abordar en el futuro:

- FpN desde la neurociencia.
- FpN a través de la música.
- La comunidad de indagación como punto de partida para las experiencias educativas infantiles.

- Participación de las familias en una sesión de FpN para afianzar la relación familia-escuela.

1. Filosofía para Niños

1.1. Concepto de FpN

Para aclarar el concepto de Filosofía para Niños (en adelante FpN), he consultado las definiciones expresadas por varios autores cuyas aportaciones han sido muy relevantes para el desarrollo de la misma.

Según Walter Kohan (2000), FpN es un programa para trabajar la filosofía en el aula, siguiendo una metodología específica y desarrollando ciertas habilidades. Además, especifica que es un método cuya aplicación debe ser supervisada por expertos formados en la materia (p.7).

Asimismo, Accorinti (1999) aporta una definición similar a la anterior, pero con la diferencia de que añade un aspecto fundamental, y es que este programa “pueda ser desarrollado por los niños y jóvenes en el marco de una comunidad de indagación” (p.34).

Sin embargo, García Moriyón (1998) da especial importancia a la FpN como programa que favorece el crecimiento moral de la persona, ya que esta se desarrolla en una comunidad de aprendizaje que, según él, es una preparación para la vida en sociedad. (pp. 63-65)

Romero Izarra (2005), por su parte, resalta la toma de decisiones reflexivas que implica este proyecto, y lo define como “un programa que intenta condicionar positivamente los procesos cognitivo-afectivo-emocionales” (p. 105).

Otro de los autores que se han pronunciado sobre la FpN es Juan Carlos Lago (2006), quien aporta una definición muy completa que abarca la mayoría de los aspectos mencionados en las definiciones anteriores, pero puntualizando que es un programa que apuesta por la recuperación de “los temas clásicos de la tradición filosófica occidental” (p. 55).

Del mismo modo, Irene de Puig (2018) se pronuncia al respecto coincidiendo con el resto de autores, pero destacando un aspecto muy importante, y es que FpN hace

que los niños/as comprueben que es posible aprender entre ellos mismos, los unos de los otros (p. 195).

Finalmente, podemos concluir que FpN es un programa con una metodología específica que trabaja la filosofía en el aula con niños y jóvenes partiendo de la discusión de los temas clásicos de la filosofía occidental en comunidades de indagación. Asimismo, potencia el crecimiento moral de sus participantes, la toma de decisiones reflexivas y favorece el aprendizaje mutuo entre los niños/as.

1.2. Historia de la FpN

1.2.1. Antecedentes.

A finales de la década de los sesenta, surge la FpN de la mano de Mathew Lipman y Ann Sharp, y con ella se busca una transición social respecto a la forma de observar a la infancia.

Lipman intenta crear un ámbito de aprendizaje donde los niños/as puedan participar en el desarrollo de las habilidades filosóficas que les preparen para la convivencia en una sociedad democrática. Para ello, recibe la influencia de algunos autores, como John Dewey, el cual contribuyó enormemente a reforzar el movimiento de la Escuela Nueva, que es un modelo de escuela que concibe la democracia como un modo de vida, y no solo de ordenación social y política. Respecto a la visión de la infancia comentada anteriormente, John Dewey focaliza este cambio en el ámbito educativo y así lo expresa cuando dice: “Creo que la educación, por lo tanto, es un proceso de vida y no una preparación para la vida futura” (Dewey, 2009, p.39).

Por otra parte, según García Moriyón (2011) también ha influido en gran medida en la creación del programa de FpN el pragmatismo, acogiendo la idea de transformar las aulas en comunidades de investigación. Igualmente detalla que “el pragmatismo de Lipman se sostiene en el utilitarismo, de tal manera que el bienestar del yo interactúa con el bienestar del otro” (García Moriyón, 1998, p.56). Este es un punto muy importante, tal como se recogía previamente en la definición de FpN citada por Stella Accorinti, en la que resalta la importancia de que el programa se desarrolle en el marco de una comunidad de indagación.

Continuando con García Moriyón (2011), en su artículo *Genealogía de un proyecto* nos explica que, además del pragmatismo, otra corriente filosófica que ha influido en la

creación de FpN es el existencialismo francés, el cual convirtió la propuesta en un modo de vida con un gran impacto social. Aun así, añade que el enfoque que Wittgenstein da al análisis del lenguaje en sus Investigaciones filosóficas publicadas en 1955 influyó en mayor medida (García Moriyón, 2011, p. 23-24). De esta forma, se tienen en cuenta numerosos ejercicios que parten del análisis conceptual del lenguaje de la vida cotidiana, por ejemplo, cuando el Wittgenstein (2018) explica cómo los niños, mediante el juego simbólico y el lenguaje, construyen una ficción por la cual son capaces de otorgarle a un objeto cualquiera el sentido de otro (como cuando dicen que una caja es una casa o un coche) (Wittgenstein, 2017).

Por último, García Moriyón también destaca la influencia de psicólogos como Piaget y Vygotsky, quienes establecen la importancia de trabajar con los niños a través de retos intelectuales. En este sentido es más cercana la teoría de Vygotsky de las zonas de desarrollo del niño/a, ya que se pretende que las actividades o retos que le propongamos se encuentren en su zona de desarrollo próximo (de esta forma, ni se aburrirá ni se frustrará por ser un objetivo demasiado alejado de sus capacidades actuales) (García Moriyón, 2011, p. 25). Concretamente, la zona de desarrollo próximo (ZDP) se basa en la distancia entre la zona de desarrollo real (que se conoce por la capacidad del niño/a para resolver por sí mismo un ejercicio o problema) y el nivel de desarrollo potencial, que es el objetivo más cercano al que se pretende llegar, de modo que el niño/a es capaz de resolver un problema, pero con ayuda (de un adulto o de otro compañero). (Vygotsky, 2009, p. 133).

Piaget, sin embargo, aun aportando estudios sobre el pensamiento de los niños que ayudaron a establecer las bases de filosofía para niños, no consideraba la existencia de una filosofía de los niños como tal. Así lo expresa en el escrito *Filosofías Infantiles* cuando dice: “los niños no elaboran filosofías de ningún género, toda vez que en ningún momento tratan de codificar sus reflexiones en nada que sea parecido a un sistema” (Piaget, 1935, p. 663).

1.2.2. Expansión.

A partir del surgimiento de la Filosofía para Niños, se desarrollaron numerosas variables alrededor del mundo que también pretenden trabajar la filosofía para niños, pero aportando su propio enfoque que las diferencia de las demás. Por tanto, al no seguir estrictamente con la metodología marcada por Matthew Lipman, estas sucesiones del programa han pasado a denominarse Filosofía con Niños, en lugar de Filosofía para Niños (Barrientos Rastrojo, 2013, p.78).

A continuación, se dará una breve visión de la expansión que ha tenido la Filosofía para/con Niños a partir del surgimiento del programa de Matthew Lipman, aunque posteriormente nos centraremos en aquellas aportaciones que más se relacionan con el tema de este TFG: Filosofía para Niños y el Arte.

Accorinti recoge en su libro *Introducción a la Filosofía para Niños* cómo comenzó la expansión de FpN, y fue tras la puesta en práctica por primera vez del programa de FpN creado por Matthew Lipman y Ann Sharp en 1968. Ambos, tras las recomendaciones y resultados obtenidos, deciden que es necesario formar a más docentes para que puedan llevar a cabo el programa de FpN en sus aulas debidamente. Para ello, en 1974 constituyeron el Institute for the Advancement in Philosophy for Children (IAPC) en la universidad de Montclair, desde el cual publican textos dirigidos a alumnos y docentes y comienzan a formar a maestros y para trabajar con Filosofía para Niños (FpN) (Accorinti, 1999, pp. 20-22; Montclair State University, s.f.).

Según Peña Escoto (2013), Filosofía para Niños es un programa que actualmente está presente en todas las partes del mundo, incluso en escuelas públicas, como es el caso de Estados Unidos. Otros lugares donde tiene lugar la FpN son Austria, Bélgica, Francia, Holanda, Hungría, Polonia, Islandia, Italia, Suecia, Suiza, Portugal, Rumanía, Gran Bretaña, etc. Por otro lado, en el resto de continentes también hay puntos en los que la Filosofía para Niños tiene cabida, como son Taiwán, República Popular China, Australia, Argentina, México, Brasil, Costa Rica, Perú, Chile, Ecuador, Colombia, Venezuela y la República Dominicana (en la Comunidad Educativa Lux Mundi) (p. 90).

Siguiendo a Gadotti, la FpN llegó a Brasil de la mano de Catherine Young Silva en 1984. Además, explica que “el currículo del programa incluía inicialmente seis libros de texto con sus respectivos manuales de ejercicios, abarcando lógica, ética, estética, metafísica, epistemología, filosofía social y filosofía de las ciencias” (Kohan, 2000, p. 37). Finalmente, expone que al llevar a la práctica dicho currículo se mantenían ciertas características metodológicas basadas en la propuesta de Lipman, como convertir el aula en una comunidad de indagación, donde el docente es coordinador de las discusiones que surgen a partir de los libros de texto (p. 37).

Posteriormente, en 1985 se fundó el Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC), el cual está presidido actualmente por Arie Kizel (fundador del Foro Académico Israelí para la Filosofía con Niños) y tiene como objetivo expandir la

FpN internacionalmente apoyando a personas y proyectos por todo el mundo (International Council of Philosophical Inquiry with Children [ICPIC], 2020).

Más adelante, en España, un grupo de docentes fundó en 1992 el Centro de Filosofía para Niños y Niñas para difundir el proyecto de forma nacional por los centros escolares de primaria y secundaria. Asimismo, se han ido formando ciertas asociaciones de FpN en algunas comunidades autónomas del país, como Aragón, Asturias, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Murcia y Valencia (Artidiello Moreno, 2018, p. 3).

Asimismo, en Argentina, el Centro De Investigaciones en el Programa Internacional Filosofía Para Niños (C.I.Fi.N) ha llevado a la práctica, y lo sigue haciendo, un currículum para trabajar la FpN que ha sido creado por Stella Accorinti y Arbonés partiendo de la propuesta de Lipman. Este ha sido diseñado de forma que es posible estructurarlo de diversas formas, “ya sea el modelo tradicional, utilizando sólo los textos de Lipman, o bien estructurarlo con esos textos, más el agregado de los relatos que diversos autores, pertenecientes a los centros de FpN en el mundo, están elaborando” (Accorinti, 1999, p.79-81).

Finalmente, otro aspecto destacable respecto a la expansión que ha tenido Filosofía para Niños es aquel referido a la difusión del conocimiento a través de revistas como *Childhood & Philosophy* (2005), *Filosofía para Niños* (2005) (perteneciente al centro de Filosofía para Niños de la Comunidad Valenciana), o *Pensar Juntos* (2017). Asimismo, también se ha llegado a esta difusión de información y experiencias mediante la realización de talleres, cursos y congresos, muchos de los cuales se pueden consultar en la página web del Centro de Filosofía para Niños (donde consta un registro de los encuentros nacionales e internacionales de Filosofía para Niños). Por ejemplo, la décimo-octava conferencia internacional ICPIC, organizada por el Centro de Filosofía para Niños en España y el ICPIC del día 28 de junio al 1 de julio de 2017.

1.3. Metodología de la FpN

1.3.1. Objetivos.

Desde Filosofía para Niños se busca una sociedad de diálogo en la que todos/as sean capaces de exponer su pensamiento de manera libre y de ir modificándolo si es preciso (de ahí la importancia de las comunidades de indagación) (Accorinti, 1999, pp. 34-35). Por tanto, tenemos que saber respetar la libertad de expresión de los demás, pero desde un punto

de vista crítico, pues no todos los argumentos tienen validez. (Nomen, 2018). Estas herramientas que los niños van adquiriendo las pueden aplicar durante su vida diaria e ir las perfeccionando continuamente, formándose como personas más libres. Pues, como dice Jordi Nomen (2018), para ser libre, el niño debe filosofar, es decir, tiene que plantearse y replantearse las cosas por sí mismo.

Por otro lado, Lago Bornstein (1990) expone lo siguiente:

Lo que pretende LIPMAN es, pues, elaborar un método para enseñar a pensar, pero no sólo a pensar bien, sino sobre todo a pensar bien por sí mismo y a razonar correcta y coherentemente, tanto en su significación lógica como en su sentido ético o moral.
(p. 5)

Otro de los objetivos de FpN es construir una sociedad democrática que entienda la diversidad como una riqueza de la misma, que sea reflexiva y crítica, cuyos ciudadanos sean capaces de opinar sobre sus derechos y deberes con sensatez y juicio propio (de Puig, 2018, pp. 108-110). Siguiendo a García Moriyón (1998), John Dewey considera que para que eso sea posible es necesaria una unión entre lenguaje y comunicación dentro de la categoría de lo social. Así lo expresa cuando dice:

El lenguaje no puede ser explicado como la exteriorización de un proceso mental privado, sino mediante el análisis de sus usos en el contexto social. La comunicación presupone y facilita el acuerdo; por ella, no sólo compartimos experiencia cognitiva, sino también: emociones, actitudes, valores, normas y fines, lo que constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para la democracia. (p.131)

Por su parte, Walter Kohan expresa que el propósito principal del argumento de Lipman es “reasegurar y legitimar para los niños y la infancia un lugar en la filosofía” (Kohan, 2000, p.18). Además, el propio Matthew Lipman (1992) nos explica en su libro los fines y objetivos que su programa pretende desarrollar en los niños y niñas. Y estos son los siguientes:

- Mejora de la capacidad de razonar.

- Desarrollo de la creatividad.
- Crecimiento personal e interpersonal.
- Desarrollo de la comprensión ética.
- Desarrollo de la capacidad para encontrar sentido en la experiencia:
 - Descubrir alternativas.
 - Descubrir la imparcialidad.
 - Descubrir la coherencia.
 - Descubrir la capacidad de ofrecer razones en favor de las creencias.
 - Descubrir la globalidad.
 - Descubrir situaciones.
 - Descubrir las relaciones parte-todo. (pp. 129-166)

Finalmente, Carreras Planas enfatiza que el objetivo principal no es que los niños/as aprendan la historia de la filosofía, referida a conocer las opiniones que tenía cada filósofo sobre los temas que se debatían, sino que lo primordial en FpN es que utilicen esas opiniones para reflexionar sobre los conceptos filosóficos que se exponen en las novelas (Barrientos, 2013. Pg.97).

1.3.2. Comunidad de Indagación.

En este TFG se ha hablado de la importancia de las comunidades de indagación, algunas de sus características y finalidades, pero, concretamente, ¿qué es una comunidad de indagación?

Según García Moriyón (1998), “la comunidad de investigación filosófica es un microcosmos social y, en este sentido, inicia a los jóvenes en la ética de la vida en grupo” (p.62) Sin embargo, Stella Accorinti la enfoca como un proceso más que como un objeto concluido y, sobre todo, como:

Una experiencia en la cual se deben dar determinadas conductas, entre las que se deben destacar:

- Aceptar de buen grado las correcciones de los compañeros;
- Ser capaz de escuchar atentamente a los otros;
- Poder revisar los propios puntos de vista a la luz de los argumentos de los demás;
- Ser capaz de considerar y estudiar las ideas de los otros;
- Construir a partir de las ideas de los demás nuestro pensamiento;
- Poder desarrollar nuestras propias ideas seriamente y sin sentir miedo por el rechazo o por la posible incomprensión de los otros;
- Estar abierto a nuevas ideas y ser fieles a nosotros mismos;
- Aceptar y respetar los derechos de los otros a expresar sus propios puntos de vista;
- Ser capaz de detectar opiniones subyacentes;
- Buscar la coherencia cuando argumentamos diferentes puntos de vista y preguntar cuestiones relevantes;
- Hacer patentes las relaciones de medios y fines;
- Mostrar respeto por las personas que integran la comunidad;
- Mostrar sensibilidad respecto del contexto especialmente, cuando se discute la conducta moral;
- Pedir y dar razones;
- Discutir los temas con la mayor imparcialidad posible;

- Preguntar por los criterios que se están utilizando. (Accorinti, 1999, pp.34-35)

Por su parte, García Moriyón (1998) comparte las ideas expresadas por Accorinti respecto a dichas actitudes y conductas, y resalta las siguientes:

- “Escuchar con atención lo que otros dicen;
- Construir sobre las aportaciones de otros, ampliando o corroborando sus perspectivas;
- Alentar a los demás a expresar sus opiniones;
- Tomar turnos para participar, a fin de que todas las voces puedan ser escuchadas” (p. 137).

Finalmente, Irene de Puig (2018) también expresa una lista de características que debe tener una comunidad de indagación, y comparte sus premisas con Accorinti y García Moriyón (p.164).

1.3.3. Habilidades de Pensamiento.

Desde Filosofía para/con Niños se pretende trabajar, entre otras cuestiones, el pensamiento multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso), y para ello diversos autores hablan del desarrollo de diferentes habilidades de pensamiento. Carla Carreras Planas las considera un “conjunto de instrumentos” necesario para que los niños/as puedan desarrollar su propio conocimiento y encuentren por sí mismos el sentido de las cuestiones que se plantean. (Barrientos, 2013, p. 98)

Asimismo, Carreras Planas (2013) aporta una tabla donde se recogen las habilidades de pensamiento propuestas por Lipman, clasificadas en cuatro grupos principales:

- “1. Habilidades de investigación.
2. Habilidades de análisis o de conceptualización.
3. Habilidades de razonamiento.
4. Habilidades de traducción” (p.99).

Según ella, Lipman no es partidario de trabajar las habilidades de pensamiento de forma aislada unas de otras, sino que el niño debe desarrollar su pensamiento de forma global (p.100). Sin embargo, desde el punto de vista de García Moriyón (1998), FpN desarrolla en primer lugar las habilidades básicas de pensamiento, las cuales son aquellas de razonamiento, de investigación, de formación de conceptos y de traducción. Además, se dan a conocer las reglas tradicionales de la lógica formal según aparecen en las novelas del currículum. Finalmente, añade que FpN busca desarrollar “estados mentales (duda, fe, esperanza, respeto), actos mentales (suposición, recuerdo, elección, comparación) y los actos metacognitivos (autocorrección, autocrítica, reflexión sobre las propias reflexiones)” (p.58).

1.3.4. El Papel del Docente en FpN.

García Moriyón (1998) hace hincapié en esclarecer las responsabilidades que tiene la figura del maestro cuando se está trabajando mediante una comunidad de indagación, prestando especial importancia a su papel de monitor y coordinador de las discusiones, así como a no interponer las propias opiniones sobre las demás, sino actuar como un miembro más de la comunidad. (pp. 136-137) Respecto a este asunto, Accorinti (1999) se pone en la piel de los niños/as al mencionar qué mensaje está transmitiendo el maestro cuando cumple con estas condiciones: “Estamos en el mismo círculo con ustedes, somos una parte del círculo, investigaremos juntos” (p.41)

Concordando con los dos autores anteriores, Brenifier (2005) entiende la figura del profesor de FpN como un animador e incluso un árbitro. Esto es así ya que afirma que debe dejar que los alumnos sean los que vayan construyendo su propio pensamiento a través del debate entre ellos en vez de dar discursos en los que la participación de los mismos sea casi nula. Para ello, Brenifier abarca ciertos puntos a modo de funciones principales del docente. El primer aspecto sería garantizar la forma, que estaría referido a la importancia de establecer unas normas tanto básicas de conducta (escuchar a los demás, no insultar, etc.) como específicas del ejercicio, y plasmarlas a la vista de todos los participantes para que se mantengan presentes durante la sesión. Además, también es importante que el docente lleve preparada la temporalización del ejercicio y sepa adaptar los ritmos (descansos, énfasis en ciertos puntos...) dependiendo de cómo avance el grupo y sus intereses.

El siguiente aspecto que define Brenifier es “destacar las problemáticas” y va enfocado a la necesidad de ir regulando los argumentos que van surgiendo en la sesión, de

manera que se resalten aquellos que sean más claros o significativos, además de las problemáticas básicas. Otra función dentro de este aspecto es la de utilizar la pizarra para exponer estos argumentos y favorecer a que se relacionen unos con otros.

Por otro lado, la tercera responsabilidad del docente es saber delegar, y consiste en que cuando el grupo ya esté más habituado a esta práctica filosófica, vayan sustituyendo al profesor tomando su papel de animador en algunas ocasiones para que resuelvan por sí mismos las dificultades con las que se encuentren.

Finalmente, la última función del docente de FpN es evaluar. Brenifier comenta que puede ser complicado al trabajar simultáneamente con un grupo de personas y no seguir un proceso individual, pero, aun así, esto se puede tomar como ventaja e introducir la evaluación como parte del taller, haciendo que los alumnos realicen su propia evaluación sobre el funcionamiento del mismo o su progreso personal. Además, apunta que es muy importante aclarar qué es lo que se pretende evaluar previamente (pp.67-71).

1.3.5. El Programa Original de Lipman.

El proyecto de Lipman se basa en un conjunto de novelas protagonizadas por niños/as de diferentes edades con diferentes dilemas, propios de la edad de cada uno/a. De esta forma, Lipman considera que puede acercar a los niños/as a situaciones con las que se puedan identificar y con las que encontrar el sentido o el significado de las cuestiones que ellos mismos se plantean. Como dice Barrientos: “Las novelas eran protagonizadas por niños iguales a aquellos que debían trabajarlas; esto favorecía una identificación y un aprendizaje significativo con incidencia directa más allá de los muros de la escuela” (Barrientos, 2013, p.14).

Una vez salió a la luz el programa de filosofía para niños creado por Matthew Lipman junto a Ann Sharp, García Moriyón considera necesario resaltar los cinco aspectos que lo hacen único, con el fin de diferenciarlo de otras propuestas cercanas. El primer rasgo es que se trata de un programa de filosofía donde el profesorado debe tener una guía o formación previas para poder poner en marcha el programa en clase. El segundo rasgo es que es un programa de metacognición, incitando a los niños y niñas a reflexionar sobre su propio pensamiento (García Moriyón, 2011, p.27). En este sentido, Barrientos (2013) recoge que: “Los protagonistas de las novelas del currículum son niños a los que la curiosidad y la admiración por las cosas del mundo impulsan a plantearse preguntas: el

porqué y el cómo de todo lo que ven, oyen y sienten” (p. 93). Y estas preguntas están sumamente relacionadas con la reflexión del propio pensamiento mencionada previamente.

El tercer rasgo, consiste en que la propuesta se basa en un plan a largo plazo, no tiene demasiada utilidad si se lleva a cabo en una sesión o dos, sino que debe ser un desarrollo constante (García Moriyón, 2011, p. 27). Así lo expresa Stella Accorinti en su libro *Introducción a la Filosofía para Niños* cuando dice:

La tolerancia no se da mágicamente y el uso de las habilidades de razonamiento es una tarea ardua: si los seres humanos no nos acostumbramos a ser tolerantes durante un largo aprendizaje desde que somos muy pequeños, a dar buenas razones para sostener nuestras opiniones, a respetar al otro, a construir nuestros argumentos sobre los argumentos de los demás, lo lograremos sólo con gran dificultad siendo ya adultos. (Accorinti, 1999, p. 31)

Continuando con García Moriyón (2011), el cuarto rasgo es que se trata de un programa de amplio espectro, ya que se encuentra dedicado al desarrollo cognitivo, la educación moral, la educación estética y a la búsqueda del sentido de la vida para cada persona. Finalmente, la quinta característica a la que hace alusión es el fuerte componente social y político del programa, ya que el objetivo no es principalmente mejorar el rendimiento académico de los estudiantes sino contribuir a formarles como ciudadanos de una democracia, entendiendo además la democracia como modo de vida. Olgaría Matos escribe en el libro *Filosofía para Niños. Discusiones y Propuestas* una frase que respalda esta idea y es la siguiente: “La democracia no es un dato de la vida en común de los seres humanos, sino una tarea ardua del pensamiento” (Kohan, 2000, p.65). Así como también comenta que:

Tal vez no esté mal decir que la enseñanza de la filosofía y del acto de pensar, redimensionar e inventar posibilidades coincide con la democracia. Democracia bien entendida: autogobierno absoluto del conjunto de las individualidades llevadas -a partir de sus deseos- a la construcción de un mundo común, un mundo compartido. (Kohan, 2000, p. 69)

También Walter Kohan se pronuncia a este respecto resaltando lo siguiente:

Entender la filosofía como una disciplina no solamente accesible a los niños, sino también como parte central de una educación democrática es una idea filosófica, en la medida en la que permite poner en cuestión el concepto de filosofía... (Kohan, 2000, p.8)

Por último, es importante añadir que Filosofía para Niños es un programa que destaca también por su versatilidad, ya que se puede aplicar a distintas edades y contextos culturales y socioeconómicos. Por ejemplo, en Brasil se lleva a cabo tanto en los colegios privados de élite como en las favelas (barrios pobres) (Peña Escoto, 2013, p. 91).

1.3.6. Organización de una Sesión de FpN.

Cuando se comienza a introducir la FpN en clase, es conveniente hacer un cambio en la estructura típica de aula, pasando a una disposición semicircular, que permita una mayor interacción entre todos los participantes. Esto conlleva un mayor grado de concentración e implicación que las conversaciones coloquiales, pues se debe escuchar atentamente para conocer los argumentos de los demás y ser capaces luego de contraargumentarlos o complementarlos (Brenifier, 2005, p.72). Siguiendo a De Puig, construiríamos comunidades de indagación filosófica, en las que los niños/as sientan que son escuchados con respeto y puedan hablar libremente (De Puig, 2018, p.160).

Seguidamente, Accorinti (1999) nos explica detalladamente en su libro *Introducción a la Filosofía para Niños* los pasos a seguir para llevar a cabo una sesión de FpN. Lo primero que expone es que no se debe comenzar directamente introduciendo las novelas y textos, sino haciendo una aproximación lúdica de los niños hacia las herramientas de discusión filosóficas (pg.39).

A continuación, se centra en la primera sesión de FpN, para la cual se colocan los alumnos y el maestro en círculo que permita que todos estén viéndose las caras y los nombres (que se han colocado previamente). Una vez conseguido esto, se presenta al “muñeco de la palabra”, que es un objeto que permitirá guiar y respetar los turnos de palabra en la discusión (al que se le pondrá nombre en las siguientes sesiones).

Posteriormente, se realiza un juego que implica escuchar atentamente a la vez que se conocen los intereses del grupo y se da pie a introducir el concepto de filosofía. Para ello, utilizarán un ovillo de hilo que se irán pasando en orden al mismo tiempo que dicen su

nombre y algo que les guste; cuando lo hayan hecho dos o tres niños/as, se pedirá a algún compañero que diga lo que le gusta a alguno de los que ya lo han expuesto. Al finalizar se les preguntará qué es lo que ha surgido con el juego y qué vamos a hacer con ello, de forma que dialogando se dé pie a la pregunta de “qué es para ellos filosofía”. Al terminar, se dedicarán los últimos 10 minutos de la sesión a realizar una pequeña evaluación donde se tratarán cuestiones como si se han escuchado atentamente o si han aprendido algo nuevo. Cabe destacar que la duración de las sesiones varía con la edad del alumnado, pero suele estar, según Accorinti, entre los veinte y treinta minutos para los niños de cuatro a seis años y de treinta a cuarenta minutos para los más mayores. (pp. 41-47)

La autora continúa describiendo nueve sesiones más donde se siguen trabajando las herramientas del diálogo filosófico antes de comenzar a utilizar los textos. Una vez que llega el momento, la distribución de la clase en círculo se mantiene y van turnándose para leer el texto (un párrafo o frase por compañero), de forma que al finalizar el capítulo se comienzan a plantear preguntas ellos mismos acerca de lo que han leído. Estas preguntas son anotadas en la pizarra junto al nombre de quien la ha formulado, según Accorinti “para respetar su participación”. Poco a poco, el maestro irá intentando que los alumnos no dirijan todas sus aportaciones hacia él, sino que dialoguen entre ellos, e irá coordinando dicho diálogo fomentando la participación de todos. (pp. 64-66)

Sin embargo, frente a esta disposición de las sesiones propuesta por Accorinti, Romero Izarra (2005) presenta una organización del desarrollo curricular del proyecto de FpN dividida en cuatro fases, ordenadas cronológicamente.

La primera fase se toma como una iniciación a los procesos comunicativos que se van a dar en las sesiones. La segunda, pone énfasis en el lenguaje trabajando formas de razonamiento que partes de las experiencias cotidianas. En tercer lugar, se aleja un poco de la realidad tangible para centrarse en el análisis de un elemento más abstracto, el lenguaje. Finalmente, la cuarta etapa está dedicada al descubrimiento de la lógica formal y sus reglas mediante el planteamiento de diversas situaciones (p.156-157).

Por último, Brenifier (2005) también destaca la importancia de, pese a tener un esquema previo, ser capaces de flexibilizar las dinámicas según las características del grupo con el que se está trabajando (p.73).

1.4. Autores y Autoras de Filosofía Visual

Como se ha explicado anteriormente, a partir de Mathew Lipman surgen otras metodologías con el mismo propósito, que reciben el nombre de Filosofía con Niños (FcN). En ellas no solo se emplean las novelas iniciales, sino que se incluyen otros materiales, como las superpreguntas de Breniffier o la filosofía visual de Duthie. Estas nuevas metodologías se componen de materiales más visuales o dinámicos, que permiten adaptarse a otros contextos y situaciones que han ido surgiendo con el paso de los años, y que las novelas de Lipman no contemplaban.

Centrándonos en la filosofía visual, existen varios autores y autoras que desarrollan este tipo de filosofía. Por ejemplo, Ellen Duthie y su proyecto de filosofía visual Wonder Ponder. Este consiste en una serie de libros infantiles que exponen diversas problemáticas para los niños a modo de preguntas filosóficas con los que poder abordar dichos temas. Cada libro contiene ilustraciones llamativas y que invitan a reflexionar sobre las cuestiones que las acompañan.

Algo muy positivo de este material es que las páginas no tienen por qué seguir un orden, sino que se presentan en una caja individualmente permitiendo que el lector las utilice siguiendo la secuencia que prefiera. (Duthie, 2018) Excepcionalmente, ha surgido un nuevo material que no sigue esta regla y que viene presentado en formato de libro pequeño. Estos se conocen como Wonder Ponder mini y están diseñados para introducir la filosofía a los lectores más pequeños (0-5 años). Cada libro contiene 4 conceptos que se van combinando dando lugar a imágenes diferentes para observar y analizar con los niños/as.

Por otra parte, Angélica Sático también ha contribuido desde un punto de vista más cercano a Matthew Lipman a desarrollar la FpN de una forma lúdica. Concretamente, el programa que diseñó fue el Proyecto Noria, el cual, según comenta la propia Angélica Sático en la entrevista que da para su propia web, se basa en profundizar en las habilidades de pensamiento de una forma más directa que la que Lipman propone con sus novelas y manuales. “Lo que Irene y yo hicimos fue destacar este conjunto de habilidades de pensamiento y buscar formas de desarrollarlas a través del arte, de la narrativa, la literatura y los juegos.” (Sático, 2013).

Desde la editorial de este proyecto, editorial Octaedro, se especifica el porqué del nombre del mismo:

Este proyecto educativo lleva el nombre de esta atracción porque pretende ofrecer algo semejante en relación al aprendizaje reflexivo y creativo. El objetivo es que los niños y las niñas aprendan a pensar y a actuar considerando distintas perspectivas. Es deseable, incluso, que lo hagan desde puntos de vista inusitados para ellos. Y que el uso de la capacidad de pensar y actuar creativamente les provoque placer.

Además, también comentan desde la editorial que se escogió la noria por su forma geométrica de círculo, que representa la estructura que debe tener un aula para trabajar por comunidades de indagación (Editorial Octaedro, s.f.).

Asimismo, la editorial presenta un material didáctico del proyecto tanto en formato de cuentos para pensar como en formato de material curricular para ser trabajado en las aulas según los niveles educativos (de 2 a 11 años).

Por último, aunque no sea un autor de filosofía visual específicamente, es interesante lo que comenta Jordi Nomen (2018) en la entrevista de BBVA. En ella expresa que, si desarrollamos en el niño/a el pensamiento crítico y creativo, conseguiremos que no mire las obras como simples espectadores, sino que sean capaces de analizarlas e ir más allá de lo que se ve. Así como que, a través del dibujo, sean capaces de expresar y dar forma a algo que no conocen o dar explicaciones mucho más contundentes. En el momento en el que al niño/a no se le ponen límites, se le da la posibilidad de ir descubriendo el mundo con sus propios medios, a la vez que se descubre a sí mismo/a.

2. El Arte en Educación Infantil (E.I.)

2.1. Conceptos de Arte y de Expresión Plástica en E.I

Read (1960) nos da una visión general de lo que es el arte cuando dice lo siguiente: “El arte está presente en todo lo que hacemos para agrandar nuestros sentidos.” (p.39) En esta definición ya nos permite intuir en qué dirección va encaminado el concepto, ya que habla de agrandar los sentidos, para lo cual es necesario dar y recibir información a través de los mismos. Es decir, expresar e interpretar sentimientos, ideas, hechos, recuerdos, etc., mediante los sentidos (siendo las técnicas plásticas una gran vía para ello).

Acercándonos más al concepto de arte infantil, Rollano Vilaboa (2004) habla del arte como una herramienta que los niños utilizan para conocer y explorar el mundo que les

rodea (p.3). Asimismo, Kellogg (1979) comenta que, dentro del arte espontáneo, todos los niños deben tener la posibilidad de desarrollar el dibujo de forma libre, sin ser supervisados por la “formación artística” (p 169).

Finalmente, Eisner (1995) aporta una visión algo más encuadrada en el ámbito educativo, ya que afirma que el arte y su enseñanza favorecen el desarrollo del pensamiento creativo y, además de todo lo anterior, también considera el arte como terapia como medio de autoexpresión por el cual el niño puede liberar emociones encerradas (p.8).

Este trabajo se centra en el desarrollo del arte dentro del marco de la educación infantil, concretamente en la rama de artes plásticas, por lo que el resto de perspectivas estarán enfocadas en el concepto de “expresión plástica”.

Actualmente, en la etapa de educación infantil en Andalucía, el término utilizado para las enseñanzas plásticas en el currículum es el de “expresión plástica”. Aun así, no siempre se ha utilizado la misma terminología, como expone Caja (2007) cuando habla de la diferente nomenclatura utilizada en la época de la LOGSE. Para ello, llevó a cabo una recopilación de términos que agrupó en una tabla en la que se veía cómo estos varían según la comunidad autónoma o el nivel educativo en el que nos situemos (por ejemplo, en Andalucía se denominaba “Educación plástica” en educación infantil mientras que en la mayoría de comunidades autónomas se referían a esta como “Expresión plástica” para el mismo nivel educativo) (p.12-13).

Esto es importante ya que, en el resto de concepciones sobre la expresión plástica que se dan a partir de ahora, es posible que se adopten términos similares como “educación artística”, “aprendizaje artístico”, “educación plástica”, “educación visual” etc. con la intención de referirse a lo mismo y explicar el concepto desde distintas perspectivas.

En primer lugar, Carrascal Domínguez (2016) concibe la educación artística desde dos dimensiones, por una parte, como una disciplina que apoya al proceso de creación y expresión gráfico-plástica de los niños; y, por otra parte, como medio de expresión de sentimientos, emociones, pensamientos e intereses. Ambas dimensiones se entrelazan fomentando el conocimiento, la capacidad autodidacta y la relación activa con los elementos de su entorno (p.82).

A su vez, Mesonero Valhondo (1996) afirma que la expresión plástica es un lenguaje que supone un proceso creador, y que, para poder llevarse a cabo, el niño debe saber

identificar aquellas vivencias interiores (ideas, sueños...) y exteriores (situaciones, objetos...) para comunicarlas utilizando un medio de expresión, en este caso, las técnicas plásticas (p.27).

Por otra parte, Rollano Vilaboa (2004) coincide con el resto de autores mencionados en que la expresión plástica es mucho más que simples manualidades y que el proceso de creación artística tiene la misma, e incluso más, importancia que el resultado (pp.1-10). En este sentido, el autor nos habla, al igual que hacía Carrascal Domínguez (2016), de dos formas de ver la expresión plástica infantil, dos caras de una misma moneda que se complementan la una a la otra. Por un lado, nos presenta la expresión plástica como actividad lúdica, enfocada en disfrutar de la actividad plástica en sí misma, explorando y descubriendo mediante el juego; y, por otro lado, coincidiendo con Mesonero Valhondo, habla de la expresión plástica como estructura de conocimiento y de lenguaje no verbal, haciendo referencia a que, mediante esa manipulación y ese juego del que se hablaba en la dimensión de actividad lúdica, los niños van conociendo y se van familiarizando con los diversos útiles, materiales y técnicas propias de las artes plásticas (a la vez que transmiten ideas, pensamientos, emociones, etc. a través de las producciones artísticas creadas) (p.3).

Conceptualmente, Balada y Juanola (1987) simplifican el significado de “expresión plástica” únicamente a la capacidad innata de expresión. Mientras que para referirse a la educación que prepara al niño para pensar, comprender y comunicarse con los lenguajes de los sentidos han preferido utilizar el término “educación visual”. Además, esta no es concebida únicamente como un concepto artístico, sino que afirman que debería ser considerada una “ciencia de la observación con finalidades estructurales y estéticas (pp.23-24).

Sin embargo, Calaf y Fontal (2010), aunque no la consideran una ciencia como tal, sí que hacen referencia a que es una “disciplina derivada de las ciencias de la educación”, por lo que le otorga especial importancia al papel del alumno y a los procesos de enseñanza-aprendizaje (p.23)

Por otro lado, según Venegas (2000), la educación artística es una disciplina que estimula el desarrollo integral de todos los niños mediante “conocimientos, elementos, actividades y recursos materiales de las artes plásticas, la música, la danza y el teatro” (p.172). Sin embargo, Irene de Puig y Angélica Sático, más que como una disciplina, hacen referencia al arte como recurso pedagógico, indicando que estimula a los niños a nivel

sensorial y emocional, y que fomenta en ellos el pensamiento, entendimiento y la creatividad. (De Puig y Sático, 2012, p.10)

Cabe destacar que, dentro del concepto de expresión plástica, Hernández Belver y Stern (2018) tienen opiniones contrarias sobre el papel de los primeros garabatos de los niños. Esto es así puesto que Hernández Belver afirma que los niños suelen estipular con antelación lo que van a dibujar (p.61), mientras que Stern comenta que los adultos debemos dejar de intentar otorgar un significado a todas las producciones que el niño realiza, ya que sus primeros garabatos no quieren representar nada en concreto, son sólo el resultado del “juego de pintar” y exploración a través de los materiales dispuestos. De hecho, Stern tiene una postura opuesta a todas las demás que se han trabajado en este TFG en el sentido de que todos los demás autores tienden a aportar una guía o ayuda sobre cómo llevar la expresión plástica a la práctica educativa del aula (dando orientaciones sobre el papel del docente, los materiales y área de trabajo, la metodología, los agrupamientos...), mientras que Stern afirma contundentemente que no se debería enseñar expresión plástica en la escuela porque corrompe la espontaneidad de los niños (Hernández Belver y Sánchez Méndez, 2000, p.61; Stern, 2018, entrevista).

Finalmente, Estrada (1986) añade un aspecto muy importante a tener en cuenta sobre la expresión plástica, y es que esta es una actividad única en el sentido de que permite que los niños/as tengan un registro de la visualización y exteriorización de sus experiencias (p.12).

En definitiva, a lo largo de todas las definiciones aportadas se ha podido observar como algunos términos se repiten, como “disciplina”, “ciencia”, “lenguaje”, “medio de expresión”, mientras que otros han sido únicos (pero no por ello menos importantes), como “registro” o “recurso pedagógico”. Por ello, para dar una definición de expresión plástica lo más completa posible, se deberían incluir todos estos términos, de forma que resultaría lo siguiente:

La expresión plástica es una disciplina y, a su vez, una ciencia que implica un lenguaje no verbal a través de técnicas plásticas mediante la que los niños se desarrollan holísticamente (especialmente en cuanto a la creatividad). Además, constituye uno de los principales medios de expresión por el cual los niños transmiten sus ideas, pensamientos, recuerdos, emociones, etc.; y, al estar enmarcado en la programación del aula, también se

considera un importante recurso pedagógico que permite el registro de sus experiencias de forma visual.

2.2. Metodología de la Educación Plástica en E.I.

2.2.1. Expresión Plástica en E.I.

Es muy importante realizar acciones que fomenten y enriquezcan el desarrollo de la expresión plástica desde las etapas más tempranas de la Educación Infantil ya que, entre otras cosas, supone una de las primeras formas de expresión del niño. Así lo expresa Piaget (1954) en su artículo cuando dice lo siguiente:

C'est que le jeune enfant en arrive spontanément à extérioriser sa personnalité et ses expériences interindividuelles grâce aux divers moyens d'expression qui sont à sa disposition: le dessin et le modelage, le symbolisme du jeu, la représentation théâtrale (qui procède insensiblement du jeu collectif symbolique), le chant, etc. ; mais que, sans une éducation artistique appropriée qui parvienne à cultiver ces moyens d'expression et à encourager ces premières manifestations de la création esthétique, l'action de l'adulte et les contraintes du milieu familial ou scolaire aboutissent en général à freiner ou à contrecarrer de telles tendances au lieu de les enrichir.¹ (p.1)

Coincidiendo con Piaget, Read considera que es tan importante el lenguaje visual, plástico, como el lenguaje verbal, y comenta la importancia que tiene la expresión plástica ya que, al pensar a través de imágenes tiene lugar un proceso de representación mental favorecedor del desarrollo cognitivo (p.139)

¹ Traducción: “Esto se debe a que el niño pequeño llega espontáneamente a exteriorizar su personalidad y sus vivencias interindividuales gracias a los diversos medios de expresión que tiene a su disposición: el dibujo y el modelado, el simbolismo del juego, la representación teatral (que imperceptiblemente procede del juego simbólico colectivo), el canto, etc. ; pero que, sin una educación artística adecuada que logre cultivar estos medios de expresión y fomentar estas primeras manifestaciones de creación estética, la acción del adulto y las limitaciones del entorno familiar o escolar generalmente terminan por frenar o contrarrestar tales tendencias en lugar de enriquecerlas.”

Esto mismo también figura en el currículum de educación infantil actual (presente en la Orden del 5 de agosto de 2008), concretamente en el área “3. Lenguajes: Comunicación y representación”:

Para empezar, cuando llegamos a esta área se comienza a hacer referencia a la educación sensorial y artística para aclarar que debe comenzar a desarrollarse desde el nacimiento, así como que será aquella donde se cultive el pensamiento creativo, divergente, etc. Además, también hace alusión a la plástica refiriéndose a ella como un “lenguaje” que “incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos, y el acercamiento a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad.” (p.38).

A continuación, dentro del área se presenta el “Bloque 3. Lenguaje artístico: musical y plástico y medios audiovisuales y las tecnologías de la información y comunicación.” (p.38). En él se dedica un apartado específico para el lenguaje plástico, donde se recogen algunos aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de la expresión plástica en el aula. Algunos de estos aspectos son, por ejemplo, fomentar la creatividad en los niños rechazando las metodologías basadas en modelos estandarizados, de tal forma que los niños puedan expresarse y comunicarse a través de las producciones plásticas (p.44)

Finalmente, dentro de este apartado hay un pequeño fragmento dedicado al segundo ciclo de educación infantil, en el que se establece la continuidad del desarrollo de la expresión plástica, haciendo hincapié en la importancia del desarrollo del pensamiento divergente y de la creatividad, incluso para la elección de técnicas plásticas por parte de los alumnos. Además, propone que, como forma para potenciar la creatividad, el profesorado cree situaciones donde se establezcan ciertas condiciones que hagan que los niños tengan que buscar otros recursos para realizar sus producciones (p.45) Esto se relaciona directamente con la anécdota que cuenta Reynolds (2020) sobre cómo se le ocurrió la idea del argumento del álbum ilustrado: *Sky Color*. En ella expone que ante un proyecto que debía realizar con un vecino (pintar un mural), él fue a pintar el cielo y se dirigió de forma automática al color azul. Sin embargo, su vecino le dijo que ese sería el único color que no utilizarían, por lo que tuvo que desarrollar su pensamiento divergente para abordar el reto de pintar un cielo de forma diferente a como siempre lo había hecho, sin el color azul.

Tal como se dice en el currículum, el desarrollo del lenguaje oral es uno de los objetivos principales en educación infantil, pero debido a la corta edad de los niños, estos no pueden expresar todo lo que les ocurre, sienten o piensan mediante este lenguaje. Según la Federación CCOO, durante el primer año los niños no han alcanzado el nivel de desarrollo evolutivo respecto a la adquisición del lenguaje como para ser capaces de producir palabras (FECCOO Revista, 2011, p.4). En segundo lugar, los niños un poco más mayores que van comenzando a hablar, no tienen el vocabulario suficiente para verbalizar aquello que les ocurre o que sienten. Finalmente, en los niños más mayores de educación infantil (5-6 años), aunque ya tienen un gran vocabulario, muchas veces no encuentran la palabra deseada que describa justamente lo que quieren transmitir, o no reconocen ni son conscientes de que tienen cierto conflicto interior, como dice Read (1996): los niños, mediante el dibujo o la pintura (un lenguaje que no es el verbal) se pueden expresar mejor, de manera que por estos medios “pueden dar rienda suelta a sentimientos de los cuales tienen escasa conciencia, pero que no por eso son menos reales” (p.230). Por ello, al manipular materiales plásticos como la pintura, los niños pueden transmitir inconscientemente muchas de estas cosas (como su situación anímica o sus conflictos personales).

2.2.2. Objetivos.

Según Carrascal Domínguez (2016), el objetivo principal de la Educación Plástica consiste en contribuir al desarrollo global de los niños mediante el desarrollo y adquisición de ciertas capacidades y destrezas, como son: el desarrollo psicomotor (junto a la coordinación óculo manual), el desarrollo afectivo, la creatividad, el respeto, el trabajo cooperativo, el desarrollo del lenguaje y la percepción visual. (p.44)

Además, tanto Carrascal Domínguez (2016) como Caja (2007) describen tres objetivos generales que contemplan las capacidades descritas anteriormente. El primer objetivo, en el cual ambos coinciden, se basa en desarrollar la sensibilidad estética-visual, así como en la ampliación de la capacidad perceptiva. Respecto al segundo objetivo marcado por cada autor, aunque se parecen entre sí debido a que ambos lo enfocan al desarrollo de las habilidades intelectivas y cognitivas, el segundo hace énfasis en que este desarrollo debe ir encaminado a que los materiales y técnicas plásticas se conviertan en un medio de expresión. Por último, en el tercer objetivo sí que difieren ambos autores, ya que Caja lo dedica a afianzar la autoexpresión y la autoestima para favorecer las

representaciones plásticas mientras que Carrascal Domínguez se centra en desarrollar la capacidad creadora. No obstante, estos dos últimos objetivos pueden ser codependientes en el sentido de que al llevar uno a cabo se está consiguiendo el otro (es decir, al afianzar la autoestima se desarrolla la capacidad creadora y viceversa) (p.103 de Caja y p.45 de Carrascal Domínguez).

Sin embargo, desde un punto de vista más técnico y formal, el currículum de Educación Infantil presente en la orden del 5 de agosto de 2018, establece los siguientes objetivos respecto a la educación artística (dentro del área 3. Lenguajes: comunicación y representación).

“1. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación.

5. Acercarse a las distintas artes a través de obras y autores representativos de los distintos lenguajes expresivos, y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

6. Desarrollar su sensibilidad artística y capacidad creativa, acercándose a las manifestaciones propias de los lenguajes corporal, musical y plástico y recreándolos como códigos de expresión personal, de valores, ideas, necesidades, intereses, emociones, etc.” (pp.38-39).

Finalmente, podemos recopilar los objetivos generales de la educación plástica en los tres siguientes:

1. Desarrollar la sensibilidad estética, artística y la capacidad creativa.
2. Expresar emociones, sentimientos, ideas y deseos mediante el empleo de materiales y técnicas plásticas.
3. Afianzar el autoconcepto y la autoestima.

2.2.3. Papel del docente de educación plástica en E.I.

Carrascal Domínguez (2016) defiende que el maestro deberá tener el perfil de facilitador de conocimiento, puesto que su función es activar e impulsar el proceso de desarrollo creativo del niño (p.202). Esta visión es muy parecida a la que tiene Rollano Vilaboa (2004), quien presenta al maestro como conductor y orientador del aula, aunque

también expresa que el maestro debe saber transmitir contenidos a los alumnos, lo que va algo en contra de las nuevas pedagogías en las que se fomenta la creación del propio aprendizaje por parte de los niños más que la transmisión de conocimientos hacia los mismos (p.24). En este sentido, Caja (2007) también aporta su visión de la figura del maestro, al cual describe como dinamizador del proceso de aprendizaje de los alumnos. Además, hace referencia a ciertas cualidades que deben tener los maestros de educación visual y plástica, como ser sensible, curioso, observador, imaginativo, creativo, reflexivo, colaborador y provocador (p.75).

Por otro lado, Kellogg (1979) y Carrascal Domínguez (2016) coinciden en que los maestros deben tomar todos los trabajos plásticos de los alumnos por buenos, sin emitir juicios de valor sobre su mérito o adoptar actitudes directivas y manipuladoras del proceso o del resultado de los mismos. Esto es así ya que es más importante estimular la creatividad y autoestima de los niños que hacer que no les gusten las actividades plásticas por miedo a que no les salgan bien o el resultado no sea del gusto del maestro (Kellogg, 1979, p.165; Carrascal Domínguez, 2016, p.201-203).

Además, Read realiza la siguiente aportación: “Un buen maestro puede hacer mucho para redimir un mal sistema; un buen sistema será arruinado por un mal maestro” (Read, 1991, p.231). Esta es una afirmación muy interesante, sobre todo en cuanto a lo que se exponía en el apartado anterior sobre el papel que tiene la educación plástica en el currículo de Educación Infantil respecto al desarrollo del pensamiento divergente. En este sentido, puede haber maestros que siempre realicen las mismas actividades aportando los mismos materiales (realizar fichas estandarizadas, dibujar con rotuladores o ceras, hacer figuras de plastilina, etc.) y maestros que realmente enriquezcan las sesiones y acerquen a los niños a distintas realidades a través de la manipulación de diversos materiales y la utilización de técnicas variadas.

Por lo tanto, como explica Acaso (2000), es importante que el adulto sea consciente de que posee un código estético totalmente diferente al del niño, y no debe imponerlo. Por ello, deberá abstenerse de realizar acciones como: comparaciones entre producciones plásticas de varios niños, muestras de mayor agrado por un trabajo que por otro o actividades de dibujos dirigidos; mientras que sí deberá fomentar el pensamiento independiente y la confianza en uno mismo (p.54).

En la misma línea de pensamiento encontramos también a Mesonero Valhondo (1996), que habla de la función principal del docente de expresión plástica estableciendo que esta debe ser estimular la libertad creativa del niño (p.97).

Finalmente, aunque no por ello menos importante, tenemos la visión de Balada y Juanola (1987), quienes hacen especial alusión a que el docente planifique actividades flexibles para que cada niño pueda aportar su personalidad en la realización de las mismas (p.156).

En definitiva, el papel del profesor en el aula de expresión plástica debe ser de facilitador de conocimiento, conductor y orientador del aula, así como dinamizador del proceso de aprendizaje de los alumnos. Además, el docente debe planificar las actividades con flexibilidad y riqueza en los materiales y propuestas para así desarrollar la capacidad creativa de los niños. De la misma forma, es importante que tenga una actitud abierta y que comprenda que cada niño es único, por lo que su proceso de aprendizaje también lo es (de esta forma se evitarán comparaciones entre alumnos o entre modelos estandarizados y creaciones propias de los niños).

2.2.4. Organización de una sesión de educación plástica en E.I.

Respecto a la organización de una sesión de expresión plástica en Educación Infantil, es preciso tener en cuenta varios aspectos, como son: el espacio, el tiempo, los agrupamientos, las actividades y la evaluación. También cabe destacar que el valor de la sesión y su buen aprovechamiento estarán relacionados de forma directamente proporcional con la relación que se haya construido entre maestro y alumno (Read, 1960, pp.230-231). Además, Carrascal Domínguez (2016) apunta que todos estos aspectos deben estar conectados para que se aprovechen al máximo y Mesonero Valhondo lo secunda, pero añadiendo la necesidad de que existan unas normas básicas de uso de materiales y espacios (Carrascal Domínguez, p.197; Mesonero Valhondo, 1996, p.95).

Comenzando por el espacio, concretamente respecto a la estructura, Carrascal Domínguez (2016) dice que, aunque no podemos cambiar los aspectos arquitectónicos, sí que podemos introducir o reorganizar el mobiliario presente para que se ajuste lo mejor posible a la actividad que queremos realizar, así como utilizar las paredes a modo de expositores de las producciones plásticas realizadas por los niños (p.198). Incluso, nos comenta que podemos utilizar el aula adoptando una metodología por rincones (p.197).

Esto es útil tanto si tenemos únicamente el aula principal, ya que podemos establecer un rincón para la expresión plástica, como si tenemos un aula-taller dedicado expresamente a esta disciplina, debido a que podríamos organizarlo igualmente por rincones, estipulando un rincón para cada tipo de actividad (uno para la pintura, otro para el modelado, otro para las visualizaciones, etc.).

Por su parte, Caja (2007), es partidario de que exista un aula específica y diferenciada para las actividades de expresión plástica, ya que estas requieren de un alto nivel de manipulación. Además, independientemente del aula de plástica, tanto Caja (2007) como Mesonero Valhondo (1996) recomiendan tener en cuenta otros espacios del centro escolar para realizar actividades propias del área. En ciertos momentos, tan útil puede ser el aula tutoría, la biblioteca del centro, el aula de informática, los pasillos, el patio o el laboratorio (para crear nuestras propias pinturas). Incluso fuera del centro escolar podemos utilizar algunos espacios para desarrollar las artes plásticas, como son el museo, las salas de exposiciones o el entorno urbano (Caja, 2007, p.69; Mesonero Valhondo, 1996, p.110).

En el caso de que el centro cuente con un taller o aula específica para las actividades plásticas, será necesario que cuenten con: una correcta iluminación, espacio suficiente, fácil acceso, agua corriente y fregaderos, estructura de fácil limpieza y segura para los niños/as, así como con un lugar donde colocar las obras de arte realizadas (Mesonero Valhondo, 1996, pp.105-106; Caja, 2007, pp.66-67).

En cuanto al material, este tiene que cumplir las mismas características que todos los materiales que se disponen en Educación Infantil: que sea atractivo, variado, adaptado a la edad y de fácil limpieza, entre otros. Además, para una mejor organización y reposición de los mismos, estos se pueden clasificar en dos categorías: material fungible y no fungible. (Mesonero Valhondo, 1996, p.102).

En relación a los agrupamientos, según los objetivos propuestos y las características de las actividades a realizar, se pueden establecer distintos tipos. Caja (2007) nos habla de diferentes agrupamientos según el tamaño del grupo, por lo que podemos encontrar actividades que se realizan en gran grupo (donde podemos llevar a cabo producciones de mayor tamaño o tratar contenidos conceptuales sobre artistas y obras de arte), en pequeño grupo (promoviendo el trabajo cooperativo y compartir materiales), o de forma individual (las cuales también son muy importantes porque cada alumno tiene su propio proceso de aprendizaje) (p.64-65).

Dependiendo del tipo de actividad realizar se decidirá por un tipo de organización u otra, por ejemplo, cuando haya que realizar una actividad que requiera un número limitado de material se dividirá la clase en dos grupos permitiendo que unos hagan dicha actividad mientras otros hacen otra actividad. Igualmente, si hay una actividad que necesite la presencia del profesor de forma más constante, se dividirá al grupo y, mientras, el otro grupo realizará una actividad más autónoma (Caja, 2007, p.65).

Sin embargo, Mesonero Valhondo (1996) nos otorga una visión de los distintos agrupamientos según la edad de los alumnos. En muchas ocasiones, la edad cronológica de los niños no se corresponde con su nivel de creatividad o sus destrezas adquiridas, ya que esto es más cuestión de la estimulación que haya recibido cada uno, de la motivación y de su propio desarrollo (p.100-101). Stern, en sus talleres, recibe tanto a niños como a adultos de todas las edades, ya que defiende que la actividad del dibujo es un proceso personal cuyo resultado no tiene que compararse con los demás (Entrevista, 2018). Aun así, según Mesonero Valhondo (1996) podemos agrupar a los niños en edades similares para, de forma orientativa, ofrecerles un tipo de actividad u otra (teniendo siempre en cuenta la atención individualizada a cada niño) (p.100-101).

Respecto a la organización temporal, Caja y Mesonero Valhondo consideran que los tiempos deben ser flexibles, dependiendo principalmente de la edad de los niños y del tipo de actividad que se proponga. Los autores expresan que los bloques horarios estandarizados de una hora no son adecuados para las actividades que conlleven manipular, experimentar o crear. Este tipo de actividades requieren entre una hora y media y 2 horas de tiempo de realización, ya que se ha de contar con el tiempo de preparación del espacio y de iniciación de la actividad, el tiempo que se necesita para concentrarse y, finalmente, el tiempo de recogida y limpieza para dejar el espacio tal como lo encontramos. Por otro lado, los ejercicios de dibujo pueden durar entre 15 y 20 minutos, aunque habrá que estar atentos al nivel de participación y motivación de los niños independientemente de la actividad, para así poder adecuar su tiempo lo mejor posible, evitando que se alargue demasiado y aburra o que sea tan corta que no puedan finalizarla (Mesonero Valhondo, 1996, pp.104-105; Caja, 2007, p.66).

Otro de los aspectos importantes en la organización de una sesión de expresión plástica, es conocer la estructura de la misma, para lo cual Mesonero Valhondo (1996) nos enseña una secuencia de momentos que constituyen la sesión:

1. Reparto de materiales: Al llegar al taller, los niños se encuentran todos los materiales dispuestos y ellos deciden en qué mesa (con qué material) van a querer trabajar (algunos darán vueltas explorando mientras que otros irán directamente al sitio que les atrae). Es tarea del educador observar a cada niño e intentar que todos se vayan acercando y experimentando con cada técnica presentada.
2. Observación y manipulación libre de los materiales y herramientas.
3. Realización plástica con las orientaciones del profesor.
4. Recogida: Antes de terminar la sesión, se avisa a los niños para que se vayan preparando para finalizar el trabajo o dejarlo para la próxima sesión. Cada niño guarda su trabajo o lo deja secando en el lugar que corresponda.
5. Limpieza: se debe realizar entre todos.
6. Puesta en común o valoración: para finalizar, se pasa a otra zona o a la alfombra de la clase y se lleva a cabo la “puesta en común”, donde se comentarán las experiencias que han tenido al realizar la actividad.
7. Al terminar la puesta en común, los niños que quieran podrán llevarse los trabajos a casa (p. 103).

Además, el autor considera que por parte de los niños no existe un vínculo con la producción plástica finalizada, sino que todo lo importante sucede durante el proceso de creación por tanto afirma que no es necesario guardar ni prolongar el vínculo con la obra finalizada. Sin embargo, también comenta que no se debe guardar ni destruir un trabajo infantil en presencia del niño porque puede causarle resentimiento o sensación de estar siendo controlado (p.104).

Un último apartado que tiene en cuenta Mesonero Valhondo (1996) es la vestimenta en el taller de expresión plástica. El autor recomienda que utilicen batas, delantales o blusas amplias y fáciles de lavar, de esta forma, se favorecerá la conciliación familiar al no llegar el niño a casa con la ropa sucia (lo cual supone un problema para bastantes familias) (p.105).

2.3. *El álbum ilustrado como recurso educativo artístico.*

Un álbum ilustrado es aquel en el que la imagen y el texto se necesitan mutuamente para dar sentido a la lectura del mismo. Por tanto, es un tipo de recurso que implica la participación activa del lector mediante la observación de las imágenes que se presentan (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2016).

La presencia de estas imágenes cuidadosamente diseñadas tiene gran importancia en el desarrollo de la expresión plástica, como explica Carrascal Domínguez (2016):

El estímulo de la creatividad a través de la expresión plástica viene dado por la activación del pensamiento divergente y este a su vez, por la práctica y fluidez en la representación de imágenes en el proceso creativo. Convergente y divergente son dos términos que se usan constantemente cuando hablamos de la expresión plástica a través de dibujos o imágenes, e inciden directamente en la metodología de trabajo de la materia. (p.60)

Peter H.Reynolds es el autor de una trilogía de álbumes ilustrados a la que ha llamado Creatrilogy, debido a que se busca fomentar la creatividad en los niños/as, así como su autoestima y capacidad de superación. La versión original está en inglés, aunque dos de los álbumes se encuentran en español (“*El punto*” y “*Casi*”); el tercero se llama “*Sky Color*” (Color cielo):

- El punto: es un álbum muy enriquecedor tanto para los niños, ya que les enseña que cualquiera puede ser artista, sólo tienen que comenzar e intentar mejorar sus obras; como para los adultos, a quienes se les muestra el poder del refuerzo positivo en la educación y motivación de los niños/as.
- Casi: este álbum ilustrado se centra en la importancia de aceptar lo que somos capaces de hacer y lo que no, intenta contrarrestar la necesidad que muchas veces sienten niños y adultos de perfeccionarlo todo obsesivamente, tanto que incluso dejan de disfrutar de las cosas.
- Sky color: es un álbum ilustrado que fomenta la creatividad y hace que salirse de lo estereotipado esté bien. En las escuelas, cuando se realizan actividades de dibujo y

pintura, muchas educadoras se frustran al ver que algunos alumnos no pintan el cielo o el mar azul, o el sol amarillo; pues este álbum hace que los adultos se abran a las posibilidades reales de que el cielo o el sol pueden ser de diversos colores dependiendo de la hora del día. A nivel de aportación para los niños, fomenta su creatividad ya que también les hace ver que existen más opciones de las que conocen o de las que serían su primer planteamiento. (Reynolds, 2020).

3. Filosofía para Niños a través del Arte

3.1. *Convergencia de ambas teorías*

3.1.1. Concepto.

En el capítulo uno se aportó una visión de FpN que la define como “un programa con una metodología específica que trabaja la filosofía en el aula con niños y jóvenes partiendo de la discusión de los temas clásicos de la filosofía occidental en comunidades de indagación. Asimismo, potencia el crecimiento moral de sus participantes, la toma de decisiones reflexivas y favorece el aprendizaje mutuo entre los niños/as.”

De la misma forma, en el capítulo dos, se presenta una definición de la expresión plástica que describe a la misma como “una disciplina y, a su vez, una ciencia que implica un lenguaje no verbal a través de técnicas plásticas mediante la que los niños se desarrollan holísticamente (especialmente en cuanto a la creatividad). Además, constituye uno de los principales medios de expresión por el cual los niños transmiten sus ideas, pensamientos, recuerdos, emociones, etc.; y, al estar enmarcado en la programación del aula, también se considera un importante recurso pedagógico que permite el registro de sus experiencias de forma visual.”

Respecto a dichos conceptos, he de decir que, aunque sean ciencias distintas, ambos tienen puntos donde convergen como son: el desarrollo del pensamiento creativo y divergente o la necesidad de crear un ambiente de aula y metodología específicos. Además, tanto en filosofía para niños como en expresión plástica se busca fomentar la transmisión de ideas, posturas, pensamientos, etc., por parte de los niños. Por tanto, si quisiéramos dar una definición de filosofía para niños a través del arte, deberíamos incluir ambos enfoques. Esto daría como resultado la siguiente definición:

Filosofía para niños a través del arte es una ciencia que potencia el desarrollo integral de los niños tratando cuestiones filosóficas mediante el empleo de técnicas plásticas. A su vez, promueve en gran medida el desarrollo del pensamiento creativo y a vivenciar la

experiencia del aula en un entorno cuidado, dando cabida a las comunidades de indagación y al desarrollo individual de forma paralela.

3.1.2. Metodología.

En cuanto a la metodología, en FpN encontramos materiales y pautas explícitas sobre cómo debemos planificar las sesiones según el método que se quiera seguir (el método original de Lipman u otro método como la filosofía visual tratada anteriormente). Sin embargo, en expresión plástica hemos visto cómo se dan recomendaciones generales sobre la forma de llevar a cabo una sesión (en cuanto a la organización del material y el mobiliario, así como aspectos que el docente debe tener en cuenta para su correcto desarrollo), y no existe un método que determine qué cuestiones se han de tratar primero y cuáles después. Depende de cada docente, algunos comenzarán las primeras sesiones trabajando el color, otros decidirán comenzar por explorar las líneas, las formas, y otros puede que comiencen por la manipulación de diversos materiales y texturas o el acercamiento a las técnicas plásticas como el collage.

Por otro lado, sin referirnos tanto a la secuencia de sesiones del programa como al diseño de una sesión en sí, sí que encontramos más similitudes. En ambos casos se divide la sesión en varias fases, siendo prácticamente la más importante la última parte de la sesión, aquella dedicada a realizar una puesta en común para asimilar los contenidos aprendidos, asentar las experiencias llevadas a cabo y reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo.

Otro de los aspectos en que coinciden en cuanto a metodología, es que ambas disciplinas comparten el objetivo de desarrollar el pensamiento creativo en los niños. Por ello, la unión de estos dos ámbitos educativos es tan favorable, ya que pueden aportarse mutuamente lo mejor de cada uno para garantizar la consecución de sus objetivos.

3.1.3. Rol del Profesor y del Alumno.

Para las sesiones de FpN a través del arte, el papel del docente que se ha propuesto en el capítulo dos para la expresión plástica es muy acertado, sin embargo, se puede completar con algunas aportaciones de la visión del papel del docente para FpN. En general ambas ciencias tienen una visión similar respecto a cómo debe comportarse el docente en el aula y cuáles son sus funciones, aunque en FpN estos aspectos están más enfocados a la regulación de las intervenciones, animador de las sesiones, etc.; mientras que en expresión

plástica se ve de forma general como un orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje.

El papel del docente en las sesiones de FpN a través del arte deberá cumplir las siguientes funciones:

1. Planificar de forma flexible las actividades y sesiones, teniendo en cuenta la diversidad del aula.
2. Preparar la clase o el entorno en el que se vaya a realizar la sesión para que se disponga de los materiales y mobiliario necesarios.
3. Orientar y dinamizar el proceso de aprendizaje del alumnado.
4. Fomentar un buen clima de aula favoreciendo la participación de todos los alumnos.
5. No interponer su propio juicio de valor frente a los resultados de las actividades.
6. No comparar a unos alumnos con otros ni sus producciones.
7. Comprender y dar más importancia al proceso de aprendizaje frente a la creación final.
8. Asegurar el cumplimiento de las normas básicas previamente establecidas para que la sesión se desarrolle de forma adecuada (compartir el material, recoger lo utilizado...).
9. Fomentar la creatividad en los niños, evitando limitarse al uso de fichas y plantillas estandarizadas.
10. Acompañar, informar y guiar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado para conseguir una unión familia-escuela que potencie el desarrollo integral del niño.

3.2. Propuesta Didáctica: Mural Filosófico.

3.2.1. Justificación.

Tras la investigación sobre los dos campos de estudio tratados (la filosofía para niños y la expresión plástica infantil), se considera que podría ser muy interesante la creación de una propuesta para trabajar la FpN a través del arte en las escuelas.

Durante el transcurso de este trabajo, se ha recabado información que resalta la importancia de trabajar con los niños/as estas dos disciplinas desde los niveles más iniciales de educación infantil. Sin embargo, tanto por la propia investigación como por experiencia personal (en las prácticas del CFGS de Educación Infantil, las prácticas del Grado en Educación Infantil y experiencia laboral en escuelas infantiles), se ha llegado a la conclusión de que, a pesar de la importancia teórica fundamentada que presentan estas dos

ramas, la realidad en la escuela es muy distinta. Esto es debido a que, por un lado, son escasas las escuelas infantiles o centros escolares que tienen y utilizan un aula específica para la expresión plástica (o taller), de forma que todas las actividades se realizan en el aula tutoría; y, por otro lado, pocos docentes están formados adecuadamente como para llevar a cabo sesiones de Filosofía para Niños en el aula o sesiones de expresión plástica sin coartar la creatividad y espontaneidad de los niños.

Por ello, surge esta propuesta que combina aspectos de la filosofía visual tratados en el capítulo uno con algunas características de la expresión plástica tratadas en el capítulo dos. Sobre todo, parte de la idea de crear un álbum ilustrado en formato mural tratando cuestiones filosóficas, de manera que se realice una sesión de FpN mediante la producción plástica de un mural. De esta forma, con las orientaciones posteriores, cualquier maestro de educación infantil que desee fomentar la creatividad en su aula a través de la filosofía y el arte, tendrá un recurso prediseñado que podrá adaptar a las características de sus alumnos.

3.2.2. Destinatarios.

Esta propuesta didáctica está dirigida al segundo ciclo de infantil, concretamente, al nivel de 5-6 años.

3.2.3. Objetivos.

El objetivo principal de esta propuesta es desarrollar el pensamiento creativo y divergente desde dos ámbitos distintos que se entrelazan para enriquecerse mutuamente: la FpN y la expresión plástica.

Así mismo, se tendrán en cuenta para su realización, los siguientes objetivos específicos:

- Acercarse a diversos materiales (témperas y pinceles) para la realización de producciones plásticas.
- Explorar la técnica plástica: pintura mural.
- Desarrollar la autoestima.
- Dar argumentos.
- Formular hipótesis.

Finalmente, se incluirán los siguientes objetivos transversales:

- Cuidado del material y del espacio (conlleva la limpieza tras el uso de los mismos).
- Respetar el turno de palabra.
- Respetar las producciones de los compañeros.

3.2.4. Contenidos.

Se trabajará el concepto filosófico de libertad a través del material de filosofía visual creado por Ellen Duthie y Angélica Sátiro, específicamente la caja con láminas de “Lo que tú quieras” (2016). Sin embargo, ya que está recomendado para niños/as a partir de 8 años, no se utilizarán todas las láminas, sino dos de ellas que se han seleccionado previamente (al igual que no se propondrán todas las preguntas que vienen en la lámina). Además, el tiempo dedicado a esta parte de la sesión es bastante breve ya que hay que contar con que la segunda parte, la realización del mural, conlleva más tiempo de preparación, desarrollo y finalización. Se utilizará la siguiente selección de láminas y preguntas:

- Lámina 1: “¡Ouuuuuinn! ¡Ouuuuuinn! ¡Turirurirurooooo!”
 - ¿Tiene derecho el gaitero a tocar? ¿Tiene derecho el niño a dormir? ¿Cuál de los dos derechos es más importante, el del gaitero o el del niño? ¿Por qué?
 - ¿Puede todo el mundo hacer lo que le da la gana al mismo tiempo?
 - Imagínate que el gaitero está ensayando para un examen. ¿Es libre de no ensayar?
 - ¿Se te ocurre alguna solución para que tanto el gaitero como el niño puedan hacer lo que quieren?
- Lámina 2: “¡Volando voy!”
 - ¿Poder volar te haría más libre?
 - ¿Te gustaría volar como la niña de la escena? ¿Por qué? ¿A dónde irías? ¿Qué harías?
 - ¿Los patos de la escena son más libres que tú?
 - Piensa en la criatura más libre que puedas imaginar. ¿Cómo sería su cuerpo?

3.2.5. Metodología.

El profesor tendrá el papel de orientador/guía de los procesos de aprendizaje de los niños, y se encargará de que el ambiente de aula sea relajado y propicio para el desarrollo de las actividades. Es importante que el docente no emita juicios de valor sobre el procedimiento o resultado de las producciones plásticas de los niños, así como que no imponga su criterio frente al de los alumnos en ningún momento de la sesión (especialmente cuando se esté debatiendo sobre el concepto de libertad).

Respecto a la sesión, esta se dividirá en tres partes principales: la primera, estará dedicada a trabajar el concepto de libertad a través de las láminas de filosofía visual; la

segunda, conllevará el proceso de creación, por parte de los niños, de un mural en el que cada uno pinte la criatura más libre que pueda imaginar (formando, entre todos, el jardín de la libertad); finalmente, la tercera parte se dedicará a que cada niño formule una pregunta sobre la libertad a su criatura (como las que hemos visto previamente en las láminas) y esta se escribirá y firmará junto a la criatura de cada uno. De esta forma, en la primera y la tercera parte estarán más centradas en la FpN mientras que la segunda estará dedicada a la expresión plástica, aun así, ambas se entrelazan para poder llevar a cabo la actividad completa.

3.2.6. Recursos.

Para la realización de esta sesión serán necesarios los siguientes materiales:

- Témperas de colores (azul, verde, rojo, amarillo, morado, rosa, naranja y negro).
- Papel continuo (2 trozos de 5 metros cada uno).
- Pinceles (32; 4 para cada color de témperas).
- Una bata o delantal para cada alumno/a.
- Láminas de recurso filosófico WonderPonder “Lo que tú quieras” (de Ellen Duthie y Angélica Sátiro).
- Lavabos con agua corriente.

3.2.7. Temporalización.

En cuanto a la temporalización, en total la sesión ocuparía un espacio temporal de una hora y media aproximadamente (siempre teniendo en cuenta el ritmo del grupo), el cual se segmenta en los siguientes fragmentos:

- Trabajo con las láminas de WonderPonder: 30 min (10 minutos dedicados a la introducción del concepto de libertad, 10 minutos para analizar la primera lámina y otros 10 para la segunda).
- Pintar el mural del “Jardín de la libertad”: 30 min.
- Formulación de preguntas a nuestra criatura: 10 min.
- Recogida de material y espacios: 15 min (incluye quitarnos las batas y lavarnos las manos y los pinceles en los lavabos).
- Puesta en común/reflexión final: 5 min.

3.2.8. Procedimiento.

En primer lugar, se atraerá a los niños hacia la zona de la asamblea, y cuando todos estén sentados y hayamos llamado su atención, se les presentará la pregunta: ¿Qué pensáis que es la libertad?

Para responder a dicha pregunta, cada niño/a pensará en su hipótesis y levantará la mano para compartirla con el resto de la clase. Quien quiera presentar su hipótesis deberá esperar a que le toque, respetando el turno de palabra. Por otro lado, intentaremos ceñirnos a la temporalización propuesta previamente, aunque habrá que tener en cuenta el ritmo del grupo. Una vez haya pasado el tiempo previsto para esta parte de la actividad, presentaremos la primera lámina del material, se la enseñaremos a los niños y dejaremos que la observen. Pasados un par de minutos, les iremos planteando las preguntas y dejando que se expresen libremente escuchando sus respuestas. Repetiremos la secuencia con la segunda lámina, cuya última pregunta dará paso a la siguiente parte de la actividad. Dicha pregunta es: “Piensa en la criatura más libre que puedas imaginar. ¿Cómo sería su cuerpo?” En este caso, en vez de responder oralmente, les propondremos a los niños pintar con témperas y pinceles su respuesta.

Para ello, se habrá colocado previamente en los pasillos más cercanos al aula dos trozos de papel continuo, cada uno de 5 metros (uno en una pared del pasillo y otro en la pared de enfrente). De esta forma, se dividirá la clase en dos mitades y cada mitad pintará en un lado del pasillo, así cada niño tendrá su espacio para pintar y podrán realizar la actividad todos al mismo tiempo. A continuación, los alumnos se colocarán las batas o delantales y se dirigirán al pasillo, cada uno se colocará en la pared que le haya tocado y se comentarán las normas antes de empezar. Estas serán las siguientes:

- Cuando quiera cambiar de color, tengo que dejar el pincel que tengo en su sitio y luego coger otro.
- Si no hay ningún pincel del color que quiero, tengo que esperar a que algún compañero lo suelte o coger otro color.
- Hay que tratar bien el material, sin romperlo y sin tirarlo.
- Cuando acabo, me limpio y vuelvo a la clase.

Una vez estén claras las normas, los niños empezarán a pintar la criatura más libre que puedan imaginar, a lo que dedicarán 30 minutos aproximadamente. Los que vayan finalizando se limpiarán las manos en el lavabo y volverán a clase, donde podrán jugar mientras esperan a sus compañeros.

Por último, cuando todos hayan acabado, saldremos de nuevo al pasillo y realizaremos una ronda de preguntas, en la cual se les preguntará qué es lo que hace que su criatura sea libre. Las respuestas de cada uno (o las palabras clave que las resuman), así como su nombre, se escribirán junto a la criatura que hayan pintado, para que nuestro mural se convierta en un mural filosófico. Cabe mencionar que el mural quedará expuesto en el pasillo para que esté a la vista de los alumnos y reconozcan su obra, así como para que recuerden qué representa.

Finalmente, volveremos a la clase y nos sentaremos en la asamblea para compartir sensaciones sobre qué les ha parecido la actividad realizada y qué experiencias han tenido. Esto servirá de cierre de la actividad y de evaluación de la misma, en relación a si les ha gustado.

Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41-57. <https://dx.doi.org/10.5209/ARIS>
- Accorinti, S. (1999). *Introducción a filosofía para niños*. Manantial.
- Anderson, J. E., & Murchison, C. (1935). *Manual de psicología del niño*. Francisco Seix.
- AprendemosJuntos. (16 de mayo de 2018). *Versión completa. La Filosofía nos hace críticos, creativos y cuidadosos. Jordi Nomen*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=e3BumAX-eME>
- Artidiello Moreno, M. M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 43(3), pp. 25-38. <https://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i3.pp25-38>
- Balada Monclús, M., y Juanola Terradellas, R. (1987). *La educación visual en la escuela: didáctica de la plástica, orientación para los ciclos inicial y medio*. Paidós.
- Barrientos Rastrojo, J. (2013). *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*. Liber Factory.
- Biblioteca Vasconcelos. (4 de enero de 2018). *Mirar, pensar: filosofía visual para niños, por Ellen Duthie y Raquel Martínez*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xOHMty9eYgc>
- Brenifier, O. (2005). *El diálogo en clase*. Idea.
- Caja, J., y Berrocal Capdevila, M. (2001). *La educación visual y plástica hoy: educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Graó.
- Calaf Masachs, R. y Fontal Merillas, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Síntesis.
- Carrascal Domínguez, S. (2016). *Didáctica de la expresión plástica y visual en Educación Infantil*. Universitas.
- Duthie, E., & Martagón, D. (2016). *Lo que tú quieras*. Traje de Lobo.

- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Estrada, E. (1986). *Posibilidades de la expresión plástica infantil y su realidad en la escuela*. Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Fundamentos.
- García Moriyon, F. (1998). *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Desclée de Brouwer.
- García Moriyon, F. (2011). *Filosofía para niños: Genealogía de un proyecto*. Universidad de Madrid.
- García Torres, M. B. (2011). El proceso de adquisición del lenguaje. *Temas para la Educación, 14*, <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=6211&s=0&ind=277>
- Gardner, H. (2016). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad* (1^a ed. en la colección Surcos, 5^a imp.). Paidós.
- Goering, S., Shudak, N. J., & Wartenberg, T. E. (2013). *Philosophy in schools: an introduction for philosophers and teachers*. Routledge.
- Hernández Belver, M., & Sánchez Méndez, M. (2000). *Educación artística y arte infantil*.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel-Kapelusz.
- Kohan, W. O., & Waskman, V. (2000). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*.
- Lago Bornstein, J. C. (1990). *El programa de Filosofía para Niños. Aprender a pensar, 1*. Madrid.
- Lago Bornstein, J. C. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación : pensamiento complejo y exclusión social*. De la Torre.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Ediciones de la Torre.

- Mesonero Valhondo, A., y Torío López, S. (1996). *Didáctica de la expresión plástica en educación infantil*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2016). El Álbum Ilustrado: fomento a la lectura creando lectores activos. *Leer.es (Portal de recursos educativos)*.
<https://leer.es/el-album-ilustrado-fomento-a-la-lectura-creando-lectores-activos/>
- Montclair State University. *Institute For The Advancement Of Philosophy For Children*.
 Recuperado el 14 de octubre de 2021 de <https://www.montclair.edu/iapc/>
- Novedades Educativas.
- Novedades Educativas.
- Octaedro Editorial. Recuperado el 10 de septiembre de 2021 de <https://octaedro.com/noria/>
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 169, de 26 de agosto de 2008, 38-39.
- Peña Escoto, J. E. (2013). *Supuestos teóricos y prácticos de los programas de "filosofía para niños"*. Universidad Complutense de Madrid.
- Piaget, J. (1931). Children's Philosophies, en Murchison, C. (ed.) (1935). *Manual de psicología del niño*. Barcelona: F. Seix.
- Piaget, J. (1997) L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant. *Piaget et l'éducation*. P.U.F (Paris), pp. 114-117.
- Puig, I. de. (2018). *Aprender a pensar: la práctica de la filosofía en la escuela*.
- Read, H. E., y Mantovani, J. (1991). *Educación por el arte* (Reimp.). Paidós.
- Reynolds, P. H. (24 de marzo de 2020). "Sky Color" Read Aloud With Peter H Reynolds.
 [Archivo de vídeo]. Facebook.
<https://www.facebook.com/PeterHamiltonReynolds/videos/sky-color-read-aloud-with-peter-h-reynolds/2562690573991718/>
- Rollano Vilaboa, D. (2004). *Educación plástica y artística en educación infantil: desarrollo*

de la creatividad: métodos y estrategias. Ideas Propias.

Romero Izarra, G. (2005). *Hacia una pedagogía del contexto: el proyecto filosofía para niños y niñas en el clima social del aula.* Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Sátiro, A. (2013). *Estética gustatoria. / Entrevistada por Lucas Sátiro Matni, T'ai Sophia.* Estética Gustatoria.

http://www.creamundos.net/esteticagustatoria/Proyecto_files/Entrevista%20a%20Ange%CC%81lica%20Sa%CC%81tiro.pdf

Vecchi, V., Manzano Bernárdez, P., y Hoyuelos, A. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil.* Morata.

Vygotski (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Trad. S. Furió). Editorial Crítica (edición de bolsillo). (Trabajo original publicado en 1978).

Witgenstein, L. (2017). *Investigaciones filosóficas.* Trotta.