



Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

El juguete para el desarrollo del conocimiento y la
expresión artística y plástica tridimensional en
Educación Infantil

The toy to develop of knowledge and expression
artistic three-dimensional at Early Childhood
Education

AUTOR/A: Ana M^a Torró Laguillo

DIRECTOR/A: Juan Martínez Moro

FECHA: 30 de junio de 2020

Índice

Resumen/Palabras clave.....	4
Abstract/Keywords	5
I. Introducción	6
II. Estado de la cuestión.....	9
1. Expresión y conocimiento artístico y visual en Educación Infantil	9
1.1. “Arte” en edades tempranas	9
• Arqueología cognitiva	11
- Plasticidad	14
- Percepción sensorial	15
- El juego del arte: el aprendizaje mediante la acción	16
1.2. Conocimiento y expresión artística	19
• Conocimiento artístico	19
• Aportación de la educación artística al crecimiento humano	21
2. El juguete y el arte.....	23
2.1. Arte contemporáneo.....	26
2.2. El juguete como forma de conocimiento y expresión artística tridimensional	28
2.3. Experiencias previas en el lenguaje tridimensional y el uso de juguetes ..	30
2.4. Referentes históricos desde la escultura.....	32
III. Análisis del contexto y destinatario	38
• Análisis del contexto	38
• Contexto en el trabajo artístico	40
• Momento del desarrollo cognitivo y gráfico de los destinatarios	40
• Grupo de alumnos y alumnas	42
IV. Objetivos	42
V. Metodología y estrategia para la implementación	43
1. Metodología	43
Contextualización: instalación de juego y presentación perceptiva	46
Creación.....	48
Exposición	49
Los encargados y encargadas del taller	49

2. Estrategia de implementación	51
Fase 1: Acercamiento al campo	51
Fase 2: Desarrollo	52
Fase 3: Cierre del proyecto de innovación	53
VI. Actividades	54
Fase 1: Acercamiento al campo	54
Actividad inicial: Dibujar en el espacio.	54
Actividad inicial: Transformar un objeto.	56
Fase 2: Desarrollo	57
Proyecto 1: Historia de juguetes.....	57
Proyecto 2: Conquistando el aire y el movimiento.	60
Proyecto 3: El modelado en el arte bruto.....	64
Proyecto 4: La escultura desde el juguete de construcción.	66
Proyecto 5: El arte encontrado	70
Proyecto 6: Creación o transformación de un juguete.....	73
VII. Recursos	76
VIII. Temporalización	76
IX. Conclusiones	78
X. Bibliografía	81

Resumen:

El objetivo del proyecto de innovación es desarrollar el conocimiento y la expresión artística tridimensional mediante el juguete en Educación Infantil. La propuesta se hace eco de la escasa práctica e investigación registrada sobre la cuestión y la importancia evidente que tiene la experimentación plástica y artística para el desarrollo cognitivo del individuo, que han estudiado distintas disciplinas, como es el caso inédito de la arqueología cognitiva y evolutiva. El juguete se convierte en un elemento para conquistar el lenguaje tridimensional, y también un vínculo entre arte e infancia promovido por autores como Pablo Picasso o Jeff Koons.

El proyecto se realizará durante el curso escolar 2020-2021, en el C.E.I.P. Menéndez Pelayo, en dos aulas de 5 años. La metodología del proyecto de innovación se apoya en el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, en concreto en el constructivismo, el juego y el enfoque comunicativo, sociocultural y funcional.

Las propuestas artísticas se plantean contando con los elementos fundamentales del conocimiento y la expresión artística y plástica que son: productivo, reflexivo-crítico y cultural. Los niños y niñas tendrán la oportunidad mediante las actividades de una propuesta triangular de experimentar, crear y exponer sus composiciones partiendo de obras de artistas contemporáneos relacionadas con el juguete en un taller artístico. La evaluación será continua, formativa y compartida en asambleas para mejorar tanto las composiciones de los destinatarios como el proyecto de intervención.

Palabras clave:

Lenguaje tridimensional, objeto artístico, juguete, arqueología cognitiva, arte contemporáneo, arte infantil, constructivismo y taller artístico.

Abstract:

The aim of the innovation project is to develop knowledge and three-dimensional artistic expression through toys in Infant Education. The proposal echoes the scarce practice and research registered on the issue and the evident importance that visual and artistic experimentation has for the cognitive development of the individual, which has been studied by different disciplines, such as the unprecedented case of cognitive and evolutionary archaeology. Toys becomes an element to conquer the three-dimensional language and a link between art and childhood promoted by authors such as Pablo Picasso or Jeff Koons.

The project will be carried out during the 2020-2021 school year, at the C.E.I.P. Menéndez Pelayo, in two 5-year-olds' classrooms. The methodology of the innovation project is based on the curriculum of the second cycle of Infant Education, specifically on constructivism, play and the communicative, sociocultural and functional approach.

The artistic proposals are based on the fundamental elements of knowledge and artistic expression which are: productive, reflective-critical and cultural. Children will have the opportunity, through the activities of a triangular proposal, to experiment, create and exhibit their compositions based on works by contemporary artists related to toys in an art workshop. The evaluation will be continuous, formative and shared in assemblies to improve both the compositions of the recipients and the intervention project.

Keywords:

Three-dimensional language, artistic object, toy, cognitive archaeology, contemporary art, children's art, constructivism and artistic studio.

I. Introducción.

La presente propuesta está dirigida a desarrollar el conocimiento y la expresión artística y plástica tridimensional mediante el juguete en Educación infantil. La necesidad de este planteamiento surge de: la importancia de la experimentación del conocimiento y la expresión artística en la infancia recogida por enfoques cognitivos; la relación entre infancia, arte y juguete de las tendencias artísticas del siglo XX que se trasladan hasta nuestros días, y la casi inexistente investigación sobre la comprensión del volumen por parte de los niños y las niñas.

En primer lugar, desde la llamada arqueología cognitiva son muchas las investigaciones que respaldan, que la acción plástica tiene una frecuencia universal y afecta al desarrollo cognitivo humano. Así, Bamford (2006), exponía que la expresión artística data de mucho antes de la aparición de la escritura. Existen ejemplos de arte prehistórico, y también manifestaciones artísticas propias en diferentes pueblos por todo el mundo. Esta idea se fundamenta en estudios de autores clásicos sobre la expresión plástica infantil de: Georger-Henri Luquet, Victor Lowenfeld, Rudolf Arnheim, Rhoda Kellogg, y Arno Stern, entre muchos otros.

El arqueólogo cognitivo, Chris Gosden (2009), establece que el último eslabón de la cadena operativa cerebro-ojo-mano-materia modela los eslabones intermedios, en otras palabras, la fisiología y anatomía de la especie. La observación, manipulación y percepción que ofrecen las experiencias en el mundo, y con la cultura material y visual son modeladores de esa cadena operativa. Colin Renfrew (2003), también destaca que las redes neuronales durante la infancia no solo están en interrelaciones sociales, sino también en el contacto y comprensión con el material circundante. Finalmente, Lambros Malafouris (2007) define el «conocimiento enactivo», una experiencia plena y activa de interacción corporal con el mundo y los objetos. Dichos autores, reflejan la importancia de la acción, percepción y sensación para construir el conocimiento y expresión plástica, artística y visual. Todo ello, facilitado por la plasticidad neuronal humana que permite la flexibilidad para el desarrollo cognitivo, que se activa gracias a la percepción mediante los sentidos y la acción con los objetos. En sí, la plasticidad supone una transformación de las conexiones sinápticas y de la estructura cerebral que permite la adaptación y acomodación al entorno.

La aportación tanto del conocimiento como de la expresión artística en la infancia supone un crecimiento personal y social. A nivel personal, Eisner (2004) explica que las artes enseñan a los niños que su sello personal es importante, además de que casi siempre hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas. A nivel social, están la simbología detrás de la imagen, la cultura de contexto de las obras, los valores y creencias compartidos que se enseñan desde la infancia.

Todo ello sitúa al juego y la experimentación con la materia como una importante vía de desarrollo cognitivo durante la infancia. La aportación de experiencias con el lenguaje plástico y artístico tridimensional, con la cultura material, se convierte en una vivencia para conocer la cultura y contexto en el que se vive, pero también para comenzar a participar en los mismos desde su progresivo conocimiento.

En segundo lugar está la relación recurrente entre infancia, arte y juguete. El poeta Horacio, en la época clásica, destacaba la naturalidad con la que el niño era capaz de construir casitas de juguete, atar ratones a un carrito y cabalgar sobre una larga caña de rosal (*Sátiras* II: 3, 246-248; Vaz-Romero, 2015). Señalaba la naturalidad del juego infantil, la búsqueda de estética y la exploración de posibilidades. En 1853, el poeta y crítico Charles Baudelaire expuso el juguete como alternativa a la escultura tradicional, fracasada por la frialdad de emoción y por su desconexión con el público del presente. Además, Baudelaire afirmó que el ser humano descubre el arte cuando es niño (Pérez Segura, 2005). La desinhibición natural infantil en la creación de juguetes o juegos ha sido perseguida por muchos artistas, al igual que la infancia persigue esa experimentación con la materia y el refinamiento de sus sentidos que le ayudan construirse a sí mismo y el mundo en el que vive. La sensibilidad artística que señala Baudelaire sobre la expresión plástica infantil explica muchas de las técnicas o procesos artísticos de principios del siglo XX. Autores como Pablo Picasso, Jean Dubuffet, Joaquín Torres García, Ángel Ferrant, entre otros, recurren en sus obras a la expresión plástica infantil y el juego.

En la infancia, la idea del arte se introduce como un juego de posibilidades. Como explica Beatriz Pastrana (2007), el arte y el juego son medios naturales de expresión y de conexión con la realidad para los más pequeños. Todo es un juego y el juego ayuda a los niños y a las niñas a integrarse y a comprender el mundo que le

rodea. También, Garaigordobil (2008; Gallardo López y Gallardo Vázquez, 2018) expone el juego como una posibilidad de autoexpresión y autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo.

Infancia, arte y juguete se convierten en una oportunidad para conocer el arte contemporáneo, técnicas o procesos artísticas como el *objet trouvé*, los móviles de Alexander Calder, los juguetes de Joaquín Torres García, y en definitiva, el juego con diversidad de materiales, ideas y técnicas de obras artísticas cercanas al juguete infantil para el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas.

En tercer lugar, el lenguaje tridimensional en Educación Infantil tiende a limitarse a la expresión libre, sin presentar relaciones con artistas o tendencias plásticas. La escasa investigación y experiencias acerca de la comprensión del volumen por parte de la infancia provoca que la actividad en el aula, inevitablemente, se limite a tópicos habituales de manipulación y libre expresión en Infantil y Primaria (Fosati, Pérez-Bermúdez, Segurado, y Pérez, 2005).

Para ello, el juguete tiene un gran potencial para trabajar en las aulas de forma plástica y artística conquistando el dibujo en el espacio, además del desarrollo integral de cada niño. Como defienden, Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina (2019), modificar el espacio exterior provoca la estructuración del propio espacio corporal, resultado de una actuación interactiva entre sujeto con su entorno. Este contacto con la materia es el que desencadena el desarrollo cognitivo, como apunta Chris Gosden y, también, el que ofrece mediante las experiencias sensoriales una percepción más compleja que permite resolver retos con más facilidad.

Tras definir las necesidades y aspectos básicos que se van a tratar a lo largo del proyecto de innovación, es esencial resumir que el juguete se plantea como una forma próxima a la infancia para poner en relación con el conocimiento y la expresión plástica y artística en las aulas de Educación Infantil, favoreciendo un desarrollo cognitivo, un sello personal y el conocimiento del arte contemporáneo.

El proyecto de innovación se llevará a cabo en el C.E.I.P. Menéndez Pelayo de Torrelavega con los dos grupos de 5 años. La elección del centro se debe a la implicación de su claustro en la formación permanente, el diseño de instalaciones

artísticas de juego y la importancia hacia la educación sensorial. Los grupos de 5 años se seleccionan por el momento evolutivo cognitivo y gráfico en el que se encuentran. Según los estadios de Jean Piaget, se encuentran en el periodo preoperacional, en concreto, en el subestadio intuitivo. Mientras, a nivel gráfico, partiendo de la teoría de Viktor Lowenfeld (1973), estos niños y niñas puede que estén en la etapa preesquemática. En otras palabras, el contexto y las experiencias vividas por los niños consolidan una base potencial para el dibujo en el espacio mediante el uso del juguete.

II. Estado de la cuestión.

1. Expresión y conocimiento artístico y plástico en Educación Infantil

1.1. “Arte” en edades tempranas

Este proyecto de intervención parte del conocimiento sobre el desarrollo artístico en el pensamiento y la práctica infantil para acomodar la acción a la realidad de la infancia (Martínez Moro, 2018).

Han sido numerosos los estudios que recogen valoraciones sobre el desarrollo gráfico, su sentido estético, entre muchos otros aspectos. A lo largo de este apartado se presentará una contextualización oportuna de la relación de los niños y las niñas con el arte.

Acaso, Antúñez, Nuere y Zapatero (2007), definen el arte infantil: “como un sistema simbólico de representación de la realidad a través del lenguaje visual, que se desarrolla en los seres humanos antes de que lleguen a la madurez, momento que cambia enormemente según el lugar geográfico del que estemos hablando” (p. 122).

De este modo, se visibiliza el arte como un proceso que evoluciona con los niños y niñas. Su vinculación mediante la herencia, la experiencia o la interacción de ambas en las distintas culturas ha generado un gran hilo de teorías y autores de los cuáles destacamos los siguientes.

En la época clásica, autores como el poeta Horacio destacaba la naturalidad con la que el niño era capaz de construir casitas de juguete, atar ratones a un carrito y cabalgar sobre una larga caña de rosal (*Sátiras* II: 3, 246-248; Vaz-Romero, 2015). De este modo, se vislumbra la presencia de juegos simbólicos, pensamiento holístico y

acción heurística que se desencadena en la infancia junto con la expresión artística o plástica.

Jean Piaget analizó el desarrollo de la inteligencia infantil y definió unos estadios evolutivos, destacando: en el estadio sensoriomotor el valor de los sentidos y el movimiento para el desarrollo cognitivo, y en el estadio preoperacional el pensamiento simbólico. A nivel plástico, los niños y las niñas tienen la oportunidad de experimentar con la materia a partir del juego, generando y transformando cambios visuales y formales de los que van siendo progresivamente conscientes.

Uno de los estudios más influyentes en el desarrollo gráfico del niño es el de Victor Lowenfeld (1973), que estableció una clasificación por etapas basándose en significados creativos, psicológicos y semióticos: 3-6 años, etapa del garabato; 6-8 años, etapa preesquemática; 8-10 años, etapa esquemática. Sin duda, su estudio sobre el dibujo infantil es una obra que reafirma el carácter evolutivo del arte infantil. Además, el mismo autor también destacó el placer que encuentran los niños en la manipulación y la organización de las relaciones espaciales llevadas a cabo en los dibujos y pinturas (Lowenfeld y Brittain, 1972; Saíenz, 2011). Por lo tanto, el dibujo se convierte en un juego lúdico sin normas ni reglas establecidas donde el niño dirige su propia acción y experimenta con ella.

Arno Stern (2008) presenta, incluso, “La Formulación”, un sistema autónomo, universal y genético por el que los seres humanos necesitamos representar unas mismas formas gráficas desde la infancia. Stern elaboró su teoría observando la acción de sus pupilos en su taller artístico y defiende que no se debe entorpecer el proceso natural del desarrollo gráfico infantil.

El psicólogo Howard Gardner reconoce que la cognición humana tiene la capacidad de usar diversos tipos de símbolos y sistemas simbólicos (Gardner, Howard y Perkins, 1974; Aguirre, 2000). La especie humana, así, contaría con diferentes inteligencias y/o lenguajes para expresarse y comunicarse con el mundo desde la infancia. Entre ellas, la inteligencia viso-espacial y la cinestésica que son esenciales en el lenguaje tridimensional e integran parte del repertorio de la expresión y comunicación.

Como explica Bamford (2006), los niños y las niñas nacen con un sentido estético y desarrollan sus capacidades artísticas mostrándolas en el juego. Los propios

artistas contemporáneos han recuperado la estética infantil y la desinhibición placentera del juego en sus obras, por ejemplo Alexander Calder con su obra *el Circo (1931)*; Joaquín Torres García con la creación de juguetes, los objetos dadá que implican en sí, un juego de experimental, entre muchos otros que se presentarán.

Así pues, al arte es inherente al ser humano, en especial a la infancia, es un elemento de expresión y forma parte del desarrollo evolutivo.

Son muchos los estudios sobre el dibujo infantil desde diferentes áreas y enfoques del conocimiento. Aurelio Sáinz (2011) señala la existencia de una copiosa bibliografía debido a la gran riqueza plástica, semántica y proyectiva de este fenómeno, provocado por el interés de conocer las facetas cognitivas o emocionales de los niños y las niñas. La revisión de la literatura sobre el desarrollo cognitivo a partir del conocimiento y la expresión artística y plástica en edades tempranas servirán de partida para establecer el proceso de innovación sobre el juguete, el arte y la infancia. Para organizar la abundante información se ha optado por considerar las aportaciones que ofrece un enfoque antropológico inédito, como es el de la arqueología cognitiva y evolutiva porque ha investigado con mayor rigor y amplitud la actividad artística en el desarrollo intelectual, social y de la cultura visual (Martínez Moro, 2018).

- Arqueología cognitiva

A través de la arqueología entendemos el lenguaje, la cultura y el pensamiento humano a partir de vestigios e indicios materiales. En este sentido, son muchas las investigaciones que respaldan que la acción plástica tiene una frecuencia universal y afecta al desarrollo cognitivo humano.

En palabras de Martínez Moro (2018): “La aparición natural, espontánea y con carácter universal en la primera infancia de la producción de gestos gráficos, parece tratarse de un equipamiento con el que el niño viene dotado «de serie»” (p. 63). El ser humano cuenta con características innatas plásticas como elemento propio para relacionarse con el mundo que le rodea. Es un rasgo de la especie que emerge con condiciones mínimas de estímulo y sirve para entender algunos fundamentos del desarrollo cognitivo humano. Así, Bamford (2006) exponía que la expresión artística data de mucho antes de la aparición de la escritura. Existen ejemplos de arte

prehistórico y también, manifestaciones artísticas propias en diferentes pueblos por todo el mundo.

Esta idea se fundamenta en estudios de autores clásicos, como son Georger-Henri Luquet y Victor Lowenfeld que se basan en un enfoque evolutivo paralelo a la psicología evolutiva de Jean Piaget; también Rudolf Arnheim y Rhoda Kellogg apoyados en el enfoque estructural postulado por la *Gestalt*; así como desde la historia del arte Herbert Read, o desde la práctica Arno Stern con la “Educación Creadora”, entre muchos otros que han estudiado la riqueza del dibujo infantil (Saínez, 2011).

A pesar de ello, dentro de la arqueología y antropología científica contemporánea, Martínez Moro (2018) focaliza la investigación en el desarrollo de los procesos cognitivos relacionados con la teoría de la evolución, adoptando una perspectiva profunda sobre las etapas de la actividad plástica en la infancia. De dicho modo, la arqueología cognitiva estudia junto a la biología y la genética, el desarrollo mental desde un aspecto fisiológico como la creatividad, la imaginación o la expresión gráfica, descubriendo que todos estos fenómenos mentales son mecanismos de supervivencia y adaptación, es decir, han servido para solucionar problemas y superar situaciones existenciales.

En este sentido, el mismo autor destaca la relevancia del concepto de plasticidad para que la mente humana se adapte a los cambios evolutivos. Desde una visión anatómica, la plasticidad neuronal se traduciría en la capacidad del cerebro para recuperarse y reestructurarse permitiendo a las neuronas regenerarse y crear nuevas conexiones sinápticas que es lo que favorece el desarrollo cognitivo. Por lo tanto, la plasticidad favorece el cambio cerebral y su mejora, ofreciendo flexibilidad y maleabilidad para adaptarnos al mundo en el que vivimos. Gracias a ella, Chris Gosden (2009), arqueólogo cognitivo, establece que el último eslabón de la cadena operativa cerebro-ojo-mano-materia modela los eslabones intermedios, en otras palabras, la fisiología y anatomía de la especie. Se aprecia que la cultura simbólica y material plantea oportunidades vivenciales para facilitar el desarrollo sináptico. La observación, manipulación y percepción que ofrecen las experiencias en el mundo y con la cultura material y visual son modeladores de esa cadena operativa. Colin Renfrew (2003), también destaca que las redes neuronales durante la infancia no solo

están en interrelaciones sociales, sino también en el contacto y comprensión con el material circundante.

Lambros Malafouris (2007) define el «conocimiento enactivo», una experiencia plena y activa de interacción corporal con el mundo y los objetos. Esta visión se recoge también, en la psicología evolutiva de Piaget, el juego heurístico de Elinor Goldschmied, enmarcado en la psicología del aprendizaje de Jerome Bruner que considera tres vías de aprendizaje: icónica, simbólica y enactiva, todas relacionadas con la expresión plástica infantil. También, Gardner en su teoría evolutiva se apoyaba en un principio que relaciona: acción, percepción y sensación (Aguirre, 2000). Así pues, la relación con los objetos, los materiales, las obras artísticas cercanas al contexto, la experimentación con las esculturas y los juguetes, y, en definitiva, el juego y la acción serán un elemento esencial para desarrollar el conocimiento y la expresión artística y plástica.

Además, Malafouris (2007) considera que el contacto con la materia ofrece al individuo un proceso de encarnación (*embodiment*) de su propio acto perceptivo. Por lo tanto, la acción plástica con la materia provoca que los humanos se hagan conscientes de sí mismos progresivamente, lo que supone una estructura de andamiaje en el caso de la primera infancia. El contacto con la realidad de los niños y las niñas les ofrecerá oportunidades para crear sus propios conocimientos, experiencias y construirse a sí mismos a través de la progresiva conciencia perceptiva.

Recogiendo todas las aportaciones se puede concluir que el proceso evolutivo gráfico de los niños y las niñas, y el desarrollo cognitivo de la acción plástica, tienen su justificación en afinamientos perceptivos, el progresivo dominio corporal y la superación de retos que conllevan alternativas ejecutivas del cerebro. Como menciona Martínez Moro (2018): “La fructífera relación mano-cerebro, importante tanto para el desarrollo evolutivo de la especie como para cada individuo en edad infantil, está basada en una praxis retroalimentada sin solución de continuidad” (p. 69). Así, acción y percepción son protagonistas del progreso de la evolución humana porque crean un campo de experiencia donde los niños y las niñas se van haciendo conscientes de sí mismos. Además la actividad plástica y artística adopta una orientación cognitiva porque activa mecanismos de afinamiento y desarrollo.

A partir de aquí, cabe resaltar en los siguientes apartados el valor de la plasticidad, la percepción desde los sentidos y el juego como acción en el proceso de enseñanza y aprendizaje plástico infantil.

- La plasticidad

En esta perspectiva de la arqueología cognitiva, ineludiblemente, la plasticidad permite la flexibilidad para el desarrollo cognitivo, que se activa como se ha visto anteriormente gracias a la percepción mediante los sentidos y la acción con los objetos. En sí, la plasticidad supone una transformación de las conexiones sinápticas y de la estructura cerebral que permite la adaptación y acomodación al entorno.

En las edades tempranas, la plasticidad está contextualizada en el proceso de maduración cerebral, en la espontánea y natural adquisición de habilidades y de conocimiento, así como a través de la expresión emocional y de los valores éticos, mucho de todo lo cual queda reflejado como auténtica evidencia arqueológica en el registro gráfico-plástico infantil (Martínez Moro, 2018).

Por ejemplo, en la etapa pre-esquemática dentro del estudio diferencial por etapas clásico de la plástica infantil según Lowenfeld y otros, se atribuye la presencia de un «espacio corporal», que es el entorno inmediato del niño cuyo centro de referencia es él mismo (Lowenfeld, 1973). Algo así se puede atribuir a la somatización (*embodiment*), que exponía Malafouris. Como se ha explicado anteriormente, la creación visual permite desarrollar la capacidad perceptiva, el pensamiento visual y la conciencia de sí mismo.

De tal forma, la actividad artística ofrece retos visuales para la percepción, el juego heurístico con materiales de toda índole, la ejercitación de habilidades motrices y curiosidad por representar el mundo que rodea a la infancia. Esto ofrece la posibilidad de ampliar las experiencias plásticas del alumnado, su capacidad de respuesta ante problemas, juegos y modos de representar, y llegar a ser más resolutivos. Por tanto, se puede establecer una correlación teórica o potencial entre el mayor incremento de la actividad plástica operativa del niño, y el desarrollo de la plasticidad cognitiva. La plasticidad se convierte en el mecanismo que promueve el desarrollo cognitivo, el crecimiento y la superación creativa de problemas. De esta

manera, se ve indispensable la aportación de experiencias artísticas enriquecedoras desde la escuela.

- La percepción sensorial

La percepción es el conocimiento o las impresiones que realiza el cerebro a causa de la información recibida por los sentidos. Anteriormente se ha explicado que acción y percepción promueven del desarrollo del cerebro, pero es necesario resaltar más la implicación de los sentidos en la educación artística.

Muchos son los autores que relacionan el proceso de enseñanza y aprendizaje con los sentidos ya que a partir de ellos se adquieren las primeras impresiones de los objetos. Por ejemplo, Piaget estableció que la inteligencia y el afecto humano comienza en el estadio sensoriomotor a través de los sentidos y el movimiento, o Maria Montessori aplicó actividades polisensoriales a niños y niñas con enfermedades mentales.

Elliot W. Eisner (2004) defiende que los sentidos desempeñan un papel importante en la formación de conceptos y en el desarrollo cognitivo porque es el medio principal que fomenta la capacidad del niño para comprender el mundo. Las artes desempeñan un papel importante en el refinamiento de nuestro sistema sensorial, y nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo.

Maldonado Esteras (2008) expone que no se puede concebir una actividad mental sin la ejercitación sensorial previa, porque las funciones cerebrales dependen de los estímulos sensoriales que recibe. Las sensaciones y percepciones tanto interiores como exteriores del ser humano, que recibe gracias a los sentidos son la oportunidad de conocer el mundo. John Dewey en *El arte como experiencia* (1934; citado por Maldonado Esteras, 2008) definió una nueva estética de la recepción del arte derivada de la construcción armónica del interior humano, siempre en sintonía con el exterior que le rodea. El arte plástico visual ofrece posibilidades polisensoriales, con la variedad de materiales y técnicas asociadas se pueden tocar diferentes texturas en los acabados, observar formas cambiantes en las esculturas, oler los distintos materiales y escuchar los sonidos durante el trabajo en los talleres, etc. Presentar diferentes artistas plásticos y ofrecer visitas a museos supone enriquecer las

experiencias sensoriales del alumnado de forma que descubran y experimenten sus sentidos para disfrutar del arte y crear nuevos conceptos de la realidad.

Así pues, el acercamiento al arte desde la conjunción de los sentidos permite preservar su complejidad, Spiro (1988:6; Efland, 1995:105; Aguirre, 2000:75) lo definió así: “la comprensión profunda de un paisaje no se consigue de una vez. Lo mismo ocurre con un paisaje conceptual. Para dominar su complejidad y evitar la simplificación de la totalidad del campo, es preciso cruzar el paisaje en muchos sentidos”. Por todo ello, en nuestra propuesta se dará valor a la experimentación desde distintas tendencias artísticas, el trabajo de la escultura de forma libre y propuesta desde las obras de variedad de autores, pero sobre todo, captando todas las vías sensoriales posibles.

Cabe destacar que ofrecer una riqueza sensorial facilita el acercamiento a todo el alumnado, porque se les permite percibir las sensaciones por más de un canal generando más opciones para crear conceptos. Además, se ofrecen experiencias más completas facilitando la conexión sináptica y favoreciendo expresiones plásticas posteriores. La polisensorialidad introduce la posibilidad de compartir la experiencia en abierto en un grupo de alumnos por las diferentes visiones subjetivas que favorece.

Por lo tanto, como menciona Maldonado Esteras (2008) la educación sensorial es una buena estrategia para acercarse al arte, fomentando una estética abierta y flexible que ofrece nuevos modos de ver, oír y percibir, construyendo experiencias enriquecedoras que nos hacen disfrutar del arte y de las creaciones del hombre y, por extensión, de la vida.

- El juego del arte: el aprendizaje mediante la acción.

Los juegos son la forma más elevada de investigación

Albert Einstein

La aportación del juego a la infancia es más que sabida, como menciona Tonucci (2017), el juego espontáneo para la infancia se asemeja a las experiencias más elevadas del adulto. Además, es un derecho propio de la infancia recogido por el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Incluso, la propia legislación, respalda el juego como método de aprendizaje, el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil

en la Comunidad Autónoma de Cantabria, expone que: “Los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades creativas y el juego, y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (p. 11544). Este derecho y obligación para la infancia se ha recogido debido a su importancia en el desarrollo integral de los niños y las niñas a nivel social, intelectual, afectivo y físico, que se ha reconocido mediante una variada investigación.

En el juego, los niños y las niñas son protagonistas activos de situaciones donde ponen en práctica todos sus aprendizajes de una forma libre y placentera. En edades tempranas, antes del desarrollo del lenguaje verbal y, posteriormente, en el juego predomina el movimiento y la acción, por los cuáles los niños y las niñas se van haciendo conscientes de sí mismos. El juego sirve para elaborar numerosos conceptos y favorecer el desarrollo cognitivo gracias al movimiento, la experimentación y la acción. De este modo, en la infancia se necesita jugar para crecer. El juego aparece en los periodos tempranos del desarrollo cuando los grandes sistemas cognitivos y de conducta emergen y comienzan a organizarse (Dansky, 1999; Romo, 2007).

El juego se convierte en un método por el que los más pequeños aprenden y disfrutan construyendo conocimiento. Para Bruner (Romo, 2007), en el juego el niño resuelve problemas en un clima relajado y placentero combinando pensamientos, lenguaje y fantasía. Para Vygotsky, los niños y las niñas crean, manipulan y aportan significados a los símbolos y signos; establecen relaciones, y desarrollan sus habilidades a través del juego (Vygotsky, 1978; Romo, 2007). Wallon (1968; Meneses y Monge, 2001) considera que el juego se confunde con la actividad entera del niño, mientras esta siga siendo espontánea. Por tanto, la escuela debe buscar en el juego infantil un medio y no condicionarlo a finalidades educativas cerradas. Marta Nussbaum (2010) comparte que un entorno lleno de juego y afecto, donde predomina la actividad propia de los niños y las niñas como fuente de aprendizaje, amplía sus facultades cognitivas. En resumen, el juego es una actividad potencial para la infancia, donde espontánea, desinhibida y naturalmente ponen a prueba sus aprendizajes, experiencias previas, intereses y necesidades, en su conjunto, su bagaje vital. Así, se entiende que el juego es una pieza clave en el desarrollo armónico de los niños, una actividad vital e indispensable para conocer al mundo y a uno mismo.

La idea del arte se introduce como un juego de posibilidades. Mediante el juego del movimiento libre y espontáneo, la maleabilidad de las formas y la búsqueda de soluciones ante una representación se da lugar a un espacio de expresión artístico. Como explica Beatriz Pastrana (2007), el arte y el juego son medios naturales de expresión y de conexión con la realidad para los más pequeños. Todo es un juego y el juego ayuda a los niños y a las niñas a integrarse y a comprender el mundo que le rodea. Garaigordobil (2008; Gallardo López y Gallardo Vázquez, 2018), mantiene la misma idea enfatizando que el juego es una posibilidad de autoexpresión y autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo.

El juego entendido desde la libertad, espontaneidad, disfrute, experimentación y capricho se equipara a las vanguardias artísticas a principios del siglo XX, caracterizadas por un sentido estético abierto y ajeno a cánones culturales. Martínez Moro (2018) expone que el juego infantil está asociado a la evocación de somatizaciones, además del *arousal* de poderosas sensaciones y emociones, siendo equiparable a lo que expuso el artista brasileño Helio Oiticica en obras tan lúdicas como sus célebres *Parangolé*. Las obras de muchos artistas contemporáneos persiguen la disolución de las fronteras entre el arte y la vida, así como entre la obra y el espectador a través de la participación, la performance y el happening. Además si el juego es una vía reconocida para la creatividad moderna, muchos cuerpos de obra cobran o evocan juguetes, objetos, conductas y sensaciones de la niñez. Desde este planteamiento, tanto el juego como el arte son vivencias que transforman a las personas que las experimentan. Puericia y artistas comparten la desinhibición de cambiar la materia sin prejuicios a favor del placentero juego.

Hans Georg Gadamer (2005:182; Martínez Moro 2018:78) concreta que la idea de juego en el contexto del arte se refiere «al modo de ser de la propia obra de arte». En otras palabras, la esencia reside en el obrar, hacer y experimentar limitando la atención hacia el producto final. Pedagógicamente, el arte en la escuela infantil debería salvaguardar el crear y jugar libremente con la expresión artística. Arno Stern (2008) resalta el dejar hacer por sí solos y ser un apoyo cuando los niños y niñas lo requieran. También, Schiller (1990; Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina, 2019) revela la

educación mediante la actividad lúdica como potencial que transita de la contemplación a la percepción. La relación entre el arte y el juego se propone desde la acción libre pero, a su vez, habrá también momentos para contemplar contribuyendo a la percepción y estimulando la implicación en la acción.

En conclusión, el conocimiento y expresión artística en edades tempranas debe proponerse incitando la acción plástica desde el juego libre y natural. Los niños y niñas deben poder contar con la libertad para contemplar, experimentar, divertirse y atreverse con la acción sobre la materia para asegurar el desarrollo cognitivo y la relación con el arte.

1.2. Conocimiento y expresión artística

Entender que un taller de arte infantil es un espacio donde se genera conocimiento y no sólo un lugar donde se libera la expresión.

María Acaso

Hasta el momento, se ha recogido la inherencia del arte al ser humano y el potencial desarrollo cognitivo que genera mediante la manipulación con los sentidos, la plasticidad cerebral y la propia acción. A partir del siguiente apartado, se busca concretar qué conforma el conocimiento artístico y plástico, qué capacidades desarrolla y su relación con el conocimiento del mundo.

- Conocimiento artístico

La educación artística no es sólo un modo de expresión, sino que también, es una forma de conocimiento que se va enriqueciendo con el contacto y experimentación con la materia, el lenguaje visual, los diferentes artistas con sus técnicas y los símbolos culturales. Cada persona juega y construye relaciones entre estos elementos y su propia producción desarrollando su potencial artístico. De este modo, no se debe limitar la educación plástica a la expresión sino contar con todos los contenidos para ofrecer oportunidades de conocimiento propio que garanticen tanto la función de producir como la de comprender un producto visual (Acaso, 2005).

Eisner (1995), en esta misma línea defendía que el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección, sino que debe abordarse a partir de tres

elementos: el productivo, el crítico y el cultural. Gardner (2000), incluye en la educación visual tres competencias esenciales: la producción de productos visuales, la percepción y la capacidad para decodificar dichos productos y, por último, la reflexión como la capacidad para pensar sobre el objeto percibido en cuanto a su expresividad, su significado y sus valores críticos en cuanto a la realidad.

De dicho modo, aunque destaque la producción libre, experimental y espontánea, sobre la comprensión, reflexión y relación con los símbolos y la cultura, es necesario resaltar que las artes plantean modos complejos de pensamiento cognitivo, por ejemplo: al relacionar sutilezas cualitativas, concebir cualidades imaginativas e interpretar significados de las obras (Eisner, 2004). También Acaso (2006) expone que: “el lenguaje visual contribuye a que formemos nuestras ideas sobre cómo es el mundo, ya que a través de él absorbemos y creamos información, un tipo de información especial que captamos gracias al sentido de la vista” (p. 22). Por lo tanto, las artes establecen relaciones entre lenguaje y pensamiento que, a su vez, desarrollan la inteligencia, siendo esencial la experiencia y la cultura es su construcción. En sí, el conocimiento artístico va ampliando nuestra conciencia sobre la vida, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura (Acaso, 2006).

No obstante, esto supone que el lenguaje visual no es neutro, está influenciado por la experiencia, memoria e imaginación del autor de la obra, pero también por la visión que concluya cada receptor gracias a sus propias vivencias y significados construidos. Como dijo Eisner (2004): “En las artes, el pensamiento es una forma de indagación cualitativa en la que interviene la sensibilidad, se estimula la imaginación, se aplican técnicas y se activa la apreciación” (p. 283). Todo ello supone un proceso complejo que depende de la capacidad propia de ensayar con la materia o técnica con la que se trabaja y las formas de experiencia somática que nos permiten hacer juicios durante la creación de una obra.

Con ello, tanto la representación como el análisis de una obra es personal aunque siempre incluye señas culturales compartidas. Eisner (2004), presenta tres procesos cognitivos que usa el acto de representación, que no concluye hasta que llega a la mente del «lector», que son: inscripción, revisión y comunicación. La inscripción

la define como la idea que perdura y es recogida de la conciencia. La revisión es el proceso de trabajar las ideas y que adquieran la calidad que el autor desea. Estos dos procesos los asocia como la forma de comunicación. En palabras del autor: “La transformación de la conciencia en una forma pública, que es el objetivo de la representación, es una condición necesaria para la comunicación; pocos de nosotros sabemos leer las mentes ajenas” (p. 23). Así pues, lenguaje y pensamiento artístico contribuyen a la construcción de significados compartidos y crean ocasiones para la transformación de los mismos significados. El conocimiento artístico se concibe en un juego entre la comprensión y la producción donde intervienen la percepción, los sentidos, la acción y la plasticidad desencadenando procesos cognitivos superiores.

- Aportación de la educación artística al crecimiento humano

La educación es el proceso de aprender a inventarnos a nosotros mismos

Eliot W. Eisner

El tanteo entre producción y comprensión artística y plástica supone el enriquecimiento de capacidades y habilidades sociales, culturales, intelectuales y afectivas. La experimentación con la materia y el refinamiento de los sentidos contribuyen al desarrollo cognitivo. Pero la educación artística, también favorece la construcción de la personalidad y la persona. El conocimiento y la expresión artística se entiende como la acción de desarrollar y perfeccionar las habilidades, capacidades y destrezas plásticas para la formación integral de la persona. (Fontal Merillas, Marín Cepeda y García Ceballos, 2015).

Entre las capacidades que se pueden encontrar se pueden destacar el pensamiento abstracto y visual, que dota de unas mejores competencias perceptivas, memorísticas y atencionales (Fontal Merillas, Marín Cepeda y García Ceballos, 2015). Además, la exploración cognitiva propicia procesos expresivos, de abstracción, reflexivos y críticos en torno a la imagen y la expresión plástica.

Marín (2003b; citado por Fontal Merillas, Marín Cepeda y García Ceballos, 2015) detectó capacidades que operaban en las actividades de la educación artística como: la percepción visual, táctil y cinestésica; la creatividad, la inteligencia espacial, el pensamiento visual, la memoria visual, la valoración y la evaluación cualitativa de imágenes y objetos, y la sensibilidad estética.

Pero también, la implicación específica de la actividad artística, el contacto con las imágenes y la cultura material supone el despliegue de habilidades y conductas sociales en las primeras edades (Martínez Moro, 2018). Incluso, Arthur Efland (2003; Gutiérrez Párraga, 2008) destaca la aportación social del arte, defendiendo que el objetivo principal de la enseñanza del arte es que los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven. Desde tiempos pasados, la raza humana ha mostrado la necesidad e interés de dejar huella, es decir, expresar sus logros, su presencia y su relación con otros. Así, el arte plástico ha sido un medio que se ha gestado y evolucionado con los grupos humanos ayudando a crear culturas compartidas. Culturas que han representado la tradición, la revolución, el placer, la rebeldía y la transformación dando lugar a numerosas tendencias artísticas.

De este modo, se diferencian dos procesos, social y personal, que se desarrollan e interaccionan simultáneamente en la educación artística. Como explica Gimeno Sacristán (2001), cuando se nace, los bebés reciben las interpretaciones de otros, que empiezan a formar parte de sus significados y, cuando son suficientemente autónomos, empiezan a replantear esas interpretaciones. Ambos procesos forman parte del desarrollo de la personalidad y el crecimiento, y acompañan al ser humano durante toda su vida.

Por un lado, las capacidades sociales se vinculan a la simbología detrás de la imagen, la cultura de contexto de las obras, los valores y creencias compartidos que se enseñan desde la infancia, es decir, el ideario o imaginario que comparte la comunidad y que influye en el conocimiento y expresión artística.

Por otro lado, el desarrollo personal de cada uno, que está influenciado por la cultura de la comunidad porque es una base de conocimientos durante los primeros años de vida, va enriqueciéndose con la percepción, reflexión y vivencias propias a través de las imágenes y la producción de las mismas. Eisner (2004) explica que las artes enseñan a los niños y niñas que su sello personal es importante, además de que casi siempre hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas. Esto sucede porque en las artes hay más de una manera de describir una pintura o una escultura, hay más de una manera de representar la realidad, en otras palabras, en las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central que permiten la construcción de ese sello personal.

En ello desempeña un papel fundamental la creatividad porque cumple el objetivo de fomentar en los niños y niñas sus capacidades y habilidades de expresión personal, así como educar en la interpretación abierta y alternativa de la realidad (Martínez Moro, 2018). Antonio Damasio en la retrospectiva de Jeff Koons (Rothkopf, 2015) menciona como componente fundamental de la creatividad:

La construcción de un arsenal de conocimientos, la capacidad de desgranar el conocimiento que se puede recordar y lograr combinar las piezas de forma inteligente. Por supuesto, es probable que nada de esto suceda en mentes que no están acostumbradas a analizar experiencias sensoriales muy variadas y a reflexionar sistemáticamente acerca de ellas. Una mente preparada favorece la creatividad (p. 251).

Por lo tanto, el desarrollo integral de la persona tanto social como la construcción de su sello personal puede mejorar y enriquecerse con las vivencias perceptivas con la imagen, el riesgo, trabajo y conocimiento de la expresión artística, y la estimulación de los sentidos con la materia, todo ello, enraizado en el desarrollo de la creatividad para disponer de fluidez en la producción de ideas, sensible a las pequeñas diferencias, original para ser novedoso y flexible en la adaptación al contexto y situación.

2. El juguete y el arte

El juguete es un objeto que ha evolucionado con las distintas culturas a lo largo de la historia. Su función principal es acompañar a la acción de juego y, generalmente, están destinados a la infancia.

A pesar del tiempo, los juguetes mantienen prácticamente su función y significado porque cumplen con las necesidades evolutivas e intereses de los niños y las niñas. La transformación se vislumbra en la diversidad de materiales, los diseños innovadores, la mejora de sistemas mecánicos y electrónicos, y la adaptación a las demandas de la infancia. Todo el proceso de elaboración se asemeja a la composición de una “escultura” creada para la infancia. El poeta y crítico de arte Charles Baudelaire (Pérez Segura, 2005) reconocía que: “el juguete sí es arte, porque su proceso de placer estético es el mismo que se experimenta ante un buen cuadro” (p.287). El 17 de abril

de 1853, Baudelaire publicó el ensayo *Le Monde Littéraire*, Moral del juguete, donde expuso el juguete como alternativa a la escultura tradicional, fracasada por la frialdad de emoción y por su desconexión con el público del presente. Además, Baudelaire afirmó que el ser humano descubre el arte cuando es niño (Pérez Segura, 2005).

Más de una vez, el mundo del arte y el juego se han visto relacionados. Algunos artistas han querido volver a experimentar la niñez para trabajar en sus obras despertando el juego, la manipulación libre y el simbolismo para disfrutar de la creación. Incluso, los autores han transformado sus obras en juguetes o han hecho con juguetes sus obras. Como dice Martínez Moro (2018), el artista moderno siente nostalgia y admiración por la infancia, anhelando sobre todo recuperar la inmensa y lúcida energía de aquél estado.

En más de una ocasión, Pablo Picasso afirmó que: “en aprender a pintar como los maestros del Renacimiento tardé unos años; pintar como los niños me llevó toda la vida”. Con lo que destacaba, el valor de la espontaneidad y espíritu creativo de la expresión gráfica infantil.

Vaz-Romero (2015), presenta el arte y el juego como una acción similar: “el *pneuma* vivificante, que entronca el soplo divino con la acción del artista, e incluso con la del niño y su juguete” (p. 284). En la infancia se juega creando historias, caracterizando personajes, construyendo espacios y dibujando para disfrutar del movimiento, empleando la imaginación con una finalidad únicamente placentera. Su capacidad de desinhibición plástica y juego han sido un modelo de inspiración para ciertos movimientos de vanguardia artística.

Así pues, la original perspectiva de Baudelaire recogía la relación directa entre el juguete, la imaginación y el arte. Desde este texto, promovió nuevas vías para la sensibilidad artística en el siglo XIX, pero además su visión sobre el juguete fue impulsada hasta llegar a nuestros tiempos. En la primera parte del siglo XX, la expresión plástica infantil se convierte en una fuente de explicación de algunos rasgos del arte moderno. Autores como Pablo Picasso, Paul Klee, Joan Miró, Jean Dubuffet, Vasili Kandinsky, Joaquín Torres García, Ángel Ferrant... muestran un enorme aprecio por la plástica infantil. En concreto, algunos autores que ponen en conexión con la visión del juguete y la plástica infantil se presentan a continuación.

El arquitecto Hendrik Petrus Berlage, en 1906, presentó que el juguete debía tener un diseño sencillo para no condicionar la imaginación. Gerrit Rietveld también apoyaba esta tendencia (Pérez Segura, 2005).

En 1918, el artista uruguayo Joaquín Torres-García, basándose en los estudios de María Montessori, diseña nuevos juguetes desmontables (fig. 1), de formas y colores básicos para enseñar a los niños (Pérez Segura, 2005). Previamente, el artista había basado su obra en el concepto filosófico de la infancia y la creación de los juguetes fue un laboratorio para su expresión posterior.

El escultor y pedagogo Ángel Ferrant fabricó el *Arsintés* en 1935, un juego combinatorio infantil basado en plantillas geométricas para construir cualquier figura basado en sus esculturas, que se pueden completar con la mente (Ortega Cubero: 2010; Vaz-Romero, 2015:302).

Jean Dubuffet, con la definición del *art brut*, se expresaba de una forma espontánea y cruda, sin impurezas culturales. Una libre reunión entre pensamiento, gesto, mano, herramienta y el condicionante plástico. Compartía con la infancia el disfrutar haciendo y su estética formal. Las obras de Dubuffet (fig. 4 y 5) desde el *art brut* fueron vinculadas al arte primitivo o infantil por su apariencia tosca, gruesa y su juego con geometrías irregulares.

Otros autores han utilizado los propios juguetes para elaborar sus obras o evocar éstos. Alexander Calder presentaba el arte como juego con la serie de obras *El circo de Calder*, 1926-1931 realizado con alambre. Jeff Koons más recientemente ha utilizado bloques de montaje y figuras de animales para sus obras *Piezas de construcción* (Building Blocks, fig.11), 1998-2009, *Refugio* (shelter, fig. 12), 1996-1998.

Oriol Vaz, durante el montaje de su escultura *Auriga*, tuvo la sensación de volver a tener entre sus manos sus juegos de Lego y Mecano pero a mucha mayor escala (Baudelaire, 2005; Vaz-Romero, 2015). Además, el mismo artista convirtió su obra las *Sibilas* en prototipos de juguetes de madera (Manson, 2014; Vaz-Romero, 2015). Ensamblar las piedras de las *Sibilas* supuso para el artista la sensación de estar divirtiéndose con los juegos de construcción que le habían maravillado de niño entrelazando el juego, recuerdos de la infancia y el arte.

Todo este recorrido desencadena una nueva idea de escultura que relaciona infancia, juego y arte definiendo al juguete como icono de la modernidad. Un proceso que permite la creación placentera y no tanto la imitación, porque busca estimular la imaginación con el uso de juguetes sencillos pero que ofrezcan diferentes formas y colores para experimentar.

Como consecuencia, el arte contemporáneo se ha visto influenciado por el juguete y son muchos artistas los que incluyen los juguetes en sus obras o crean obras con una estética lúdica como se muestra en apartados posteriores. A pesar de que la pionera visión del crítico francés Baudelaire no se refería al arte realizado por niños sino para niños (Pérez Segura, 2005), el arte contemporáneo sensibilizado con la participación de la sociedad ha desarrollado planteamientos profundamente lúdicos como el arte bruto o el dadá.

2.1. Arte Contemporáneo

En nuestro tiempo, el arte contemporáneo recoge numerosas técnicas y estilos que reflejan nuestra sociedad actual. Conlleva un proceso de creación muy abierto, pero que sobre todo implica la participación del espectador. El arte se convierte en un elemento socializador que influye en la conciencia y el devenir de su época.

El artista juega con la intención expresiva mediante una gran cantidad de soportes, como: el vídeo, la escultura, las instalaciones, la naturaleza, el dibujo digital, etc. Pero como explica Rafael de Diego, no se trata únicamente de la obra de arte, sino del hecho artístico (Acaso, 2006). En otras palabras, la obra está enmarcada en un espacio y momento que pueden influir en la participación del espectador y su visión.

La conglomeración de elementos del lenguaje visual permiten captar la atención mediante la crítica, el humor, el reflejo de la sociedad, los tamaños exagerados y, entre muchos otros aspectos, sirve para generar un proceso creativo conjunto entre el artista y los diversos receptores.

El espectador tiene que utilizar su creatividad y establecer relaciones entre sus conocimientos, experiencias y la obra artística para pasar de la contemplación a la comprensión (Acaso, 2006). De este modo, el arte contemporáneo se convierte en un juego estético y de recreación para nuestra propia experiencia, un hecho para contemplar y reflexionar (Gutiérrez Párraga, 2008).

El artista contemporáneo abandona las demandas de un público concreto construyendo un proceso creativo abierto y en contacto con el sentido de la sociedad. La obra realizada transmite unos valores o ideas compartidas por la ciudadanía intentando la confrontación con cada persona (Maldonado Esteras, 2008). Así, el arte contemporáneo se convierte en una forma de entender, reflexionar y participar en nuestra sociedad y cultura. No obstante, será necesario hacer consciente al alumnado de la acción artística para favorecer su contemplación e interés, además de enriquecer sus vivencias y conocimientos garantizando su participación en los hechos artísticos.

Acaso, Antúnez, Nuere y Zapatero (2007) presentan los siguientes motivos para incorporar el arte contemporáneo en los talleres de arte infantil:

- El arte contemporáneo incluye temas controvertidos y cotidianos para los niños y niñas, como la violencia, la inmigración, la nutrición, etc. temas propios, de verdadero interés e intensos que convertirán la actividad en una experiencia vital.
- Incorpora las nuevas tecnologías que significa trabajar con las herramientas que los participantes utilizan en su día a día y a las que están acostumbradas.
- El arte contemporáneo es participativo, necesita que el espectador sea activo para que se complete. Requiere acción, interacción, juego y pensamiento para crear una actividad constante.
- El arte contemporáneo estimula la creatividad, porque uno de sus fundamentos es ser original, hacer cosas nuevas que sorprendan al espectador. (p. 123)

Por lo tanto, llevar el arte contemporáneo al aula de Educación Infantil supone la comprensión tanto de obras plásticas y visuales emergentes como la reflexión de temas cotidianos en los que vive la infancia. Esto favorece el interés y el impulso a la expresión y conocimiento artístico y visual.

Abad Molina (2008) explica que el arte contemporáneo y los contextos educativos comparten muchos aspectos como la construcción de la identidad, el potencial del juego, la significación cultural, la apropiación del espacio, la experiencia estética, etc. Hasta este punto, se puede contemplar que la vinculación del arte contemporáneo con la infancia se evidencia desde diferentes ámbitos que pueden resultar muy interesantes para crear el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos

se encuentran muchos ya mencionados como, por ejemplo, la acción espontánea del juego desde la que experimentar lúdicamente la plástica, el juguete como obra artística y la propia expresión gráfica infantil. Asimismo, la variedad de técnicas existentes y la facilidad de adquirir materiales o utilizar elementos reciclados hacen posible la experimentación artística dentro de un clima de juego.

Juan Eduardo Cirlot (1990:44; Vaz-Romero, 2015) recuerda que: “los mejores artistas contemporáneos han advertido de modo preciso y clarividente ese valor recóndito de los objetos humildes, sean naturales o artificiales; [...] Hans Arp, Max Ernst, Pablo Picasso, Joan Miró, Marcel Duchamp han recogido cosas en sus paseos”. Esta técnica de creación se denomina *object trouvé*, el arte encontrado, son objetos que en su origen no tienen una función plástica pero se convierten en el juego de la creación artística. Esta perspectiva puede favorecer claramente la implicación de los niños y niñas de Educación Infantil en el arte contemporáneo al estar acostumbrados a buscar pequeños tesoros en la naturaleza y en sus preciados juguetes.

En conclusión, se enfatiza en este apartado la cercanía, las oportunidades y la necesidad de incluir el arte contemporáneo en Educación Infantil para iniciar a los niños en el disfrute, comprensión y expresión del conocimiento plástico y visual.

2.2. El juguete como forma de conocimiento y expresión artística tridimensional

Existe una larga línea histórica de investigación y experiencias sobre el desarrollo gráfico infantil. No obstante, las experiencias y los conocimientos sobre el volumen o escultura en relación a la plástica infantil son escasos. En este sentido, habitualmente las actividades en el aula se ven limitadas a la creación libre a través del modelado de plastilina o construcciones con juguetes comerciales sin mayor investigación o uso de referencia de artistas.

La inexistencia de investigaciones que analicen la comprensión del volumen por los niños y la respectiva influencia de las experiencias en su comprensión y en su expresión artística repercute, inevitablemente, en tópicos habituales de manipulación y libre expresión en Infantil y Primaria (Fosati, Pérez-Bermúdez, Segurado, y Pérez, 2005).

De este modo, se trabaja el volumen en el aula desde aspectos meramente prácticos y técnicos, y no el volumen como forma expresiva (Fosati, Pérez-Bermúdez, Segurado, y Pérez, 2005). El conocimiento artístico que se ofrece no es completo porque no se ofrecen momentos de experimentación con diversidad de materiales, ni la capacidad de elegir dependiendo del estilo favorito o interés de cada alumno o las necesidades del proyecto. La expresión mediante el volumen necesita ineludiblemente un conocimiento sobre los materiales porque condiciona la posibilidad de llevarla a cabo. Eisner (2004) ya explicó que, el material que un individuo decide utilizar no es una decisión insignificante en el curso de la creación artística. Todo material tiene su propio carácter visual y táctil, carácter que dará cuerpo a la forma que uno otorga al material. Es más, González Vicario (1997) resalta que el escultor contemporáneo ha experimentado las posibilidades de materiales y técnicas nuevas y antiguas generando unas convicciones estéticas radicalmente innovadoras y con gran diversidad en la expresión plástica, dominada por el protagonismo de la materia. La experimentación, acción, percepción y juego libre con estos materiales serán una base para que los niños y niñas investiguen la estética tridimensional.

Para ello, el juguete tiene un gran potencial para trabajar en las aulas de forma plástica y artística conquistando el dibujo en el espacio, además de la construcción propia de cada niño. Porque construir algo, de alguna manera, es construirse a sí mismo. Modificar el espacio exterior provoca la estructuración del propio espacio corporal, resultado de una actuación interactiva entre sujeto con su entorno (Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina, 2019).

La confluencia entre infancia, juguete y arte para la construcción tridimensional supone un conocimiento artístico global, completo y coherente. Contar con experiencias de autores contemporáneos en el uso del juego y el juguete en sus obras artísticas plantea una oportunidad para que la infancia se sienta identificada y motivada para transformar sus propios juguetes o crearlos. En otras palabras, jugar a ser “jugueteros”, transgredir las normas estéticas a favor de su percepción. Construir, transformar, investigar y diseñar los juguetes se convierte en una expresión lúdica y plástica. Al igual que Marcel Duchamp, que en su obra *La Fuente* (1917) recontextualizó las funciones de un objeto cotidiano, un urinario, en una forma expresión artística.

En este sentido, trabajar con el juguete puede plantear diferentes técnicas como: transformar un juguete creado, construir un juguete desde sus inicios o con piezas de más juguetes, utilizar juguetes de construcción comerciales e incorporar más elementos plásticos, experimentar conceptos artísticos mediante juguetes y un sin fin de posibilidades, que veremos en apartados posteriores. Estas posibilidades permiten a los niños y niñas jugar libremente desde propuestas sugerentes con su propia visión de las obras de los artistas, la variedad de técnica, conceptos y materiales, y experimentar tridimensionalmente. Este contacto con la materia es el que desencadena el desarrollo cognitivo, como decía Chris Gosden y, también, el que ofrece mediante las experiencias sensoriales una percepción más compleja que permite resolver retos con más facilidad.

Como explicada Vaz-Romero (2015): “Dibujar en el espacio es moldear físicamente ese fognazo juguetón que no espera y que, al pasar el tiempo, borra su propio rastro” (p.283). De este modo, se ve necesario ofrecer al alumnado oportunidades de trabajar y experimentar la plástica y el arte tridimensional para favorecer sus posibilidades de percepción, expresión, comprensión y comunicación con el mundo en el que viven.

2.3. Experiencias previas en el lenguaje tridimensional y el uso de juguetes

Las experiencias que se han podido recoger en la revisión bibliográfica son significativas respecto al trabajo de la escultura pero no con juguetes, aunque su aportación es valiosa sobre cómo los niños y niñas también aprenden y disfrutan con el dibujo en el espacio.

Andrea Contino (2009) recoge en su libro *Niños, objetos, monstruos y maestros* numerosos proyectos artísticos, entre ellos los del Taller Triangle donde tienen un taller de barro y modelaje en el que realizaron maletas hechas a medida de un objeto escogido por los miembros del taller. Otro taller del que disponen es sobre construcción, en el que investigan, crean y transforman los objetos que están a su alcance aprovechando el potencial heurístico de los niños y las niñas.

En el mismo libro, se presenta el proyecto “Ambigüedades” de Agnese Poretti por el cual los niños y las niñas de Educación Infantil dieron un paseo por el bosque y

recogieron ramas que les recordasen a animales. A partir del elemento natural realizaron una transformación física de la rama cambiando su percepción.

González Vidal (2005) realizó una unidad didáctica sobre diseñadores de ropa y edificios con niños y niñas de 4 y 5 años. Mediante numerosos juegos y los intereses del alumnado estuvieron experimentando, construyendo y diseñando prendas de ropa para ellos mismos con variedad de materiales, además de edificios a partir de la obra de algunos artistas.

Finalmente, en el mismo libro aparece el proyecto “Atados” de Alessandra Cortesini. Se realizó con alumnos de segundo de primaria y tenían como referente al estilista Issey Miyake. Decidieron crear vestidos utilizando un ventilador de aire. Vestidos que representaban estar alejados del cuerpo, un espacio intermedio entre el cuerpo y el mundo. Esto se relaciona con el *Parangolé* de Oiticica, un grupo de obras que surgen de la desinhibición, libre expresión e interés por la danza del autor.

Otra experiencia interesante que promueven Andrés y Rayos (2019) con el proyecto *Arquitecturas*, es realizar propuestas de aprendizaje en centros españoles sobre arquitectura. Mediante, juegos de construcción, materiales variables y no estructurados trabajan la comprensión del espacio y su apropiación por parte del alumnado. Dependiendo de las necesidades de los centros realizan proyectos implicando a gran parte de la comunidad educativa en la reflexión de los espacios, y la experimentación en la construcción y el diseño.

El estudio de Ángeles Ruiz de Velasco y Javier Abad sobre las instalaciones artísticas en la Educación Infantil, también son una referencia que han unido el arte, el juego y la transformación del espacio en el ámbito educativo. En su última publicación, mencionaban, que tras tantos años de intervenciones, han buscado un sentido más profundo que relaciona el concepto del arte con el juego, el símbolo o los lenguajes metafóricos que comparten artistas y niños. Así, los niños pueden expresarse y comunicar las acciones que les ayudan a desvelar su imaginario (Ruiz de Velasco y Abad, 2019).

2.4. Referentes históricos desde la escultura.

- *Joaquín Torres García*

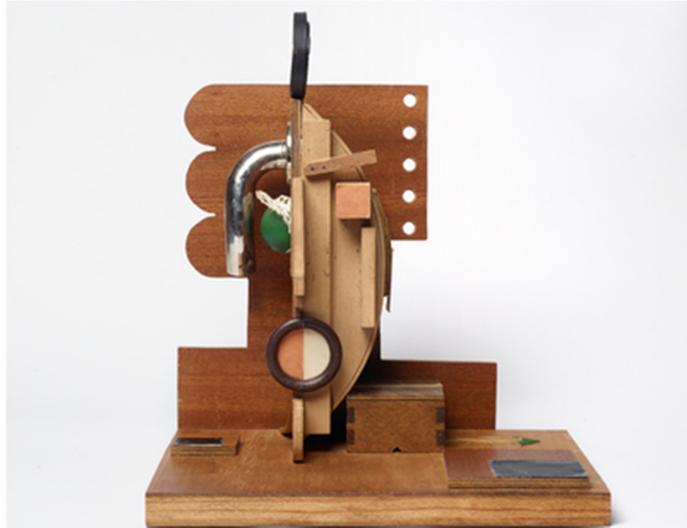
Joaquín Torres García (1874-1949) fue un pintor, profesor, escritor, escultor y teórico del arte uruguayo. Diseñó juguetes como estímulo para el desarrollo creativo aunando pedagogía, artesanía y producción industrial. Los juguetes fueron para él, la infancia de su escultura que generaron su repertorio similarmente antropomorfo, esquemático que constituyó su lenguaje, su personalísimo estilo constructivo (Herreros, 2016).



1. Joaquín Torres García (1918). Juguetes.

- *Paul Joostens*

Paul Joostens (1889-1960) es un artista y escritor belga. Su obra está basada en el constructivismo y en el surrealismo. En 1916, creó los primeros collages y objetos dadá. El dadaísmo se caracteriza por ir en contra de los convencionalismos artísticos y tiende al humor y burla del arte burgués. En escultura se utilizaron materiales inusuales, irónicos y provocadores lejanos a la estética clásica. En sí, sus elaboraciones pueden suponer un juego: investigar que piezas utilizar, combinarlas y experimentar la composición final es una forma de creación placentera. También, se puede asemejar al proceso de creación o al propio juguete.



2. Paul Joostens (1925). Objeto dadá.

- *Alexander Calder*

Alexander Calder (1898-1977) fue un escultor estadounidense. Sus obras supusieron una revolución para el arte contemporáneo, las cuales destacan por el movimiento y el uso de materiales sencillos acompañados por una virtuosísima inteligencia espacial y formal, y de física aplicada. En la introducción del libro *Calder Stories*, Benjamin Weil describe la vida profesional del artista explicando que dibujaba con alambre en el espacio, esbozaba en papel ideas para ballets, esculpía movimiento, y no solo en materiales, y desbrozó el camino para el advenimiento de la performance y el arte cinético (Ulrich Obrist, 2019).

Durante su trayectoria, Calder elaboró numerosos móviles, piezas colgantes con formas y tamaños diversos que destacan por su juego visual con el equilibrio. Estos móviles guardan relación con los juguetes infantiles que se cuelgan en las cunas de los bebés. El autor sitúa su creación en la visita al estudio de Mondrian (Ulrich Obrist, 2019):

El estudio de Mondrian, bello, de grandes dimensiones y de forma irregular, me impresionó mucho. [...] En aquel momento pensé que sería estupendo que todo lo que ahí había se moviera. Mondrian no estaba, ni mucho menos, por la labor. Al volver a casa intenté pintar, pero a mí me resulta mucho más fácil plantearme cosas con alambres o con cualquier otra cosa que pueda retorcerse, romperse o doblarse. Comencé con unas pocas formas sencillas (p. 77).



3. Alexander Calder (1954). "Untitled".

- *Jean Dubuffet*

Jean Philippe Arthur Dubuffet (1901-1985) fue un escultor y pintor francés. Un artista alejado de los cánones estéticos por su tendencia al *Art Brut*, es decir, el arte bruto, libre de preocupaciones, impulsivo y vinculado con el arte infantil, primitivo o realizado por personas con problemas mentales.

Sus obras son inclasificables y fruto de la experimentación, juego y libertad de manipulación. Las esculturas parecen ser sacadas de un mundo imaginario o infantil.



4. Jean Dubuffet (1972). Grupo de cuatro árboles.



5. Jean Dubuffet (1983). "Monument au Fantome".

- *César Manrique.*

César Manrique Cabrera (1919-1992) fue un pintor, escultor y artista canario. Entre sus obras se encuentran varios juguetes del viento, que combinan la idea de una veleta con diferentes contrastes de figuras geométricas y colores. Son estructuras metálicas pesadas que con el viento se vuelven etéreas.



6. César Manrique (s/f). Juguete del viento.

- *Dennis Oppenheim*

Dennis Oppenheim (1938-2011) fue un artista gráfico y escultor conceptual estadounidense. Durante su trayectoria, experimentó e investigó con numerosos estilos de expresión plástica: *Body Art*, *Land Art* y Arte Conceptual utilizando para ello la performance, la videoinstalación, la fotografía y la escultura.



8. Dennis Oppenheim (2009). "Still dancing".



7. Dennis Oppenheim (2008). Jardín de la Evidencia

Fijándonos en sus esculturas se puede observar el uso peculiar de formas geométricas para crear cactus o formas inéditas. Se puede destacar la variedad de texturas y el contraste de los materiales. Sus obras de supuesta apariencia sencilla recuerdan a juguetes de construcción, pero con formas geométricas irregulares y originales. Las esculturas de Dennis Oppenheim son un juego de planos, colores y formas que ofrecen oportunidades para experimentar mediante la relación de juguetes de construcción y otros materiales que permitan su transformación.

- *Antony Gormley*

Antony Gormley (1950) es un escultor británico. Ha dedicado gran parte de su obra escultórica al cuerpo humano, pero siempre lo ha tratado en la descomposición de numerosas piezas geométricas. Sus obras recuerdan a los muñecos de Playmóvil, es más algunas de sus obras están realizadas con fichas de lego.



9. Antony Gormley (2015).
"Open Head".



10. Antony Gormley (2018). "Climb II".

- *Jeff Koons*

Jeff Koons nació en York, Pensilvania (1955). Es un pintor, escultor y empresario estadounidense. Sus esculturas más conocidas son *Puppy* (1992) expuesta permanentemente en el Guggenheim de Bilbao o sus famosas esculturas que simulan globos como, *Rabbit* (1986) o *Balloon Dog* (1944).

El estilo de Jeff Koons se basa en la estética *kitsch*, que utiliza pinturas, esculturas o imágenes de la tradición popular relevantes y las transforma en su beneficio propio. Un arte que representa una copia de mal gusto, pasado de moda y pretenciosa. Como ha afirmado el propio autor, sus obras pueden ser contempladas, entendidas y gozadas hasta por un niño de cinco años. De dicha forma, Koons ha estado acercando al arte a todo el público e incluso, lo ha convertido en un producto enajenado.

En relación con los juguetes, Jeff Koons ha utilizado piezas de construcción, figuras de animación y ha imitado globos para atraer, captar y llamar la atención de los espectadores. El autor juega con la exageración de tamaños y los colores llamativos pero manteniendo una armonía en la composición. Todos estos recursos los utiliza para reclamar al espectador su pasado infantil.



11. Jeff Koons (1998-2009).“Building Blocks”.



12. Jeff Koons (1996-1998).“Shelter”.

- *Oriol Vaz-Romero Trueba*

Oriol Vaz-Romero Trueba es un artista, investigador de arte y docente catalán. Ha realizado investigaciones sobre el juguete y la infancia en relación con el arte. Además ha realizado esculturas como *Auriga* (2004) y las *Sibilas* (2006), estas últimas

son consideradas por el autor como juguetes e incluso, se convirtieron en prototipos de juguetes.



13. Oriol Vaz-Romero Trueba (2006). Juguetes de piedra (Serie «Sibilas»).

III. Análisis del contexto y destinatarios

La propuesta se plantea en el C.E.I.P. Menéndez Pelayo de Torrelavega porque es un centro que diseña el proceso de enseñanza y aprendizaje partiendo desde las necesidades, intereses y curiosidades del alumnado, además de favorecer y potenciar las posibilidades de cada uno respetando sus ritmos. A su vez, entre sus propuestas metodológicas se encuentra la educación sensorial, el juego heurístico, la educación emocional, el respeto por la expresión plástica infantil y la realización de instalaciones artísticas y de juego. El grupo docente está implicado en la formación, la innovación y la participación con otras entidades. Todo ello ofrece unas condiciones favorables para llevar a cabo la propuesta de innovación.

- Análisis del contexto

El C.E.I.P. Menéndez Pelayo atiende a niños y niñas desde los 2 hasta los 12 años siendo de doble línea, consta de veinte unidades: ocho de E. Infantil y doce de E. Primaria. El colegio se encuentra ubicado en una zona muy cercana al centro de Torrelavega. Se trata de una ciudad industrial y de servicios cuyo comercio abastece

a los municipios de la cuenca del Besaya. El colegio está rodeado de edificios de nueva construcción, lo que ha favorecido que la matrícula aumente hasta constituirse en dos líneas en cada curso.

Su cercanía al centro de la ciudad facilita la realización de visitas al Teatro, la Biblioteca, la Casa de Cultura o la Sala de exposiciones Mauro Muriedas. Al situarse en un valle, también se cuentan con numerosas zonas verdes y distintos parques relativamente cercanos del colegio permitiendo organizar salidas a los mismos con frecuencia.

En líneas generales, las familias trabajan en el sector servicios e industria; pertenecen a un nivel socio-económico cultural medio y medio-bajo. También cuentan con un porcentaje significativo de familias inmigrantes y de etnia gitana con escasos recursos. Hay un alto índice de familias desestructuradas con poca participación en las actividades educativas del centro.

Las relaciones del colegio con instituciones de su entorno son abundantes, entre las que se destacan: el Ayuntamiento, con el que se participa en las actividades que les proponen; la Fundación Botín para llevar a cabo el Plan de Educación Responsable; C.A.T. (Centro de Ayudas Técnicas), que asesoran al centro sobre los posibles materiales que favorecen el trabajo de los alumnos/as con dificultades motrices, etc.

La relación con las instituciones del contexto cercano al centro muestran un colegio abierto, participativo y comprometido con la comunidad, creando un clima de cooperación al implicarse con las iniciativas que le proponen, y a explotar al máximo los recursos de su entorno. Así, el centro ofrece oportunidades a toda la comunidad educativa de participar, sobre todo a sus alumnos, que les permite ejercer su derecho a la ciudadanía. Novella y Trilla (2014) explican que la participación tiene una razón educativa, que construirá la participación futura sabiendo que tienen derecho a ella y que mejora el ámbito donde se produzca. Por todo ello, el centro se puede considerar como una fuente de creación de ciudadanos involucrados en su comunidad.

- Contexto en el trabajo artístico

En el centro, el equipo docente de Educación Infantil, elabora instalaciones artísticas lúdicas conjuntas, adaptándolas a cada edad. Llevan cuatro cursos escolares experimentando, observando y formándose sobre las instalaciones artísticas. Durante este proceso, han ido reduciendo la cantidad de instalaciones, creando significados, relacionándolas con artistas y contando con apoyo externo para mejorar la práctica y ofrecer al alumnado posibilidades de juego diferentes y mayor calidad.

En el trabajo por rincones plantean desde los dos años, el rincón de las construcciones. En este espacio, a lo largo de la etapa, los niños y las niñas manipulan variedad de juguetes de construcción (piezas *Kapla*, cubos, Bloques de *Lego* y pajitas, etc.) pudiendo combinarlos entre sí y con otros juegos. El alumnado comienza progresivamente con construcciones verticales y su destrucción, incluyendo posteriormente, la construcción horizontal. Como dicen Ruiz de Velasco y Abad (2019), la construcción seguida de la destrucción indica evolución, un desequilibrio deliberado para progresar a una restauración del equilibrio. Por lo tanto, los niños y las niñas han tenido la oportunidad de ir experimentando y progresando en su construcción lo que favorece su conquista del espacio.

La experimentación y manipulación, también son propios de la metodología del centro. Desde 2 años, los niños y niñas participan en actividades de juego heurístico, donde manipulan materiales, los transforman y verbalizan lo que ocurre. Además, el trabajo por proyectos da lugar a numerosas vivencias y exploración que surgen a partir de las curiosidades de los grupos.

Desde la perspectiva de la arqueología cognitiva (apartado 1.1.), está constante manipulación con la materia y relaciones sociales favorece el desarrollo cognitivo de los discentes, mientras que favorece la encarnación de su proceso perceptivo y su conocimiento enactivo, como mencionaba Malafouris (2007).

- Momento del desarrollo cognitivo y gráfico de los destinatarios

Para la propuesta de intervención se ha seleccionado a niños y niñas de entre 5 y 6 años, es decir los grupos de 5 años, al ser un centro de doble línea, son dos grupos diferentes pero que trabajan de forma coordinada. La elección de la edad se debe a su

desarrollo cognitivo y al momento evolutivo del desarrollo gráfico normativo, aunque se tiene en cuenta que cada uno dispone de sus peculiaridades y experiencias previas.

Por un lado, según los estadios de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo se encuentran en el periodo preoperacional, en concreto, en el subestadio intuitivo, en la que los niños hacen interpretaciones de la realidad a partir de las experiencias perceptivas inmediatas y el pensamiento se elabora como resultado de conocimientos parciales. Previamente, han superado el subestadio preconceptual o prelógico destacado por el pensamiento representacional y simbólico (Sainz, 2011). Tanto las experiencias perceptivas como el pensamiento simbólico se presentan como una oportunidad para que los niños y niñas puedan experimentar desde el propio interés. A partir de los retos plásticos y artísticos con el juguete y el ejemplo de la obra de artistas contemporáneos podrán manipular la materia, establecer ensayos de acierto y error, y vivenciar sus propios procesos de creación contribuyendo a la formación de conceptos sobre la realidad.

Por otro lado, partiendo de los estudios de Viktor Lowenfeld (1973), estos niños y niñas han superado la etapa de garabateo habiendo experimentado con el movimiento y pasando a la etapa del comienzo de la figuración o preesquemática, donde las formas gráficas adquieren un valor de representación de la realidad o de la ficción. Esta etapa se caracteriza por la relación espacial desordenada y poco objetiva, y la falta de un plan previo de trabajo. A pesar de ello, existen grandes diferencias entre la evolución de cada niño y niña debido a que cada uno refleja su mundo interior y sus vivencias personales. Para poder contemplar las diferencias es necesario fijarse en la cantidad de detalles de cada dibujo, que refleja la conciencia que cada infante ha tomado del mundo que le rodea; la exageración u omisión que expresan actitudes emocionales, y la flexibilidad para cambiar la forma de un mismo objeto.

No obstante, tanto las potencialidades como las limitaciones individuales pueden crear un abanico de posibilidades en el momento del desarrollo gráfico de cada niño o niña. Además, han podido vivenciar experiencias para manipular la materia y experimentar los sentidos pudiendo desencadenar mayor interés o motivación hacia la expresión plástica y artística implementando su propio progreso. De dicho modo, no se descarta la posibilidad de que los destinatarios se encuentren de camino a la etapa esquemática, por la cual, habrían asentado un modelo o sistema personal de

representación gráfica de la realidad. En concreto, esta etapa se caracteriza por adoptar el esquema de la imagen corporal, la objetivación espacial y pensar un plan previo antes de dibujar.

- Grupo de alumnos y alumnas

Específicamente, se va a trabajar con dos grupos de 12 niños y niñas cada uno. Los niños y niñas se encuentran entre los 5 y 6 años de edad, tienen diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, culturas o etnias, intereses y dificultades. Hay niños y niñas con necesidades educativas especiales, de etnia gitana, extranjeros y con varios hermanos y hermanas, pero la mayoría del alumnado comparte clase desde los 2 o 3 años, lo que ha favorecido la cohesión grupal y una red de apoyo entre los compañeros. Todo ello da lugar a una amplia diversidad, que desde una perspectiva inclusiva, es una característica que enriquece al grupo y como menciona Elliot W. Eisner (2004) potencia el sello personal tanto a nivel artístico como en el desarrollo integral de cada niño y niña.

Cada proyecto que se realice contará con las potencialidades y debilidades de todo el alumnado para asegurar su implicación en el mismo. Al incluir juegos de experimentación plástica y creación libre se flexibilizan los objetivos, procesos y resultados a conseguir con cada niño o niña.

IV. Objetivos

Objetivos generales

Desarrollar el conocimiento y la expresión artística tridimensional mediante el juguete.

Objetivos específicos

- Estimular la creación libre tridimensional con juguetes y materiales diversos.
- Conocer escultores contemporáneos cuyas obras estén relacionadas con juguetes para vincular el arte con el mundo de la infancia y comprender diferentes formas de expresión.
- Motivar la reflexión crítica, libre y abierta sobre las obras.
- Provocar la observación y análisis visual de las obras de arte.

- Introducir conceptos tridimensionales en el aula escolar.
- Promover el juego heurístico para la experimentación con los materiales, la expresión tridimensional y la asociación de ideas.
- Experimentar con diversos materiales para profundizar en estos conceptos (polisensorialidad).

V. Metodología y estrategia para la implementación

1. Metodología

La metodología para promover el conocimiento y la expresión plástica y artística tridimensional mediante el juguete se basa en la experimentación con la materia, el refinamiento de los sentidos y la propia acción libre, espontánea y desinhibida de la infancia, contextualizado en el mundo que les rodea a través de los artistas contemporáneos y sus experiencias previas.

Estos elementos que se han ido presentando hasta el momento forman parte de las orientaciones metodológicas para el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje del segundo ciclo de Educación Infantil recogidas en el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Entre ellas, cabe destacar:

- El aprendizaje contemplado desde una perspectiva constructivista por el cual el niño aprende en un proceso activo y creativo, donde construye su propio conocimiento a partir de ideas, experiencias e interacciones. Como dice Aguirre (2000): “El constructivismo, como su propio nombre indica, es la corriente pedagógica que define que el conocimiento se construye a través la interacción del sujeto con el entorno, en un contexto como el escolar que actúa de catalizador de la experiencia” (p. 54). Así, se buscará reconocer las percepciones y su propia visión sobre las obras o experiencias de todos los destinatarios, siendo una forma positiva para favorecer el conocimiento personal y enriquecerlo con la diversidad de opiniones del grupo. Alsina, Giráldez e Ibarretxe (2009), defienden que: “el pensamiento constructivista promueve la creatividad y la iniciativa personal y colectiva, como modos de aprendizaje y transformación en la sociedad” (p. 17). Así pues, el constructivismo será uno de los ejes centrales para dar al alumnado la

oportunidad de elaborar su conocimiento y comenzar a participar en la sociedad y en la cultura.

- El constructivismo se enlaza directamente con la actividad, experimentación y juego en la infancia reconocido por el mismo decreto y enlazado con el subapartado del juego en el “arte” (ver: apartado 1.1.). La importancia del juego en el aprendizaje de los niños y las niñas ya se ha expuesto en el apartado. De este modo, se plantea como forma principal para llevar a cabo la propuesta de intervención. El juego libre, natural y espontáneo servirá como experimentación con los juguetes y propuestas que se planteen para conocer a los artistas.
- El último aspecto metodológico reseñable del decreto es el enfoque comunicativo, sociocultural y funcional relacionado con el apartado 1.2. del estado de la cuestión sobre el conocimiento artístico. La expresión plástica y artística son un medio de comunicación, cultura y, en definitiva, una forma de conocer el mundo e interaccionar con él. Por lo tanto, las obras de los artistas contemporáneos serán una oportunidad para descubrir símbolos comunes de la cultura y las funciones que cumplen, y sus exposiciones sobre sus producciones les permitirán evolucionar progresivamente en su concepto de cultura y su aportación a la misma.

El contexto físico para la organización y diseño propuesto que favorece los anteriores aspectos metodológicos es el taller artístico. El Real Diccionario de la Lengua Española lo define como: “Lugar en el que se trabaja una obra con las manos”. Se desarrolló en Francia, en el siglo XIX, como alternativa a los métodos académicos y proviene del término francés *atelier* (Acaso, Nuere y Zapatero, 2007).

El taller artístico es una oportunidad para explorar y experimentar mediante el juego natural de los niños y las niñas, para que los participantes generen su propio cuerpo de conocimientos relacionados con las representaciones visuales, para que descubran la cultura, y como dice Martínez Moro (2018), es un contexto idóneo para despertar la acción y el pensamiento ante un material de naturaleza dúctil, que da lugar a cadenas operativas de hacer-pensar-hacer-pensar sin solución de continuidad.

No obstante, es necesario basar el taller artístico en unos principios para no trabajar de forma superficial. Acaso (2005) resalta, como relevante para llevar a cabo el taller artístico:

- No cargar todo el peso de contenidos en el desarrollo de las técnicas pictóricas, clásicas, académicas o tradicionales sino elegir materiales y técnicas que estén en relación con los materiales y procedimientos con los que trabajan los artistas contemporáneos
- Dar la misma importancia a los procesos de apreciación que a los de producción.
- Incorporar las nuevas tecnologías como metodologías de trabajo no solo para la producción de imágenes sino como herramienta para la apreciación.
- Fomento de la creatividad.
- Fomento de la concentración mediante procedimientos que favorezcan el estado de flujo creativo.
- Puesta en funcionamiento de actividades que alienten la crítica enfocada a la comprensión
- Puesta en funcionamiento de experiencias de rotación del poder de manera que sean los participantes quienes lideren parte de las actividades y, al final, evalúen al organizador del taller (p. 234-235).

Contar con ello, permite que el taller artístico sea un espacio de atención personalizada para los participantes, donde experimentan y llegan a procesos de creación a su propio ritmo, respondiendo a sus propias curiosidades. A su vez, genera una situación donde convergen los procesos creativos de todos y se producen fenómenos de permeabilidad entre los distintos participantes y las obras.

En concreto para la presente propuesta, la estructura del taller artístico va a basarse en el conocimiento y expresión de la cultura visual y material (apartado 1.2.). Eisner (1995) y Gardner (2000) reflejaban tres componentes similares y esenciales de la educación visual: productivo, reflexivo-crítico y cultural. Noguera Ricardo (2008), lleva a cabo esta propuesta triangular definiendo los siguientes vértices: la obra de arte (reflexionar), el hacer artístico (el hacer, expresar y experimentar) y la contextualización (relacionar el mundo externo e interno).

Estos tres aspectos fundamentan la organización del taller y de la propuesta de innovación que relaciona infancia, arte y juguetes. Así pues, cada reto o proyecto artístico se concreta en una propuesta triangular, que se aproxima a las expuestas: contextualización, creación y exposición.

Contextualización: instalación de juego y presentación perceptiva.

Cada proyecto se presentará como una instalación lúdica que sirva para favorecer la percepción sensorial, la exploración de los materiales y la contemplación, seguida de una asamblea para compartir las experiencias vividas.

La instalación de juego se deriva de las instalaciones artísticas contemporáneas a finales del siglo XX. Según Ruiz de Velasco y Abad (2019), la instalación se basa en el diseño de un espacio simbólico con materiales físicos o intangibles, es un lugar construido desde un mensaje, contenido o proyecto. El espectador activo y creativo se implica en el diálogo de ese significado, que intenta retener una imagen permanente pero que es cambiante como expresión del deseo personal. Así, con el ejemplo de los artistas contemporáneos, los proyectos iniciados desde el centro y las curiosidades de los niños y las niñas se plantearán instalaciones artísticas donde construyan su propio conocimiento a partir del juego.

La instalación es una experiencia que incita a la acción. Como dice Martínez Moro (2018), se debe “provocar una situación de arranque en apertura total, en la que la materia ejerce un carácter incitador que lleva a la acción y, en consecuencia, al pensamiento y, cómo no, en definitiva también a la imaginación” (p. 158). También, Eisner (2004) resalta, que a veces, en la práctica se debe adoptar una actitud totalmente exploratoria, sin ningún propósito, todo ello en nombre de la creatividad y la libertad.

Ante este tipo de propuesta, cabe resaltar las apreciaciones de María Acaso (2005) sobre no cargar todo el contenido a las técnicas pictóricas sino relacionar los materiales y técnicas con los artistas contemporáneos y sus obras, dar importancia tanto a la apreciación como a la producción, e incorporar las nuevas tecnologías. Así pues, las instalaciones tendrán como significado una obra artística o varias en relación con el juguete, el arte contemporáneo y las necesidades e intereses de los destinatarios.

Contando con ello, es necesario establecer unos momentos durante la instalación para aprovechar al máximo la experiencia. Partiendo de la estructuración de Bernard Aucouturier (2018) que establece unas fases para las sesiones de psicomotricidad (ritual de entrada, expresividad motriz, la historia, la expresividad plástica y gráfica, y ritual de salida), se plantean las siguientes fases para la instalación de juego: la contemplación, la acción, la expresión plástica y gráfica, y la asamblea.

- La contemplación es la presentación de la instalación a los niños y niñas. Los minutos antes de implicarse en el juego y su desinhibición natural se crea un momento de expectación para que el alumnado observe todas las posibilidades de juego y organicen su propia acción, además de recordar normas básicas para asegurar un clima de trabajo agradable. La experiencia de La Fundició (Contino, 2009) explica la importancia de: “un trabajo previo de observación y verbalización, para que puedan expresar y decir abiertamente lo que ven y lo que sienten” (p. 133).
- La acción es el juego libre de cada niño y niña: su interacción con otros, la búsqueda de apoyo en la maestra o maestro, la exploración de los elementos, la manipulación de los materiales y los nuevos diseños. También, son importantes los momentos de observación de la actividad de otros porque aprenden unos de otros y ofrecen experiencias visuales. Este momento, es la apertura total donde los niños y las niñas refinan sus sentidos, activan las cadenas de hacer-pensar y su creatividad.
- La expresión plástica y gráfica es la fase de representar icónicamente la vivencia plasmando los momentos más significativos y su propio trabajo. Según, Aucouturier (2018), la importancia de esta fase reside en transformar la vivencia psicomotriz en lenguaje propio. En el caso, del conocimiento y la expresión artística y plástica es un proceso para comprender las vivencias ocurridas, además de plantear retos para la expresión gráfica infantil.

- Finalmente, se revive la experiencia en el aula con los alumnos mediante la documentación recogida por medio de vídeos, fotografías y los dibujos de los niños y las niñas. Toda esta información es la base para crear la asamblea, un diálogo con el alumnado sobre su percepción de los hechos y compartir las visiones de cada uno. Como mencionan Alsina, Díaz, Giráldez, e Ibarretxe (2009): “un aprendizaje es creativo cuando fomenta el diálogo y trata de enriquecerse con las aportaciones provenientes de diversos puntos de vista y áreas de conocimiento” (p. 63). Además, este diálogo desencadena un momento idóneo para presentar al artista a partir de sus observaciones y las obras con las que pudieron jugar y ver.

Creación

Vivida la experiencia de la instalación, elaborada una reflexión tanto propia como grupal de lo observado y conocido al artista y sus obras, llega el momento de introducir la fase de creación. Todo ello es la base para que los niños y las niñas tengan la oportunidad de generar su propio cuerpo de conocimientos, relacionados con las representaciones visuales (Acaso, 2005).

El diseño y la toma de decisiones pasan al alumnado como protagonistas de sus proyectos en el taller artístico. Como decía Acaso (2005), para que el taller funcione es necesaria la rotación de roles en parte de las actividades. Los participantes adquieren un papel protagonista en la construcción de conocimientos y su expresión.

De este modo, según el concepto trabajado y los intereses del grupo se plantearán propuestas grupales o individuales, temáticas y técnicas diversas, relaciones variadas según los artistas escogidos, entre muchas otras decisiones. Se abre un proceso flexible y abierto a los participantes para que adapten las posibilidades plásticas y artísticas, y jueguen con la expresión tridimensional mediante el juguete. Según John Dewey (Eisner, 2004) este proceso se vincula al concepto *flexibilidad del propósito*, es decir, la capacidad de cambiar de dirección, incluso de redefinir los objetivos cuando surgen mejores opciones durante el desarrollo de la obra. Pero esta fase de creación conlleva un proceso de planificación, diseño, resolución de problemas e investigación que será acompañado por la encargada del taller, quien facilitará y acompañará al alumnado. También, será importante el apoyo entre los participantes

del taller artístico, por ejemplo, al compartir las experiencias de diseño o dificultades en la elaboración podrán resolver conflictos con más soltura y aprender con los demás.

Exposición

Para finalizar cada proyecto se planteará una exposición de los grupos o cada alumno dependiendo del tipo de creaciones planteadas, donde explicarán el resultado final, las anécdotas en la construcción y el proceso de elaboración. Será una exposición para disfrutar en el aula, compartir las vivencias del proceso, poder preguntar a los compañeros sobre sus proyectos, contemplar y observar los resultados, y ofrecer otras posibilidades. Es un momento de evaluación del propio trabajo y proceso de creación, de valoración y comprensión de las propuestas de todo el grupo, así como valoración de las deficiencias y fortalezas del acompañamiento adulto durante todo el proyecto.

También, será momento para establecer relaciones con los artistas de la contextualización y otras obras que se hayan descubierto a lo largo de la elaboración, así como conexiones con las experiencias previas del alumnado con la cultura visual y material. Todo ello, busca crear un espacio para la reflexión, la expresión y la contextualización. Además, puede considerarse, como dice Acaso (2005), como una actividad que alienta a la crítica enfocada a la comprensión. Supone la verbalización de la experiencia plástica y artística de la propia expresión y la de otros, pudiendo disfrutar del trabajo de otros compañeros y crear relatos o miradas diferentes sobre los proyectos. En definitiva, se pretende que progresivamente, los destinatarios vayan construyendo su conocimiento y expresión plástica y artística junto con otros, mientras que conoce la cultura material y visual.

Los encargados y encargadas del taller.

El docente puede ayudar a sus alumnos a progresar en un viaje que fomenta la independencia y la confianza para abordar problemas en el campo de las artes.

Elliot W. Eisner

En el taller artístico, los docentes al cargo de los grupos junto con la responsable de la propuesta tienen un papel de apoyo, guía y diseño de propuestas para retar a los participantes, así como darles a conocer nuevas fórmulas de expresión,

nuevos recursos y materiales para ampliar su repertorio plástico. Fontal Merillas, Marín Cepeda y García Ceballos (2015), destacan la figura del docente como acompañante en la enseñanza y aprendizaje de los procesos creativos, como generadores, receptores y consumidores de imágenes, ayudando a explorar y conocer materiales, técnicas y destrezas, desarrollando la capacidad analítica y crítica, como observadores inmersos en una cultura donde predomina el lenguaje audiovisual.

Pero el acompañamiento parte del respeto de las experiencias previas y percepciones del alumnado. Como dice Martínez Moro (2018): “Se trata, en todo caso, de partir de las propias expresiones espontáneas de los niños para avanzar hacia una expresión en la que el individuo pueda obrar plásticamente de una u otra manera según su propia elección” (p. 146). Por lo tanto, respetando su juego en las instalaciones de juego y respetando su diseño en la fase de creación, se apoyarán sus dilemas o dificultades con técnicas y otros autores que inspiren sus soluciones.

En este caso, Eisner (2004) presenta lo que deben saber y hacer los enseñantes de arte para enseñar bien, entre lo que propone:

- Movilizar la imaginación de los niños.
- Requisitos técnicos relacionados con el uso de los materiales.
- Leer la calidad de los trabajos de los estudiantes y de poder hablar de ella de una manera constructiva.
- Capacidad de mostrar el lenguaje y las aptitudes que los estudiantes deben aprender.
- Saber cuándo retirarse y dejar que el estudiante descubra las cosas por su cuenta.
- Saber cómo adquirir y colocar los instrumentos y materiales.
- Plantear un problema de modo que haya espacio para la interpretación personal sin que sufra la claridad del planteamiento.
- Establecer conexiones entre la obra actual y las anteriores, y entre la obra actual y el mundo exterior.

Así pues, el acompañamiento debe contribuir tanto a la comprensión como a la producción de los niños y las niñas mediante el estímulo de su imaginación, la

presentación de relaciones con artistas contemporáneos, la creación de momentos para analizar y reflexionar sobre sus observaciones y las relaciones que establecen.

Por último, resaltar la aportación de la colaboración y diversidad del grupo al desarrollo del sello y conocimiento personal. Según Eisner (2004): “los estudiantes pueden mirar el trabajo de sus compañeros y, al mismo tiempo, ser cada vez más independientes” (p.101). A su vez, Alsina, Díaz, Giráldez, e Ibarretxe (2009), añaden que se debe: “fomentar la interacción y comunicación entre el alumnado a partir de la creación de grupos de trabajo, de manera que favorezca la adquisición de hábitos y habilidades creativas” (p.61). El grupo de participantes es una fuente de conocimiento y crecimiento de las ideas comunes y personales. Los niños y niñas pueden encontrar en sus compañeros soluciones a sus dificultades o incluso, compartir observaciones o experiencias los unos de los otros.

2. Estrategia de implementación del proyecto de innovación.

El taller artístico para promover el conocimiento y la expresión plástica y artística del lenguaje tridimensional mediante el juguete se realizará durante el curso escolar (2020-2021) desde octubre a mayo, una hora y media cada semana con cada grupo de 5 años. Siendo esenciales tres fases para su aplicación: acercamiento al campo, desarrollo y cierre del proyecto de innovación.

Fase 1: Acercamiento al campo.

El acercamiento al campo es un contacto informal con los dos grupos de destinatarios. Esta inclusión es un medio de aproximación a los niños y niñas, y sus docentes favoreciendo que se habitúen a la presencia de la encargada del proyecto de innovación.

Así mismo, durante esta fase se pretende conocer al alumnado, sus intereses, necesidades y curiosidades, su evolución en el desarrollo gráfico, sus experiencias previas artísticas y plásticas, e interés por el lenguaje tridimensional; conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje del centro, y su contexto socio-cultural. En otras palabras, realizar una evaluación inicial para adaptar el proyecto a las características de los destinatarios y sus intereses.

Los medios para su consecución serán: la observación participante dentro de las clases, y actividades iniciales. La recogida de información se realizará con la grabación de las actividades y notas de campo. La observación participante se focalizará en el rincón de las construcciones, en las instalaciones artísticas, las asambleas, el dibujo libre y la acción de los destinatarios.

Fase 2: Desarrollo

Tras la información recogida se flexibilizarán los proyectos y se adaptarán a los participantes y, si es posible, con las temáticas de los proyectos del aula.

En esta fase comienza el taller artístico, donde se plantean seis proyectos a lo largo del año, aproximadamente uno por mes, aunque es orientativo debido a que el proceso creativo de los participantes puede derivar en otros proyectos, pueden aparecer otras necesidades, oportunidades en el contexto cercano (museos, espectáculos, etc.), ideas que desencadenen planteamientos interesantes, replantearse en el grupo otras técnicas o, incluso, finalizar los proyectos antes de tiempo. Así pues, la dinámica del taller será flexible para aprovechar la cultura próxima de los niños y las niñas facilitando vivencias significativas.

Los proyectos que se plantean de forma flexible, se basan en la composición con juguetes, creación o transformación de los mismos a partir de técnicas que implican juego u obras de artistas contemporáneos donde utilizaron juguetes o recuerdan a ellos, como *Building Blocks* (1998) de Jeff Koons (fig.11), o *Still Dancing* (2009) de Dennis Oppeheim (fig. 7). Por lo tanto, los proyectos en el taller artístico se refieren al trabajo de una obra, artista o técnica, que comprende la propuesta triangular presentada anteriormente (ver: 1. Metodología) compuesta por: contextualización, creación y exposición. Dando lugar a la siguiente estructura para todos los proyectos:

Proyecto 1: Historia de juguetes

- Contextualización
 - Contemplación
 - Acción
 - Expresión gráfica
 - Asamblea

- Creación
- Exposición

Proyecto 2: Conquistando el aire y el movimiento.

Proyecto 3: El modelado en el arte bruto

Proyecto 4: La escultura desde el juguete de construcción.

Proyecto 5: El arte encontrado

Proyecto 6: Creación de un juguete

Fase 3: Cierre del proyecto de innovación.

Este momento supone la evaluación final del proyecto. No obstante, todo el proceso presentado incluye un proceso de evaluación continua, formativa y compartida. En otras palabras, se pretende crear un proceso de reflexión compartida, para poder mejorar la expresión y el conocimiento artístico y plástico de los destinatarios, mejorar el proyecto de innovación y el papel de la encargada del mismo.

Este planteamiento se llevará a cabo mediante las asambleas después de las instalaciones artísticas, durante la fase de creación donde el alumnado explicará que dificultades han encontrado durante el proceso y, finalmente, en la exposición del resultado artístico donde se hará una retroalimentación grupal del proceso del proyecto artístico, las creaciones del alumnado y búsqueda de puntos fuertes y débiles en todo el proceso. Para el análisis de estos medios de evaluación que se apoyarán en fotografías y grabaciones de vídeo, se utilizarán como técnicas las notas de campo y un diario. Con ello, se pretende llegar a una evaluación auténtica donde se analicen tanto los contenidos propios como los de otros contribuyendo a construir un espíritu crítico en los participantes.

En el mes de mayo, lo que se plantea es una evaluación final. Esta fase busca recopilar todos los proyectos junto con los participantes y realizar una exposición final para valorar el progreso del curso. Analizar y valorar el trabajo propio en dos momentos distintos, uno al terminar el proyecto y otro después de haber realizado todos los proyectos ofrece dos perspectivas y situaciones diferentes para que los niños y las niñas valoren su proceso de aprendizaje. Esto se realizará por medio de pequeños

grupos de discusión, donde los participantes compartirán sus obras y observarán entre todos los procesos de cambio. Después cada uno, expondrá en una asamblea del grupo de clase su visión del proceso.

Para finalizar, se realizará un vídeo resumen de todo el proyecto de innovación donde el alumnado pueda observar todos los proyectos artísticos y sus fases dando pie a que analicen y reflexionen sobre los mismos. Después, se recogerá en una asamblea la opinión de cada uno sobre la experiencia. Esto es una oportunidad para analizar y reflexionar sobre el plan de innovación y el papel de la encargada del mismo, por parte de los propios participantes pudiendo mejorarlo.

VI. Actividades

En este apartado se desarrollan las actividades y proyectos que se realizarán en el taller artístico dentro de las fases expuestas en el punto anterior.

Fase 1: Acercamiento al campo

Los objetivos que se plantean con las siguientes actividades están enfocados a la recogida de información de los destinatarios. La observación se focalizará en:

- Conocer su capacidad de observación, resolución y experimentación plástica y artística.
- Observar el momento evolutivo del desarrollo gráfico en el que se encuentran los niños y las niñas.
- Descubrir sus intereses, necesidades y experiencias previas.
- Conocer su forma de percibir y descubrir.

Actividad inicial: Dibujar en el espacio.

Se propondrá a los participantes dibujar en las ventanas con rotuladores de pizarra. La propuesta tiene como finalidad que los niños y las niñas aprovechen algunos de los recursos que se contemplan desde la ventana.

Esta propuesta ha sido llevada a cabo por artistas como una forma de comunicación con el resto del mundo durante el confinamiento producido por el

COVID-19. En redes sociales la propuesta ha sido planteada por Pejac inspirada en una obra de René Magritte o *Arquitecturas* que ha compartido fotografías de Xavi Mariscal y Juan Berrio.



14. Pejac (2020). "Untilted".



15. Juan Berrio (2020). "Untilted".



16. Xavi Mariscal (2020). "Untilted".

Es un trampantojo que favorece la búsqueda de percepciones nuevas en un espacio conocido, además de un juego de planos, que servirá posteriormente al estudio de las relaciones tridimensionales.

Se planteará a los niños y las niñas una fase de experimentación, otra de elaboración y una de exposición. En la fase de experimentación se les incitará a probar su habilidad con la técnica e investigar las posibilidades de la ventana. En la segunda

fase, elaborarán un dibujo con un diseño libre. Finalmente, expondrán brevemente el resultado conseguido y cómo lo han realizado.

Actividad inicial: Transformar un objeto.

Se propondrá a los niños y a las niñas a diseñar una silla de una forma original e inédita con arcilla, bloques de construcción, unidades modulares de cualquier tipo u otro material que consideren conveniente. La propuesta se basa en las sillas del arquitecto y diseñador Gerrit Rietveld.



17. Gerrit Rietveld (1918). “Rood blauwe . Gerrit Rietveld (1960). “Zig-zag chair”. stoel”.



19. Gerrit Rietveld (s/f). “Wooden stelman chairs”.

La idea es que los destinatarios partiendo de un objeto común, funcional y cotidiano en su día a día sean capaces de transformarlo, repensarlo y percibirlo de otras formas pudiendo materializar el resultado.

Esta actividad la realizarán por parejas, juntos pensarán ideas y decidirán que diseño realizar y que material utilizar. Durante todos estos momentos, siempre contarán con el apoyo de la responsable del taller para ofrecerles técnicas, relaciones con otras obras artísticas o resolverles dudas. Cuando finalicen tendrán que contar su propuesta, cómo lo han elaborado y cómo han solucionado las dificultades durante el proceso.

Fase 2: Desarrollo

Proyecto 1: Historia de juguetes

El planteamiento consiste en utilizar el propio juguete como elemento plástico y artístico de una composición. Los juguetes personales de los discentes y el centro escolar servirán para introducir el conocimiento y la expresión artística tridimensional. La pretensión es que desde su propio interés y juego espontáneo conquisten el espacio de forma artística.

La actividad se basa en las siguientes obras de Jeff Koons:



20. Jeff Koons (1998-2009). "Building Blocks".



21. Jeff Koons (1996-1998). "Shelter".

Los objetivos que se pretenden conseguir son:

- Construir una composición plástica y artística con juguetes.
 - Experimentar con el volumen, la perspectiva y los diferentes planos.
 - Conocer a Jeff Koons.
 - Exponer el proceso de elaboración y el resultado final.
-
- Contextualización: instalación artística

Cabe recordar que, esta actividad pasa por cuatro momentos: contemplación, acción, expresión plástica y gráfica, y asamblea. En la contemplación se presentará la instalación y las obras de Jeff Koons. Después, mientras se explican las normas (respetar la acción de los compañeros, mantener conversaciones en un tono medio, etc.) para asegurar un clima relajado y agradable de juego, se buscará que los niños y niñas observen la instalación durante unos minutos, antes de dar comienzo a la acción libre y espontánea de juego.

La propuesta de la instalación artística contará con algunos juguetes que los niños y las niñas traigan de casa y juguetes del centro. Además, se ofrecerán cuatro fondos y elementos de decoración para que exploren las posibilidades por temáticas, colores, historias originales, etc. y les permita descubrir el juego de planos, perspectivas, contrastes, colores y tamaños.

Uno de los fondos estará conectado al proyector y se irá cambiando. Se propondrán espacios tanto en horizontal como en vertical. La estética se basará en las obras anteriormente expuestas (fig. 14 y15) o propuestas como las siguientes.



22. Fuente propia (2020). El rescate.



23. Fuente propia (2020). El mar.

Durante la acción, se dejará que los discentes saquen fotografías libremente de sus trabajos o de otros compañeros. La maestra y la encargada del proyecto estarán a disposición de las necesidades e intereses del alumnado, mientras observan sistemáticamente y documentan la actividad con fotografías, vídeo y anotaciones.

Acabada la acción de los niños y las niñas, en el mismo espacio, se procederá a la representación gráfica de la actividad. A continuación, se realizará la asamblea para que los participantes compartan su vivencia en la instalación pudiéndose apoyar en el dibujo previo, se enfatizará la atención en sus observaciones y se relacionará con las obras de Jeff Koons, presentando al autor.

- Creación

Esta actividad se trabajará en una sesión en noviembre. Se comenzará la fase de diseño y creación compartiendo con el grupo un vídeo de fotografías y vídeos relevantes de la instalación artística. Si es necesario, se continuará con el diálogo de la asamblea de la sesión anterior y se propondrá la actividad de crear un escenario original propio. Para lo cual, se creará uno entre todo el grupo en la pizarra digital interactiva con imágenes.

Posteriormente, los niños y niñas tendrán que pensar una idea de una composición, dibujarla, escribirla o contarla, y pensar que materiales necesitan. Podrán elegir si quieren hacerla individual o en pequeños grupos.

Luego, se procederá a repartir los materiales, espacios de trabajo y la creación de la composición de forma autónoma, siempre contando con el apoyo y guía de las encargadas del taller, y si aparece, con el apoyo de los compañeros. Se finalizará la sesión con una breve explicación del proceso de trabajo.

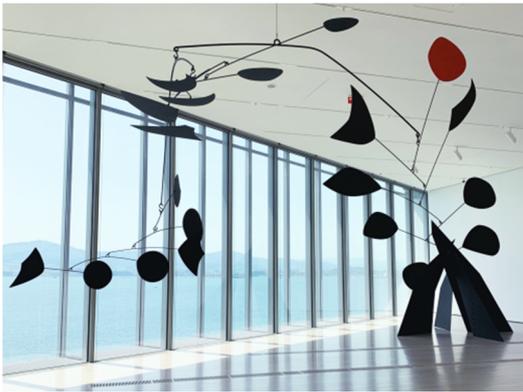
- Exposición

En la última sesión, se procurará que los niños y niñas finalicen los proyectos, y hagan una exposición oral para el grupo de su propia creación, siempre se procurará un ambiente seguro y confortable para que los discentes sientan la libertad de expresarse y compartir sus proyectos. Incluso, el alumnado que lo precise podrá contar con fotografías, dibujos o textos para la exposición.

Con cada proyecto, se buscará que compartan sus observaciones y percepciones sobre las obras de los compañeros, las relacionen con experiencias previas, obras de artistas presentadas durante el proceso y otras ideas.

Proyecto 2: Conquistando el aire y el movimiento.

Este proyecto busca relacionar el conocimiento y la expresión plástica y artística con el juego del movimiento, el equilibrio y la conquista del aire. Las obras que lo fundamentan son varios móviles de Alexander Calder y se relacionan con las obras de otros autores como: Pablo Reinoso, Alex Chinneck y Leandro Erlich, que tienen también una forma peculiar, llamativa e irregular de ocupar el espacio. Además de los juguetes del viento de César Manrique.



24. Alexander Calder (1954). "Untitled".



25. Leandro Erlich (2012). "Monte Meubles L'Ultime Déménagement".



25. Alex Chinneck (2015). "Pick yourself up and pull yourself together".



24. Pablo Reinoso (s/f). Thoneteando



26. César Manrique (s/f). Juguete del viento.

Los objetivos del proyecto son:

- Conocer a Alexander Calder y obras de otros autores.
- Experimentar y construir un móvil propio original.
- Jugar con los colores, las formas, los pesos y relaciones de equilibrio de los juguetes en el móvil.
- Explicar el proceso y el producto final.

Esta actividad artística comprende otras áreas del conocimiento como son las matemáticas y la física, al jugar con los pesos y los diferentes equilibrios. Como dice Vea Vecchi (2013): “El enriquecimiento de nuestro conocimiento sobre una disciplina debe llevar al deseo de conexión y diálogo con otras áreas del saber. Las especializaciones acaban resultando miopes y no enriquecen ni la inteligencia individual ni colectiva” (p. 85).

- Contextualización: instalación artística.

Se presentará la instalación y las obras de Alexander Calder. Después, mientras se explican las normas de trabajo para asegurar un clima relajado y agradable de juego, se buscará que los niños y niñas observen la instalación durante unos minutos, antes de dar comienzo a la acción libre y espontánea de juego.



27. Fuente propia (2020). La cocina por los aires.

La propuesta de la instalación artística de juego contará con una rejilla colgada al techo, por la cual caerán cuerdas tanto elásticas como rígidas a distintas alturas de las que habrán colgadas perchas. Además, se incluirá un móvil sencillo realizado previamente, por ejemplo, como en la figura 29. En el suelo, en forma de círculo se colocarán juguetes de distintos tamaños y pesos, cuerdas y pinzas. En el proyector se reproducirán un vídeo con los móviles de Calder (Florentine Films, Sherman Pictures y American Masters, 2014), para que los participantes tengan la posibilidad de contemplar, a la vez que juegan.

La actividad pretende que los destinatarios creen un clima de juego y creación, donde experimenten con el equilibrio, las texturas de los diferentes objetos, su posición en el espacio, las formas y los colores, destacando los utilizados por el artista Alexander Calder.

Durante la acción, se dejará que los niños y las niñas fotografíen libremente sus trabajos o los de otros compañeros. La maestra y la encargada del proyecto estarán a disposición de las necesidades e intereses del alumnado, mientras observan sistemáticamente y documentan la actividad con fotografías, vídeo y anotaciones.

Cuando cese la acción de los discentes, se procederá a realizar un dibujo personal de la actividad. A continuación, se comenzará la asamblea para que los participantes compartan su vivencia en la instalación pudiéndose apoyar en el dibujo previo, se enfatizará la atención en sus observaciones y se relacionará con las obras de Alexander Calder, Alex Chinneck, Pablo Reinoso y Leandro Erlich.

- Creación

Al estar en diciembre, se realizará la creación durante una sesión porque sólo se disponen de tres días lectivos. Para iniciar la fase de diseño se compartirá con el grupo un vídeo recogiendo las fotografías y los vídeos más relevantes de la instalación. Si es necesario, se continuará con el diálogo de la asamblea de la sesión anterior y se propondrá la actividad de un móvil original propio. Para experimentar los procesos de creación, se diseñará uno entre todo el grupo en la pizarra digital interactiva con imágenes.

Posteriormente, los niños y niñas tendrán que pensar la idea de una composición, dibujarla, escribirla o contarla, y pensar que materiales necesitan. Esta actividad se realizará en grupos de tres o cuatro discentes.

Una vez pensada la idea, se procederá a repartir los materiales, espacios de trabajo y la creación de la composición de forma autónoma, siempre contando con el apoyo y guía de las encargadas del taller. Se finalizará la sesión con una breve explicación del proceso de trabajo.

- Exposición

En la última sesión, se procurará que los pequeños grupos finalicen los proyectos, preparen una pequeña exposición y hagan una explicación oral para la clase de su propia creación, siempre se procurará un ambiente seguro para que los discentes sientan la libertad de expresarse y compartir sus proyectos. Incluso, el alumnado que lo precise podrá contar con fotografías, dibujos o textos para apoyarse durante la exposición.

Con cada proyecto, se buscará que compartan sus observaciones y percepciones sobre las obras de los compañeros, las relacionen con experiencias previas, obras de artistas presentadas durante el proceso y otras ideas. En otras palabras, se pretende que progresivamente comiencen a valorar y comprender su conocimiento y expresión plástica y artística.

Proyecto 3: El modelado en el arte bruto

El proyecto se estructura en torno a la escultura de Jean Dubuffet debido a que su obra es fruto de la experimentación, juego y libertad de manipulación. Sus esculturas, aparte de ser únicas, parecen ser sacadas de un mundo imaginario e infantil. Mediante su obra se postula que los niños y niñas experimenten impulsivamente con pasta para modelar llegando al *arte bruto* de Jean Dubuffet. A su vez, los participantes tendrán la oportunidad de elaborar formas inéditas, crear texturas y usar los colores más característicos del artista.

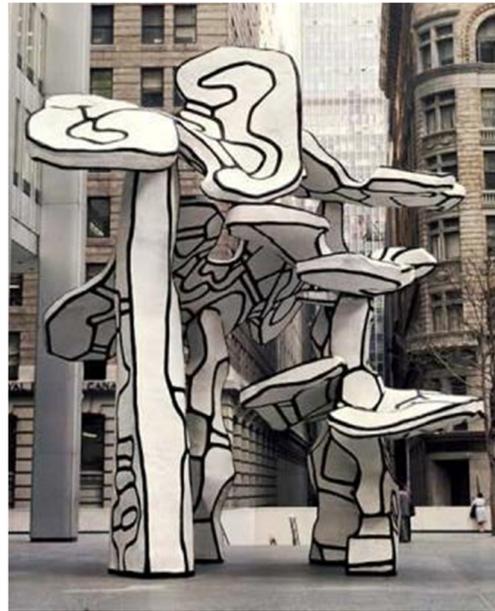
Los objetivos del proyecto son:

- Conocer a Jean Dubuffet y sus obras artísticas.
- Experimentar y construir una escultura con pasta para modelar.
- Jugar con las formas, las texturas y los colores.
- Explicar el proceso y producto final.

Las obras principales en las que se inspira el proyecto son las siguientes:



28. Jean Dubuffet (1983). "Monument au Fantome".



29. Jean Dubuffet (1972). Grupo de cuatro árboles

- Contextualización: instalación artística

En primer lugar, se dará paso a la contemplación de la instalación y a las obras de Jean Dubuffet. Después, mientras se explican las normas para garantizar un clima agradable de juego, se buscará que los participantes observen la instalación durante unos minutos, antes de dar comienzo a la acción libre y espontánea de juego, para que planifiquen su actividad según su interés.

La propuesta de la instalación artística de juego se estructurará en el centro de la sala, en forma de cuadrado, sus lados estarán compuestos por cuatro mesas separadas forradas de plástico negro. En cada mesa habrá un material de modelar distinto (arcilla polimérica, pasta para modelar, masa de sal y barro) y una escultura inspirada en la obra de Jean Dubuffet con cada material. Además, en cada mesa, se distribuirá el material en pequeñas esferas, preparado para la manipulación de los niños y niñas. Mientras en el proyector, aparecerán sucesivas imágenes de las esculturas del artista.

La propuesta pretende que los destinatarios creen un clima de juego y creación donde experimenten con las distintas masas descubriendo sus posibilidades, observen la acción de otros e incluso compartan el juego.

Durante la acción, se dejará que los discentes saquen fotografías libremente de sus trabajos o de otros compañeros. La maestra y la encargada del proyecto estarán a disposición de las necesidades e intereses del alumnado, mientras observan sistemáticamente y documentan la actividad con fotografías, vídeo y anotaciones.

Cuando cese la acción de los niños y las niñas, se procederá a la expresión gráfica de la actividad. A continuación, se realizará la asamblea para que los participantes compartan su vivencia en la instalación pudiéndose apoyar en el dibujo previo, se enfatizará la atención en sus observaciones y se relacionará con las obras de Jean Dubuffet.

- Creación

La creación se realizará en una sesión en enero. Se comenzará compartiendo con el grupo un vídeo recogiendo las fotografías y los vídeos más relevantes de la instalación. Si es necesario, se continuará con el diálogo de la asamblea de la sesión anterior y se planteará que los participantes elaboren una escultura inspirada en la obra

de Jean Dubuffet con masa para modelar. Previamente, para experimentar los procesos de creación, se realizará una escultura con dicha masa entre todo el grupo.

Posteriormente, decidirán si realizar la propuesta individualmente o por parejas. Luego, los niños y niñas tendrán que pensar una idea de una composición, dibujarla, escribirla o contarla, y pensar que materiales necesitan. Después, se repartirán los materiales, espacios de trabajo y la creación de la composición de forma autónoma, siempre contando con el apoyo y guía de las encargadas del taller.

- **Exposición**

En la última sesión, los niños y niñas pintarán con témpera su diseño y harán una exposición oral para la clase de su propia creación, siempre se procurará un ambiente seguro y confortable para que los discentes sientan la libertad de expresarse y compartir sus proyectos. Incluso, el alumnado que lo precise podrá contar con dibujos o textos para la exposición.

Con cada proyecto, se buscará que compartan sus observaciones y percepciones sobre las obras de los compañeros, las relacionen con experiencias previas, obras de artistas presentadas durante el proceso y otras ideas.

Proyecto 4: La escultura desde el juguete de construcción.

La propuesta consiste en jugar, explorar y experimentar de forma artística con diferentes juguetes de construcción para crear esculturas. Como se referenciaba previamente, González Vicario (1997) menciona que el escultor contemporáneo ha experimentado las posibilidades de materiales y técnicas nuevas y antiguas generando unas convicciones estéticas radicalmente innovadoras y con gran diversidad en la expresión plástica, dominada por el protagonismo de la materia. A su vez, Oriol Vaz durante el montaje de su escultura *Auriga* tuvo la sensación de volver a tener entre sus manos sus juegos de Lego y Mecano pero a mucha mayor escala (Vaz-Romero, 2015). Por lo tanto, esta propuesta tiene la finalidad de impulsar a los participantes a crear sin elementos previos y explorar las posibilidades plásticas de los juguetes de construcción al igual que los artistas contemporáneos. La experimentación, acción, percepción y juego libre con estos materiales serán una base para que los niños y niñas investiguen la estética tridimensional.

Los artistas de referencia para la actividad serán Dennis Oppenheim y Antony Gormley. Además de relacionarlo con Nathan Sawaya y sus esculturas con piezas de lego. Las esculturas de estos autores, plantean juegos con las formas o con la elección de sus materiales.

Los objetivos que se pretenden conseguir son:

- Construir una composición plástica y artística con juguetes de construcción.
- Experimentar con el volumen, la perspectiva y los diferentes planos.
- Conocer la obra de Dennis Oppenheim, Antony Gormley y Nathan Sawaya.
- Exponer el proceso de elaboración y el resultado final.

Las esculturas de Dennis Oppenheim con su juego de planos, colores y formas inéditas se propondrán a los niños y niñas con un juguete de construcción parecido a pajitas de plástico y otros materiales que permitan su transformación, como: papel de seda, celofán y cuerdas.



30. Dennis Oppenheim (2008). Jardín de la Evidencia.



31. Fuente propia (2020). Jugárbol.

Las propuestas con las esculturas de Antony Gormley y Nathan Sawaya se propondrán con bloques de construcción de la marca lego.



32. Antony Gormley (2018). "Climb II".



33. Nathan Sawaya (2014). "Yellow".

- Contextualización: instalación artística

En primer lugar, se dará paso a la contemplación de la instalación y las obras de Dennis Oppenheim, Antony Gormley y Nathan Sawaya. Después, mientras se explican las normas para asegurar un clima relajado y agradable de juego, se buscará que los participantes observen la instalación durante unos minutos, antes de dar comienzo a la acción libre y espontánea de juego, para que planifiquen su actividad según su interés.

La propuesta de la instalación artística de juego se estructurará en el centro de la sala, en forma de círculo partido por la mitad. En un lado, una escultura inspirada en la obra de Oppenheim con pajitas de construcción, y en la otra mitad una escultura inspirada en la obra de Gormley con bloques de lego. El resto de piezas se posicionarán alrededor de las esculturas, algunas con estructuras empezadas para que los niños y niñas destruyan o partan su juego de ello. Mientras, en el proyector aparecerán sucesivas imágenes de las esculturas de los artistas.

La propuesta pretende que los destinatarios creen un clima de juego y creación donde experimenten con las piezas para crear formas diferentes, planos y perspectivas jugando con posibles estructuras de esculturas.

Durante la acción, se dejará que los niños y niñas fotografíen sus trabajos o de otros compañeros. La maestra y la encargada del proyecto estarán a disposición de las necesidades e intereses del alumnado, mientras observan sistemáticamente y documentan la actividad con fotografías, vídeo y anotaciones.

Cuando cese la acción de los niños y las niñas, se procederá a la expresión gráfica de la actividad. A continuación, se realizará la asamblea para que los participantes compartan su vivencia en la instalación pudiéndose apoyar en el dibujo previo, se enfatizará la atención en sus observaciones y se relacionará con las obras de Dennis Oppenheim, Antony Gormley y Nathan Sawaya.

- Creación

La creación se realizará en dos sesiones en el mes de febrero. En la primera, se iniciará compartiendo con el grupo un vídeo recogiendo las fotografías y los vídeos más relevantes de la instalación. Si es necesario, se continuará con el diálogo de la asamblea de la sesión anterior y se propondrá la actividad de elaborar una escultura con juguetes de construcción y material plástico. Para experimentar los procesos de creación, se diseñará uno entre todo el grupo en la pizarra digital interactiva con imágenes y dibujo.

Posteriormente, los niños y niñas tendrán que pensar una idea de una composición, dibujarla, escribirla o contarla, y pensar que materiales necesitan. Esta actividad se realizará individual o por parejas, como decidan los participantes. Además si disponen de tiempo suficiente podrán involucrarse en los proyectos de otros compañeros.

En la segunda sesión, se procederá a repartir los materiales, espacios de trabajo y la creación de la composición de forma autónoma, siempre contando con el apoyo y guía de las encargadas del taller. Se finalizará la sesión con una breve explicación del proceso de trabajo.

- Exposición

En la última sesión, se procurará que los participantes finalicen los proyectos y hagan una exposición oral para la clase de su propia creación, siempre se procurará un ambiente agradable para que los discentes sientan la libertad de expresarse y compartir sus proyectos. Incluso el alumnado que lo precise podrá contar con dibujos o textos para la exposición.

Con cada proyecto, se buscará que compartan sus observaciones y percepciones sobre las obras de los compañeros, las relacionen con experiencias previas, obras de artistas presentadas durante el proceso y otras ideas.

Proyecto 5: El arte encontrado

Este proyecto se presenta en torno al concepto de *object trouvé*, el arte encontrado. Son objetos que en su origen no tienen una función plástica pero que por decisión del artista se convierten en el juego de la creación artística. Muchos artistas como Pablo Picasso o Joan Miró han recogido objetos humildes en sus paseos y lo han usado con un valor plástico. En concreto, el proyecto se basa en las obras de Ángel Ferrant, Oriol Vaz-Romero Trueba, Paul Joostens y Joaquín Torres García.

Al programar este proyecto en marzo, durante la primavera, se espera que los niños y las niñas en las salidas con el centro a los parques naturales cercanos se hagan de estos objetos. A partir de ellos, aprovecharán sus formas y sus posibilidades plásticas para modificarlos o combinarlos con otros naturales generando una escultura. Este proceso se asemeja al proceso de creación de tendencias como el dadaísmo, por el cual, mediante la combinación experimental hasta llegar a una pieza final. Además, la búsqueda de pequeños objetos en la naturaleza con una finalidad artística ampliará su percepción hacia dichos materiales y la realidad en general.



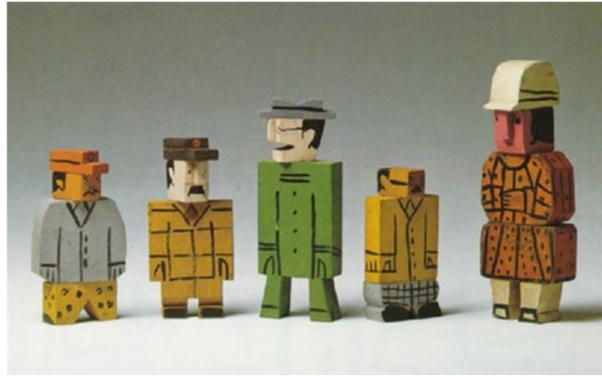
34. Ángel Ferrant (1945).
Marinero Narciso.



35. Oriol Vaz-Romero Trueba (2006).
Juguetes de piedra (Serie «Sibilas»)



36. Paul Joostens (1925). Objeto dadá.



37. Joaquín Torres García (1918). Juguetes.

Los objetivos que se pretenden conseguir son:

- Construir una composición plástica y artística con objetos encontrados.
 - Experimentar con el volumen, la perspectiva y los diferentes planos.
 - Conocer las obras de Paul Joostens, Ángel Ferrant, Oriol Vaz-Romero y Joaquín Torres García.
 - Exponer el proceso de elaboración y el resultado final.
- Contextualización

En este caso, el contexto artístico se convierte en un paseo por el parque de la Viesca. Aunque, se mantiene la dinámica de las instalaciones artísticas previas: contemplación, acción, expresión gráfica y asamblea. Antes de salir del aula se mostrarán las obras y los artistas anteriormente mostrados.

Se llegará al parque y para la contemplación se fijarán unas normas (ir en pequeños grupos, pedir ayuda si encuentras dificultades, etc.) para que los niños y niñas exploren con libertad. La acción consistirá en buscar objetos interesantes (hojas, ramas caídas, piedras, etc.), después podrán juntarlos con los de los compañeros y probar composiciones.

Cuando cese la acción de los niños y niñas tendrán que realizar un dibujo que represente alguna vivencia de la acción. Se finalizará con una asamblea sobre lo observado y vivido en relación con las obras de Ángel Ferrant, Oriol Vaz-Romero

Trueba, Paul Joostens y Joaquín Torres García, junto con las ideas y percepciones de los participantes.

- Creación

La creación se realizará en dos sesiones durante el mes de marzo. En la primera, se iniciará compartiendo con el grupo un vídeo recogiendo las fotografías y los vídeos más relevantes del paseo al parque. Se continuará con el diálogo de la asamblea de la anterior enfocándolo a las ideas de los niños y las niñas, y se propondrá la actividad de elaborar o transformar los objetos encontrados en esculturas. Para experimentar los procesos de creación, se diseñará, entre todo el grupo, un escultura con algunos de los materiales recolectados.

Posteriormente, los participantes tendrán que pensar una composición, dibujarla, escribirla o contarla, y anticipar que materiales necesitan. Esta actividad se realizará individual o por pequeños grupos, como decidan los participantes. Además si disponen de tiempo suficiente podrán involucrarse en los proyectos de otros compañeros o relacionar la temática de su proyecto.

En la segunda sesión, se procederá a repartir los materiales, espacios de trabajo y la creación de la composición de forma autónoma, siempre contando con el apoyo y guía de las encargadas del taller. Se finalizará la sesión con una breve explicación del proceso de trabajo.

- Exposición

Una vez finalizados los proyectos, los niños y las niñas harán una exposición oral para la clase de sus creaciones y el proceso de construcción. Se buscará que cuenten las dificultades encontradas, las soluciones propuestas, otras formas de orientar nuevas figuras, etc.

Siempre se procurará un ambiente seguro y confortable para que los discentes sientan la libertad de expresarse y compartir sus proyectos. Incluso, el alumnado que lo precise podrá contar con dibujos o textos para la exposición.

Con cada proyecto, se buscará que compartan sus observaciones y percepciones sobre las obras de los compañeros, las relacionen con experiencias previas, obras de artistas presentadas durante el proceso y otras ideas.

Proyecto 6: Creación o transformación de un juguete

Este proyecto supone la finalización del proceso de desarrollo, de este modo, la actividad se convierte en un momento óptimo para repasar las experiencias artísticas planteadas durante todo el curso y dejar al alumnado decidir su proyecto final.

Se recogerán los proyectos realizados de todos los niños y las niñas, y las obras de los artistas que se hayan ido presentando durante el curso para hacer una exposición, que inspire la acción de cada uno y elabore o transforme un juguete. Se pretende que los participantes diseñen y creen una composición original pudiendo experimentar con varias técnicas o fijándose en varios artistas.

Esta actividad se presentará con el antagonista de la película *Toy Story*, Sid, el niño que volaba los juguetes por los aires. No obstante, se destacará de Sid, su increíble habilidad de modificar los juguetes, destruyéndolos y recomponiéndolos en juguetes inéditos y originales. Estos juguetes se pueden relacionar con *El Jardín de las delicias* (1510) de Hieronymus Bosch y las obras de Thomas Gründfeld donde mezcla partes de animales.



38. Toy Story (1995). Juguetes de Sid. Misfit



39. Thomas Gründfeld (2006). Serie Misfit



40. Hieronymus Bosch (1510). El Jardín de las delicias.

Los objetivos que se pretenden conseguir son:

- Construir una composición plástica y artística original relacionada con el juguete.
 - Experimentar con los elementos del lenguaje tridimensional.
 - Conocer a Hieronymus Bosch y Thomas Gründfeld.
 - Exponer el proceso de elaboración y el resultado final.
- Contextualización

En este caso, la instalación artística se convierte en una exposición de las obras de los niños y las niñas. Para comenzar, se explicará a los niños y niñas que el último proyecto consistirá en crear o transformar un juguete del que ya dispongan presentando al personaje Sid. Entonces, la exposición servirá para recordar o fijarse en los productos de todos, y pensar ideas para esa creación del juguete. La exposición se repartirá por toda la sala, dividida por los distintos proyectos y acompañada de fotografías de los artistas y sus obras. En dicha exposición podrán hacer composiciones con las obras, jugar con ellas, cambiarlas de sitio y sacar fotografías de las que más les gusten.

Cuando cese la acción de los niños y niñas tendrán que realizar un dibujo que represente alguna vivencia ocurrida durante la acción. Se finalizará con una asamblea sobre lo observado y vivido en relación con las obras del grupo y de los artistas, junto con las ideas y percepciones de los participantes.

- Creación

La creación se realizará en dos sesiones durante el mes de abril. En la primera, se comenzará uniendo el diálogo de la asamblea de la sesión anterior con a las ideas de los niños y las niñas, y se propondrá la actividad de crear un juguete.

Esta actividad se podrá realizar individualmente o por parejas. Para experimentar los procesos de diseño, se dejará a los grupos crear croquis en la pizarra digital interactiva. Mediante imágenes podrán probar sus ideas del proyecto si lo necesitan. Posteriormente, los participantes tendrán que plasmar la idea de forma gráfica o escrita, pensar que materiales necesitan y la relación con los artistas.

En la segunda sesión, se procederá a repartir los materiales, espacios de trabajo y la creación de la composición de forma autónoma, siempre contando con el apoyo y guía de las encargadas del taller. Se finalizará la sesión con una breve explicación del proceso de trabajo. Además, si algún grupo dispone de tiempo suficiente podrán apoyar a otros compañeros con sus proyectos.

- Exposición

En la sesión de la exposición, se dejará tiempo para finalizar los proyectos y, una vez finalizados, los participantes harán una exposición oral para la clase de sus creaciones y el proceso de construcción. Se buscará que cuenten las dificultades encontradas, las soluciones planteadas, otras formas de diseño o creación, la relación con artistas contemporáneos, etc.

Siempre se procurará un ambiente seguro y confortable para que los discentes sientan la libertad de expresarse y compartir sus proyectos. Incluso, el alumnado que lo precise podrá contar con dibujos o textos para la exposición.

Con cada proyecto, se buscará que compartan sus observaciones y percepciones sobre las obras de los compañeros, las relacionen con experiencias previas, obras de artistas presentadas durante el proceso y otras ideas que hayan relacionado.

VII. Recursos

- Humanos

Las maestras de ambos grupos de 5 años serán un eje fundamental para llevar a cabo la propuesta de intervención. Son la referencia afectiva de cada grupo, conocen al alumnado, sus posibilidades y dificultades, y las formas de dinamizar al grupo.

Además, los niños con necesidades educativas especiales cuentan con el apoyo complementario de las maestras de audición y lenguaje, y pedagogía terapéutica, que su colaboración se establecerá, si es necesario, durante la propuesta.

Para los niños y niñas de diferentes culturas y etnias, si fuese necesario, se puede contar con el apoyo del Aula de Dinamización Cultural perteneciente al Plan de Interculturalidad de la Consejería de Cantabria. El apoyo puede realizarse para comunicarse con las familias o disponer de información cultural.

- Materiales

- Plásticos y artísticos: cartulinas, masa para modelar, masa de sal, arcilla polimérica, barro, rotulador de pizarra, cuerdas elásticas,
- Comprados: Juguetes, objetos de decoración, bloques de construcción Lego, Juguete de construcción de pajitas, rejilla, perchas, pinzas
- Naturales: hojas, conchas, ramas,
- Tecnológicos: cámaras, proyector, editor de fotografía, ordenador, pizarra digital interactiva.

- Espaciales

El plan de innovación se realizará en las instalaciones del centro escolar, en concreto, la mayor parte de las propuestas se llevarán a cabo en el aula de referencia de los grupos y una sala polivalente para la realización de las instalaciones artísticas.

VIII. Temporalización

El proyecto de innovación se planteará durante el curso escolar 2020-2021 desde octubre hasta mayo. En octubre, se plantea un acercamiento al campo para conocer a los destinatarios y el contexto, se irá alternando la observación en ambos

grupos de destinatarios. Desde noviembre hasta abril, se propone el desarrollo de los seis proyectos artísticos destinando entre tres o cuatro sesiones al mes para cada proyecto. Se realizarán las sesiones sucesivamente en el mismo día con los dos grupos de cinco años. Finalmente, en mayo, se destinará tiempo para cerrar el plan de innovación.

Esta organización temporal, es flexible a las necesidades de los destinatarios, el contexto escolar o la dinámica del plan de innovación, que puedan surgir en el desarrollo de la propuesta.

Meses [días] / Fases	Fase 1. Acercamiento al campo	Fase 2. Desarrollo						Fase 3. Cierre del proyecto de innovación
		P. 1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	
Octubre								
Noviembre [11, 18, 25]								
Diciembre [9, 16,23]								
Enero [13, 20, 27]								
Febrero [3,10,17,24]								
Marzo [10, 17, 24, 31]								
Abril [7, 14, 21]								
Mayo								

IX. Conclusiones

El principal objetivo del presente proyecto de innovación didáctica busca el desarrollo del conocimiento y la expresión artística tridimensional mediante el uso del juguete. Su interés reside en estimular el lenguaje tridimensional artístico y plástico dentro del contexto escolar para ofrecer la oportunidad, a los niños y a las niñas, de experimentar el juego con el volumen, el lenguaje visual, las perspectivas, el equilibrio y el movimiento, la diversidad de técnicas, la composición espacial, la relación con escultores contemporáneos y la comprensión de la cultura material y visual. El propósito es que cada alumno o alumna juegue y construya relaciones entre estos elementos y su propia producción desarrollando su potencial artístico. Tanto conocimiento como expresión plástica son esenciales para el desarrollo del lenguaje artístico personal y cultural.

A lo largo del proyecto propuesto, se han presentado como indicadores de viabilidad, la motivación natural y espontánea de la puericia por el placer del movimiento, la propia maleabilidad de la materia, el carácter constructivista de la actividad lúdica, la inherencia del arte a la raza humana, la evolución en el desarrollo gráfico y la búsqueda de la estética. Todo ello, fundamentado en el enfoque inédito que nos ofrece la arqueología cognitiva junto con la teoría de la evolución, por el cual los más pequeños desarrollan la creatividad e imaginación para adaptarse a su contexto y poder sobrevivir. El contacto con la materia, las percepciones sensoriales, la acción desde el juego y la plasticidad cerebral son los aspectos condicionantes de este enfoque para asegurar el desarrollo cognitivo a partir del lenguaje artístico. Como explica, Eisner (2004): “En las artes, el pensamiento es una forma de indagación cualitativa en la que interviene la sensibilidad, se estimula la imaginación, se aplican técnicas y se activa la apreciación” (p. 283). Así pues, la infancia está ligada a la cultura visual y material implicando la potenciación de sus capacidades perceptivas, memorísticas y atencionales.

El juguete es un sólido nexo de unión entre el arte y la infancia. Se ha destacado y evidenciado esa búsqueda del artista contemporáneo por recuperar el juego espontáneo y despreocupado de la infancia, el juguete como escultura moderna u objeto para la elaboración de obras artísticas, y la propia acción plástica considerada como juego. El juguete, al ser un elemento próximo a la experiencia cotidiana infantil,

ofrece la posibilidad de vincular el arte contemporáneo con el lenguaje tridimensional. Sin olvidar, además, el indisociable conocimiento de expresión artística por el cual se establecen relaciones culturales, se conoce a los artistas con sus técnicas, se valoran los procesos de creación y diseño, y se reflexiona sobre las obras artísticas favoreciendo la propia expresión y el conocimiento del arte.

El proyecto de innovación relaciona infancia, arte y juguete utilizando la metodología propia de Educación Infantil ligada directamente a los anteriores planteamientos. La perspectiva constructivista, el juego y el enfoque sociocultural permiten que el alumnado construya por sí mismo el aprendizaje mediante la exploración, experimentación, indagación y reflexión con el material, así como la propia acción lúdica, mientras lo pone en relación con su entorno. Esta visión se acerca a las propuestas de Howard Gardner (2000) y Elliot W. Eisner (2004), que destacan como elementos esenciales de la educación plástica y artística: el productivo, el cultural y el reflexivo-crítico.

De esta manera, en la propuesta mediante el recurso del taller artístico se pretenden reflejar todos los elementos y respetar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas, planteando una estructura compuesta por: contextualización, creación y exposición. Así, se permite a los destinatarios jugar, experimentar y conocer las obras desde el primer momento de la instalación artística, que cuenta con distintas formas de percibir la experiencia (observación, manipulación, dibujo, fotografía, diálogo etc.). La creación es una forma de permitir al alumnado conocer y expresar el proceso plástico y artístico con la toma de decisiones, la resolución de problemas, las relaciones con las obras artísticas, la anticipación de recursos o situaciones, y la valoración del trabajo. Finalmente, la exposición es la defensa oral y el diálogo del grupo sobre lo aprendido, el proceso, las fortalezas y debilidades del proyecto.

Todos los pequeños proyectos planteados en la propuesta se convertirán en momentos vivenciales donde compartir el gusto por el conocimiento y la expresión plástica y artística dejando establecer conexiones con las experiencias previas, los artistas contemporáneos, y el contexto cercano de cada niño y niña. Se busca que los participantes asuman el taller como un espacio seguro y agradable, donde se respete su acción natural, espontánea e instintiva, así como, un espacio donde aparezcan

vivencias retadoras, de apoyo y acompañamiento. Siempre compartiendo un diálogo cercano que acerque a los pequeños a una reflexión crítica.

Los resultados y factores de viabilidad se espera que sean efectivos. Parte del proyecto se adaptó de forma telemática debido a la crisis del COVID-19, en el periodo de prácticas, y tanto la participación como los diseños realizados por los niños y niñas fueron muy positivos. Los participantes pudieron conocer artistas, mediante su experimentación en el hogar con los recursos disponibles, pudieron crear y diseñar obras que relacionaban sus juguetes con el arte de forma original y elaborada.

Cabe señalar que metodológicamente, aunque se plantean unos artistas de referencia en cada proyecto y una estructura concreta de trabajo, ambos elementos son flexibles y abiertos a las necesidades e intereses del centro donde se vaya a realizar esta innovación. El proyecto parte de la valoración de las experiencias previas de los participantes, las posibilidades artísticas del entorno y la flexibilización a favor de los intereses de los niños y las niñas.

En conclusión, promover el conocimiento y la expresión plástica y artística tridimensional en Educación Infantil mediante el juguete es una vía altamente interesante para conectar el mundo del arte con la infancia partiendo de sus propios intereses y desarrollo cognitivo de edad, además de dar cabida a la experimentación con el lenguaje tridimensional y conocer artistas contemporáneos. Todo el proyecto es una oportunidad para acercar a la infancia el valor y el placer de la educación artística y plástica.

X. Bibliografía

- Abad Molina, J. (2008). Compromiso del artista contemporáneo en contextos educativos: El artista residente en la escuela como colaborador del proyecto estético. En N. Antúnez, N. Ávila y D. Zapatero (Eds.) *El arte contemporáneo en la educación artística* (pp. 181-187). Madrid: Eneida.
- Acaso López-Bosch, M. (2005). Repensando el arte infantil: una propuesta para la práctica. En M.H. Belver, C. Moreno y S. Nuere (Eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos* (pp. 227-236). Madrid: Eneida
- Acaso, M. (2006). *El Lenguaje Visual*. Barcelona: Espasa Libros.
- Acaso, M., Antúnez, N., Nuere, S., y Zapatero, D. (2007). Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo. En M.H. Belver y A.M. Ullán (Eds.), *Propuestas del Museo Pedagógico de Arte Infantil para niños y adolescentes. La creatividad a través del juego* (pp. 114-167) Salamanca: Amarú.
- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., e Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó
- Andrés, S. y Rayos, S. (2019, julio). *El espacio como vehículo para el aprendizaje*. Conferencia del curso de verano ¿Un lienzo en blanco? Artes, emociones y creatividad en la primera infancia (0-4 años) del Centro Botín y la Universidad de Cantabria, Santander.
- Aucouturier, A. (2018). *Actuar, jugar, pensar: Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz y terapéutica*. Barcelona: Graó.
- Bamford, A. (2006). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Contino, A. (2009). *Niños, objetos, monstruos y maestros*. Barcelona: Graó.

- Damasio, A. (2015) Diseños para la vida. En S. Rothkopf (Eds.), *Jeff Koons. Retrospectiva* (pp. 251-254). Bilbao: Guggenheim Bilbao Museo.
- Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC Nº 164, 11543 a 11559.
- Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión estética*. Barcelona: Paidós
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Fontal Merillas, O., Marín Cepeda, S., y García Ceballos, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Madrid: Paraninfo
- Fosati, A., Pérez-Bermúdez, C., Segurado, B., y Pérez, C. (2005). Experiencias con el volumen en Educación Primaria. Mirando a Julio González. En M.H. Belver, C. Moreno y S. Nuere (Eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos* (pp. Pp. 21-28). Madrid: Eneida.
- Gallardo López, J.A., y Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, Año XI, [41-51].
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el desarrollo de las disciplinas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- González Vicario, M.T. (1997). La práctica artística del escultor contemporáneo y los materiales. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie Vil, Hª del Arte. t. 10*, 287-311.
- González Vidal, M.R. (2005). ¿Jugamos a «hacer de...» con el arte contemporáneo? En M.H. Belver, C. Moreno y S. Nuere (Eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos* (pp. 21-28). Madrid: Eneida.
- Gosden, C. (2009). Social ontologies. En Colin Renfrew (Ed.), *The sapient mind, Archaeology meets neuroscience* (p. 105). Oxford: Oxford University Press.

- Gutiérrez Párraga, T. (2008). La necesidad pedagógica del arte contemporáneo. En N. Antúnez, N. Ávila y D. Zapatero (Eds.), *El arte contemporáneo en la educación artística* (pp. 15-24). Madrid: Eneida.
- Herreros, A. (2006). *Aladdin Toys: los juguetes de Torres-García*. Recuperado de: <https://espacio.fundaciontelefonica.com/noticia/aladdin-toys-los-juguetes-de-torres-garcia/?ide=48823>
- Koons, J. (1996-1998). Shelter. [Escultura]. Recuperado de: Rothkopf, S. (2015). *Jeff Koons. Retrospectiva*. Bilbao: Guggenheim Bilbao Museo.
- Koons, J. (1998-2009). Building Blocks. [Escultura]. Recuperado de: Rothkopf, S. (2015). *Jeff Koons. Retrospectiva*. Bilbao: Guggenheim Bilbao Museo.
- Lowenfeld, V (1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Malafouris, L. (2007) Before and Beyond Representation. En Iain Morley (Ed.), *Image and imagination* (pp. 296-297). Cambridge: University of Cambridge.
- Maldonado Esteras, S. (2008). Estrategias sensoriales para la recepción del arte contemporáneo. Su aplicación didáctica en los museos. En N. Antúnez, N. Ávila y D. Zapatero (Eds.), *El arte contemporáneo en la educación artística* (pp. 163-168). Madrid: Eneida.
- Martínez Moro, J. (2018). *Dionisos, Picasso y los niños. Breviario para docentes inconformistas*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Meneses, M., y Monge, M.A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación* 25 (2), 113-124.
- Noguera Ricardo, R. (2008). Jugando con arte. En N. Antúnez, N. Ávila y D. Zapatero (Eds.), *El arte contemporáneo en la educación artística* (pp. 203- 207). Madrid: Eneida.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Barcelona: Katz.
- Pastrana, B. (2007). Educación artística. Museo y escuela. En O. Fernández y V. del Río (Eds.), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 67-85). Valladolid: Museo Patio Herreriano.

- Pérez Segura, J. (2005). Nuevas imagerías del arte: el juguete como escultura moderna. *Anales de Historia del Arte*, 15, 281-295.
- Renfrew, C. (2003). *Figuring it out. The parallel visions of artists and archaeologists*. Londres: Thames & Hudson.
- Romo, M. (2007). Juego y creatividad en el niño. En M.H. Belver y A.M. Ullán (Eds.), *Propuestas del Museo Pedagógico de Arte Infantil para niños y adolescentes. La creatividad a través del juego* (pp. 15-26). Salamanca: Amarú.
- Rothkopf, S. (2015). *Jeff Koons. Retrospectiva*. Bilbao: Guggenheim Bilbao Museo.
- Ruiz de Velasco, A., y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: Graó
- Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Valencia: Carena
- Tonucci, F. (2017). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó
- Ulrich Obrist, H. (2019). *Calder Stories*. Santander: Centro Botín
- Vaz-Romero, O.(2015). Auriga y mis juguetes de piedra: una aventura escultórica entre arte y juego. In memoriam Benjamín Martino. *Barcelona, Research, Art, Creation*, 3 (3), 277-308.
- Vecchi, V.(2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil*. Madrid: Morata

- **Obras artísticas referenciadas**

- Berrio, J. (2020). *Untitled*. [Dibujo]. Recuperado de: <https://www.instagram.com/arquitecturas/?hl=es>
- Bosch, H. (1510). *El Jardín de las delicias*. [Pintura]. Recuperado de: <https://www.floresyplantas.net/el-jardin-de-ls-delicias/>
- Calder, A. (1954). *Untitled*. [Escultura]. Recupera de: <https://flash---art.com/2019/09/calder-stories-centro-botin-santander/>
- Chinneck, A. (2015). *Pick yourself up and pull yourself together*. [Escultura]. Recuperado de: <https://www.elledecor.com/es/arte/a21175708/alex-chinneck-escultura-arquitectura/>

- Dubuffet, J. (1972). *Grupo de cuatro árboles*. [Escultura]. Recuperado de: <https://artcontemporanigeneral.blogspot.com/2013/08/la-relacion-entre-joan-miro-y-jean.html>
- Dubuffet, J. (1983). *Monument au Fantome*. [Escultura]. Recuperado de: <https://es-la.facebook.com/DiscoveryGreenHouston/photos/monument-au-fantome-is-a-beautiful-red-white-and-blue-backdrop-for-your-selfies-/10157664255150409/>
- Erlich, L. (2012). *Monte Meubles L'Ultime Déménagement*. [Escultura]. Recuperado de: <https://www.enmadridrio.es/ventanas-de-ingenio-las-performances-de-leandro-erlich/>
- Ferrant, Á. (1945). *Marinero Narciso*. [Escultura]. Recuperado de: <https://museoph.org/obra/marinero-narciso>.
- Florentine Films, Sherman Pictures y American Masters (2014). Alexander Calder [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=fI5PRaTSMUI&t=94s>
- Fuente propia (2020). *El rescate*. [Imagen].
- Fuente propia (2020). *El mar*. [Imagen].
- Fuente propia (2020). *La cocina por los aires*. [Imagen].
- Fuente propia (2020). *Jugárbol*. [Imagen].
- Gormley, A. (2015). *Open Head*. [Escultura]. Recuperado de: <http://www.antonygormley.com/>
- Gormley, A. (2018). *Climb II*. [Escultura]. Recuperado de: <http://www.antonygormley.com/>
- Gründfeld, T. (2006). Serie Misfit. [Esculturas]. Recuperado de: <http://solucionista.es/misfit-series-esculturas-de-thomas-grunfeld/misfit/>
- Joostens, P. (1925). *Objeto dadá*. [Escultura]. Recuperado de: <https://twitter.com/ColRobertoPolo/status/1265679715525971970>
- Manrique. C. (s/f). *Juguete del viento*. [Imagen]. Recuperado de: http://www.cesarmanrique.com/juguetes_e.htm

- Mariscal, X. (2020). *Untilted*. [Dibujo]. Recuperado de: <https://www.instagram.com/arquitecturas/?hl=es>
- Oppenheim, D. (2008). *Jardín de la Evidencia*. [Escultura]. Recuperado de: <https://www.dennisaoppenheim.org/>
- Oppenheim, D. (2009). *Still dancing*. [Escultura]. Recuperado de: <https://www.dennisaoppenheim.org/>
- Pejac (2020). *Untilted*. [Dibujo]. Recuperado de: <https://www.pejac.es/>
- Pixar Animation Studios (1995). *Toy Story* [Imagen de película]. Recuperado de: <http://www.sensacine.com/peliculas/album/album-18528487/?page=11>
- Reinoso, P. (s/f). *Thoneteando*. [Escultura]. Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/415738609329114040/>
- Rietveld, R. (1918). *Rood blauwe stoel*. [Silla]. Recuperado de: <https://tienda.guggenheim-bilbao.eus/es/silla-rood-blauwe-stoel-rietveld-1918>
- Rietveld, R. (1960). *Zig-zag chair*. [Silla]. Recuperado de: <https://www.artsy.net/artwork/gerrit-thomas-rietveld-painted-white-glazed-ash-zig-zag-chair>
- Rietveld, R. (s/f). *Wooden steltman chairs* [Silla]. Recuperado de: <https://betonbrut.co.uk/pair-gerrit-rietveld-wooden-steltman-chairs/>
- Sawaya, N. (2014). *Yellow*. [Escultura]. Recuperado de: <https://www.artsy.net/artwork/nathan-sawaya-yellow>
- Torres García, J. (1918). *Juguetes*. [Imagen]. Recuperado de: <https://espacio.fundaciontelefonica.com/noticia/aladdin-toys-los-juguetes-de-torres-garcia/?ide=48823>
- Vaz-Romero Trueba, O. (2006). *Juguetes de piedra (Serie «Sibilas»)*. [Escultura]. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Oriol-Vaz-Romero-Trueba%2C-El-Artista-y-el-Juguete.-Manson/e00e6ff3a00716f81f4c660a47a531fdaedab234/figure/0>