

La educación plástica en la educación especial

Por Alicia Rodríguez Nespereira
Psicóloga del equipo multiprofesional de la provincia de Orense

Dentro del amplio tema de la educación plástica en la educación especial quizás lo que a mí me interese más destacar es un poco el enfoque, tal vez renovador, o por lo menos no clásico, de la educación plástica en la educación especial; es decir, nos interesa mucho, por supuesto, el aspecto decorativo de la plástica, pero nos interesa quizás mucho más el aspecto expresivo. Nos interesa mucho más el aspecto, cómo diría yo, de educación de las manos en cuanto a los movimientos finos que el niño realiza desde muy pequeñito, desde que nace, y luego expondremos un poco así, de corrida, a nivel evolutivo, cómo el alumno accede al contacto con los objetos, cómo se va acomodando la mano a ello, qué coordinaciones tiene que hacer con la mano, con los objetos de su vista y qué coordinaciones más complejas tiene que hacer luego, cuando estas primeras están integradas y, por supuesto, cuál es la estructura intelectual que está debajo de esto y que posibilita toda esa serie de movimientos. Por eso, yo prefiero llamarla educación plástica y no expresión plástica, como se había sugerido en un principio, porque para mí la educación plástica ofrece el aspecto expresivo, que es muy importante, y quizás es el aspecto más conocido de toda la plástica, es decir, a través de la plastilina, de los palillos, de la pintura, del modelado de todo esto, y que insisto que para mí es muy importante, puesto que el niño experimenta cantidad de sensaciones nuevas en contacto con distintos materiales y distintos objetos y estimula la representación de esos objetos que hace. Por lo tanto, es muy importante que se motive a los niños a nivel expresivo y, por eso, es muy loable el que se organicen concursos de este tipo, porque motivan mucho a los niños a la hora de presentar sus trabajos, e incluso ellos mismos se perfeccionan y se automotivan, puesto que el dibujito correspondiente o el collage correspondiente va a participar en un concurso y puede que a lo mejor salga premiado y que lo puedan admirar muchos ojos.

Sin embargo hay un aspecto que a mí me interesa destacar y quizás es por que estoy muy sensibilizada desde el punto de vista de la educación especial a este nivel. Ya lo he comentado un poco con los directivo de Nestlé y es que en estos concursos donde los niños son los principales protagonistas es muy distin-

ta la visión sobre la plástica y sobre todos los códigos plásticos que existen que tiene un niño que la que tiene un adulto. En algún jurado yo he visto seleccionar los collages más representativos con criterio de adulto, desde una obra, o desde una vivencia, o desde una experiencia más o menos madura, y que tienen un abanico de estímulos o de posibilidades mucho más amplio que el que tiene el niño que lo ha hecho. Yo he comentado con varias personas que apostaría al 90% que si la selección la hacen los niños posiblemente no estaría ninguna de tales obras y sí estarían otras, en el sentido de que si ellos son los que lo hacen y si ellos son los que se expresan sería muy interesante que les dejásemos expresar sus propios códigos, aunque no encajen con los códigos del adulto.

Entonces sería como resaltar mucho más todavía ese valor expresivo, porque ese valor expresivo que hemos querido resaltar ahí es el valor expresivo de los adultos, por supuesto que en base a unas obras hechas por los niños, pero la selección ha sido un poco de la que entra por los ojos y a mí, de entrada, sin que esto signifique desvalorización en absoluto, me parecen excesivamente perfectos, quizás porque estoy muy acostumbrada a verlo desde el punto de vista de la educación especial, en la que lo que menos importa quizás sea la perfección del dibujo y sí el trabajo o las coordinaciones manuales que implica el llevarlo a cabo. Entonces existe esta posibilidad, la de que el Jurado lo constituyesen los mismos niños, ya que ellos son los protagonistas, y entonces ellos nos transmitirían sus códigos expresivos, que son tremendamente más expresivos que los nuestros y, por supuesto, no tan matizados ni tan solapados por la cultura y por los convencionalismos y por una serie de cosas que, cada uno, a nivel cultural, tenemos encima.

Esto tiene relación un poco con la disyuntiva de si se les provoca el dibujo o se les deja que se expresen normalmente, es decir, si es mejor que ellos se expresen espontáneamente o si es mejor irles enseñando a que pongan la línea del suelo o la línea de arriba o las nubes o la lluvia o lo que sea. Si queremos realmente posibilitar e incrementar la expresión del niño, tiene que ser desde el niño mismo y no desde el adulto, porque si no lo único que estamos haciendo es ir filtrando un poco esta espontaneidad del niño, puesto que luego la matizamos con la experiencia del adulto. Es importante, además, esta matización teniendo en cuenta a los niños tímidos, a los niños bloqueados a nivel de personalidad, a los niños inhibidos. Estos niños, ante estos dibujos o ante estos collages, supongo que jamás se atreverán a hacer uno semejante si los comparan con su dibujo espontáneo, que a lo mejor resulta muy inconexo en los elementos, comparado con la perfección que manifiestan estos dibujos que estéticamente son perfectos. El niño se retraerá y será muy difícil desbloquearlo, para que luego él crea que su dibujo, que no es tan perfecto, pueda tener el mismo valor expresivo que el de otro niño que dibuja muy bien. Por ejemplo, una niña se dedica a hacer una muñeca y la realiza con un acabado perfecto, pero no sabe hacer otra cosa más que eso, por lo que queda catalogada en un alto nivel. Para mí esto es una especie de contradicción y sería muy importante que se tuviese en cuenta el punto de vista del niño a la hora de resaltar el valor expresivo. Por eso, insisto, para mí no es equivalente expresión plástica a educación plástica, pues otro valor que va tremendamente conexo con el valor expresivo sería el valor integrador, enten-

diendo por tal esa especie de satisfacción que se siente ante la tarea bien hecha, reconocible mucho más en educación especial, porque este tipo de niño es tremendamente espontáneo y, al no tener, quizás, unos razonamientos demasiado abstractos, su comportamiento está menos lleno de prejuicios y entonces, cuando hace una cosa, que en principio parece que no tiene ningún significado, el significado que le pueda dar él es tremendamente importante y siente una especie de satisfacción inmensa al ver que él, con todas sus deficiencias y todos sus problemas, es capaz de organizar y de crear algo que ha hecho con sus propias manos. Esto mismo sucede, como sabemos, a los adultos, pues ante un cuadro que se te ocurre pintar o ante una estantería que colocas o que clavas, sientes una satisfacción como de realización personal en aquella obra. La estantería la puedes comprar en la librería, pero, si te la haces tú en casa, parece que tiene más valor para tí.

Este es un poco el sentido integrador que para mí tiene la educación plástica y en un sentido tremendamente importante, por esa sensación que el niño tiene de crear algo y de saber que lo ha hecho él, y que lo ha hecho él con sus cuatro puntos de referencia, o con sus ocho, o con su nivel intelectual de niño profundo, que también éstos lo pueden hacer, o de niño límite o de niño normal, pero que lo ha hecho él y que eso es valorable. En efecto, estamos muy acostumbrados a que se valoren las cosas perfectas y yo aprendí de los niños deficientes, hace bastante tiempo, que todas las cosas tienen su punto positivo y que de todos los trabajos se pueden sacar cosas buenas. Lo que pasa es que acaso estamos muy deformados a nivel profesional, y aquí me identifico bastante con la tarea del profesor, es decir, a través de los años hemos estado muy acostumbrados a corregir constantemente lo que está mal hecho, y sin embargo soy tremendamente positivista a este nivel; en consecuencia, me gusta mucho resaltar lo que está bien hecho, aunque sólo sea uno entre cincuenta. Quiero decir, entre los 50 actos que realiza un niño, vamos a suponer, al cabo del día, hay uno que está bien: me interesa mucho más resaltar ése que está bien que no los 49 restantes que están mal, porque entonces es cuando empezaremos a desbloquear a los niños y cuando sabremos a partir de qué edad un niño se puede bloquear con el dibujo, con el dibujo o con la plastilina o con lo que sea, en comparación con otro niño. Es en el momento en que el niño se ha dado cuenta de que existe otro a su lado, lo que puede ocurrir a partir de los 2 y 3 años. Todo depende de cómo le hacemos ver a ese niño los demás, los demás y el valor que le demos a lo que hace él. Si es un niño que ha estado acostumbrado a que lo que haga él nunca llegará a un concurso final; este niño, por mucha motivación y por mucho que nos empeñemos, continuará bloqueado, o si no continuara bloqueado, sería porque afortunadamente, con los años, sus mecanismos de compensación le van preparando un poco el camino para que vaya por la vida. Eso sí, será un niño que no volverá a dibujar, o que, por lo menos, no le gustará, y la experiencia nos demuestra la existencia de niños que en la clase se niegan a hacer dibujos y que se niegan en general a hacer cosas, porque saben que las hacen mal. La razón es que ha habido antes alguien o algo que era más perfecto y que estaba mejor hecho; entonces ellos, automáticamente, han establecido una comparación y de resultas han quedado bloqueados.

Otro aspecto que merece la pena aclarar es la relación de justicia o injusticia, de valor positivo o negativo, entre un dibujo o un collage perfecto y otro que no lo es.

En un collage muy mal hecho hay también su parte positiva, por lo que yo casi no me atrevería a evaluar, a nivel de plástica, de bien o mal, porque todos tenemos posibilidades de expresión plástica; lo que pasa es que no nos atrevemos a manifestarlas, porque los códigos que están establecidos como bonitos y como estéticamente perfectos no los tenemos todos igual, por no haber recibido educación en este sentido. Sin embargo, quiero resaltar mucho el sentido integrador de la educación plástica, no de la expresión plástica; porque es mucho más que expresión, es educación y, para mí, si no la panacea, es de las áreas más fundamentales de la educación, tanto desde el punto de vista de la educación especial como desde el punto de vista de la educación normal. Es frecuente ver a niños de E.G.B. que en cálculo, en lenguaje y en otras materias, a nivel de tercero y a nivel de quinto y a nivel de octavo, van muy mal, pero en plástica no fracasan jamás; son los niños que suspenden tradicionalmente todo menos plástica, gimnasia y poco más, pero eso no dice nada, habría que empezar por ahí, es decir, habría que empezar a trabajar el cálculo, el lenguaje o lo que sea a partir de la plástica, lo que puede hacerse perfectamente, como después lo veremos.

De todas formas, aparte de este valor integrador, que va muy unido al valor expresivo, hay otro valor tremendamente importante, que es el valor rehabilitador de la educación plástica. ¿Qué entendemos con esto?. Para tratar de explicarlo voy a servirme mucho de la palabra **praxia** ejemplificada en el siguiente caso. Cuando se da la orden a un niño, por ejemplo: «haz con plastilina una casa», se le encomienda una tarea plástica, no de modelado; pero, ¿qué implica esto? Implica que el niño que la va a realizar tiene que tener, primero, una coordinación «ojo-mano»; después, una coordinación de las dos manos, luego una independencia de mano, de dedos, es decir, poder mover los dedos para poder amasar y hacer el arbolito. Todo esto, estos movimientos que nosotros los hacemos normalmente y sin previa reflexión, tienen que estar interiorizados, es decir, a la manera de un video grabado en el interior, y es a lo que Piaget llama «el esquema de acción». Todos los movimientos que el niño tiene que hacer con su mano son como la «memoria motriz», deben estar dentro para luego, en el momento en que el niño va a hacer el arbolito de plastilina, o la casa de plastilina, o lo que sea, no tener que pensar: «no, ahora tengo que mover esta mano y luego tengo que mover la otra», sino que esto ya está grabado, está interiorizado, y entonces el niño mueve sus manos, sus dedos y organiza y modula o modela esa casa, o ese árbol, o lo que sea. Pues bien, a ese acto final de modelar es a lo que llamamos **praxia**; es decir, que habría primero una coordinación de movimientos, el esquema de acción, que sería como el montaje de esos movimientos, y después la **praxia**, que sería el resultado.

Las praxias, es decir los movimientos, ya más o menos maduros, se pueden ir haciendo más complejos posteriormente, pero estas coordinaciones que el niño tiene integradas y que es capaz de reproducirlas se van organizando en el niño, como ocurre en el niño que empieza a hablar: no nos damos cuenta cuán-

do empieza a utilizar la «a», cuándo ya el niño habla perfectamente. Es decir, en el niño normal la evolución se da sin apenas darnos cuenta y lo que hacemos es ir un poco trabajando sobre lo que el niño nos va dando, sobre lo que el niño va madurando, pero en educación especial esta evolución es todavía más interesante, es decir, va a haber que educar esos esquemas, o por mejor decir, no los esquemas, sino las coordinaciones y ayudar a que esos esquemas estén interiorizados para que el niño pueda reproducirlos con sus manos. Es algo así como «desmigajar»; el paso que el niño normal da por sí mismo, en el niño deficiente hay que desglosarlo en ocho, a lo mejor, y así se va viendo de alguna manera el proceso que el niño va realizando.

Cuando empecé a trabajar en educación especial, hace ya 7 años, tuve un poco la impresión de que me iba a deprimir muchísimo con los niños deficientes, porque no habría manera de movilizarlos, pero desde ahora puedo decir que no solamente no deprimen sino que incluso gratifican quizás mucho más que los normales, en el sentido de que uno se va dando cuenta de los pequeños pasos que dan, fenómeno que en el niño normal no hay tiempo para observar, sin embargo, en el niño deficiente sí, precisamente porque avanza muy despacito y porque sus coordinaciones son mínimas y tienen que ir puntuales. Es decir, si no se da una coordinación de una mano con la otra, no va a haber posibilidad, en plástica, de poder hacer una serie de cosas que necesitan de las dos manos y, sin embargo, con el niño normal sucede un poco lo contrario, es decir, se le pone la plastilina delante y él, sin darse cuenta de que interviene la mano derecha o la izquierda, o de que mueve el dedo pulgar o el índice, ha organizado enseguida el churro y la bola e, incluso, algo más. Las praxias serían entonces la coordinación de acciones con un fin determinado. Es como la manifestación de la inteligencia práctica, es decir, el manipular las cosas, el construirlas y considerar para qué me sirve o para qué lo quiero. En el collage el niño tiene que manipularlo, colocarlo de una forma determinada, siguiendo orientaciones previas; pero sería todavía más enriquecedor que el niño lo hiciese a su aire, tremendamente a su aire, solamente a su aire, y a ver qué es lo que sale y observar entonces las clasificaciones de material que va haciendo. Esto es totalmente enriquecedor. Por ejemplo, en un objeto que es una casa, que el profesor, desde su código práctico maduro y desde su código estético, lo rellenaría, a lo mejor, con lentejas, resulta que al niño le atrae más rellenarlo de tierra o de lana, o quizás de otros elementos que no sean tan normalizados para un dibujo determinado. Todo esto es muy interesante, porque en la educación plástica del niño deficiente hay que tener muy claro el objetivo final, ya que las posibilidades son bastante menos que en los niños normales; saber qué es lo que se pretende hacer y para qué. La educación plástica tiene que ser tremendamente útil, desde muy pequeñitos, pensando en la realización laboral de este sujeto, independientemente de que luego sea posible o no encajarlo en una actividad laboral. Hay que pensar en formarlo y formarlo para que, posiblemente, no vaya a ser un gran escribiente, pues tal vez no llegue ni a dominar la escritura, pero sí que podremos educarlo a nivel de unas coordinaciones de la interiorización de sus movimientos que le van a poder facilitar la reproducción de una serie de cosas y la coordinación de una cantidad de movimientos que puede realizar en una tarea laboral determinada. Es decir,

no razonar mucho sobre esa actividad laboral, pero sí sobre el trabajo manual que esa actividad laboral implica.

De esta manera se le prepara para que se exprese a través de unos materiales determinados y con un instrumento concreto, y así veremos la importancia que tiene el instrumento en la mano del niño desde que nace, con unos códigos práxicos incorporados e intentando hacer algo con ellos; de ahí que para mí el concepto de expresión plástica se quede muy limitado. Prefiero el de educación plástica, sobre todo desde el campo de la educación especial, y por encima del valor expresivo de la plástica está para mí el valor rehabilitador y el valor laboral. Esos son los dos pilares fundamentales de toda plástica, porque la expresión de por sí va casi sola. Voy a intentar explicar cómo entendemos nosotros el desarrollo de las praxias y del instrumento desde que el niño nace hasta más o menos los 8 ó 9 años, que es cuando las praxias básicas están aproximadamente maduras. Luego tendrá lugar una especie de combinación de unas praxias con otras, hasta llegar a la perfección, pero las praxias básicas están ya en general logradas. Sabemos que Piaget distingue así cono y períodos, conceptos en los que no voy a entrar muy de lleno, simplemente a nivel de lo que estamos tratando. Un primer período en niños normales sería el correspondiente a la edad entre los 0 y 2 años, sólo como punto de referencia, pues el mismo Piaget dice que la edad no tiene por qué condicionar. Llama a este espacio de tiempo el período sensoriomotriz, porque es cuando el niño hace más manipulaciones, pero no tiene por qué acabarse en los 2 años y muchos niños deficientes profundos, que tienen 10 y 12 años, están todavía en período sensoriomotriz. Simplemente es una estructura que normalmente, a nivel evolutivo, acaba a los dos años, pero no de una manera indefectible. Ahí observaremos dos grandes capítulos que serían la mano en acción directa y la mano en acción indirecta con el instrumento. El 1º, es decir, la mano en acción directa, comenzaría a partir del reflejo de prensión, cuando el niño, desde muy pequeñito, desde que nace (y supongo que muchos de vosotros tendréis hijos y habréis visto la experiencia), tiene la mano centrada en su propio movimiento, en el hecho de que coge lo que toca y toca lo que coge. Esto es observable al poner el sonajero delante de su cuna, si por casualidad choca la mano contra el sonajero entonces lo ve, pero no al contrario, porque la primera coordinación que se hace es entre succión y prensión. Posteriormente, la mano se lanza a la conquista del objeto y es la coordinación «ojo-mano»; una experiencia natural de los humanos: en principio empezamos a relacionarnos con la vida a través de la succión, luego a través de la prensión y finalmente se produce la coordinación del ojo y de la mano. El niño coge lo que mira, porque la vista le vá más allá de la mano y, posteriormente, ya puede ir acercándose a los objetos, y se manifiesta en que golpea las cosas, acude y las transfiere de una mano a otra o de un sitio a otro.

Sin poder detenerme demasiado en esto, que tal vez resulte algo árido, llegamos a la prensión afinada, que tiene lugar cuando el niño coge en pinza, con el índice y el pulgar, las miguitas de pan caídas al suelo, y otras actividades que los niños ejecutan hacia los 9 ó 10 meses de edad. Posteriormente vendría la coordinación de dos praxias entre sí para lograr situaciones nuevas, porque el niño ya tiene una liberación prensil correcta, al ser capaz de coger un cubo, soltarlo y

volverlo a coger, lo que no ocurre en los bebés, pues al darles un cubo, por ejemplo, se quedan con él en la mano y normalmente no lo sueltan. Tienen que pasar bastantes meses de maduración motriz para que el niño sea capaz de abrir la mano, soltar el cubo y volverlo a coger después. A partir de esta coordinación, el niño estructura los objetos que guardan relación entre sí y empieza a tener la noción intuitiva de espacio, es decir, coge aquello que está «al lado de», y sin que ello suponga que posee el concepto de espacio, sino una vivencia experimental: coger una cosa que está al lado de la botella, trasladándose hasta el lugar que ocupa. En este proceso, pueden distinguirse varios hitos, en el sentido de que, al principio, el niño está en la cuna sentado, por lo que su capacidad de movimiento o el campo visual que tiene delante es más reducido; cuando el niño se sienta, su capacidad de poder actuar es mayor, y cuando el niño por fin anda, se amplía mucho esa espacialidad. En relación con esta intuitiva del espacio hay experiencias muy sugerentes, algunas realizadas por Piaget con sus propios hijos, tras la búsqueda de un objeto desaparecido. Es como el juego del «cu-cú» que hacemos con los bebés, hasta que después el niño va salvando los obstáculos para encontrar el objeto desaparecido. Yo hago esta experiencia con los deficientes; cojo un cubo, me lo escondo en la mano a la vista de ellos, y pregunto: ¿dónde está el cubo? Para cerciorarse quieren entonces abrimme la mano. Se la abro y lo ven, pero después hago juegos malabares, me lo cambio de mano y les enseño la mano: ¿dónde está?. Me abren la mano y ven que no está y se encuentran perdidos, ya no saben dónde está el objeto. Les enseño la otra, pero no buscan allí, porque su experiencia visual ha estado ligada a la primera mano y el objeto tenía que estar en ella y no podía estar en la otra mano. Les enseño donde está y entonces vuelvo a hacer la experiencia otra vez y es entonces cuando aprenden ellos a buscar el objeto; es decir, cuando ya les he dado las dos posibilidades, es cuando empiezan a mirar en una mano y al ver que no está, acto seguido vuelven a la otra; entonces, lo que hago la primera vez es poner el cubo debajo de la primera caja, levantan la caja y lo ven; la segunda vez lo meto debajo de la segunda caja sin que el niño lo vea. Levanta la primera caja, no lo vé y, acto seguido, levanta la segunda y lo encuentra. Es un pequeño experimento para demostrar que la inteligencia se puede manifestar y desarrollar por medio de otras muchas pruebas no relacionadas con la inteligencia conceptual. Muchas veces los padres nos dicen, sobre todo a los que estamos acostumbrados a trabajar en educación especial: por lo menos que el chico lea y escriba; ese la obsesión de casi todos los padres, pero nosotros intentamos que la inteligencia también pueda avanzar aun sin tener necesidad constante del apoyo conceptual, que éste es importante, pero, que si no existe, tampoco el fracaso es absoluto.

Vendría después la mano en acción indirecta. En esta evolución que estamos describiendo, el primer instrumento que el niño posee es la mano misma, esta es el primer medio que tiene el niño para conocer el mundo a su alrededor; el segundo instrumento podría ser un palo, pues observamos cómo con él acercan los objetos, y el palo se va a convertir después a lo largo de toda la maduración, en un intermediario entre él y los objetos, hasta llegar a tener vida propia, pues pensando en toda la pretecnología y en todo lo que se puede hacer con el dibujo, el instrumento prolonga la acción de la mano, funcionando como un todo

único. Es como si la mano se hubiera alargado, o como el dedo del «E.T.», para de esta manera auxiliarse y poder hacer así lo que no puede hacer con sólo su mano, que es corta. A este nivel la prensión es palmar totalmente; cuando le damos a un niño de 2 años un lápiz, lo cogerá de esta manera y empezará a hacer con él sus garabatos. Esta es su primera experiencia en contacto con el instrumento, que luego lo va a dirigir hasta ser una praxia importante y de las más polivalentes que puedan existir. Piaget dice que en el período sensoriomotriz, es decir, el período comprendido desde los 0 a los 2 años, se dan las praxias elementales que van a conectar directamente con el campo laboral; es decir, en este momento tiene que darse la coordinación con los objetos, la acomodación «ojo-mano» y el auxilio del instrumento, comenzando, a partir de este momento, la maduración.

¿Qué implicaciones educativas tiene este período con respecto a la educación plástica? Pues, en principio, en el sentido clásico que se entiende la plástica, no se podría decir que esto lo sea, aunque la plástica tiene su nacimiento aquí, a nivel del diseño curricular, del que soy la coordinadora en dicha área. Al elaborar el área nos planteamos si empezar a programar objetivos a partir de 0 años o empezar al nivel en que clásicamente se entiende que empieza la plástica, alrededor de los 3/4 años, el curso preescolar. Bajo el asesoramiento del catedrático de Didáctica y del catedrático de Psicología Educativa llegamos a la conclusión de que era mejor empezar a partir de 0 años, porque entonces se vería mejor la evolución de la mano y de las prensiones que el niño iba haciendo desde el principio, y que constituye la base del posterior manejo y utilización de la plastilina y de la habilidad de sus manos. Después, a los 4/5 años, se han dado ya una serie de coordinaciones sobre las que es muy difícil incidir, para conseguir el proceso de maduración en el niño. Por lo tanto, éste es el período de la acción y de la experimentación sobre los objetos, que yo considero básico, y en el cual están anclados muchos de los niños deficientes. No habrá una educación plástica en el sentido clásico, pero sí en el sentido práxico, cuyo significado queda así más aclarado. Es decir, hay una educación de la educación «ojo-mano», hay una educación de la acomodación de la mano a los objetos, hay una educación de la coordinación de dos praxias elementales para poder lograr otra más compleja, hay la búsqueda de un objeto que desaparece, hasta llegar a conseguir la posibilidad de que el instrumento sea el objeto que prolonga la acción de la mano, experiencia de la que carecen muchos niños. Muchos niños deficientes, severos o profundos, no saben qué hacer con sus manos, las llevan colgando, pero nunca se nos ha ocurrido ponerles algo en sus manos para ver qué es lo que hacen con ello. Entonces, la estructura intelectual que se potencia en este momento es un coordinar algo las perfecciones sucesivas de las cosas y los movimientos que hacen con ellas, y nada más. Es decir, el niño ve las cosas, coordina los movimientos que tiene que hacer para manejar esas cosas y eso es simplemente la inteligencia que se manifiesta en estos momentos. En esta inteligencia sensorio-motriz se apoyará el niño después para elaborar sus propios símbolos y para representarlos y socializarlos después en el período simbólico, que aproximadamente se da de los 2 a los 4 años, como simples puntos de referencia. La actividad manipulativa del niño destaca ya por su dinamismo, lo que le

permite precisar nociones de «dentro-fuera», de «aquí-allá», es decir, que empieza de alguna manera a hacer clasificaciones por su ubicación espacio-temporal.

El dibujo, el trabajo del collage, es para mí infinitamente enriquecedor, porque, además de que los niños eligen una serie de objetos y no otros, están haciendo las mínimas clasificaciones, y con esto rellenan una serie de cosas y no otras, y acaso ponen las piedrecitas más pequeñas en la parte de abajo, o no, o las mezclan todas; es decir, que no solamente se trata de juntar cosas o de apilar o de separar, sino que lo que intenta es la comprensión intuitiva de las nociones que esto implica. Insisto en lo mismo que antes decía del espacio, no es que el niño sepa que está trabajando a ese nivel, sino que es el profesor el que tiene que tener muy claro, para poder trabajar con el niño, que, al estar haciendo el collage, no solamente está haciendo una cosa estéticamente bonita, sino que está intentando crear en el niño nociones especiales, nociones temporales (esto lo hacemos mañana, lo hacemos hoy, o lo hacemos por la mañana, o lo hacemos por la tarde), nociones lógico-matemáticas, en el sentido de que aquí ponemos más, aquí ponemos menos, aquí dos sólo, aquí ocho, o ¿cuántas cosas tenemos?. Los que trabajan en educación especial saben que es tremendamente importante conocer que las nociones básicas de razonamiento matemático van completamente ligadas a las primeras experiencias de manipulación con los objetos; el instrumento se va ya perfeccionando como un todo funcional, una función un poco más clara, en el sentido de que, por ejemplo, cuando va a pinzar, ya no necesita alargar su mano, sino que con un instrumento determinado se vale para hacer unas cosas que con el dedo podría hacer, puede pinzar con el dedo y hundirlo en plastilina, pero, por ejemplo, perforar tiene que hacerlo con un punzón. Es entonces cuando va dejando su huella con el instrumento correspondiente y madurando los movimientos de la mano con respecto al instrumento. La prensión se hace ya más en pico, ya no es tan palmar como antes, pero es un pico que es más digital que proveniente de toda la mano. Si observáis cómo cogen los niños los lápices (y esto es importante incluso para los de educación normal, en donde un 20% cogen mal el lápiz y es la causa de que luego tengan problemas con la escritura), deduciremos tal vez que en educación preescolar se les fuerza a una maduración digital en la colocación, en la prensión del instrumento del lápiz, por lo que los niños que han empezado a coger el lápiz de esa manera lo cogerán después así, realizando unos movimientos muy distintos a los que les corresponderían. Son los niños incapaces de hacer las letras que tienen giros, o determinados dibujos, porque, o bien se han saltado fases de acomodación de las manos al instrumento, o bien se les ha precipitado la maduración, en el sentido de que enseguida se les han puesto cosas en las manos, y de lo que se trata es de que hagan cosas y no de cómo las hagan, y de que no nos interese tanto en qué queremos conseguir con el dibujito ese que les encendamos hacer.

En este nivel (2-4 años), pero sobre todo al nivel de los 3 años, que es cuando el niño empieza a dibujar, ¿qué implicaciones educativas tiene este período para la educación plástica? Ya sabemos que este tipo de educación tiene otras manifestaciones, es decir, que no es exclusivamente práxico, pero es en base a

esa praxia o a esas praxias que el niño tiene ya, el que elabora sus propias cosas y se da una coordinación ideo-motriz mínima en la manipulación de los objetos, una disociación manual, una coordinación de las manos y un inicio de la disociación digital, para poder coger el instrumento. La estructura intelectual que se potencia en este período es particularmente interesante y tremendamente importante en el momento en que el niño, por ejemplo, practica los juegos de ficción, los juegos de «como si...». Los niños de preescolar, sobre todo, juegan mucho a este nivel y es muy educativo para potenciar la estructura intelectual de un niño elaborando cosas de este estilo, experiencias como el juego clásico de las mamás, convirtiendo a la profesora en hija; ellas son las mamás y recuerdo una niña de 8 años, deficiente, que me venía con las manos así como conteniendo algo, me traía, decía, un plátano, pero en las manos no había nada, lógicamente, y cuando llegó junto a mí le dije: «a ver qué me traes de merienda», «y tú ¿qué quieres?», «pues yo, un plátano», entonces extendió la mano, hizo un ademán y me dió el plátano que estaba dibujando. Ella tenía un símbolo, una imagen organizada de lo que es un plátano, pero no necesitaba del plátano para poder relacionarse conmigo y juega simplemente con la imagen que tiene de ese plátano y esta imagen es la que necesita tener interiorizada, después el movimiento gráfico correspondiente incorporizado para, posteriormente, poder representarlo a través de la plastilina y a través del dibujo. Si no lo tiene interiorizado, por más que nos empeñemos, no lo representará; puede copiar el dibujo, pero jamás le saldrá de «motu proprio». Este nivel de edad es el nivel del símbolo y en cuanto que el niño adapta lo real a las necesidades de ser yo es tremendamente egocéntrico. Está aplastando, por ejemplo, plastilina y si se le pregunta qué es aquello, a lo mejor responde que es «una empanada» aunque carezca de la imagen madura y clásica que nosotros tenemos de la empanada; o dice que es papá el monigote que ha configurado, aunque no se parezca en nada, pero es la adaptación que él hace de lo real a partir del símbolo interiorizado. Es a través de la imitación y de la representación como después va a poder socializar; esto es, cuando luego hace el monigote y se le pregunta «¿quién es?», «es papá», concibe el monigote como distinto del dibujo correspondiente a una casa. Por eso, el dibujo es como el intermediario entre el juego, los juegos de oficio, y la imagen mental, la que le va a posibilitar después la representación y el poder dibujar, bien sean las letras o bien sea otro dibujo cualquiera; éste es el momento en que se potencia la expresión espontánea del niño, donde sus símbolos propios, que nos deja compartir de vez en cuando, tienen que ser cauce abierto y donde más espontáneo puede ser el niño. En el período intuitivo, que sería en el siguiente, es decir, de 4 a 6 años, del manipuleo exploratorio se pasa ya a una coordinación más precisa y ajustada; el niño ya no necesita manipular todos los objetos para hacerse cargo de ellos y de sus cualidades, porque ya las ha incorporado y entonces es capaz de saber que ese objeto es cuadrado, aunque no sepa qué es un cuadrado, sino que tiene esa forma y ese color y que con ese cubo puede construir una casa; es un poco la coordinación viso-motriz. Se madura cuando empiezan a recortar con tijeras, cuando comienzan a hacer el recortado en línea recta, cuando se deciden a hacer el picado de formas sencillas, cuando empiezan a hacer el coloreado, aunque los movimientos de precisión que van inten-

tando hacer todavía no sean maduros del todo y no estén totalmente asentados; es decir, se da una coordinación viso-motriz y una disociación manual-digital que no se había dado hasta este momento.

Ahora, ¿qué pasa con el instrumento? El instrumento empieza ya a realizar acciones por sí mismo; es la edad del preescolar clásico, de 4 a 6 años, más o menos; entonces el niño distingue ya las acciones que realiza el instrumento y que son distintas de su gesto. El instrumento tiene, empieza a tener, vida propia y comienza a posibilitar la expresión de ese niño. Hacia el final de este período llega la digitación ya madura del instrumento, la postura correcta del lápiz. Es una disociación global de mano y herramienta; es decir, ya son dos cosas distintas, ya no es una la continuación de la otra ni se vale del uno para el otro, sino que son dos cosas diferentes, que se complementan, permitiendo realizar sus gestos a partir de ello. Podemos observar, sobre todo en los de niños de preescolar, el manejo simultáneo del lápiz y el cuaderno, esos dobleces que hacen los niños en los cuadernos con el codo, esa especie de orejeras que organizan en las libretas. Pero, ¿a qué se deben?. Se deben simplemente a un hecho sencillísimo: que el niño no independiza la mano del brazo, sino que el niño es todo uno y entonces, para hacer la «o», el movimiento es de todo el brazo y, al ser de todo el brazo, lleva consigo la esquina del folio con el codo. Para que eso deje de sucederle, el niño tiene que lograr la independencia de la muñeca y poder girarla. Hay muchos niños que se saltan este proceso y, como consecuencia, vienen luego los problemas de la escritura, es decir, realizan una escritura y unos dibujos muy rígidos, porque el niño no ha aprendido a manejar el instrumento con la suficiente soltura como para poder hacer los círculos que implican el giro de la muñeca. Hace unos días observaba yo a una niña de 8 años, que es completamente normal, pero que tiene una incoordinación motriz bastante fuerte a nivel de manos, en el sentido de que no gira la muñeca; entonces su escritura es grandísima, es incoordinada, y ella sabe que su escritura no la puede enseñar a todo el mundo; igualmente le ocurre al dibujar, por lo que lo hace en condiciones que no se lo vea nadie, porque sus rasgos se le escapan. Es decir, los procesos de inhibición no los tiene muy controlados porque su mano no se ha independizado de su brazo; son cosas tremendamente sencillas que nos saltamos en el proceso de maduración porque se lo aceleramos demasiado, o porque el niño a veces nos ofrece índices de que ha superado una etapa y resulta que no la ha superado y entonces provocamos en el niño el paso siguiente cuando en realidad el anterior estaba todavía sin solucionar.

¿Qué implicaciones educativas tiene este período?. Pues es en cierto sentido el período de la socialización de sus propios símbolos, aquello que era papá para él solo, pero que era un monigote, ahora, al decirle «dibuja a tu papá», el niño realiza un monigote o dibuja una casa, pero la hace independientemente de la perfección que dé al dibujo o no. Es decir, que el niño es capaz de representar algo que previamente había interiorizado, —insisto porque esto es el proceso que se debe tener muy claro— ha sido capaz de representar aquellas imágenes motrices que había interiorizado, y a partir del dibujo, a partir de la plastilina o a partir de lo que sea, a nivel de inteligencia. Es el niño que ya es capaz de anticipar las consecuencias de la acción; hemos observado frecuentemente al niño

que hace monigotes de plastilina y le sale mal y se da cuenta de que no está bien, pero no sabe dónde está el fallo, y tiene que destruir todo y volver a empezar. El crío organiza su monigote y ve que aquello no le funciona demasiado bien, pero a lo mejor es porque le ha salido un brazo más largo que el otro, o porque está mal colocado, y en vez de despegar el brazo y simplemente colocarlo de nuevo, tiene que destruirlo todo, volver a hacerlo de nuevo y entonces le resulta bien; es decir, se da cuenta del fallo, pero todavía no posee la estructura intelectual que le permita rebobinar un poco la parte en que se ha equivocado y reconstruir sobre ella. Esta es quizás la etapa en la que corremos más riesgo de influir en la espontaneidad de los niños; la otra etapa no se manifiesta tan espontánea y es cuando los niños dan todo lo que tienen, pero después nos empeñamos mucho en socializarlo a nivel de dibujo; es decir, le advertimos, por ejemplo, que la casita se hace así, con cuatro palotes y una ventana, y el papá se hace de esta manera, como si fuera un dos, y con cuatro alas, creyendo que esto es lo importante si el niño no ha podido conseguirlo por sí mismo. Pero si el niño lo ha interiorizado, puede reproducirlo; si no lo ha interiorizado va a resultarle difícil, y si se lo representamos sin que lo haya interiorizado va a servirle de muy poco, porque lo va a tener ahí como un emplaste, como una cosa pegada, pero no incorporada en este período concreto que va, aproximadamente, de los 6 a los 9 años. Es ahora cuando aparece el pequeño gesto en sus manipulaciones, cuando se va viendo la evolución de la mano y la evolución del instrumento con respecto a la mano y qué estructura intelectual implica la coordinación de una y otro.

En este momento el niño tiene lo que Piaget llama la reversibilidad, el poder percatarse en dónde se ha equivocado y poder corregir. Si se le pregunta a un niño: «¿cuántos hermanos sois?», y si son cuatro él responde que tres, pues él no se cuenta como hermano; él es él y es incapaz de ponerse en el punto de vista de otro. Esto es lo que implica la reversibilidad, que el niño es capaz de llegar a ese razonamiento que es clásico, ya en educación especial, y que es el razonamiento de los débiles mentales: pues los niños deficientes normalmente no superan la etapa de las separaciones concretas; es decir, llegan hasta ahí, pero no las superan, porque si las superaran ya no serían deficientes, sería el típico niño normal o bajo, pero que sabe razonar y no tiene nada de deficiente. En este caso puede anticipar la sucesión ordenada de las operaciones para poder dar una respuesta correcta, puede hacer ya su montaje para poder construir una cosa; el instrumento es totalmente operatorio a este nivel, ya no solamente es la función que cumple el instrumento, sino que tiene mucho que ver el material que utiliza y lo que quiere conseguir con ello; es dócil, y el instrumento es ya una herramienta de trabajo para el niño. Esta herramienta de trabajo en el niño deficiente puede empezar a ser utilizada desde los 8 años de edad cronológica, independientemente de cuál sea su nivel intelectual y dependiendo también del nivel de su desarrollo motriz, es decir, de su maduración motriz, pero deberíamos acostumbrarnos a tener muy claro a nivel profesional en dónde podrá desembocar este niño para poder organizar las praxias correspondientes que va a poder utilizar. Por otra parte, a nivel de los 8-9 años, las praxias básicas están más o menos maduras, y me refiero al niño normal; es entonces a partir de aquí cuando tienen que ir combinando y haciendo los ensayos con los materiales distintos y con los

instrumentos. Dice Piaget que el tipo de estructura intelectual dominante condicionará la manipulación y la calidad del producto elaborado. No es lo mismo que un niño deficiente profundo nos haga un árbol en plastilina que nos lo haga un deficiente medio o un deficiente severo; el tipo de estructura condicionará cuál es la manipulación de ese producto, y el nivel de desarrollo psicomotor condicionará la precisión y la rapidez del movimiento; la consecuencia inmediata de todo esto es poder conocer cuál es la evolución de las praxis y del instrumento en el niño. Respecto del niño deficiente hay que tener en muy en cuenta, por un lado, los «handicaps» personales que tiene, desde su nivel intelectual hasta sus dificultades motrices, sus intereses, su edad cronológica y hasta el nivel de escolaridad con que nos llega para poder trabajar con él, porque un niño puede estar a nivel de la manipulación, o a nivel de acción, por así decirlo, y otro a nivel de pensamiento. Si observamos a los niños trabajando veremos que a nivel de acción un niño puede estar en el período sensorio-motriz por las dificultades de coordinación y de movimientos que tiene y, sin embargo, a nivel de pensamiento, puede ser un niño que está en el período simbólico, que es el que va de los 2 a los 4 años, en cuanto que a partir de sus burdas manipulaciones él es capaz de decir que eso es un gusano o que eso es su casa o la gente del pueblo. La razón es que de un niño deficiente a otro la evolución no es tan rápida, ellos crecen y su experiencia de vida les va distanciando un poco de su experiencia intelectual propia, pues no es lo mismo un niño deficiente medio o severo de 12 años que un niño deficiente severo de 2 años, o de 3, o de 5. La experiencia de vida le va haciendo intervenir en las cosas de una forma determinada y condicionando para que el producto que elaboran sea de una forma concreta, muy distinta de la forma que pueda imprimir un niño de menor o de mayor edad. Lo mismo pasa con el nivel simbólico o con el nivel intuitivo, en el que primero el niño elabora sus propios símbolos y en el segundo representa ya los símbolos más o menos socializados, dependiendo de cómo el niño use sus manos y de las coordinaciones que haga con ellas, después vendrá la explicación que pueda dar de lo que ha realizado, que puede estar a ese mismo nivel o a un nivel posterior.