

EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

M^a José Lobato Suero, Magdalena Martínez Pecino e Isabel Molinos Lara



SUMARIO:

En todos los niveles de enseñanza las asignaturas relacionadas con la Educación Artística están perdiendo importancia frente a la relevancia de las materias instrumentales. Sin embargo resulta imprescindible la enseñanza en la creatividad y el pensamiento divergente; aspectos que de inmediato nos hacen pensar en la Expresión Plástica. Más allá las enseñanzas artísticas resultan una herramienta ideal para el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales convirtiéndose en un "metalenguaje" que no podemos rechazar. La importancia de los procesos ligados a la plástica se justifican en sí mismos porque son vehículos de experiencias y progresos.

SUMMARY:

At all educational levels the subjects related to Artistic Education are losing importance against the relevance of the instrumental ones. However, the teaching of creativity and divergent thinking are essential; aspects which immediately make us think of Plastic Arts. Moreover, the teaching of art is an ideal tool for working with special needs children, as it becomes a "metalanguage" that we cannot reject. The importance of the processes associated with plastic arts are justified in themselves because they are instruments of experience and progress.

Introducción

Quienes valoramos la Expresión Plástica hemos comprobado como el interés por ella no se ve proyectado en los Planes de Estudio para la Diplomatura en Magisterio. Los Nuevos Planes hoy vigentes redujeron el número de créditos que se dedican a las asignaturas de esta área.

Los créditos troncales dedicados al Área de Expresión Plástica para la formación del Maestro de Educación Especial en muchos Planes de Estudio son 3, es decir apenas 30 horas lectivas.

Existe, por tanto, una necesidad de formación que contribuya a que la Educación Plástica deje de ser un mero "adorno o relleno" de nuestro sistema escolar de modo que el profesorado pueda promover en sus alumnos-as discapacitados o no experiencias que contribuyan a su desarrollo integral. La falta de formación lleva en ocasiones a encontrarnos con situaciones como las que se dan en algunos centros escolares en los que las asignaturas instrumentales tienen tal prioridad que si es necesario se decide por el bien del avance del alumnado "sacrificar" el tiempo de Plástica para fortalecer esas áreas, creyendo que benefician con esto la evolución del alumno. En otras ocasiones es la misma dinámica de clase la que posterga las actividades de Plástica al final de la jornada como "premio" a los que ya han finalizado el resto de las tareas.

Se suele dar una idea liberal y amplia de lo que se entiende por Arte, que unas veces tiende hacia un significado general, y otras con una serie de significados particulares más relacionados con unas habilidades, productos o especificaciones que con una forma especial de conocimiento (Engel, M. y Dobbs, S., 1983) esto hace que en cualquier ámbito pero especialmente en el educativo el Arte aparezca necesitado de justificación.

El Arte tiene al menos dos valores básicos, cuyo objetivo puede haber sido y ser, por un lado, la búsqueda de la verdad, la estructuración de la naturaleza, el descubrimiento de las reglas, de las leyes que gobiernan la conducta humana y, otro, la creatividad, la creación de nuevas cosas que no han existido anteriormente, de cosas que han sido inventadas por el hombre (Tatarkiewicz, W., 1987).

Educar la creatividad es un imperativo de nuestro tiempo. Es indiscutible la necesidad de la creatividad para el desarrollo social, para potenciar la participación cada vez más activa de los ciudadanos en el

mundo cambiante en que vivimos. Por otra parte la creatividad es importante para el individuo mismo, como expresión del desarrollo de un conjunto de recursos personológicos, la creatividad se constituye en importante motivo de satisfacción, de disfrute, de realización personal.

La persona con necesidades educativas especiales, muchas veces se ve privada en mayor o menor medida, pero sobre todo por una subvaloración de su persona- de actividades "normales", como aquellas relacionadas con el arte y la cultura. Por ejemplo, pocas veces encontramos personas en sillas de ruedas, o personas con deficiencia mental, o personas ciegas, en museos o casas de cultura. Tampoco existen suficientes actividades y programas artísticos para este sector. Sin embargo, a través del arte la persona con necesidades educativas especiales puede ampliar y enriquecer su mundo.

Para aquellas personas que les resulta difícil transmitir sus ideas, expresar sentimientos o entablar relaciones, las actividades artísticas, como la Pintura, la Danza, la Música o la Literatura, pueden ofrecer un medio ideal para ello. Por ejemplo, un niño con problemas de lenguaje puede descubrir en la pintura un medio adecuado para transmitir aquello que le es difícil comunicar verbalmente, y por lo tanto, restablecer sus vínculos sociales; a otro niño la danza o la escultura pueden ofrecerle oportunidades equivalentes.

El arte satisface el impulso creativo presente en cada uno de nosotros; el arte, asimismo ayuda a los niños a desarrollarse mental y físicamente. Su autoconfianza aumenta a medida que van experimentando el éxito en el arte. En aquellos niños-as con problemas físicos, su control motor podrá ir mejorando a medida que manipulen y controlen ciertos materiales, desde amasar la plastilina o el barro, hasta la creación de una pieza de cerámica o de una escultura. Pero según Pauline Tilley: *"... no debe pensarse al arte tan sólo como si se tratase de una ayuda para el desarrollo cognitivo y motor, ya que la adquisición de los conocimientos y de las capacidades no constituye un objetivo primordial. En primer lugar, y por encima de cualquier otra consideración, el arte es un acto lúdico de la imaginación creadora"*.

En el trabajo de alguna actividad artística, el niño-a o una persona adulta, hace algo más que la producción final de un dibujo, o una escultura, reúne diversos elementos de su experiencia para formar un

nuevo significado. Por medio de actividades artísticas puede expresar ideas, sentimientos, emociones y también, expresarse y fortalecer sus relaciones sociales. Existe una gran satisfacción al poder expresar los sentimientos y emociones en el arte. Incluso los niños-as pequeños-as al hacer un garabato, o simplemente al mezclar los colores están experimentando una gran satisfacción. Entonces, ¿por qué pensar que el niño o la persona adulta con alguna discapacidad no podrá también experimentar esta satisfacción?

Hemos comprobado en nuestra experiencia con niños-as con necesidades especiales, que la creación de espacios recreativos y artísticos, donde se brinda al niño-a un trato diferente al que hasta ese momento ha recibido -que frecuentemente ha sido de rechazo, de compasión o muchas veces también de sobreprotección, que sólo limitan y bloquean su desenvolvimiento- favorece el desarrollo de sus capacidades creativas y personales, trayendo como consecuencia también, el establecimiento de vínculos sociales más adecuados.

Es de gran importancia que se le dé libertad de expresión a los niños-as. El niño-a que se expresa de acuerdo con su nivel, estará más decidido en cuanto a su propio pensamiento y expresará sus ideas a través de sus propios medios. Aquel que sólo se siente seguro imitando puede convertirse en un ser dependiente y llegar a subordinar sus ideas a las de otros, con lo cual estará bloqueando su propio desarrollo creativo. La estructura de evolución de cada niño-a en el arte se relaciona con sus experiencias y con su desarrollo personal, y no con su edad cronológica. No es posible, entonces, dar indicación precisa sobre el tipo de trabajos que pueden esperarse de los niños-as con discapacidades. Su desarrollo será igual que el de los niños-as "normales", sólo que, en algunos casos, con un desenvolvimiento más lento e incluso algunos no llegarán a etapas que requieren un mayor desarrollo, ya que su evolución está influida por su dificultad mental, problema físico o motor, o de su estabilidad emocional. Sin embargo, algunos niños-as con necesidades educativas especiales pueden desarrollar habilidades creativas en mayor medida que quienes no tienen ninguna discapacidad específica.

Cada niño-a tiene sus propias experiencias y su propio desarrollo por lo que se ha de considerar como una individualidad. Pero sobre

todo, no debemos olvidar que lo que importa no es el producto final, sino el proceso que lleva a él.

El tema de la creatividad con relación a las necesidades educativas especiales ha sido poco tratado por el hecho de considerar a la persona discapacitada desde su discapacidad, dejando de lado su integridad y sus posibilidades personales.

En este sentido L. S. Vygotsky opina: *"las cuestiones de la educación de los niños defectuosos pueden ser resueltas sólo como problemas de la pedagogía social... hay que educar no a un niño ciego, sino y ante todo a un niño"*.

Vygotsky no pensaba que la alternativa educativa fundamental para los niños-as con deficiencia fuera su incorporación, sin más, al sistema educativo ordinario, sino una educación basada en la organización especial de sus funciones y en sus características más positivas en vez de sus aspectos más deficitarios.

Difícilmente encontramos espacios recreativos especiales para estos niños, mucho menos espacios encaminados a desarrollar su potencial creativo, donde se les permita expresar libremente sus ideas y emociones. Creemos que esto se debe a que se ha considerado a la creatividad como una cualidad asociada a elementos que parecieran incompatibles con la discapacidad, por ejemplo, los cognitivos. Así, un niño-a con deficiencia mental, entonces, *"no podría hacer una buena pintura o no podría aprenderse de memoria un guión de teatro"*, mas existen artistas talentosos como Robert Raushchenberg, etiquetado con discapacidad de aprendizaje o, Yoshinhiro Yacamoto identificado como deficiente mental. Las limitaciones sensoriales también se plantean como un obstáculo insuperable, y entonces se diría que *"un niño-a sordo jamás podría crear música o disfrutarla"*, cuando es bien sabido que los niños-as sordos han desarrollado ampliamente otros sentidos que les permite sentir las vibraciones de la música, recordemos a Beethoven al final de su vida. Y en cuanto a limitaciones graves del desarrollo psíquico, como el autismo, baste recordar el caso de Hikari Oé, el compositor de piano, hijo del premio Nóbel de Literatura Kenzaburo Oé.

I. El desarrollo de la creatividad en las personas con discapacidad

Como estos casos, podríamos dar más, la experiencia en los talleres artísticos con niños-as con necesidades educativas especiales confirma que tienen un desarrollo creativo que los vincula con las talleristas, lo que permite un sorprendente avance en el desarrollo de su personalidad.

Las actividades artísticas le brindan al niño-a una gama de posibilidades similares a las del juego para enriquecer su mundo, tanto interno como externo, permitiéndole expresar sus fantasías inconscientes: en un dibujo, escribiendo o narrando un cuento, haciendo una canción o con el movimiento de su cuerpo. Al conocer y experimentar con diversas actividades artísticas también descubre otros caminos de expresión.

Cuando trabajamos actividades artísticas con niños-as con trastornos mentales y del desarrollo la tarea se vuelve más difícil, ¿cómo pretender que pinte un niño con autismo si no quiere tomar el pincel o las pinturas? o ¿cómo podemos pretender que una niña con parálisis cerebral sin coordinación motora haga una escultura?

Que el niño-a trabaje directamente con artistas y con personas creativas brinda una experiencia que puede ser nueva pero sobre todo muy rica, porque el artista le transmite al niño-a a través de su propia experiencia, su contacto y vivencia con el arte; entonces, no es necesario, para nosotros, que el niño-a llegue a ser un artista. Y si llegara a serlo por supuesto sería maravilloso.

En un taller, para el desarrollo de la creatividad de niños-as con necesidades educativas especiales, lo más importante (para nosotros) es promover ese contacto entre el niño-a y el artista: su maestro de pintura que es a la vez pintor o se dedica a las artes plásticas, puede, y de hecho pensamos que lo hace, transmitir su propia vivencia con la pintura, y es así con cada uno de sus maestros de arte. Cada niño-a encontrará mayor afinidad con uno de ellos. La maestra de danza, por ejemplo, simplemente con su apariencia física, con la flexibilidad de su cuerpo, con sus movimientos y su ritmo al compás de la música, crea un espacio de experiencia en el cual cierto niño-a puede entonces, sentir, vivir y enriquecer su mundo a través de la danza. Algún otro niño-a encontrará mayores afinidades por ejemplo con la ceramista, y eso será nuestro punto de apoyo para impulsar su desarrollo creativo, social y personal.

2.1. Dimensión expresiva y comunicadora de la Expresión Plástica

Trataremos la función y valor expresivo y comunicador de las Actividades Plásticas:

Nuestro sistema de comunicación oral y escrita tiene carácter convencional. Las letras y los sonidos mantienen una relación arbitraria. Las posibilidades de uso del lenguaje por el niño-a vienen determinadas por el aprendizaje de estos códigos arbitrarios basados en la relación de un significante y un significado. La relación entre éstos se hace más estrecha a medida que el niño adquiere más datos sobre el sistema de codificación / decodificación.

De la misma manera, en los trabajos de los niños-as se va volcando las vivencias, intereses, etc. del niño-a pero no de una manera arbitraria, sino casi fiel, porque símbolo y realidad se confunden en el dibujo porque el valor expresivo de las creaciones plásticas supera, va más allá que el de las palabras¹. De esta manera la Expresión Plástica se convierte en un "Metalenguaje"

2.2. Dimensión estimuladora y motivadora de la Expresión Plástica

Abarcaremos la función y valor estimulador y motivador de las Actividades Plásticas:

*"Cuando se reconoce al niño-a el derecho de utilizar múltiples canales de expresión, se le ofrecen también mayores posibilidades de establecer (...) un cierto tipo de relación con el ambiente, ya que podrá usar los datos de la percepción visual, táctil, (...) cinética y traducirlos en formas nuevas y significativas"*².

Los distintos procedimientos plásticos son en sí elementos motivadores para el alumnado con necesidades educativas especiales: las pinturas de dedo, los rotuladores, los lápices de colores, las ceras duras, los pinceles, los papeles de distinto tipo en los collages, el barro. Los materiales que se pueden incluir en los trabajos con huellas y para las texturas tienen la posibilidad de estimular sus sentidos. La vista, el

2. Dimensiones de la expresión plástica en relación con la educación de personas con discapacidad

tacto, etc. se potencian con los variados estímulos que éstos proporcionan.

Sin embargo nuestra forma de proceder no puede ser anárquica o por simple impulso estético. Debemos organizar, jerarquizar, su acercamiento a ellos. Tendremos que comprobar con cuales se sienten más a gusto, permitiéndoles rechazar algunos. Observaremos cuales son los que se acercan más a sus posibilidades motrices o expresivas, cuales le permiten trabajar con más rapidez o comodidad.

2.3. La Expresión Plástica y su función iniciadora en el aprendizaje significativo

Son múltiples las posibilidades que las actividades plásticas ofrecen al aprendizaje por descubrimiento. Nuestra función como maestro dentro de estas actividades puede impedir esta adquisición si somos demasiado directivos, si procuramos que el niño conozca "todo" sobre la técnica antes de iniciarse en ella.

Nuestro papel debe limitarse a procurar el ambiente idóneo para que el niño encuentre la confianza que le lleve a sentirse libre de explorar con el material y de construir sus propias teorías sobre las investigaciones que realiza. Los niños-as deben extraer sus propias conclusiones sobre las bases de sus hallazgos. Por muy pequeños e insignificantes que nos parezcan, estos hallazgos contribuirán a fortalecer sus criterios, su seguridad, su actitud ante los trabajos que acometen.

2.4. Dimensión socializadora de la Expresión Plástica

La función y valor socializador de la Educación Plástica queda patente en las posibilidades que ofrecen los talleres plásticos. Su dinámica hace necesario que el alumnado con necesidades educativas especiales se relacione con otros niños-as. En las actividades grupales cada niño-a tiene un papel; desarrollándolo se llega a conseguir un resultado final. Algunas de las tareas llevadas a cabo en el aula de plástica que favorecen la socialización podrían ser:

Presentación de normas de uso del material, que todos deben respetar, por parte del profesor.

Relación con otros niños-as en el uso de materiales comunes.

Cuidado y conservación de los utensilios (pinceles, cubiletes, paletas, etc.)

Participación en las actividades de recogida y organización de espacios comunes (mesas de trabajo, fregadero, cajoneras, etc.)

2.5. Dimensión diagnóstica de la Expresión Plástica

El contacto con las actividades de expresión plástica permite no sólo establecer pautas de diagnóstico múltiple sino que además tiene gran importancia dentro de las terapias de rehabilitación de los miembros superiores; mejorando el tono muscular, el control psicomotor, etc.³

No hace falta decir que el dibujo nos aporta datos sobre el estadio de desarrollo intelectual y psicomotor en el que se encuentra el niño-a, la percepción del propio esquema corporal y en su relación con el entorno, su percepción espacio-temporal, etc.⁴

Para la realización de diagnósticos apoyados en test debemos conocer la línea evolutiva del dibujo del niño-a así como las etapas del Desarrollo del Dibujo; ya que por ejemplo hay estadios en los que el avance hacia la etapa esquemática, con una profusión de datos en las representaciones, es seguido por una disminución de éstos en la etapa de crisis. "Y esto se explica con el hecho de que los dibujos de los adolescentes se caracterizan por omisiones, desproporciones, pobreza de detalles, etc."⁵ El no conocer dichas etapas nos podría inducir a error.

2.6. Dimensión terapéutica de la Expresión Plástica

Las actividades plásticas van mucho más allá del puro valor gratificante puesto que mientras se elabora una pintura, un modelado, etc. se han producido operaciones intelectuales. El verdadero valor, estriba en que en las actividades plásticas no hay una respuesta esperada,

fija, ni más cierta que otra. El alumnado con necesidades educativas especiales. no siente que se equivoca cada vez que no lo hace como el alumno-a sin discapacidad que está a su lado, porque la respuesta que se espera es divergente. *“Al realizar un producto (...) el resultado se hace menos importante en el plano pedagógico, que los procesos que se producen durante la ejecución.”*⁶

Los obstáculos de las actividades académicas en las que se recurre a la capacidad de razonamiento intelectual o a la capacidad de verbalización, quedan eliminados en las actividades plásticas en las que aún poniéndose en juego mecanismos muy importantes, no es imprescindible depender de éstas que para ellos son barreras en la comunicación.

El Arte Terapia como medio de autoexpresión y comunicación está reconocida como un poderoso apoyo al tratamiento diagnóstico en investigación en la salud mental, en Norteamérica y algunos países europeos está muy reconocido, en cambio en nuestro país es prácticamente desconocida para la gran mayoría de la gente.

En las Actividades Plásticas:

- Para los sordos o hipoacúsicos no es imprescindible oír, porque no es esencial la comunicación hablada.
- Para los mudos no es imprescindible responder con palabras, porque tienen las imágenes.
- Para los invidentes no es imprescindible ver, porque pueden percibir información por el tacto, el oído, etc.
- Para los discapacitados motóricos no es imprescindible tener muy desarrollada su psicomotricidad fina.
- Para los inadaptados sociales no es imprescindible establecer relaciones con las personas sino con los materiales.
- Para los deficientes mentales no es imprescindible dar una respuesta razonada.

Las actividades plásticas ofrecen de manera inmediata un mundo de sensaciones que pueden ayudar a comprender mejor la naturaleza de procesos básicos sobre materiales, estados físicos, etc. a la vez que pone en juego y desarrolla capacidades físicas, mentales y sociales.

Advierte Kramer, *"que el arte cumple, para el niño con trastornos, la misma función que para todos los seres humanos: crear una zona de vida simbólica que permita la experimentación de ideas y sentimientos, sacar a la luz las complejidades y las contradicciones de la vida, demostrar la capacidad del hombre para trascender el conflicto y poner orden en el caos y, finalmente, proporcionar placer."*

3.1. Expresión plástica y alumnos con déficit visual

Los deficientes visuales tienen un sistema de percepción y modo de aprendizaje distinto de los niños con plenas capacidades. Tan sólo la dificultad para percibir de manera permanente las marcas del lápiz en el papel, hace que tengamos que considerar su aprendizaje desde un plano diferente. Por ello parece idóneo aprovechar sobre todo las cualidades hápticas para el desarrollo de las actividades plásticas. Estas cualidades se desarrollan en el *Método de los Elementos Básicos* de Bardisa comentado más adelante.

3.1.1. Modelado⁷

El uso de materiales moldeables aparte de una actividad cargada de beneficios para el alumno-a con necesidades educativas especiales es en sí una actividad que ayuda a potenciar la sensibilidad del tacto, tan necesaria en los niños deficientes visuales.

Siempre que dispongamos de la suficiente cantidad de recursos en el aula podremos afrontar el introducir a los alumnos con deficiencia visual en el mundo tridimensional. Necesitaremos todo tipo de material tridimensional, natural o artificial, menaje, etc. (jarras, vasos, botellas, frutas, muñecos etc.), todo lo que forma parte del entorno cotidiano, esté a nuestro alcance y tenga unas dimensiones que puedan ser controladas con sus manos. Para el modelado se recomienda seguir las siguientes fases:

3. La expresión plástica y los alumnos con necesidades educativas especiales: algunas adaptaciones y sugerencias sobre procedimientos a utilizar

Primera fase: Reconocimiento mediante el contacto múltiple (manos para dimensiones, temperatura del material, textura, etc.)

Segunda fase: El alumno comenzará familiarizándose con el barro o pasta de la misma forma que un deficiente motórico. Esta fase es sumamente importante porque en ella el niño explora el material, investiga sus cualidades físicas, elabora conclusiones, etc.

Las 2 primeras fases pueden por supuesto simultanearse, aunque es inevitable que la primera ya se haya iniciado de manera lógica en la vida cotidiana del niño.

Tercera fase: El alumno podrá realizar, en un primer momento, modelados tridimensionales de objetos simples para luego pasar a los que más le interesen. Por ejemplo empezaremos con bolas, cubos, etc. Les ayudaremos a valorar la forma en su conjunto repitiendo el contacto manual con el objeto y sus dimensiones de alto, ancho, fondo, etc. Podemos incluir objetos muy parecidos pero que contengan una pequeña variante. Por ej. (bola). La textura de una naranja, (cubo) una caja que tiene el borde de la tapa saliente, (cono) un cucurucho de helado. Ir aumentando la complicación de los objetos-elementos que les ofrecemos.

Luego, podemos hacerles llegar al concepto de relieve, introduciendo (nosotros) los objetos con arena (o barro) hasta la mitad, (como si estuviesen cortados por un eje de simetría). Así entenderán lo que supone realizar los volúmenes en su mitad simétrica (secciones), saliendo de una base. El niño incluso en la actividad de modelado podría trabajar en estas mismas formas en modo de relieve, con barro, pasta etc. El relieve es también una forma de expresión tridimensional, pero en él, la estructura se aplanar y se va pegando a la placa de barro. (También podríamos usar planchas realizadas en el termofón, que se puedan corresponder con los volúmenes de las secciones).

3.1.2. *Relieve*⁸

El niño, por último, llegará a la forma plana a través del concepto de aplastamiento y recorrido de los volúmenes en sus bordes.

Incidiremos en la importancia de los bordes entre el objeto y la placa de barro, para llegar al concepto de contorno y grafismo o expresión dibujística.

El relieve en esta ocasión lo usaremos como área de trabajo en sí misma, pero también como paso previo y ayuda entre el dibujo y la tridimensionalidad y viceversa.

3.1.3. Dibujo⁹

En líneas generales la problemática del niño-a con déficit visual radica en que: "... no tiene oportunidad de comprobar el efecto que produce el lápiz sobre el papel sobre una superficie y puede perder interés. (...)"

Algunas formas de trabajo podrían ser:

"Debe por tanto intentar el garabato sobre superficies susceptibles de realzarlo o hendirlo, como folios de relieve o sobre plancha de fieltro o goma, cuando termine debe pasar los dedos por encima. (...) Cuando el niño consigue dar una respuesta interpretativa, aunque no responda a la realidad podemos decir que ha entrado en el periodo que Luçat denomina ideográfico.

(...) sugerimos que para el control de los trazos en los niños sin visión o con visión defectuosa se le ofrezca un papel enmarcado (...) Procuraremos no dar al niño siempre el mismo tipo de lápiz (...) sino punzones, bolígrafos sin tinta, pinturas de dedos, rayar sobre plastilina, arena mojada o dura y sobre lugares donde pueda quedar huella.

Piaget dice que los pensamientos u operaciones mentales surgen de acciones motrices y de las experiencias sensoriales cuando son interiorizadas. (...) El niño irá creando imágenes mentales sobre recorridos espaciales que le ayudarán por la estructuración de éste en realizaciones posteriores. Un material para ayudar en los trazados son los tableros perforados (sobre el papel enmarcado) donde en niño introducirá el lápiz. (...)" Los tableros deberían estar perforados con los tipos de líneas que esperamos que realice un niño de visión normal. Además de procurar los ejercicios de trazados libres.

Se debe animar al niño a que con los dedos de la mano que no dibuja localice un punto de la línea que está trazando y que le servirá de referencia para realizar el trazado de las siguientes. Con la práctica irá desarrollando estructuras espaciales que le orientarán en este proceso. Cuando existen restos visuales ayudaremos a los niños con figuras de trazado grueso.

Según la etapa de desarrollo del Dibujo infantil en la que se encuentra el niño:

En la etapa en la que realiza el monigote o renacuajo: Antes de realizar el primer círculo el niño deberá localizar un punto de él como unión para el próximo que completará el cuerpo del monigote. Teniendo su cuerpo como referencia intentará dibujar sus partes. *"La intervención del adulto consistirá en dibujarle un monigote y mientras que el niño lo toca, indicarle dónde están los brazos, etc."*¹⁰

El dibujo de los 4 a los 5 años: Si el niño ciego o de baja visión puede complicar las formas gracias a la conducción del movimiento mediante la otra mano guía.

El dibujo entre los 5 y 6 años:

"(...) La copia de formas no figurativas, tendentes a la exploración de las direcciones del espacio, irán equipando al niño con un lenguaje que ayudará a la hora de tener que interpretar planos, gráficos, diagramas en relieve, etc. Consideramos que, si el niño va organizando en el espacio gráfico conformaciones geométricas, interiorizando sus relaciones, las distancias, la simetría, etc. parece probable que encuentre poca dificultad en la lecto-escritura Braille. Las formas no figurativas están en la base de toda realización figurativa". De ahí la importancia de este periodo.

"En el momento en que el niño desee trazar la figura debemos orientarle en cuanto a las Leyes de traslación": Las leyes de traslación se refieren a los signos convencionales que empleamos para el dibujo. "Es necesario enseñar a posicionar las figuras en el espacio gráfico (...), teniendo como punto de referencia el propio esquema del cuerpo y transfiriéndolo al propio espacio gráfico, así situamos la cabeza en la parte superior del papel y los pies o el suelo en la parte de debajo de la página".

En investigaciones realizadas en niños ciegos han dado signos de *"tener la base conceptual de la perspectiva, sólo queda buscar procedimientos para que puedan realizar composiciones gráficas donde intervenga ésta"*¹¹.

Esta etapa parece el momento adecuado para presentar a los niños con problemas visuales las siluetas de los Elementos Básicos.

3.1.4. El Método Elementos básicos¹²

Si el alumno deficiente visual, no lee ni escribe por otro sistema que no sea el Braille, tendrá probablemente dificultades para llegar al concepto de forma bidimensional, porque nunca ha percibido el espacio ni ha usado el grafismo como modo de expresión.

Así parece más conveniente intentar invertir el proceso e ir de la tridimensionalidad (volumen) para ir acercándolo luego al dibujo-pintura (bidimensionalidad): empezaremos por fomentar el contacto con la forma volumétrica tridimensional para conseguir que se familiarice, desee y logre plasmar objetos, con materiales plásticos (barro o pasta). *"El niño ciego a través de la función háptica (percepción a través del sentido del tacto) descubre que los objetos (...) sobresalen de un fondo (...) o del aire que los rodea."*

El método de los elementos básicos propone el trabajo con:

- Volúmenes (figuras tridimensionales basadas en 8 categorías: personas, animales, frutas y plantas, vehículos, utensilios para comer, objetos caseros, herramientas y figuras geométricas)
- Secciones: los mismos objetos divididos simétricamente.
- Siluetas: Contornos planos (de madera, encajables en un tablero)
- Dibujos de las figuras: impresos en láminas de thermoform (alto y bajo relieve)

Los objetivos del método son:

- Estimular el sentido del tacto.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad para interpretar las infor-

maciones táctiles.

- Posibilitar el conocimiento de los objetos del mundo circundante.
- Desarrollar el proceso encaminado a comprender el paso de la tridimensionalidad a la bidimensionalidad.
- Interpretar los dibujos representados en el espacio gráfico.
(Para niños con visión parcial, vista débil, etc. ver Bardisa pág. 157 y siguientes.)

3.1.5. Pintura

Mientras que el uso de las pinturas convencionales y los pinceles no dejarían apenas restos de textura en el papel, el uso de los dedos como instrumento y cargas como arena, marmolina, etc. puede provocar texturas que el niño podría seguir mientras pinta o bien recordar una vez secas. Así reconocería la relación entre su trazado y la huella dejada.

Además se comercializan "mediums" para pintura acrílica que potencian la pastosidad y el cuerpo de la pintura.

Se podrían realizar estampaciones y grabados con elementos naturales (hojas, conchas, flores, cortezas naturales, etc.) y materiales de estructura cercana y reconocible o creados por el maestro o alumno (tampones y rodillos realizados con tapones, texturas cotidianas como estropajos, telas, etc.). En estas impresiones con elementos naturales o artificiales (después de tocarlas, sentir sus texturas, comparar, etc.) se impregnan de pintura y se aprietan o tamponan sobre el papel.

También existen en el mercado pinturas hinchables para usar en tela. Después de pintar con ellas se aplica calor con planchado o secador provocando una hinchazón de lo pintado. Esta técnica también nos podría ayudar a aproximarnos a los efectos de relieve cercanos al concepto de tridimensionalidad. De esta forma los productos que crean volumen o hinchables nos permiten acercar al alumno a los efectos visuales de la pintura.

3.2. Expresión plástica y con déficit motor

Las personas afectadas por deficiencia motora presentan una clara desventaja en su aparato locomotor, determinada por limitaciones posturales, de desplazamiento, de coordinación o manipulación, pudiendo integrar dos o más de éstas.

El mercado ofrece una variedad de posibilidades de herramientas y útiles que de alguna manera podrían facilitar el acceso de estos niños a las actividades plásticas, a la vez que éstas ayudarán por el propio carácter de los procesos que se desarrollan con ellas.

3.2.1. Modelado

De manera paralela a la ayuda que podemos conseguir con este importante recurso en estos alumnos-as, están las dificultades para abordar el área. Con el modelado conseguiremos que los ejercicios y actividades se adapten al nivel de los niños; aunque debemos estar atentos a cual es el estado físico de este material y cual es el más apropiado, por su dureza, pastosidad, posibilidades de manejo, etc. El barro nos descubrirá toda una gama de posibilidades al relacionarlo con agua, pequeñas piezas para insertar, objetos para realizar texturas, etc.

En los casos en los que las posibilidades motrices sean mínimas y no puedan modelar, las vasijas de barro hechas pero sin decorar pueden dar la satisfacción de acabar un trabajo a los niños con los que no se pueden encontrar otras opciones. (Las decoraciones se podrían hacer usando las ayudas que se indicarán en el apartado de pintura).

En caso de niños con poca tolerancia o fobia al barro se puede utilizar plastilina o pastas de modelar. Además queda la opción de trabajar con guantes, palillos, etc. Si no se dispone de horno, se pueden utilizar las pastas de modelar de secado rápido.

La gomaespuma se puede trabajar al pellizcado, lo que encierra menos peligro que el uso de herramientas cortantes.

Cuando las posibilidades motrices lo permiten la elaboración de máscaras, marionetas y guiñoles ayudan en el trabajo de lo gestual, el lenguaje, etc.

3.2.2. *Relieve*

De la misma forma que en las actividades de modelado con las de relieve se trabaja sobre el desarrollo de la motricidad fina. Según las dificultades encontradas podríamos realizar adaptaciones que posibiliten su participación-intervención en una fase avanzada del trabajo. Algunas sugerencias podrían ser:

- a) Si no hubiera fuerza suficiente para realizar la placa de barro, podríamos dársela hecha y el alumno podría añadir-insertar piezas de barro todo tipo de elementos y pequeños materiales (semillas, teselas, pastas, piedras, conchas, bolitas, churros, tiras, etc.) previamente elaborados.
- b) Si no hay posibilidades de presión, pero sí de coger. En las actividades de copia de un modelo dado, el profesor podría realizar las piezas, para que el alumno las coja y sólo coloque.
- c) También podemos recurrir a la realización de impresiones sobre placas de barro con elementos naturales o artificiales que realicen texturas por presión: hojas, ramas, flores, semillas, pequeños frutos (almendras, cacahuetes, etc.) piedras, telas, papeles, conchas, huesos y cualquier objeto familiar: cucharas, tazas, etc.

3.2.3. *Dibujo*

Para facilitar los ejercicios de dibujo (al igual que los de pintura) podemos usar materiales que ya nos son conocidos, como los adaptadores o engrosadores, o atadores con velcros para los lápices.

A través de las distintas actividades relacionadas con las técnicas de dibujo conseguiremos mejorar variados aspectos en el desarrollo del niño. En ellas podrían servirnos de ayuda:

- a) El thermoform: puede servirnos para fabricar diseños que poner bajo el papel. El niño al restregar con el lápiz resaltará el diseño original de la placa de plástico.

- b) Papeles, telas, mallas, hojas, etc. para que restrieguen con el lápiz sobre ellas. Los niños con posibilidades de movimiento pero con poco control fino verán facilitada así la realización de texturas.
- c) Tableros con recorridos hundidos: El niño metería el lápiz o el dedo realizando el recorrido. Nos ayudarían a trabajar la flexibilidad de la muñeca y el control motor. También podemos fabricar estos tableros con diseños atractivos donde el alumno recorra una forma conocida y apropiada a su edad.
- d) Ejercicios de calcos (aunque no son el ejercicio más recomendable). Con ellos podemos trabajar la coordinación ojo mano, manipulación, seguimiento de señales, atención y perseveración.
- e) Ejercicios de rellenamientos: Con ellos trabajaríamos la coordinación ojo mano, manipulación, reconocimientos cromáticos, dominio espacial, construcción significativa y facilitación de reconocimientos, atención y perseveración.

3.2.4. Pintura

Las técnicas pictóricas podrán tener un gran papel dentro de la dinámica de taller de estos alumnos-as por pocas posibilidades que tengan para ello. Nuestra primera idea debe perseguir el contacto directo con los materiales aún con nuestra ayuda, si no es posible de otra forma. Los primeros intentos, como es lógico empezarán por la pintura de dedos, aunque podemos encontrar niños que no estén dispuestos a usarla debido al temor a ensuciarse. Nuestra oferta se ampliará hasta encontrar el o los instrumentos más idóneos en cada caso.

Existen en el mercado gran variedad de útiles de pintura: rotuladores de distinto grosor y tamaño, pinceles, tampones, engrosadores, etc. que pueden ayudar al niño a realizar una prensión y control fino incluso óptimo (dependiendo de los casos). Por otra parte nuestra creatividad puede llevarnos a usar materiales e instrumentos caseros: esponjas, jeringas y adaptadores específicos realizados con silicona, guantes con herramientas e instrumentos incorporados, etc. Estos instrumentos fabricados especialmente para cada caso pueden facilitar bastante el acceso de los niños discapacitados a las actividades artísti-

cas de pintura.

Cabría también usar como recurso láminas ilustradas que se le presentan al niño cubiertas de una fina capa de arena para que éste con movimientos de su mano la retire y descubra los colores.

Por otra parte podemos modificar la manera de abordar las actividades de pintura dando oportunidades con el uso de diseño con programas informáticos, uso de licornios o cascos, o bien realizando otras actividades relacionadas con el color en las que no sea imprescindible un control fino, como las técnicas de collage.

Con el Collage se trabaja coordinación ojo mano, manipulación, dominancia cerebral-lateralidad, interrelación interhemisférica manual, estimulación creativa. Por sí misma esta técnica puede constituir un bloque aparte dentro de las actividades de color. Comprende el desarrollo de operaciones que provocarán en el alumno tener que percibir, seleccionar, clasificar, recortar, pegar, etc. materiales como el papel, el cartón, las telas, etc., para después agruparlos por categorías, según su criterio, etc. haciendo uso de su creatividad. La adaptación consistiría en reducir aún más las fases de este proceso limitándose a la clasificación y el pegado de formas escogidas por él e impregnadas de adhesivo por el maestro.

3.3. Expresión plástica y alumnos con déficit auditivo

"Los alumnos sordos o hipoacúsicos tienen problemas de aprendizaje básicamente por impedimentos que derivan del uso del lenguaje oral como medio de acceder a las experiencias de enseñanza y aprendizaje. La capacidad de aprendizaje no tiene porqué estar afectada, es la ausencia de un sistema de comunicación adaptado a sus posibilidades y compartido por profesores y compañeros lo que hay que abordar"¹³¹

El trabajo con estos los alumnos-as requiere un esfuerzo comunicador por parte del profesor: Las explicaciones deberán estar basadas sobre todo en el plano visual, se recomienda el uso de instrucciones reflejadas en tarjetas o carteles con las fases escenificadas o dibujos y esquemas para la comprensión de los procesos, instrucciones de forma escrita y descritas en lenguaje de signos. También debemos cuidar la

colocación de las indicaciones y señales visuales necesarias en el aula.

Para los individuos con hipoacusia procuraremos que en el aula se den las condiciones óptimas de audición.

Todas las actividades plásticas son apropiadas para ellos teniendo ya que la plástica se considera una vía más de comunicación con el entorno.

3.4. Expresión plástica y alumnos con déficit mental

"Las dificultades en el proceso de aprendizaje en este tipo de alumnos, se entienden como generalizadas. Esto afectaría en mayor o menor medida a todas las capacidades: autonomía, lenguaje, interacción social, motricidad, etc. (CNREE, 1994. Tema I, 16)"¹⁴.

En el trabajo con niños con déficit mental podemos encontrar en los materiales plásticos el aliado ideal para introducir el elemento innovador para que su expresión se amplíe.

En un alumno con falta de autonomía y desconfianza de sí mismos el hecho de organizarse en un papel o bien en la creación de una obra puede ser un logro que le ayude a conseguir otras metas superiores.

Todas las técnicas parecen apropiadas. Sólo tendremos los límites de la peligrosidad (lápices afilados, etc.) o bien su capacidad para organizarse, limpieza, etc. Algunas de éstas técnicas podrían ser:

3.4.1. Pintura, collage y dibujo

Los alumnos con problemas de autonomía podrán preferir el uso de plantillas, cenefas, cuadernos de dibujos ornamentales geométricos, para copiar las cuadrículas, spirograf, etc. con los que podrán realizar dibujos relacionados con la decoración. Existe en el mercado gran cantidad de ellas que podemos reproducir en cartón, acetato, etc. para inventar ejercicios variados.

Estos sujetos suelen estar especialmente dotados para diversas técnicas en las que hay que intentar iniciarlos hasta descubrir la más apropiada a su personalidad y características: collage (pegado de papeles, fotos, restos de madera que después se barnizan, patinan, etc.) monotipos (impresiones con pintura)

Podemos iniciarlos en las técnicas de pintura básicas: témpera, acrí-

licos, ceras, e incluso óleo para los más predispuestos.

3.4.2. *Modelado o relieve*

El barro se considera como la más apropiada pudiendo desarrollarse a través de ella gran cantidad de temas: retrato, figuras antropomórficas, animales, inclusiones de texturas (cuerdas, telas, etc.), otros materiales, etc.

Podemos incluso investigar otros métodos como esculpir en bases previamente realizadas en escayola, realizaciones de trabajos en maderas blandas, etc. aunque esto supone el uso de herramientas cortantes como las gubias con el consiguiente peligro.

Otra alternativa al uso de herramientas cortantes es la decoración de objetos tridimensionales tal y como se describe en el apartado de déficit motórico.

Las técnicas tridimensionales también podrían extenderse a otras actividades afines como la elaboración de máscaras, marionetas y guiñoles que pueden sernos útil para trabajar la comunicación a través de ellas.

4. Conclusión

La creación de programas y actividades artísticas para niños y personas con necesidades educativas especiales, podría ser abordada desde una nueva perspectiva, donde ante todo se le reconozca como una persona con capacidades y posibilidades de realización. Y no como un discapacitado, deficiente e imposibilitado.

Es cierto que la atención a la persona con necesidades educativas especiales ha ido aumentando, pero consideramos que todavía hay mucho por hacer. El primer paso, es cambiar la visión que se tiene del menor "discapacitado", si bien no podemos olvidar, ni dejar de lado, sus disfunciones (físico-motores, sensoriales, intelectuales, etc.) hay que tratarlo ante todo como niño, es decir como persona. A través del trabajo creativo, encontramos un medio para su aceptación y valoración, así como un camino para lograr su integración social. Es por eso que uno de nuestros objetivos es promover con los maestros, terapeutas, psicólogos, psicopedagogos y padres de familia la necesidad de

trabajar programas de arte que fomenten la creatividad.

Insistimos en la aportación positiva que supone la Expresión Plástica a la educación de niños con necesidades educativas especiales gracias a sus posibilidades expresivas, comunicadoras, estimuladoras, motivadoras, de descubrimiento, socializadoras, de diagnóstico y terapéuticas.

Notas

- 1 PIANTONI, C (1997) *Expresión, comunicación y discapacidad*. Narcea Ediciones. Madrid pp 16, 17 y 24.
- 2 PIANTONI, C (1997 Op. cit. pp 16, 17 y 24.
- 3 PIANTONI, C (1997): Op. cit. pp19.
- 4 PIANTONI, C (1997): Op. cit. pp 22.
- 5 PIANTONI, C (1997): Op. cit. pp 25.
- 6 PIANTONI, C (1997) Op. cit. pp 26
- 7 BARDISA L: *Cómo enseñar a los niños ciegos a dibujar*. ONCE
- 8 BARDISA L. (1992): Op. Cit.
- 9 BARDISA L. (1992): Op. Cit. Pag. 140
- 10 BARDISA L. (1992): Op. Cit.
- 11 BARDISA L. (1992): Op. Cit.
- 12 BARDISA L. (1992): Op. Cit.
- 13 LOU ROYO, M. A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coord.) (1999): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid. Pirámide. Pag. 132.
- 14 LOU ROYO, M. A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coord.) (1999): Op. Cit. Pag. 368.

Bibliografía

ALLEN, Pat B. (1997): *Arte-terapia: guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad*. Gaia Madrid

BARDISA, LOLA (1992): *Como enseñar a los niños ciegos a dibujar*. Edita la ONCE.

BERGANZA, P (1990): *La Educación Plástica en la etapa preescolar. Pautas didácticas*. Valencia Edetania.

FORD Y FORD (1981): "Identifying Creative Potential in Handicapped Children". *Exceptional Children*, vol. 48, N°2,.

GALLARDO, M. V. y SALVADOR, M. L. (1994): *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona (Málaga) E. Aljibe.

GARRIDO LANDÍVAR (1994): *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de E. Primaria y E. Especial*. E. Madrid. Cepe.

HERNÁNDEZ BELVER, M Y SÁNCHEZ MÉNDEZ, M (2000): *Educación Artística y Arte infantil*. Madrid. Ed Fundamentos

KRAMER, EDITH (1982): *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires. Kapelusz

LOU ROYO, M. A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coord.) (1999): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid. Pirámide.

LOWENFELD, V. Y BRITTAIN W. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires Editorial Kapelusz.

MITJÁNS ALBERTINA (1996): Creatividad en la educación especial. En: Siglo XXI. *Perspectivas de la educación desde América Latina*. Revista cuatrimestral, año 2, N° 5, Septiembre - diciembre, p.28.

PIANTONI, C (1997): *Expresión, comunicación y discapacidad*. Madrid. Narcea Ediciones.

TILLEY, PAULINE (1991): *El arte en la educación especial*. Barcelona Ceac.

ULLRICH, H. Y KLANTÉ, D (1982): *Iniciación tecnológica en el jardín de infantes y en los primeros grados de la Escuela Primaria*. E. Buenos Aires Kapelusz.

VALLET ROBERT E(1990): *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*.

VIGOSKI (1990): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid Akal. Junta de Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia): *Catálogo de Ayudas Técnicas e Informáticas para las discapacidades motóricas*.

Especial: *Revista sobre Nuevas tecnologías de la información y comunicación en educación especial*. IAEEFP. 1992.