

UNIVERSIDAD FASTA

"Arte y creatividad en Discapacidad."

Escuela de Humanidades
Carrera Lic. En Psicopedagogía

Alumna: Mariana Yanira Pérez Excoffon
Tutora: Lic. Sandra Spada
Departamento de Metodología: Lic. Claudia Urbano
Lic. Patricia Miller
Mes y año: Diciembre 2007

Indice:

Abstract	4
Introducción	5
Desarrollo teórico:	
Capítulo 1: El arte	
Concepto de arte.....	7
Funciones del arte.....	8
El arte y su fundamento filosófico.....	8
Relación entre la Iglesia y el arte.....	9
Antecedentes del arte como terapia.....	10
Aspectos terapéuticos del arte.....	11
Trabajo terapéutico basado en el arte.....	12
Capítulo 2: La creación	
Concepto de creación y creatividad.....	14
Cualidades más destacadas de la creatividad.....	17
El sujeto creador.....	17
Actividad creadora.....	17
Mecanismos de la actividad creadora.....	19
La imaginación en el niño y el adolescente.....	20
Etapas en el proceso creador.....	21
El psiquismo creador, descripción de la teoría de los procesos terciarios.....	22
Como el individuo se apropia de su creación.....	23
La imagen del cuerpo y su importancia en la expresión creadora.....	23
Capítulo 3: La creación y las disciplinas artísticas	
La representación teatral y la creación.....	26
Música y creatividad.....	28
Expresión corporal y creatividad.....	28
Expresión plástica y creatividad.....	29
El juego y la creación.....	29
Teoría del juego de Winnicott.....	31
La búsqueda de la persona.....	32
Capítulo 4: El trabajo grupal y la creatividad	
Los grupos operativos y la creatividad.....	33
Desarrollo de la creatividad y aprendizaje creativo.....	34

Evaluación de la creación.....	35
Capítulo 5: El síndrome de Down	
Incidencia.....	37
Cuadro clínico.....	38
Patologías asociadas más frecuentes.....	39
Características de la personalidad.....	41
Motricidad.....	41
Atención y percepción.....	41
Aspectos cognitivos.....	41
Inteligencia.....	42
Memoria.....	43
Lenguaje.....	44
Sociabilidad.....	44
Autonomía.....	45
Aspectos psicológicos.....	45
Modalidades de vinculación de los padres y tipos de apego.....	46
Tipos de vínculo entre los hermanos.....	48
Dificultades familiares comunes en discapacidad.....	48
Capítulo 6: Diseño metodológico.....	50
Capítulo 7: Análisis del trabajo de campo.....	55
Conclusiones.....	82
Propuesta Superadora.....	86
Bibliografía.....	89
Agradecimientos.....	91

ABSTRACT:

Este trabajo analiza la influencia de arte en la discapacidad, específicamente cómo el arte favorece la creatividad en los niños y jóvenes con Síndrome de Down. Parte del postulado de que el discapacitado puede hacer cosas y el arte permite a estas personas que lo demuestren, por lo que resulta una actividad placentera y terapéutica.

Numerosos autores se han referido a la importancia de las actividades artísticas en el desarrollo integral de las personas.

Se elaboraron instrumentos para analizar este tema desde diferentes puntos de vista: por un lado se administró una encuesta para docentes comparando las producciones de sus alumnos en clases artísticas y en clases de lectoescritura; se realizó una encuesta abierta a padres de integrantes a un taller artístico para discapacitados con el fin de observar la relación familia y arte y finalmente se observaron las conductas de alumnos que asisten a talleres artísticos extraescolares y de alumnos que no realizan actividad artística en forma extraescolar.

Analizando los instrumentos administrados observamos que en los niños y jóvenes con discapacidad las actividades artísticas tienen un impacto directo sobre el desarrollo de las habilidades, incrementa su creatividad y autoestima, condiciona patrones adecuados de conducta, disminuyendo la agresividad entre los alumnos, repercute en forma positiva no sólo en el ajuste psicológico del niño o joven sino en el de la familia, influye de manera determinante en el desarrollo de la disciplina, la convivencia social y el ajuste a normas de comportamiento lo que es fundamental para su integración social.

La creatividad favorece el desarrollo de una mayor independencia y autoconfianza, estimulándolo para desarrollar sus aptitudes y la capacidad de expresarse afectivamente.

Introducción:

Esta tesis surge como una inquietud por conocer el alcance que puede tener el arte en la discapacidad.

Se observa, participando como voluntaria en una O.N.G denominada Integrarte, que los juegos dramáticos y las actividades artísticas, tienen un impacto directo sobre el desarrollo de las habilidades, incrementa su creatividad y autoestima, condiciona patrones adecuados de conducta y comportamiento, repercute en forma positiva no sólo en el ajuste psicológico del niño o joven sino en el de la familia, influye de manera determinante en el desarrollo de la disciplina, la convivencia social y el ajuste a normas de comportamiento lo que es fundamental para su integración social.

La creatividad es el aspecto a investigar ya que una conducta creadora representa una respuesta adecuada a una situación nueva. Estas actitudes llevan al individuo no sólo a lograr una mayor independencia interna y autoconfianza, estimulándolo para desarrollar sus aptitudes, sino también a conocer sus características individuales y sus propios límites.

Las actividades creadoras favorecen la incorporación armoniosa de nuevos descubrimientos perceptivos, de experiencias emocionales diferentes y fomentan disciplina interna; por esto está relacionada con la adaptación del individuo que tiene en cuenta los criterios de capacidad de relacionarse con el ambiente y de realizar sus objetivos, el desarrollo del yo, la adaptación a la realidad la autoconciencia de la personalidad, la capacidad de expresarse afectivamente y la realización auténtica y original.

La dramatización constituye el tipo más frecuente de creación infantil, según Vigotsky ya que vincula de manera más efectiva y directa la creación artística con la vivencia personal; además está íntimamente ligada al juego.

Las representaciones dramáticas ofrecen al niño con discapacidad la oportunidad de vivir situaciones que quizás en la vida real no pueden desempeñar, además les da la posibilidad de crear, trabajar en grupo, escuchar ideas de otros, desempeñarse en forma autónoma, sentirse útiles y valorados. El arte no discrimina y parte desde lo que si pueden hacer, esta visión positiva de la discapacidad es sana y permite trabajar terapéuticamente con los niños y sus familias.

Esteban Levin quien sostiene que el niño intenta poner del otro lado de la discapacidad lo que él ha podido producir, crear e inventar, incluyendo palabras, gestos, un grito o una escena.

La representación teatral, le permite a los niños y jóvenes discapacitados expresar sus sentimientos, emociones, desarrollar sus sentidos, sus habilidades motoras, ampliar su

lenguaje, pero en especial, tiene un impacto trascendental sobre la autoestima ya que luego de una actuación, al sentir el reconocimiento del público, los aplausos, siente emociones que su discapacidad con frecuencia no le permite experimentar en su vida habitual, se siente reconocido y estimado.

Otro aspecto esencial es el impacto sobre los padres, que al ver a sus hijos actuando, representando, cantando y recitando, determina en ellos un sentimiento de compensación, al apreciar que sus hijos pueden demostrarle a los demás de lo que son capaces.

Teniendo en cuenta esta fundamentación el problema del cuál se parte para ésta investigación es:

¿Favorece el arte a la creatividad en los niños y jóvenes con Síndrome de Down?

El objetivo general es: Conocer si los sujetos con Síndrome de Down, desarrollan mayor creatividad realizando actividades artísticas que los que no realizan este tipo de actividad.

Los Objetivos Específicos son:

- Medir los aspectos más destacados de la creatividad en niños y jóvenes con Síndrome de Down.
- Detectar los aspectos creativos del grupo que asiste a un taller de arte y del que no participa de este tipo de actividad.
- Comparar y analizar los resultados obtenidos en ambos grupos.

Desarrollo teórico:

Capítulo 1: El arte

Concepto de arte:

El arte se presenta en la vida cotidiana de todos, forma parte de la "cosa pública".

"El arte y el hombre son indisolubles. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Por él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo".¹

El arte es una proyección de lo imaginario en lo real. Jung destaca el papel que la proyección de la propia sensibilidad desempeña en el arte, y ve en tal movimiento de extraversión el sentido de la virtud liberadora del arte.

El arte es algo más que catharsis, es un medio de expresión porque señala además la idea de una comunicación con el otro. Es liberación, desinterés y ruptura con los intereses prácticos: es sueño que busca su realización a través de la acción expresiva.

En el arte toda la personalidad se halla en juego: más allá de los traumas infantiles, de las vivencias íntimas de la vida sentimental surgen las preocupaciones morales, filosóficas, sociales y religiosas.

Ionesco, escritor de obras teatrales, dice:

"...el arte para mí consiste en la revelación cotidiana de ciertas cosas que la razón y la mentalidad cotidiana me ocultan. El arte atraviesa lo cotidiano, procede de un segundo estado. Llamo a esto mis obsesiones. Angustias. Las de todo el mundo. Sobre esa identidad se funda solamente la posibilidad del arte. Mi teatro es la proyección de mi mundo interior en el escenario."²

Herbert Read trata al arte como un fenómeno orgánico y medible. Posee elementos rítmicos y expresivos. El arte se halla involucrado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal. Sin este mecanismo, la civilización pierde su equilibrio y cae en el caos social y espiritual.

Recapitulando, podemos concluir que el arte es un medio de expresión que forma parte de la cosa pública; favorece el equilibrio social y espiritual del hombre. Es liberación, desinterés y ruptura con los intereses prácticos: es sueño que busca su realización a través de la acción expresiva, por eso involucra a la personalidad del individuo.

¹ Huyghe, citado en Alderoqui: **Artes Documento de trabajo n°1 Actualización curricular**, Bs.As., Dirección de Currícula de la Munic. De la ciudad de Bs.As., 1995.

² Pavlovsky, Eduardo, **Proceso creador, Terapia y existencia**; Bs.As., Editorial Aylhu, 1991, p. 18.

Funciones del arte:

*"El artista se expresa a sí mismo hasta el punto de que su producción es un reflejo singular de su mismo ser, de lo que él es y de cómo es. Esto se confirma en la historia de la humanidad, pues el artista, cuando realiza una obra maestra, no sólo da vida a su obra, sino que por medio de ella, en cierto modo, descubre también su propia personalidad. En el arte encuentra una dimensión nueva y un canal extraordinario de expresión para su crecimiento espiritual. Por medio de las obras realizadas, el artista habla y se comunica con los otros (...) Las obras de arte hablan de sus autores, introducen en el conocimiento de su intimidad y revelan la original contribución que ofrecen a la historia de la cultura".*³

Eisner, atribuye al arte las siguientes funciones:

- Ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana.
- Activar la sensibilidad, ofreciendo material temático a través del cual pueden ejercitarse las potencialidades humanas.
- Vivificar lo concreto, articular la visión del mundo y capturar el momento.
- Las obras de arte sirven para criticar la sociedad en la que son creadas, presentándonos metáforas a través de las cuales se transmiten ciertos valores.
- Transportan al mundo de la fantasía y del sueño.
- Llama la atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia.
- Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres.

El arte y su fundamento filosófico:

*"El tema de la belleza es propio de una reflexión sobre el arte. Ya se ha visto cuando he recordado la mirada complacida de Dios ante la creación. Al notar que lo que había creado era bueno, Dios vio también que era bello. La relación entre bueno y bello suscita sugestivas reflexiones. La belleza es en un cierto sentido la expresión visible del bien, así como el bien es la condición metafísica de la belleza".*⁴

El arte como objeto de indagación filosófica tiene su origen en el siglo V a.C. de la Antigua Grecia. La décima musa, la búsqueda teórica del fenómeno del arte y de la noción de lo Bello, nace con los filósofos de esta época, quienes designaron con el término *poiesis* a la doctrina del arte.

Los griegos, acuñaron una palabra: *kalokagathia* que significa: belleza-bondad. A este respecto Platón sostiene que la potencia del Bien se refugia en la naturaleza de lo

³ Juan Pablo II, Carta a los artistas, con motivo de la Pascua de Resurrección, Vaticano, 4/4/99

⁴ *Ibíd.*

Bello. Para Platón el arte es mimesis de las cosas sensibles o de los acontecimientos que se desarrollan en el mundo sensible. Se entiende por mimesis una forma de recreación del acto que constituye la vida.

Para Aristóteles, la tragedia, la comedia, el arte de tocar la flauta y la cítara, son todas formas de mimesis, él cree que el arte es producción creadora de formas nuevas, ninguna de las cuales ha podido ser conocida anteriormente por aquel que las crea. El arte no imita la naturaleza, sino que expresa lo que la naturaleza no puede realizar.

La influencia del pensamiento platónico se extendió hasta el siglo XVIII donde surge Kant. Las concepciones del arte y de lo Bello aparecen vinculadas como objetos de la misma indagación.

Durante el Romanticismo se destaca Friedrich Schelling para quien el arte es la propia actividad creadora de lo Absoluto cree que lo único que da belleza a la obra de arte, es algo que está más allá de la forma: la esencia, lo universal.

Según Friedrich Hegel el arte es conciliador entre la realidad exterior sensible y perecedera y el pensamiento puro, entre la naturaleza y la realidad finita y la libertad infinita del pensamiento conceptual.

Para Hegel el arte posee en común con la religión y la filosofía la finalidad de ser la expresión y revelación de la Divinidad. En el arte esta revelación se manifiesta en forma sensible, por lo que tiene necesidad de un objeto depositario material (constituido por imágenes y representaciones) y también de las formas naturales, en las cuales debe expresar su contenido espiritual. En el arte, lo sensible aparece espiritualizado y lo espiritual reviste apariencia sensible.

Heidegger considera que la creación es el devenir de la obra, su llegar a ser por medio de la creación, es un modo de acontecer de la verdad, por consiguiente la verdad y la creación se integran como objetos de la misma unidad.

Relación entre la Iglesia y el arte:

Juan Pablo II sostuvo la íntima relación entre la Iglesia y el arte definiéndola como un puente hacia la experiencia religiosa.

“El soplo divino del Espíritu creador se encuentra con el genio del hombre, impulsando su capacidad creativa. Lo alcanza con una especie de iluminación interior, que une al mismo tiempo la tendencia al bien y a lo bello (...) haciéndolo así apto para concebir la idea y darle forma en la obra de arte. Se habla justamente entonces, si bien de manera análoga, de « momentos de gracia », porque el ser

*humano es capaz de tener una cierta experiencia del Absoluto que le trasciende.*⁵

La Iglesia ha recurrido a los artistas y a su capacidad creativa para interpretar el mensaje evangélico y como poder aplicarlo en la comunidad cristiana, por eso hay tantas obras de arte con temas religiosos. Esta relación favorece el enriquecimiento espiritual y la comprensión del hombre y su verdad.

La búsqueda de la belleza, sería una llamada al Misterio y a lo trascendente, ya que implica a invitación a adentrarse en el misterio de Dios encarnado y en el misterio del hombre.

Antecedentes del arte como terapia:

Desde fines del siglo XIX los psiquiatras se mostraron interesados en la producción plástica de los alienados, facilitaron su producción, los coleccionaron y estudiaron, entre ellos Mohr (1906) y Simon (1876 y 1888). Paralelamente los pedagogos innovadores alentaron la expresión creadora en los niños poniendo en práctica los métodos de la pedagogía activa, entre ellos Decroly y Montessori.

En la segunda mitad de siglo surgieron terapias alternativas al psicoanálisis que era muy costoso, allí nacen las psicoterapias de grupo y familiares, el psicodrama y las diversas técnicas de mediación artística.

Las psicoterapias de grupo y el psicodrama tienen una metodología en la cual ubican los problemas que traen los pacientes dentro de una instancia que transforma el conflicto en tarea y esa tarea se recrea en drama. Implica evocarlo y jugarlo para salir del mismo. Salir a través de lo creativo de la diversificación, la posibilidad de otras opciones está en la creatividad.

La dramatización favorece la posición imaginaria que en psicoanálisis sería abordada por medio de la asociación libre y la atención flotante.

E. Pavlovsky⁶ sostiene, al igual que Pichón Rivière y D. Winnicott, que el arte favorece la salud ya que explora el mundo de la fantasía para lograr en los sujetos una transformación a través del insight y facilitarles el encuentro con sus potenciales creadores yojicos infantiles.

En la actualidad el proceso de creación es más importante que la obra terminada. Para el análisis del trabajo se tienen en cuenta los aspectos invariables (horarios fijos, distribución espacial estable, ritual de la puesta al trabajo) que determinan como el

⁵ *Ibid.*

⁶ Cfr: Pavlosky, E, **Proceso creador, terapia y existencia**; Buenos Aires, Editorial Ayllu, 1991

sujeto se apropia poco a poco de un espacio, un lugar para sentarse, otro para guardar su abrigo.

Se observa su comportamiento para saber su ritmo de trabajo, los momentos e separación que se dan a la llegada al taller y cuando los niños y jóvenes se retiran. Estos ofrecen información sobre su interés por asistir y el interés de sus familias por la actividad de sus hijos.

Aspectos terapéuticos del Arte:

V. Lowenfeld⁷ sostiene que todo individuo posee un cierto grado de espíritu creador.

La creación artística en niños con deficiencias, tendrá como objetivo desarrollar al máximo las capacidades de creación de cada uno sin tener en cuenta el grado de su deficiencia.

Las personas adquieren confianza gracias a sus propias realizaciones, además logran adquirir la independencia y satisfacción que necesitan. Está investigado que los alumnos deficientes tienen mayor expectativa de fracaso que los intelectualmente normales; el arte al dejar de lado la crítica, proporciona experiencias de éxito que ayudan a fortalecer su actuación.

Los trastornos motores y del lenguaje son frecuentes en los individuos con deficiencias, lo cual dificulta su adaptación social, por este motivo las actividades creadoras son importantes porque favorecen la organización perceptiva espaciotemporal, el control motor y la expresión espontánea.

Este desarrollo se logra cuando el sujeto se identifica con su propio trabajo, ya que aprende a valorar y comprender el medio en que vive, gracias a la subordinación de su yo al mismo. Al identificarse con los materiales artísticos, aumentará su capacidad sensitiva.

En los individuos que presentan trastornos emocionales y de conducta presentan dificultades de aprendizaje escolar y equilibrio social que pueden mejorarse con el desarrollo de la creatividad.

Las actividades de creación sirven para la descarga emocional y la adaptación del individuo, promueven la independencia y flexibilidad del pensamiento y pueden ser aprovechadas en acciones de dinámica de grupos y en las interacciones sociales.

Cada deficiencia está relacionada con una desvinculación mayor o menor del medio, dependiendo el grado y la clase de la misma. La separación del medio, dependerá del

⁷ Cfr. Lowenfeld, Viktor, **Desarrollo de la capacidad creadora**; Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1980, P.354.

tipo de deficiencia, pero más aún del individuo mismo y de su habilidad para adaptarse a su medio.

Objetivamente dos personas pueden padecer el mismo defecto o alteración, pero sus respectivas actitudes, y su habilidad para adaptarse a ella, pueden diferir considerablemente. La diferencia objetiva puede ser diagnosticada y medida y la deficiencia subjetiva, depende de la actitud del que la posee respecto de ella.

El arte ayuda al individuo a que se conozca a sí mismo, a conseguir que la apreciación subjetiva establezca el equilibrio con la deficiencia objetiva, es decir, hace que comprenda cuáles son sus posibilidades y sus restricciones, cual el grado de libertad y el grado de dependencia de otros.

Las actividades expresivas como la danza, la música, la expresión corporal, la dramatización y el teatro de títeres facilitan su comunicación y al mismo tiempo disminuyen su inhibición natural ante los demás.

Se vuelven más receptivos y espontáneos, son capaces de improvisar y presentan, dentro de sus límites, formas y expresión originales. Lo importante de las actividades creadoras es la fuerza motivadora que hace que trabajen con interés y participen activamente de los programas educativos. Además, la forma de expresión plástica de un deficiente mental presenta cualidades estéticamente interesantes, dadas sus características de ingenuidad y de primitivismo.

Las actividades creativas realizadas en grupo son importantes para fomentar la socialización positiva y la participación social, pues debido a sus motivaciones características conducen al individuo a quebrar actitudes de aislamiento o de fuga.

Por otra parte, como tales actividades tienen poder catártico, a través de la expresión libre y espontánea liberan a los individuos de tensiones emocionales perjudiciales a su equilibrio intrapsíquico.

Trabajo terapéutico basado en el arte:

Es primordial partir siempre del nivel del individuo para expandir su marco de referencias hasta que el sujeto se adapte a sí mismo y a su propia deficiencia.

Si el sujeto está inhibido será necesario motivarlo para que adquiera suficiente libertad para expresar su imagen corporal, con la finalidad de que acepte su propio yo, porque esto lo llevará a la verdadera autoexpresión.

La empatía es prerequisite para entablar una relación terapéutica. Involucra un conocimiento general del grado y la naturaleza de la discapacidad en sí; la comprensión de los diversos déficits que pueden ser consecuencia (efectos mentales,

emocionales o sociales que se producen por causa de la deficiencia) y finalmente, el conocimiento íntimo de las relaciones del afectado con su propia deficiencia.

La familiarización con los materiales utilizados en la actividad es una parte del establecimiento de una relación significativa entre el sujeto y su actividad creadora. La presentación del material y el intento de ver que se puede hacer con él suele ser suficiente.

El establecimiento de relaciones entre el proceso de creación y el sujeto varía de la clase y grado de deficiencia. Es necesario evaluar el valor de los bloqueos que se oponen a la aparición de ideas y productos creativos. Un individuo bloqueado emocionalmente puede tener grandes dificultades en superar las restricciones que le impiden establecer relaciones más flexibles consigo mismo y con el mundo exterior. Se observa inseguridad, temor a equivocarse, provocando la fijación a las primeras ideas que se le ocurren y de esa forma se evita la etapa de ambigüedad que precede a todo descubrimiento. En estos casos, las relaciones se establecen más fácil mediante estímulos que estén vinculados con el yo corporal del sujeto, especialmente con sus funciones. Preguntas que sirvan para vincularlo con sus sensaciones corporales, pueden establecer relaciones iniciales con el trabajo.

Esta relación entre el sujeto y el proceso de creación puede lograr en poco tiempo que la acentuación pase de las funciones orgánicas al aspecto emocional. La inclusión de las emociones puede realizarse por dos vías: mediante el proceso de trabajo mismo o bien por medio del tema elegido.

Además del bloqueo emocional, existen otros dos tipos de bloqueos: Perceptuales que impiden ver cuál es el problema, se vincula con los prejuicios y desvíos frente a él. Y Culturales que aparecen como obediencia a las reglas imperantes de conducta, pensamiento y acción, en esta categoría se pueden incluir actitudes corporales, rituales, formas de movernos, etc.

Capítulo 2: La creación

Concepto de Creación y creatividad:

Por creatividad (griego *poiesis*) se puede considerar:

- La producción divina a partir de la nada:
"El que crea da el ser mismo, saca alguna cosa de la nada (ex nihilo sui et subiecti) y esto, en sentido estricto, es el modo de proceder exclusivo del Omnipotente (...) Dios creó el hombre y la mujer « a imagen suya » (cf. Gn 1, 27), la Biblia añade que les confió la tarea de dominar la tierra (cf. Gn 1, 28). Fue en el último día de la creación (cf. Gn 1, 28-31). En los días precedentes, como marcando el ritmo de la evolución cósmica, el Señor había creado el universo. Al final creó al hombre, el fruto más noble de su proyecto".⁸
- Producción divina a partir de algo pre- existente, es decir que partiendo de un caos devenga hacia el cosmos.
- Producción natural de algo a partir de algo pre-existente, pero sin que el efecto esté incluido en la causa.
- Producción humana de algo a partir de alguna realidad pre-existente, pero de tal forma que lo producido no se halla necesariamente en tal realidad. Desde este concepto, se definirá la creatividad en este trabajo.

Según Vigotsky:

"la creación es la condición indispensable para la existencia y todo lo que exceda el marco de la rutina y encierre aunque sea una pizca de lo nuevo, guarda relación, por su origen, con el proceso de creación del Hombre".⁹

El proceso creador depende directamente de los medios que lo posibiliten, de las experiencias adquiridas y del acervo de las informaciones obtenidas.

La habilidad para organizar los elementos, combinar lo viejo con lo nuevo constituye la base de la creación y está presente en los niños y jóvenes. Sin embargo, la creación es posible sólo en la medida en que el individuo que las establezca tenga previo conocimiento de sus propiedades y funciones. La creatividad es el camino de crecimiento que permite el encuentro con el propio yo esencial: el sí-mismo.

En nuestro país, las licenciadas Nilda Urquiza y Nelly Aceñolaza, definen la creatividad cotidiana sustentada en los aportes de la teoría psicoanalítica, ésta coincide con lo expresado por Vigotsky. Las autoras destacan la originalidad, la capacidad asociativa, la flexibilidad y el contacto con la realidad como las cualidades que se sustentan en la autoestima y la tolerancia a la frustración.

⁸ J. Pablo II, ob.cit.

Guilford la define como un conjunto de aptitudes relacionadas con la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, el pensamiento divergente y la capacidad de redefinición, de análisis y de síntesis de las informaciones.

Entre las aptitudes productivas para generar nuevas informaciones, distingue el pensamiento convergente (pensamiento que se mueve en dirección a una respuesta convencional) y el pensamiento divergente, se mueve en varias direcciones aparece cuando todavía está por investigarse el problema y no existen medios convenientes para resolverlo, pudiendo producirse varias soluciones apropiadas y no una única solución correcta.

El pensamiento convergente tendría tendencia al conformismo y el divergente a lo creativo. Para este autor los tests de creatividad deberían medir otras aptitudes que no sean puramente intelectuales.

Carl Rogers define la creatividad como un producto nuevo, que resulta, de la unicidad del individuo sumado a los aportes de otros y de las circunstancias de su vida. Este autor reforzó la tesis de la autorrealización motivada por la urgencia que experimenta el individuo de realizarse, es decir, de expresar y activar todas las capacidades del organismo, dado que esa activación refuerza el propio organismo y el yo.

Los aspectos importantes son la apertura hacia diversas experiencias, la capacidad para responder al medio, la evaluación interna, y la capacidad para explorar el medio o para manipular elementos y conceptos.

En su teoría hay dos sentidos, uno ligado a la conducta creativa, que se caracteriza por la intuición, la espontaneidad y los productos creativos, y otro más amplio, que se refiere a la tendencia del individuo hacia la autorrealización, reforzando el concepto de enriquecimiento y perfeccionamiento personal y la capacidad del individuo para efectuar modificaciones y aprendizajes nuevos, ya que la variación de las percepciones lo llevará a nuevas formas de adaptación al medio.

Bruner identifica la creatividad con la capacidad para ir más allá de la información dada: remite a la actividad inventiva implicada en la construcción de sistemas de codificación altamente genéricos y extensamente aplicables, al desarrollo de capacidades para discernir cuándo resulta apropiado aplicarlos, y a la combinación de diferentes sistemas en otros nuevos y más generales que permitan hacer más predicciones.

Pichón Rivière señalaba que la creación artística es una forma de conocimiento y de preservación de los hombres para curarse de la locura.

⁹ Vigotsky, L. S, **Imaginación y creación en la edad infantil**, Bs.As., Editorial Nuestra América, 2004, p. 16.

D.Winnicott¹⁰ relaciona la creatividad como posición activa, modificadora de lo dado, lo que permite establecer las condiciones básicas para la búsqueda de la persona. En el juego, se puede crear y usar toda la personalidad y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador.

Todo lo que el hombre produce es creativo, salvo que esté muy enfermo o frenado por factores ambientales que coarten sus procesos creadores. Los individuos que viven en forma creadora sienten que la vida es digna de ser vivida los que no pueden hacerlo, dudan del valor de vivir. Esta variable se vincula con la calidad y cantidad de la formación de un ambiente al comienzo o en las primeras etapas de la experiencia vital del bebé.

La creatividad corresponde a la condición de estar vivo, hay una relación vincular entre el vivir creador y el vivir mismo; no es algo que pueda ser destruido por completo.

El impulso creador, para este autor algo que se puede entender como una cosa en si misma que es necesaria para producir una obra de arte y se encuentra presente en cualquiera cuando contempla algo en forma saludable o hace una cosa de manera deliberada; se halla presente en el vivir de un niño retardado que goza con su respiración.

Fiorini¹¹ conceptualiza la creatividad como el trabajo de encuentro entre movimiento y forma. Un movimiento encuentra su forma que lo aloja permitiéndole mantenerse como tal, como movimiento. A su vez, la forma es rescatada de una estabilidad que puede fijarla en la inmovilidad gracias al movimiento. El psiquismo creador busca y rompe el equilibrio, responde al mandato de ir más allá.

Ausubel, Novak y Hanesian definen la creatividad como rasgo que incluye una amplia y continua gama de diferencias individuales, consideran que las capacidades creativas están distribuidas normalmente en la población y pueden ser fomentadas desde la escuela. Eisner considera que estas facultades pueden ser cultivadas en cualquier campo de la educación.

Todos los conceptos expresados conforman la idea de creatividad desde la cual se realizará el trabajo de campo de esta investigación. A modo de síntesis, se incluye la definición de Bachelard que sostiene que la creatividad es un conjunto de fuerzas que motivan al hombre a sobrepasar su propia condición.

¹⁰ Winnicott, D.W. *Realidad y juego*; Buenos Aires, Editorial Gedisa, 2005.

Cualidades más destacadas de la creatividad:

Fluidez: Es una forma de responder a un problema con la capacidad de utilizar cada paso terminado como una nueva posición desde la cual valorar el problema para seguir adelante.

Flexibilidad: Se comprende como versatilidad, movilidad y poder de combinación del pensamiento.

Originalidad: Respuesta no común frente a un problema.

Actitud positiva ante lo nuevo: Interés por realizar lo cotidiano de una forma diferente a la habitual, no resistencia al cambio.

El sujeto creador:

El sujeto creador aparece identificado con el proceso creador mismo, sus etapas, riesgos y vicisitudes, es decir, el narcisismo está sometido en el proceso creador a un régimen paradójico: se niega, se afirma, vuelve a negarse. Constituye un narcisismo en tránsito, dinámico. De este dinamismo dan cuenta la percepción ajustada de la realidad, la posibilidad de arriesgarse al cambio, de elaborar duelos y una situación de proyecto abierta a múltiples caminos. La segunda característica del sistema narcisista que facilita la creatividad es la plasticidad, entendida como la posibilidad de que la conducta vaya tomando diferentes formas, implica la capacidad de adecuación y de cambio.

Cuando un objeto cristaliza en el espacio de lo posible, representaciones que llegan al sujeto desde lo desconocido encuentran un narcisismo abierto en ese punto, que en conexión con ese proceso ha abierto los límites, el corte entre yo y no-yo, permitiendo el acceso a elementos del no-yo a un espacio de sí receptivo, entregado. Ese narcisismo está destinado a constantes estados de conmoción.

El sujeto creador resulta así ubicado en un espacio intermedio, que es el punto preciso de operaciones, entre dos abismos: el de una forma cerrada, fraguado de representaciones imaginarias y el de una forma abierta; que va construyendo capacidades para regular una serie de equilibrios y desequilibrios.

¹¹Cfr: Fiorini, H. J, *El psiquismo creador, teoría y clínica de los procesos terciarios*; Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 2006.

Actividad creadora:

La actividad del hombre presenta dos tipos diferentes: La actividad reproductora o de la memoria, cuya base orgánica es la plasticidad de la sustancia nerviosa. Y la actividad combinadora o creadora que es liderada por el cerebro que combina, transforma y crea a partir de los elementos de la experiencia anterior las nuevas ideas y la nueva conducta.

Esta actividad creadora es llamada en psicología imaginación o fantasía y representa una función vital y necesaria para el hombre. Toda invención antes de tener forma fue producto de la imaginación, por eso todos los objetos cotidianos son imaginación cristalizada. Este proceso creador moviliza intensas energías que pueden sentirse como sufrimiento o como vitalidad.

Desde la niñez observamos procesos de creación que se aprecian en los juegos; el juego del niño no es el recuerdo simple de lo vivido, sino la transformación creadora de las impresiones para la formación de una nueva realidad que responda a las exigencias e inclinaciones del propio niño. El deseo de los niños de crear es tan actividad de imaginación como el juego.

La actividad creadora surge lentamente, se desarrolla de formas más sencillas a otras más complejas, cada edad tiene su expresión particular y a cada período de la infancia e es inherente su forma de creación.

Las formas principales que relacionan la actividad de la imaginación con la realidad son:

En toda creación se encuentran elementos tomados de la realidad y que conservan de la experiencia anterior del hombre. La actividad creadora depende, entonces de la riqueza y la diversidad de la experiencia anterior del hombre, ya que esta brinda el material con el cual se ha estructurado la fantasía. En este caso la imaginación se apoya en la experiencia.

La relación entre fantasía y realidad se produce entre el producto terminado de la fantasía y algún fenómeno complejo de la realidad. Estos productos están compuestos por elementos derivados y transformados de la realidad y se necesita gran caudal de experiencia anterior para que se puedan estructurar estas imágenes de sus elementos.

El hombre puede hallar, mediante la imaginación, una experiencia histórica o social ajena, aquí, la propia experiencia se apoya en la imaginación. Esto constituye una condición necesaria para casi todas las funciones del cerebro humano.

Se observa una dependencia doble y mutua de la imaginación y la experiencia en los dos primeros casos.

La tercera forma de relación es la relación emocional. Se pone de manifiesto de forma doble: por una parte, todo sentimiento trata de cobrar forma en imágenes conocidas que le correspondan. Las imágenes de la fantasía sirven de expresión para nuestros sentimientos.

También existe la relación inversa, la imaginación influye sobre el sentimiento. Todas las formas de imaginación creadora encierran en sí elementos afectivos y aunque esta estructura no concuerde de por sí con la realidad, todos los sentimientos que provoca son reales.

La última forma de relación de la fantasía con la realidad consiste en que la estructura de la fantasía puede presentarse como algo sustancialmente nuevo que no ha estado en la experiencia del hombre y que no corresponde a ningún objeto existente en la realidad, sin embargo, al ser una materialización exterior, esta imaginación cristalizada comienza realmente a existir en el mundo y a influir sobre otras cosas. Por ejemplo una máquina que se crea, no corresponde a ningún modelo previo existente pero muestra relación práctica con la realidad porque al materializarse se hace tan real como las demás y ejerce su influencia sobre el mundo de la realidad que le rodea.

Tanto el factor emocional como el intelectual son necesarios para el acto de la creación, son casi equivalentes ya que toda idea se somete al elemento afectivo (necesidad) y todo sentimiento debe concentrarse en la idea que le dé materialización.

El autor de toda obra artística combina las imágenes de la fantasía con objetivos y sentido, sin acumularlas arbitrariamente, sigue una lógica interior de imágenes en desarrollo y esta lógica interior está condicionada por la relación que establece la obra entre su mundo y el mundo exterior. Un claro ejemplo podría ser el siguiente: cuando Pablo Picasso llegó a Barcelona, no tenía el dinero suficiente para comprar una mesa de comedor, entonces la pintó en la pared.

Mecanismos de la actividad creadora:

El niño acumula material con el que estructura su fantasía, posteriormente continúa un proceso de transformación de este material: la disociación y la asociación de las impresiones percibidas constituyen las principales partes componentes de este proceso.

La disociación consiste en que el complejo de impresiones se divide en partes y cada una de ellas se conserva y otras se olvidan, constituyendo la condición necesaria para la actividad futura de la fantasía.

Para unir luego los diferentes elementos, el hombre debe primero romper la relación natural de éstos. El proceso de disociación es seguido por el de transformación o

alteración al cual se someten estos elementos disociados; este proceso está basado en el carácter dinámico de nuestras excitaciones nerviosas interiores y sus correspondientes imágenes.

La asociación, es decir, la unión de elementos disociados y transformados es el segundo paso en la composición de los procesos de la imaginación. Esta asociación puede adoptar distintas formas y realizarse sobre diferentes bases: desde la unión puramente subjetiva de las imágenes, hasta objetivamente científica.

El paso final y conclusivo del trabajo previo de la imaginación es la combinación de las diferentes imágenes, su organización en un sistema y la estructuración del cuadro complejo. El círculo completo culmina cuando la imaginación se cristaliza en las imágenes exteriores.

El deseo de materializar la imaginación, es la base de la creación. Crear es difícil, la necesidad de creación no siempre coincide con las posibilidades de creación. La estructura de la imaginación surge en respuesta a nuestro deseo tiene la tendencia a convertirse en realidad, transformadora de aquello hacia donde va dirigida su actividad.

Los factores psicológicos de los que depende la marcha de los diferentes procesos son: la necesidad que estimula la creación y el surgimiento de imágenes.

Todo creador es fruto de su tiempo y su medio.

La imaginación en el niño y el adolescente:

La experiencia del niño es más pobre que la experiencia del adulto, los intereses son más simples, elementales y pobres y sus relaciones con el medio tampoco son complejas ni tienen la sutileza y variedad que distinguen la conducta del adulto.

El niño imagina menos que el adulto pero confía más en los productos de su imaginación y los controla menos, el carácter de las combinaciones que se agregan a este material, su calidad y diversidad quedan rezagadas en comparación con las combinaciones del adulto.

De todas las formas de relación con la realidad, la imaginación del niño posee únicamente al igual que el adulto la primera de las relaciones, es decir, la realidad de los elementos con los cuales se estructura. La raíz emocional de la imaginación del niño se expresa con igual fuerza que en el adulto.

A medida que se acerca a la madurez la imaginación aumenta. Entre la madurez sexual y el desarrollo de la imaginación hay una estrecha relación, ya que en este período el adolescente totaliza su gran experiencia, disminuyen los intereses infantiles

y por la maduración general también obtiene su forma definitiva la actividad de su imaginación.

En la adolescencia la imaginación va estrechamente unida al pensamiento. La actividad de la imaginación se adapta a las condiciones racionales, lo que significa una reducción de la imaginación, aunque no una supresión ya que no desaparece por completo ni en la persona que sólo la logra casualmente.

En este período se produce una profunda transformación de la imaginación: de subjetiva pasa a objetiva.

La causa es la formación del organismo adulto y del cerebro adulto y en el orden psicológico, el antagonismo entre la subjetividad pura y la objetividad de los procesos de razonamiento, o sea, entre la inestabilidad y la estabilidad del pensamiento.

La imaginación se caracteriza por la búsqueda de un nuevo equilibrio. Desaparece la afición por el dibujo, los esquemas infantiles dejan de satisfacerlo, le parecen demasiado subjetivos. Surge la creación literaria estimulada por las vivencias subjetivas y la profundización de la vida íntima del adolescente. El desarrollo de esta imaginación indica el aumento y fijación de los momentos objetivos.

En el adolescente disminuye rápidamente el interés por la literatura.

En esta época se manifiestan dos tipos de imaginación: la plástica y emocional o imaginación externa e interna. Estos tipos se caracterizan por el material con el cual crean las estructuras de la fantasía y por las leyes de esa estructura. La imaginación plástica utiliza los datos de las impresiones externas (objetivo), la imaginación emocional, se estructura con los elementos tomados desde el interior (subjetivo).

Etapas del proceso creador:

Varios autores coinciden que en la actividad creadora se pueden distinguir cinco períodos, teniendo en cuenta a DeHann y Havighurst estos serían: la sensibilidad respecto del problema, la búsqueda, la pausa, el momento de inspiración creadora y de la conformación.

El primer período se caracteriza por la conciencia de que existe una necesidad respecto de un problema.

El segundo está relacionado con la manera de expresar una idea o emoción vaga, surgida en la primera fase como respuesta al problema. Esta sería una fase de exploraciones, según Fiorini, donde se desarman los objetos dados y se instala un caos creador.

El siguiente, de estabilización puede continuar una búsqueda inconsciente una vez que está reorganizado el problema psíquicamente y se han producido transformaciones de producciones de nuevas formas.

La fase de inspiración creadora varía en cada individuo y de acuerdo con el problema que debe ser resuelto, así como con la necesidad que hay que satisfacer. Puede producir ideas e impresiones que el individuo creador tratará de captar pero las interferencias externas pueden perturbar el proceso creador.

En el período final tiene lugar la confirmación o culminación; se juzga la solución y se la integra al campo de conocimiento y se la somete al juicio de otras personas. Esta culminación contiene la fascinación, el objeto se hizo posible; después tiene que surgir cierta separación necesaria para continuar la búsqueda del proceso creador.

El psiquismo creador. Descripción de la teoría de los procesos terciarios

El psiquismo creador se considera un sistema porque en él se pueden identificar:

- Un objeto de los procesos creadores.
- Dinámicas de campo creador.
- Procesos específicos de producción creadora, que siguen secuencias identificables de operaciones, transformaciones y efectos.
- Un sujeto de tales procesos.
- Una tópica psíquica, en la que se distribuyen lugares y fases diferentes de aquellos procesos.
- Una temporalidad especial instaurada por ellos.
- Un tipo especial de procesos de pensamiento activados en el trabajo creador.
- Formas particulares de conflictos que se establecen en el interior de este sistema y con otros sistemas del psiquismo.

Desde el psicoanálisis se plantea el psiquismo creador como una tópica (teoría que espacializa, diagrama lugares psíquicos, funciones y relaciones entre esos lugares). Esta forma de organización del pensamiento establece:

El espacio de lo dado donde se ubica lo ya conocido, desafía al psiquismo creador a buscar alternativas inéditas. Lo ya dado tiende a capturarlo en las formas establecidas. El psiquismo creador impulsa a desorganizar las formas establecidas para ir a espacios desconocidos. Ese límite tiene tensión dinámica, supone ansiedad y cierto placer.

Se crea el momento de caos creador que implica un estado angustiante en el que pueden surgir bloqueos e inhibiciones. Puede ocurrir que esa desorganización propia

del caos no lleve a nuevas reorganizaciones, en ese caso la empresa cae en lo imposible.

Cuando se reorganizan nuevas formas constituyen objetos abiertos a múltiples significaciones que ocurren en un espacio intermedio, de terceridad. Y en un entrecruzamiento de tiempos: sucesivo, retroactivo, de ritmos y de repetición. Esto define una organización de transtemporalidad, es decir, coexisten en este espacio diferentes formas de temporalidad.

En lo posible se crea una nueva zona de realidad, lo posible emerge en el límite de lo imposible ese límite es borroso; una vez constituido el objeto de la creación, el objeto se autosostiene y quien trabajó en la creación de ese objeto ya puede alejarse (en la culminación o tiempo de proceso de duelo).

El pensamiento creador posee una organización capaz de albergar distintas modalidades de pensamiento que Freud denominó como procesos primarios y secundarios. Esta organización es polivalente ya que contiene varias lógicas caracterizadas por de Bono con sus nociones de pensamiento lateral: pensamiento que traza saltos en vez de ir en forma lineal, va al encuentro de enfoques múltiples y abre caminos alternativos.

Como el individuo se apropia de su creación:

Las etapas de desarrollo por las que pasa una persona en el establecimiento de su identificación con lo que crea, varía de un individuo a otro. No todos los sujetos recorren las cuatro etapas siguientes: La primera se caracteriza por una formación muy difusa de conceptos que no tienen ninguna vinculación con las experiencias del sujeto.

La segunda muestra una mayor coherencia en la representación de los conceptos, pero indica una rígida adherencia a los mismos símbolos, utilizándolos siempre para los mismos objetos. Expresa la incapacidad del individuo para vincularse a su propia experiencia.

Una mayor variabilidad en la expresión caracteriza la tercera etapa que se logra sólo cuando se motiva intensamente al sujeto. La última etapa se caracteriza por el deseo del individuo por expresarse libremente.

Es conveniente que el individuo se sienta identificado con su coordinador, porque esta transferencia puede provocar grandes cambios en su personalidad, al permitirle al sujeto una expresión más flexible de sus habilidades y una menor inhibición.

La imagen del cuerpo y su importancia en la expresión creadora:

La imagen corporal es parte integral de la expresión creadora, por eso es muy importante en la terapéutica.

El ser humano es deficiente instintivo, nada en su sistema genético-neurológico le define el objeto capaz de calmar su malestar sin mediación de otro ser humano tutelar. Es por eso que al objeto humano lo constituye el Otro. Este objeto, en lo imaginario se constituye como idealizado, y en lo Real como imposible. En su lugar para representarlo, aparece el significante que es el esquema corporal. Sin imagen no se constituye el esquema.

Se entiende por imagen corporal: La presentación imaginaria y simbólica del cuerpo que depende de su ocupación, de los valores y de sus sentimientos respecto de su propio valer, puede sentir las influencias de la cultura a la que pertenece. Este cuadro mental puede ser del propio cuerpo o de cualquier parte del mismo, o puede referirse a una parte de las capacidades o ambas cosas a la vez. El cuerpo del niño se organiza por las marcas simbólicas que lo afectan.

El niño tomado como discapacidad se desficcionaliza ya que el pequeño forma su mapa corporal a través de la demanda y el deseo del Otro que sin darse cuenta marca un límite en el ritmo de desarrollo. Alfredo Jerusalinsky sostiene que en el decir de los padres el bebé habla:

"habla en la medida en que es hablado por Otro. Su lugar simbólico en la cadena de significante de los padres (o quienes lo cuiden) reordena su cuerpo en un sistema que nada tiene que ver con lo biológico, en un más allá que la mera subsistencia."¹²

Por este motivo, estos niños tienen la enorme dificultad de no poder modificar su lugar, están siempre en un mismo lugar frente a la realidad inamovible por lo que no podrán más que reproducir siempre lo mismo.

El niño se va reconociendo por sus producciones garabatos, juegos, dibujos, posturas, letras, etc. La aparición del jugar, en el sentido propio de lanzar el objeto lejos de sí, de distanciarse de él, y retener la significación del acto en relación con el Otro, es capital en su desarrollo, porque es a través de esta significación que el niño se apropia imaginariamente de la realidad: en el ejercicio de su fantasmática siempre velada por el despliegue de su fantasía.

La des-identificación de la discapacidad e identificación con la imagen corporal implica un trabajo interdisciplinario que debe tener en cuenta:

¹² Jerusalinsky, Alfredo, **Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil**, Bs.As., Editorial Nueva Visión, 2005, 2ª edición, p. 25.

- Establecimiento de lo Real: Definir con precisión los límites del niño con respecto a sus posibilidades funcionales. También incluye la definición de los padres en cuanto a su oposición inconsciente a ver un sujeto en su hijo.
- Desdoblar la escucha de la demanda: por un lado operar con lo Real (lo médico y fisiológico) y escuchar este Real en el campo de lo fantasmático.
- Establecimiento y desarrollo de la transferencia: Se instala en el desarrollo de un tratamiento cuando los padres del niño, por un lado no se resignan a la deficiencia pero por el otro aceptan que ella le imponga límites a su hijo. Las etapas por las cuales se atraviesa en este periodo son: la idealización inicial del terapeuta, regresiones de los padres de "no saber como criarlo", depresión por autoculpabilización, agresivización de la relación terapéutica, desidealización del terapeuta. El terapeuta tendrá que aceptar en este punto la renuncia de ver su obra narcisística acabada.
- Denegación del deseo de muerte: Es posible solamente elaborando el trauma inicial.
- Vacilaciones del yo ideal del niño.
- Hay momentos que reabren el trauma inicial de la enfermedad del niño causando crisis: estos pueden resumirse en las primeras salidas fuera de la familia o cambio de instituciones donde se puede sentir el rechazo social; escolarización marca los límites del aprendizaje; pubertad: surge la cuestión sexual; juventud integración social y trabajo: se constata la restricción de lugar social para ellos; y finalmente en fin del tratamiento.

El abordaje interdisciplinario permitirá que finalmente el niño pueda expresarse en forma creadora.

Capítulo 3: La creación y las disciplinas artísticas:

Antes de detallar las diferentes disciplinas artísticas que serán tenidas en cuenta en esta investigación, se describirán las condiciones básicas para poder desarrollar cualquiera de estas actividades:

-Clima de seguridad: Es fruto de compartir fines, permanencia y continuidad dentro de un grupo, con un bajo nivel de deserciones.

-Suma e intercambio de informaciones: Libre intercambio de ideas que sirven de estímulo para combinar ideas propias con las de otro.

-Ambiente distendido: Permite asociar elementos a veces antagónicos, que son la base de la actividad del proceso terciario.

-Posibilidad de lograr niveles de trabajo más audaz en ideas, facilitado por el respaldo grupal o clima de contención.

-Equilibrio entre los roles de la tarea y los roles emocionales que aseguren niveles de tensión no perturbadores del proceso, en lo que hace a su continuidad y producción.

La Representación Teatral y la creación:

La representación teatral constituye el tipo de creación infantil más frecuente y más cercano al niño, por dos cuestiones, el drama fundamentado en las acciones, en los hechos realizados por el propio niño, vincula de manera más efectiva y directa la creación artística con la vivencia personal. De este modo, favorece la capacidad expresiva, el conocimiento de sí mismo y del mundo facilitando el aprendizaje.

La dramatización está más ligada que cualquier otra forma de creación con el juego, donde reside la raíz de toda creación infantil y es por ello la forma más sincretizada, ya que contiene en sí elementos de los más diversos tipos de creación.

Los juegos dramáticos permiten asimilar la realidad al yo, imitar los objetos y a las personas, expresar contenidos inconscientes, desarrollar la imaginación y la fantasía, realizar los deseos, liberar las posibilidades individuales, adaptándose paulatinamente a reglas y normas sociales.

Winnicott sostiene que al dramatizar se ponen en contacto los contenidos del mundo interno con las referencias que proporciona en mundo natural y social.

El teatro es un lenguaje artístico porque tiene un contenido a ser comunicado, un medio expresivo usado para hacer público un significado, un modo de tratar el contenido y un conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente. Estas reglas permiten la creatividad.

Las características esenciales de la representación teatral son:

- Improductividad: No crea bienes del modo como lo hace el trabajo.
- La acción: Constituye la forma a partir de la cual se presentan los contenidos.
- Reglamentación: Las reglas de juego anulan temporalmente las leyes de convivencia y las sustituyen por una convención deliberada y libremente aceptada.
- Carácter ficcional: Las acciones son reales sólo en la situación de la escena.

M. Abadie sostiene:

"El individuo que juega, sabe; tiene conciencia del hecho de que esa realidad ficticia, en cuyo ámbito juega, se diferencia de la realidad verdadera, es convencionalmente tomada "como si" fuera la misma".¹³

- Carácter metafórico: Los signos de la escena constituyen sustituciones simbólicas. Los juegos dramáticos se ubican en un tiempo y en un espacio; en el cual los participantes realizan una tarea, sinónimo de juego, en una zona libre de conflictos. La facultad de jugar y dramatizar abre al individuo un espacio lúdico imaginario, un espacio elaborativo.

M. Mannoni¹⁴ ubica esta facultad en un espacio que no está en la realidad ni en la estructura de la psique, sino en un mundo externo, que lo hace sinónimo del lenguaje teatral y del juego.

El jugar las escenas posibilita, por un lado, el protagonizar en el "como si" dramático las propias fantasías, y por el otro, el dramatizar como proceso también elaborativo, que se mueve en el justo límite entre la gratificación de fantasías y la frustración y renuncia dadas por el mismo nivel del "como si".

La capacidad de jugar comporta la captación de límites dados por una reglamentación que está implícita en el hecho de que se juega en los grupos; así como también, las múltiples posibilidades de identificación muestran las capacidades yoicas de los participantes.

La confección de accesorios de teatro brinda la oportunidad para la creación técnica e imaginativa, todas las actividades ponen en juego la emotividad de los participantes, posibilitan encontrar formas para resolver situaciones y explorar sus propias posibilidades expresivas.

El trabajo en grupo contribuye a una mayor riqueza del lenguaje verbal, mejor comprensión de las situaciones sociales, seguridad y confianza para desenvolverse frente a situaciones nuevas, actitudes de respeto por los otros, aceptación de otros puntos de vista, cooperación y solidaridad. En la elaboración de proyectos se observa compromiso y responsabilidad.

¹³ Abadie, M., *Psicoanálisis del jugar*, Revista Argentina de Psicoanálisis n°4, tomo XXI, 1964.

¹⁴ Cfr. Mannoni, Maud, *El niño retrasado y su madre*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2005.

Música y creatividad:

La música puede tener varios contenidos transitorios, articula sentimientos sin atarse a ellos. La imaginación que responde a la música es personal, asociativa y lógica, teñida de afecto, de ritmo corporal y de ensueño.

La percepción auditiva requiere de las siguientes habilidades: atención, interiorización, memorización, reproducción, identificación, comparación, caracterización, organización, evocación. Estas habilidades permiten la sensibilización expresiva.

La expresión depende también de la motivación y del deseo de los participantes.

Dentro del proceso de aprendizaje se transitan momentos de exploración, en el que se realizan aprendizajes por descubrimiento mediante la acción; el de imitación, en el que se repiten e internalizan modelos; el de improvisación, en el que ensayan, asocian y combinan espontáneamente recientes y anteriores adquisiciones; el de creación, en el que plasman con originalidad esquemas ya adquiridos y otros, producto de inspiración y de mayor elaboración.

Expresión corporal y creatividad:

La expresión corporal se basa en la expresión corporal cotidiana, explícita o escondida, intencional o involuntaria, que cada sujeto tiene por el hecho de tener un cuerpo. Por expresión corporal se entiende un lenguaje autónomo del lenguaje verbal, tiene su propia gramática y códigos de comunicación. Es artístico cuando desarrolla la capacidad de internalizar la realidad y de reflejarla en su aspecto perceptivo, emotivo e imaginativo. Cuando plasma el sentir estético, la capacidad de goce, el juego, la capacidad de comunicación y creación de acuerdo con la personalidad del intérprete.

El desarrollo de la creatividad se basa en la producción de imágenes que serán materia prima de movimientos corporales y desplazamientos espaciales. Existen dos tipos de imágenes: las reproductivas que evocan situaciones ya vividas y las productivas que crean sin haber vivido las situaciones que ellas reflejan, aunque siempre se las construye a partir de elementos ya percibidos.

En expresión corporal se intenta que los sujetos reconozcan y valoren la propia capacidad de generar imágenes producidas a partir del contacto y del conocimiento de sí mismos y del entorno.

Luego deben interpretarlas en una danza individual o colectiva.

Para realizar estas actividades es imprescindible un entorno donde la libertad de expresión sea posible.

Expresión Plástica y creatividad:

La plástica tiene vinculación con el mundo de la materia. Las imágenes visuales son objetos bidimensionales o tridimensionales que ocupan un lugar en el espacio. Todos los materiales tienen características visuales y táctiles que tienen participación activa en el carácter expresivo de la imagen de la cual forman parte.

Las obras plásticas son hechas de materiales escogidos por su posibilidad de expresión y transformación por lo que son vehículo de sensibilidad y permiten la construcción de significados acerca del mundo y la situación social que vivimos; debido a que los soportes materiales y sus modalidades de uso genera nuevos modos de ver y están relacionados con la forma de pensamiento de una época.

La capacidad de ver, de concebir en forma imaginativa y de construir son capacidades que las experimentan los niños desde muy pequeños, esto favorece su acercamiento a la plástica el cual, debe encauzarse hacia el conocimiento de los diferentes resultados expresivos de cada material. El coordinador facilitará las condiciones contextuales para que los niños puedan acceder a la creación.

La relación proceso-producto es la que existe entre el pensamiento y las acciones que permitirán su concreción en forma de imágenes. La distancia entre el proyecto inicial y el producto final siempre guarda relación con las capacidades y las limitaciones del autor, en relación con las posibilidades y las restricciones de los materiales que ha usado y con el proceso de trabajo que ha puesto en marcha.

El juego y la creación:

Winnicott considera que el juego es una experiencia siempre creadora, es una experiencia en el continuo espacio tiempo, una forma básica de vida. Es precario porque se desarrolla en el límite entre lo subjetivo y lo que se percibe se manera objetiva.

El juego es la forma primaria de escenificación o dramatización. En el juego la creación del niño tiene carácter de síntesis, su esfera intelectual, emocional y volitiva está estimulada con la fuerza de la vida y al mismo tiempo sin tensión excesiva de su psiquis. El niño tiene el impulso irrefrenable de representar lo que favorece su propia constitución.

Tanto Pichón Rivière como Donald Winnicott consideran que el juego corresponde a la salud, es universal y natural; ya que facilita el crecimiento y conduce a las relaciones de grupo que puede ser una forma de comunicación del sujeto.

Eduardo Pavlovsky, basándose en la teoría de Winnicott, sostiene que en la psicoterapia analítica el paciente tiene que aprender a jugar-crear.

"No hay curación sin juego. La curación sería la posibilidad de dejar de repetir los gestos de la infancia paralizadores de la creación, en la transferencia, e intentar superarla a través de un juego mutuo con el terapeuta, juego liberador que daría un movimiento inédito de creación, de libertad".¹⁵

Coincidimos con Esteban Levin cuando dice:

"Al jugar (como al soñar) el niño viaja, a un mundo imaginario y desconocido (...) al jugar el niño se humaniza siendo su propia escena, al escenificarse jugando (...). El cuerpo del niño como inscripción representacional se pulsionaliza, escenificándose en la constitución del mundo imaginariamente simbólico, se establece así la primacía de la poiesis sobre la mera reproducción y el mero automatismo mimético. La infancia se instituye precisamente al poeizar la diferencia".¹⁶

Según este autor, un vacío constituye la sede de este hacer ficcional que le permite al niño crear, pensar y representarse diferente. Al entrar en la creación escénica del jugar en la infancia, se percibe que ésta tiene una pulsación deseante. El niño ignora el deseo que lo impulsa a jugar, desconoce la causa y el porque de su deseo. Por eso es deseante y deseando construye una cosa, un objeto-juguete cuya función no sólo es re-crear su historia, sino aportar una representación simbólica e imaginaria, frente a la dificultad de lo real que lo aqueja.

El niño hace lo que siente y siente lo que hace. La experiencia del jugar en escena implica necesariamente su propio fracaso ya que nunca llegará a ser del todo el personaje que esté representando.

Esta imposibilidad genera la posibilidad de representarlo, de colocarlo en la experiencia escénica. Los personajes que encarna le hacen decir y hacer lo que de otro modo nunca diría y haría por el mecanismo de represión.

No siempre el niño juega a los juegos de su deseos, en los síntomas escolares, corporales, psicosomáticos y psicomotores el niño edifica sus síntomas para mantener su posición en un lugar de demanda al Otro y es eso lo que repite en sus juegos, donde no se arriesga a crear.

Un niño inventa su condición de subjetividad, a la vez que es inventado por ella.

Cuando un niño juega cambia las cosas de lugar, esta combinatoria implicará permutaciones, sustituciones, reacomodaciones y pérdidas, para que el cambio creativo aparezca, transformando la realidad en otra. Por ejemplo: cuando transforma una cosa en otra tiene que negar a la primera y, sobre esta negación, afirmarse en lo que crea. La creación y la negación como operación simbólica van juntas, dando

¹⁵ Pavlovsky, E., ob.cit., p. 82.

¹⁶ Levin, Esteban, **Discapacidad clínica y Educación**, Bs.As., Editorial Nueva Visión, 2003, p.116.

margen para que la representación entre en escena y se inscriba como acontecimiento posible de un recuerdo.

Winnicott, señala que el juego creador se vincula con el soñar y el vivir ya que son actividades que responden a motivaciones inconscientes. Para este autor, el jugar tiene un lugar y un tiempo,

"No se encuentra adentro (...), tampoco afuera, es decir, (...) no forma parte del no-yo (...). Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer."¹⁷

El lugar del juego es el espacio potencial entre el bebé y la madre, implica confianza. Varía según las experiencias vitales de aquel en relación a la figura materna, y está enfrentado al mundo interior y a la realidad exterior. En circunstancias favorables este espacio se llena de los productos de la imaginación creadora del bebé. En las desfavorables es incierto el uso creador de los objetos. Ese espacio potencial varía de individuo en individuo y su fundamento es la confianza experimentada en la etapa de la separación del no-yo y el yo.

El lugar donde se ubica la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el objeto subjetivo y el objeto percibido en forma objetiva. Ese espacio se encuentra entre el no existir de otra cosa que yo y el existir de objetos y fenómenos fuera del control omnipotente. La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego.

El espacio de creación, es un espacio entre polaridades, espacio potencial transicional que inaugura, los caminos posteriores de la sublimación. Milmaniene considera que en ese espacio se inventan opciones dentro de límites, se construye entre lo permitido y lo prohibido, entre lo posible y lo imposible.

Esteban Levin sostiene que el niño se extravía en ese espacio tiempo.

Teoría del juego de Winnicott:

En una primera etapa el niño y el objeto se encuentran fusionados. La visión que el primero tiene del objeto es subjetiva, y la madre se orienta a hacer real lo que el niño está dispuesto a encontrar.

El objeto es repudiado, reaceptado y percibido en forma objetiva. En este proceso la madre se encuentra en un ir y venir que oscila entre ser lo que el niño tiene la capacidad de encontrar y ser ella misma, a la que espera que la encuentren.

Si esto se logra el niño vive una experiencia de control mágico, es decir, omnipotencia en la descripción de los procesos intrapsíquicos. La confianza en la

madre constituye un campo de juegos intermedio y para que este se lleve a cabo, la relación tiene que tener por motivo el amor de la madre, o su amor-odio o su relación objetal.

En una tercera etapa, el niño se encuentra solo en presencia de alguien. Juega sobre la base del supuesto de que la persona a quien ama y es digna de confianza se encuentra cerca, y que sigue estándolo cuando se la recuerda, después de haberla olvidado. Se siente que dicha persona refleja lo que ocurre en el juego.

Luego permitirá una superposición de dos zonas de juego y podrá disfrutar de ella. Al comienzo es la madre la que juega con el bebé, pero cuida de encajar en sus actividades de juego. En algún momento, introduce su propio modo de jugar y descubre que los bebés varían según su capacidad de aceptar o rechazar la introducción de ideas que les pertenecen.

La búsqueda de la persona:

Las condiciones necesarias para la búsqueda de la persona se vinculan con la creatividad, el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador. A continuación, se enumeran:

- Relajamiento en condiciones de confianza basada en la experiencia.
- Actividad creadora, física y mental, manifestada en el juego
- Suma de estas experiencias para formar la base de un sentimiento de la persona.

"En estas condiciones, el individuo puede integrarse y actuar como una unidad, como expresión del YO SOY, estoy vivo, estoy mismo. A partir de esta posición todo es creador."¹⁷

El procedimiento terapéutico requerirá oportunidades para la experiencia y para los impulsos creadores, motores y sensoriales, que constituyen la materia de juego. Sobre la base del juego se construye toda la existencia experiencial del hombre.

"Experimentamos la vida en la zona de los fenómenos transicionales, en el estimulante entrelazamiento de la subjetividad y la observación objetiva, zona intermedia entre la realidad interna del individuo y la realidad compartida del mundo, que es exterior a los individuos".¹⁹

¹⁷ Winnicott, Donald, **Realidad y juego**, Bs. As., Editorial Gedisa, 2005, 10ª Edición, p. 64.

¹⁸ Winnicott, Donald, ob. cit., p. 82.

¹⁹ Winnicott, Donald, ob. cit., p. 91.

Capítulo 4: El trabajo grupal y la creatividad

Los grupos operativos y la creatividad:

Los propósitos de los grupos operativos son la movilización de estructuras, estereotipadas a causa de la ansiedad que despierta todo cambio. En el grupo operativo el esclarecimiento, la comunicación, el aprendizaje y la resolución de tareas coinciden con la curación, al resolver situaciones de ansiedad, creándose así un nuevo esquema referencial.

Pichón Rivière²⁰ define el concepto ECRO como: Esquema Conceptual (entendiéndose éste como un conjunto de ideas que son generalizables). Referencial porque alude al segmento de realidad sobre el que se piensa y opera y a los conocimientos relacionados con ese campo o hecho concreto a los que nos referimos en la operación. Operativo porque se adecua lo pensado con el objeto, es decir, importa la posibilidad de promover una modificación creativa según el criterio de adaptación activa a la realidad.

En el grupo, el aspecto creativo debe ser evaluado como el índice más significativo de la operatividad del grupo. Esta se da en la medida en que se enfrentan tareas y técnicas nuevas, haciéndose el grupo plástico, coherente y operativo. El grupo que adquiere pensamiento creador es funcional.

Este proceso de creación colectiva permitirá:

- Elevación Social: Elevación del nivel de aspiración y corresponde a una instrumentación perfeccionada que lo hace posible. Solidaridad con sentimientos de libertad interior, con una disminución de la incertidumbre, de la dependencia y sometimiento producto de la inseguridad previa.
- Colaboración en obras colectivas: Proceso grupal de socialización del enfermo mental, aumento de la seguridad grupal, adaptación activa y productividad.
- Construcción o planificación de un proyecto: Se puede observar el planeamiento del futuro. Cada integrante del grupo adquiere un nuevo estilo de vida adaptándose a la realidad y se transforma en agente de cambio social.

En el trabajo grupal surgen fantasías inconscientes que pueden incentivar el trabajo u obstaculizarlo. El enfrentamiento de ambos tipos de fantasías inconscientes proyectadas en el grupo producirán las situaciones de conflicto características de la tarea grupal.

²⁰ Cfr. Pichón Rivière, Enrique, *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 2005.

El esclarecimiento y la resolución del dilema que dio origen al conflicto constituyen la tarea latente del grupo, instaurándose entonces, la posibilidad de creación.

En ese momento el creador se hace cargo de su fantasía inconsciente, como estructura-función y puede construir una estrategia para el abordaje de la realidad.

Pavlovsky sostiene que en el trabajo grupal se aprende a:

"compartir y sufrir los dolores del Otro, y resurge en sentimiento de un nosotros que se integra en una nueva experiencia totalizadora. La interiorización del nosotros es el máximo momento integrador y reparador."²¹

Desarrollo de la creatividad y aprendizaje creativo:

Se puede considerar a través de la capacidad para resolver problemas y de la sensibilidad respecto de ellos, de la fluidez, de la flexibilidad, espontaneidad de adaptación y originalidad. En educación se puede hablar de sistemas abiertos y cerrados, los primeros: posibilitan la originalidad, la experimentación, la iniciativa y el descubrimiento; mientras que los sistemas cerrados sólo hace posibles el almacenamiento de saberes, la memorización y la aplicación a los problemas de respuestas ya existentes.

El aprendizaje espontáneo lleva a productos creativos, cuanto más desarrollado es el ejercicio artístico tanto mayor es la creatividad.

Para este tipo de aprendizaje es necesaria determinada actitud: el alumno debe saber que se espera de él creatividad. Para lograr este comportamiento, es importante generar una atmósfera en la que el individuo pueda sentirse incorporado y aceptado, en la que cada uno es como puede ser y no como debe ser.

El aprendizaje creativo se da cuando se fomentan los diversos modos de abordar un problema, la manipulación de objetos e ideas y cuando se enseña a desarrollar un pensamiento autónomo. En estos casos no existen problemas de disciplina ya que se le permite al alumno ser creativo se tiene en cuenta su individualidad y singularidad.

Para desarrollar la actitud creativa en los alumnos es necesario:

- Destacar la individualidad del alumno apoyándolo en las capacidades que lo diferencian de los otros, de esta forma se favorece el pensamiento divergente.
- Enseñar a disfrutar el proceso y no solamente el producto, para evitar la sensación de fracaso y alentar el esfuerzo permanente en la tarea.
- Desarrollar la percepción de la realidad para lograr que el alumno sea consciente del mundo que lo rodea, cultive sus sentidos y desarrolle la

²¹ Pavlovsky, ob.cit, p. 55

sensibilidad; esto implica una apertura hacia la experiencia donde pueda aprender a sacar provecho de sus experiencias inmediatas.

- Estimular las preguntas porque pueden derivar de su imaginación, la eliminación de la fantasía impide el aprendizaje creativo. El aprendizaje debe ser un proceso que conduce a nuevas hipótesis, gracias al empleo activo de la imaginación sobre la base de la experiencia y el saber. El docente debe hacer un análisis de lo que existe y de las grietas que hay en el conocimiento, pues el conocimiento es creado desde la apreciación de una necesidad por el hombre mismo.
- Permitir trabajar un problema desde perspectivas diferentes para lograr asociaciones en la memoria, pensamiento más maleable y respuestas creativas.
- Aprender a través del juego: Los niños aprenden la realidad en la medida en que juegan con ella. El niño aprende a andar, a hablar, a saber y a comunicarse en la medida en que prueba las cosas jugando. De ahí que los niños sean tan creativos.

El trato familiar con los símbolos, propio de cualquier proceso creativo, tiene su origen temprano en el juego simbólico. Mediante el juego fomentamos la fluidez, la flexibilidad y la elaboración de las ideas. El juego hace posible examinar la fantasía, la intuición e integrarlas en los procesos mentales. Además, aprenden a pensar de manera divergente. La educación a través del juego es en sí una técnica pedagógica de motivación elevada.

El desarrollo de la creatividad está condicionado por los límites individuales y evolutivos y el mismo desarrollo de la creatividad favorecerá la evolución psicológica de la personalidad, enriqueciéndola y llevándola a vivir a fases evolutivas de una manera que favorezca su propia realización.

Evaluación de la creación:

Los trabajos de creación deben ser evaluados según sus méritos individuales. La significación que un trabajo tenga para quien lo ha creado no debe ser perturbada por ninguna evaluación objetiva.

Se debe observar el grado de identificación del individuo con su trabajo, para mejorar su motivación es necesario que el trabajo propuesto sea coherente con la etapa de desarrollo del niño o joven y con sus intereses.

Existen seis tipos de crecimiento que deben ser tenidos en cuenta para la evaluación estos son:

1. Crecimiento emocional: La liberación emocional está ligada directamente con la identificación del autor con su obra. Pueden reconocerse cuatro etapas:
 - a) Repeticiones estereotipadas (se observan en los niños con dificultades de adaptación que carecen de flexibilidad de pensamiento y de imaginación)
 - b) Expresiones puramente objetivas (se observan en individuos con sentimientos de aislamiento).
 - c) Inclusión ocasional del propio yo en el trabajo (cuando el sujeto se vincula emocionalmente a su obra).
 - d) Inclusión en el trabajo de las experiencias de su propio yo (Sujeto emocionalmente estable que no sufre inhibiciones en su trabajo).
2. Desenvolvimiento intelectual durante el trabajo creativo: Debe estar en equilibrio lo intelectual con el crecimiento emocional.
3. Crecimiento físico: Se manifiesta mediante su capacidad de coordinación visual y motriz, por la manera que controla su cuerpo.
4. Crecimiento perceptivo: Se puede observar en los movimientos kinestésicos, en la reacción cada vez mayor ante estímulos visuales y auditivos. Afinación en sensaciones táctiles y de presión. Mayor desarrollo espacial.
5. Crecimiento social: Capacidad de trabajar en grupo y cooperar con los otros.
6. Crecimiento estético: Se tiene en cuenta el sentido de organización en el pensamiento y sentimientos en el sujeto, así como también la expresión de los mismos.

Capítulo 5: El Síndrome de Down

La primera descripción de este síndrome fue realizada por Langdon Down en 1866. En 1959 Lejeune halló 47 cromosomas en las células de nueve niños que surgieron de la presencia de un cromosoma extra 21, o trisomía 21.

Características genéticas: En el 95% de los casos la presencia de tres cromosomas 21 es el resultado de una distribución cromosómica errónea en la formación del espermatozoide o del óvulo. Ese error en la separación en la pareja de cromosomas 21 sobreviene antes de la fecundación. La sobreexpresión causa diferencias en la producción de materiales que son necesarios para el normal desarrollo de ciertos órganos y sistemas.

Otros tipos de complicaciones cromosómicas que causan el Síndrome de Down son el mosaicismo y la traslocación. En el mosaicismo una parte de las células del cuerpo tienen 3 cromosomas 21 y otra parte presenta 2 cromosomas 21, resulta de una distribución errónea que ocurre después de la fecundación.

Los individuos portadores de un mosaico tienden a presentar los signos físicos del síndrome en una forma menos marcada y en un grado de retraso menos grave. El 1,5% de las personas con Síndrome de Down presentan esta forma.

La traslocación significa que el conjunto o una parte de un cromosoma se ha unido a la parte o a la totalidad de otro cromosoma. Este tipo de síndrome de Down no puede ser identificado, si no es mediante estudios cromosómicos. En el tipo más corriente (traslocación entre los cromosomas 21 y 14) la probabilidad de tener un niño portador del síndrome es igual al 15% de los embarazos, cuando la madre es portadora de una traslocación, y a un 5%, cuando lo es el padre.

Pese a la existencia común y constante de los tres cromosomas 21, su expresión genética varía en cada individuo. Por esto el grado de afección de los distintos órganos y sistemas es muy variable. La inteligencia y la capacidad adaptativa están fuertemente condicionadas por el influjo ambiental.

El desequilibrio génico opera sobre los órganos de forma altamente independiente. Esto produce que distintos individuos presenten diferentes alteraciones orgánicas y que la alteración de un órgano pueda ser muy diferente de la que ocurra en otro órgano. Y aún dentro de un órgano complejo como el cerebro, la alteración pueda diferir de unas áreas y núcleos a otros. La mala función de ciertos órganos vitales, por ejemplo corazón y tiroides; puede influir negativamente en el desarrollo del cerebro y sus funciones.

Incidencia:

La frecuencia de niños con el síndrome se acrecienta con la mayor edad de la madre. La media normal es de 1 cada 1000 casos. En mujeres con 30-34 años, es de 1:800; madres entre 35-40, 1:270; con edades de 40 a 44, 1:100; mayores de 45 años, 1:50. Sin embargo, la mayor parte de los niños Down nacen de mujeres menores de 30 años, por ser el período más frecuente de embarazo. No hay variaciones según las etnias.

Cuadro Clínico:

El SD es la causa más frecuente de discapacidad psíquica. Representa el 25% de todos los casos de retraso mental.

La media de vida es de 60 años, en su mayor parte gozan de buena salud, pudiéndose tratar algunas alteraciones por medio de cirugías o quimioterapia en caso de quienes padecen leucemia.

En forma global una persona con Síndrome Down presenta: un conjunto de rasgos y signos detectables en el recién nacido; lentitud y reducción del crecimiento corporal, incluido el cefálico. Consiguientemente la talla alcanzada suele ser pequeña y suelen presentar microcefalia, hipotonía muscular generalizada, retraso del desarrollo motor y cognitivo.

Problemas de inmunidad: Presentan infecciones recurrentes: otitis media serosa, neumonías, periodontitis. Otras veces puede aparecer algún cuadro autoinmune: enfermedad celíaca, problemas de tiroides, o alguna enfermedad maligna (por ejemplo leucemia infantil).

Otros de los principales rasgos que pueden presentarse son: perfil facial y occipital planos, braquiocefalia (predominio del diámetro transversal de la cabeza), hendiduras palpebrales oblicuas, diastasis de rectos (laxitud de la musculatura abdominal), raiz nasal deprimida, pliegues epicánticos (pliegue de piel en el canto interno de los ojos), cuello corto y ancho con exceso de pliegue epidérmico nual, microdoncia, paladar ojival, clinodactilia del quinto dedo de las manos (crecimiento recurvado hacia el dedo anular), pliegue palmar único, y separación entre el primer y segundo dedo del pie. Las patologías que se asocian con más frecuencia son las cardiopatías congénitas y enfermedades del tracto digestivo (celiaquía, atresia/estenosis esofágica o duodenal, colitis ulcerosa...). Presentan, además, un riesgo superior al de la población general, para el desarrollo de patologías como leucemia, diabetes, hipotiroidismo, miopía, o luxación atloaxoidea.

Patologías asociadas más frecuentes:

Cardiopatías:

Entre un 40 y un 50% de los recién nacidos con SD presentan una cardiopatía congénita, siendo estas la causa principal de mortalidad en niños con SD. Algunas de estas patologías sólo precisan vigilancia para comprobar que su evolución es adecuada, mientras que otras pueden necesitar tratamiento quirúrgico urgente. Casi la mitad de ellas se corresponden a la ausencia de cierre más o menos completa de la pared que separa aurículas y ventrículos. Una tercera parte son defectos de cierre del septo ventricular (pared que separa los ventrículos entre sí), y con menos frecuencia se encuentran otras patologías como ostium secundum, ductus arterioso persistente o tetralogía de Fallot. En general casi todos estos defectos provocan paso inapropiado de sangre desde las cavidades izquierdas del corazón a las derechas, aumentando la circulación pulmonar.

Es frecuente que en el examen clínico puedan quedar sin diagnosticar en la etapa neonatal hasta un 50% de los recién nacidos con cardiopatía congénita. En la adolescencia pueden aparecer defectos en las válvulas cardíacas. Los adultos con SD presentan, en cambio, menor riesgo de arterioesclerosis y unas cifras de tensión arterial inferiores a las de la población general, por lo que se consideran un grupo poblacional protegido frente a enfermedad coronaria.

Alteraciones Gastrointestinales:

Aproximadamente el 10% de las personas con SD presentan los siguientes trastornos cuya gravedad es muy variable y amplia: La atresia esofágica consiste en la interrupción de la luz del esófago por un desarrollo incompleto. El riesgo de aparición en niños con SD es casi 30 veces superior al de la población general, y precisa tratamiento quirúrgico precoz para permitir el tránsito adecuado de alimentos hasta el estómago. Un cuadro similar se presenta en la atresia o estenosis duodenal (atresia: obstrucción total, estenosis: obstrucción parcial), pero en este caso en la porción de intestino situada inmediatamente tras el estómago. Puede deberse a una compresión mecánica del páncreas por una anomalía en su desarrollo denominada "páncreas anular". Esta malformación aparece hasta en el 8% de los niños recién nacidos con SD. El ano imperforado es la malformación anorrectal más frecuente en niños con SD: se ha descrito una incidencia de dos o tres cada cien niños recién nacidos con SD lo presentan. Su tratamiento es quirúrgico. Otros trastornos relativamente frecuentes son la dilatación excesiva de la porción distal del tracto digestivo y la enfermedad celíaca.

Trastornos endocrinos:

Las personas con SD de cualquier edad tienen un riesgo superior al promedio de padecer trastornos tiroideos. Casi la mitad presentan algún tipo de patología de tiroides durante su vida. Suele tratarse de hipotiroidismos leves adquiridos o autoinmunes que en muchos casos no precisan tratamiento, aunque cuando su gravedad lo requiere deben instaurarse lo más precozmente posible para no ver comprometido el potencial de desarrollo intelectual.

Trastornos de la visión:

El 60% de las personas con SD presentan durante su vida algún trastorno de la visión susceptible de tratamiento o intervención. El astigmatismo, las cataratas congénitas o la miopía son las patologías más frecuentes.

Trastornos de la audición:

La particular disposición anatómica de la cara de las personas con SD determina la aparición frecuente de hipoacusias de transmisión (déficits auditivos por una mala transmisión de la onda sonora hasta los receptores cerebrales). Esto es debido a la presencia de patologías muy frecuentes como impactaciones de cerumen, otitis serosas, colesteatomas o estenosis del conducto auditivo, lo que ocasiona la disminución de la agudeza auditiva hasta en el 80% de estos individuos.

Características de la personalidad:

Escasa iniciativa que se observa en la utilización reducida de las posibilidades de actuación que su entorno le brinda y en la baja tendencia a la exploración.

Menor capacidad para inhibir su conducta.

Tendencia a la persistencia de las conductas y resistencia al cambio.

Baja capacidad de reacción y de respuesta frente al ambiente. Responden con menor intensidad a acontecimientos externos, aparentando desinterés frente a lo nuevo, pasividad y apatía.

Constancia, tenacidad, puntualidad. De adultos realizan tareas con cuidado y responsabilidad.

Motricidad:

Los factores que influyen en el desarrollo motor grueso de un niño con SD son:

- Hipotonía muscular: El tono es la tensión de un músculo cuando está en reposo. La cantidad de tono está controlada por el cerebro. La hipotonía es una disminución de este tono muscular. Dificulta mantener el equilibrio en determinadas actividades.
- Laxitud ligamentosa: Es un aumento de la flexibilidad de las articulaciones. Estas son menos estables y a los sujetos les resulta más difícil mantener el equilibrio sobre ellas.
- Reducción de la fuerza: Presentan menor fuerza muscular
- Extremidades cortas: Dificultan algunas actividades por su anatomía (Ej.: trepar).
- Alteraciones cardiorrespiratorias: Están indirectamente relacionadas al aparato locomotor porque debe ser tenida en cuenta para realizar actividad física.

Se suele dar torpeza motora gruesa y fina, presentan lentitud en sus realizaciones y en su coordinación en muchos casos.

Atención y percepción:

En el Síndrome de Down existen alteraciones en los mecanismos cerebrales que intervienen en la elección del objeto de atención, dificultando el mantenimiento de la misma por períodos prolongados y presentando facilidad para distraerse frente a estímulos novedosos.

La percepción es uno de los aspectos subyacentes de la comprensión más importante y es el más difícil de lograr. Los niños y jóvenes con Síndrome de Down procesan mejor la información visual que la auditiva y responden mejor a aquella que a ésta.

La percepción incluye: figura-fondo, clasificación de las formas, colores, tonalidad, la percepción del tiempo, el cierre (asociación de sonidos), la constancia y la percepción del espacio (dirección distancia).

Las percepciones intermodales: visuo-táctiles, auditivo-visuales y visuo-auditivas (asociaciones de letras- sonidos, simples y en sucesión).

Aspectos cognitivos:

Inhelder investigó el desarrollo cognoscitivo de los retrasados mentales y demostró que la mayoría de los retrasados mentales moderados se encuentran en el estadio preoperatorio según la teoría de Piaget, los retrasados ligeros pueden caracterizarse

por una fijación en el estadio de las operaciones concretas. Este autor sostiene los conceptos de viscosidad y fijación en su obra. La viscosidad mental se caracteriza por una reaparición de esquemas anteriores en el funcionamiento actual del sujeto. El razonamiento está dominado por la oscilación entre dos períodos evolutivos. La fijación implica a la vez una reducción en la velocidad del desarrollo y le mantiene en un estadio determinado, con pocas posibilidades de progresos posteriores.

La afectación cerebral propia del síndrome produce lentitud para procesar y codificar la información, para interpretarla, elaborarla y responder a sus requerimientos tomando decisiones adecuadas. Por eso les cuesta conceptualizar, abstraer, generalizar y trasponer los aprendizajes. También presentan dificultades para resolver problemas y atender a diferentes variables.

Otros aspectos afectados son la organización espacial y temporal y los problemas de cálculo mental.

Estas dificultades se trabajan partiendo de situaciones concretas para luego llegar a la abstracción o generalización.

Inteligencia:

En el Síndrome de Down, todos los casos se acompañan de deficiencia mental en diferentes niveles. El grado de deficiencia, no correlaciona con otros aspectos como pueden ser la intensidad de los rasgos faciales o el grado de lesión cardíaca, un individuo con este síndrome puede destacarse en algún aspecto y enmascarar su baja capacidad en otro.

La mayoría alcanza un nivel de deficiencia leve o moderada. Las personas con mosaicismos suelen presentar capacidad intelectual límite y una minoría deficiencia profunda, producida por lo general por una patología asociada o un ambiente poco estimulante.

La mayoría se maneja dentro de una inteligencia concreta, desde el punto de vista piagetiano.

En los tests estandarizados obtienen mejores puntuaciones en las pruebas de ejecución, perceptivas y motrices, destacando también en algunos aspectos de la inteligencia social con entrenamiento adecuado. En las pruebas verbales, numéricas, de inteligencia formal abstracta y en tests de pensamiento creativo, sus puntuaciones suelen ser más bajas; dadas sus dificultades en el ámbito lingüístico y verbal.

Al igual que la mayoría de las personas con retraso mental, las personas con síndrome de Down presentan en la adolescencia un descenso en las puntuaciones

globales en las pruebas de inteligencia. Esto se debe a que a esta edad la población general adquiere el pensamiento formal abstracto, con el cual presentan dificultades.

Para medir su nivel intelectual es preferible utilizar baterías y escalas estandarizadas de difusión internacional, porque está comprobada su validez y fiabilidad, son de fácil acceso y permiten el intercambio de resultados en un lenguaje común comprensible por todos los profesionales.

A la hora de administrar y corregir las pruebas se pueden realizar ciertas adaptaciones debido a que se pretende que la evaluación sea dinámica. Es esencial comprobar lo que son capaces de realizar con ayuda, pues nos define los márgenes de su zona de desarrollo próximo.

Los sujetos con síndrome de Down acostumbrados al trabajo académico suelen tener un período de atención concentrada que ronda los 45 minutos. Por encima de este tiempo, el rendimiento baja de forma palpable.

Durante la administración de las pruebas también es importante recoger información cualitativa como por ejemplo: conducta, atención, capacidad de concentración, etc. Las circunstancias concretas de la persona que va a ser evaluada pueden influir de manera notable en los resultados.

Además se debe completar la información obtenida con datos proporcionados por otras personas y/o con otros instrumentos.

Es preferible hablar en términos de edades mentales en vez de C.I para poder recoger la evolución, que se produce en su capacidad con la educación adecuada. Puede darse el caso de que un niño mejore su edad mental mientras que su edad cronológica disminuya con el paso del tiempo. Los jóvenes adultos con Síndrome de Down pueden aumentar su edad mental más allá de los 20 años, con estimulación adecuada.

Memoria:

Tienen dificultades para retener información, tanto por limitaciones para procesarla (memoria a corto plazo) como al consolidarla y recuperarla (memoria a largo plazo).

La memoria procedimental y operativa, está desarrollada, por lo que pueden realizar tareas secuenciadas. Presentan carencias con la memoria explícita o declarativa por lo que pueden realizar conductas complejas que son incapaces de explicar o describir. Les cuesta seguir más de tres instrucciones dadas en forma secuencial.

Su capacidad de captación y retención de información visual es mayor que la auditiva. La mayoría es capaz de repetir de 3 a 4 dígitos tras escucharlos y, con ítems visuales el margen de retención es de 3 a 5 elementos.

Su mayor limitación respecto a la memoria es que no saben utilizar estrategias espontáneas para mejorar su capacidad memorística.

Lenguaje:

Los componentes principales de la organización del lenguaje son:

- **Fonología:** Es la especificación de los fonemas que componen las palabras u otras formas verbales.
- **Morfología:** El relieve de las formas significantes (morfemas) y la especificación de la manera en que estas formas pueden modificarse.
- **Sintaxis:** Especificación de los modelos según los cuales pueden formarse las formas lingüísticas.
- **Semántica:** Diferentes aspectos significativos de las formas lingüísticas.

Los trastornos fonológicos más frecuentes en los casos de retraso mental leve o moderado son las dificultades articulatorias, vocales y tartamudez debido a malformaciones anatomofisiológicas, hipotonía generalizada, trastornos auditivos, etc.

Los individuos con Síndrome de Down presentan un retraso significativo en la emergencia del lenguaje y de las habilidades lingüísticas, aunque con gran variabilidad entre unas personas y otras.

Les resulta trabajoso dar respuestas verbales, dando mejor respuestas motoras, les es más fácil para ellos hacer que explicar lo que hacen o lo que deben hacer. Presentan dificultades para captar la información hablada pero tienen mejor lenguaje comprensivo que expresivo, siendo la diferencia entre uno y otro significativa. Les cuesta transmitir sus ideas, de ahí que se apoyen en gestos y onomatopeyas cuando no son comprendidos. Sus dificultades de índole pragmática conllevan a respuestas estereotipadas como "no sé", o "no me acuerdo".

Los individuos con Síndrome de Down no emiten señales de no comprensión, no piden reformular al locutor el mensaje, las respuestas de no comprensión deben ser objeto de aprendizaje sistemático.

Los factores emocionales y afectivos tienen una enorme repercusión en el desarrollo y expresión del lenguaje.

Sociabilidad:

Sin intervención sistemática, su nivel de interacción social espontánea es bajo. Alcanzan, en su mayoría, un buen grado de adaptación social por lo que se integran

en la escuela y obtienen beneficios de esta integración. En su juventud participan de actos recreativos y sociales en forma autónoma en algunos casos.

En los niños suele darse gran dependencia de los adultos, prefieren jugar con niños menores en edad, pueden presentar problemas de aislamiento en situaciones de hipotética integración, a veces porque prefieren estar solos o otras porque les cuesta seguir los estímulos externos que se les presentan.

En lo social, es conveniente que participen de actividades grupales y deportivas. Su comportamiento social suele ser adecuado si se le han explicado claramente las normas de actuación. En casos aislados existe la posibilidad de agresión para llamar la atención si no se le proporcionan los medios de interacción social más apropiados. Se ha observado, que en la medida que mejoran sus competencias lingüísticas, suelen reducirse sus comportamientos disfuncionales. La familia tiene la mayor responsabilidad en esta tarea ya que son sus miembros quienes deberán ayudarlos a participar en actividades sociales y determinar su control conductual externo.

Los límites sociales bien definidos les proporcionan tranquilidad, seguridad y confianza.

Autonomía:

Para que los individuos con Síndrome de Down logren autonomía es preciso que desde el principio cada tarea esté encaminada a conseguirla. La metodología empleada para alcanzarlo es segmentar actividades complejas en pasos sencillos.

Hay que enseñarles a interpretar pictogramas para que puedan entender las señales de la calle: paradas de colectivos, diferentes comercios, semáforos, el empuje-tire de las puertas, baños de señoras o de caballeros, etc. También es necesario que aprendan a firmar y a llamar por teléfono.

Con respecto al área de experiencias es importante lo referente al cuerpo humano y a las necesidades de las personas. El cuidado de sí mismo abarca el arreglo personal, los aspectos de nutrición y sexualidad.

Aspectos psicológicos:

Funcionamiento del hijo discapacitado en la trama familiar:

Se diferencian tres tipos de situaciones con respecto a lo familiar. La primera es la del "hijodiscapitado" término acuñado por E. Levin²² para definir el posicionamiento congelado del hijo que soporta el amor incondicional de sus padres que dedican todo el tiempo a la problemática de su hijo y hacen de ella la causa de su vida. Este tipo de

²² Cfr. Levin, Esteban, ob.cit.,p.147.

relación impide las posibilidades de estructuración de un niño durante el tiempo de la infancia.

El segundo genera rechazo, exclusión, se refracta la imagen del niño des-identificándolo como hijo y recubriéndolo con la discapacidad, bloqueando toda posibilidad de encuentro más allá de la deficiencia. El niño siente que compite con el otro ideal, competencia imposible que culmina venciendo.

En los dos tipos de relación analizados anteriormente, se observa la imposibilidad de la familia de realizar un trabajo de significación y de duelo que les posibilite soportar la diferencia que presenta un niño con discapacidad.

El tercer recorrido es la elaboración del duelo y la resignificación del proyecto y de la hipótesis que todo hijo representa. Para lograrlo es necesario fortalecer el lazo de amor con el hijo.

Función materna y paterna en la discapacidad:

Al nacer un niño deficiente, el contraste entre el hijo deseado y el que acaba de nacer afecta la función materna imponiendo un esfuerzo psíquico que afecta las primeras vinculaciones tales como: la alimentación, manipulación, la tarea de conectar al bebé con el medio, el lenguaje, juego, etc. Este desencuentro se complica con el bajo nivel de registro y respuesta que presenta el hijo ocasionados por los déficits constitucionales de éste.

Es importante reconstruir los aspectos dañados sin pérdida de tiempo ya que pueden instalarse rasgos autistas, además de perder la oportunidad de moderar expresiones patológicas del sistema nervioso y neuromuscular, características hipotónicas pueden acentuarse así como también puede lentificarse la maduración originariamente comprometida.

La función paterna aparece afectada casi siempre por ser representada durante los primeros meses por la madre, se presenta una suspensión de toda inscripción simbólica en el niño por el rechazo afectivo por parte del padre real.

Modalidades de vinculación de los padres y tipos de apego en los niños discapacitados:

Bowlby²³, psicólogo norteamericano, desarrolló la Teoría del Apego por la cual sostiene que las primeras vinculaciones afectivas son intercambios de amor, palabras y caricias que posibilitarán o no el desarrollo del yo y las consecuencias en su sí-mismo.

²³Cfr: Bowlby, John, *La separación afectiva*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2005.

El apego tiene la función de dar protección, permite que la madre pueda desplegar su función materna para que su hijo pueda recibirla.

De acuerdo a las modalidades de vinculación se pueden observar diferentes tipos de apego en los niños discapacitados:

- Modalidades narcisistas de vinculación- apegos ansiosos o evitativos: En este caso los padres están más centrados en sus dolores personales que en la atención de las necesidades del hijo. Como no encuentran todo lo deseado en su bebé no son capaces de disfrutarlos, no pueden entender sus señales y necesidades; generando respuestas tardías o inadecuadas de parte de los niños estableciendo en ellos apegos ansiosos hacia sus progenitores. Esta modalidad estructura comportamientos cíclicos y contradictorios que oscilan entre vinculaciones satisfactorias o de rechazo o entre idealización y evitación. El niño con déficit intelectual despliega conductas de apartamiento por no poder comprender adecuadamente estas respuestas. Muchos parecen más retrasados de lo que son y sus respuestas inseguras son producto de apegos ansiosos que no les han permitido constituirse como sujetos.
- Modelos de comunicación obsesivos-compulsivos. Apegos desorganizados o ansiosos: Se generan a partir de la excesiva preocupación de los padres por sus hijos, desarrollando en ellos un apego desorganizado. Estos niños no pueden separarse de sus padres. La sobreprotección se expresa en regalos innecesarios, que impiden al niño aprender lo que puede o no hacer, no desarrollan autonomía acorde a su edad, obstaculiza el proceso de separación. Los padres no pueden en estos casos tolerar que sus hijos avancen a pesar de sus impedimentos. Este apego compulsivo causa inseguridad que se manifiesta en el hijo como conductas pasivas con poco interés en los objetos que hay a su alrededor. La vinculación de apego basada en la insatisfacción mutua genera respuestas pobres en el desarrollo comunicativo. La ubicación que tenga este niño en el psiquismo de los padres y del ámbito familiar, darán o no una estructuración psíquica sana.
- Modalidad de vinculación sana en los padres. Apegos seguros en sus hijos: Son los padres que lograron elaborar el duelo de la discapacidad de su hijo, disfrutaron de su niño y posibilitan a partir de esta cercanía respuestas más rápidas que contribuyen al descubrimiento del mundo que los rodea. Esta posibilidad de apoyo, es sentida por el niño que se siente seguro y puede desarrollar una personalidad sana.

Tipo de vínculo entre los hermanos:

Algunas de las causas por las cuales el vínculo puede ser desfavorable entre hermanos sanos en relación con el hermano con discapacidad pueden ser:

- Una atención asistencial desmedida durante años hacia el hijo con discapacidad.
- Padres que le han otorgado más importancia a las dificultades de ese hijo que a las necesidades de los otros hijos.
- Excesiva cantidad de profesionales alrededor del "niño problema" que pasa a ser pensado por los hermanos como el elegido con posibles resentimientos por parte de estos.

- **Vínculos de indiferencia:** Se observa en hermanos jóvenes o adultos que han tratado de mantenerse fuera del sentir familiar. Siendo niños se sintieron desplazados y la cronicidad de las dificultades del hermano terminaron por insensibilizarlo.
- **Vínculos de agresión y rivalidad:** Los padres no percibieron que sus propios miedos la agresión contribuyeron a alimentar sentimientos adversos hacia el otro hijo más necesitado.
- **Vínculos de pesar o de tristeza:** Los hermanos sanos recuerdan con dolor las relaciones con su hermano con discapacidad, esos sentimientos fueron escondidos y frente a situaciones adversas de la vida adulta se reactualizaron como sentimientos de fracaso.
- **Vínculo de responsabilidad excesiva:** Se plantean porque ellos están sanos y su hermano no. Sienten culpabilidad por lo que ellos son y asumen por ello conductas compensatorias de excesiva responsabilidad. Se comportan como verdaderos padres, tratan que al hermano desvalido no le falte nada, llegan a no tener una familia propia por no desatenderlos.
- **Vínculos de tolerancia:** Es el sano reconocimiento por el duelo, es el sentimiento de mayor elaboración psíquica en estas vinculaciones.

Dificultades familiares comunes en discapacidad:

Durante el tratamiento se debe fomentar:

- La elaboración del trauma inicial y la pérdida del niño deseado.
- Instalación de la renegación que permite la existencia en la conciencia de dos ideas contradictorias. O la denegación, que permite la amortiguación del afecto ante una verdad inaceptable para el sujeto.
- La diferenciación entre bebé y discapacitado, los padres suelen retener en el lugar protegido de la infancia a los discapacitados incluso siendo éstos adultos.

- La identificación sexual es complicada porque hay una fractura en la identificación con los padres. Toda manifestación de su sexualidad es temida por ellos.
- La facilitación del desprendimiento afectivo que sienten los jóvenes discapacitados por sus padres hacia nuevos objetos libidinales tanto sean estos objetos amorosos o nuevas amistades.
- Que los padres elaboren su deseo con las posibilidades reales de su hijo. Se presenta habitualmente una doble imagen del hijo discapacitado: el que puede y el que no puede.
- Que los niños y jóvenes discapacitados sean tenidos en cuenta en sus inquietudes y proyectos, ya que habitualmente no son escuchados porque siempre tienen algo que hacer, la familia tiende a ocupar su tiempo sin consultarles cómo.
- Tratamiento: los padres se encuentran entre el deseo de cura total y el sentimiento de enfermedad eterna.
- Los hermanos del discapacitado pasan a ser o salvadores o víctimas por identificación proyectiva de los padres.
- La disminución de la demanda de futuro por parte de los padres y preocupación excesiva por saber que será de la vida del hijo después de su muerte.
- Trabajo de lo reprimido: Culpa inconsciente de los padres por haber hecho algo mal.

Capítulo 6:

Diseño Metodológico

En la introducción de este trabajo se planteaba la pregunta: ¿Favorece el arte a la creatividad en los niños y jóvenes con Síndrome de Down? Partiendo de la experiencia como voluntaria en un taller de arte para niños, jóvenes y adultos con discapacidad.

Como objetivo general surgió la necesidad de conocer si los sujetos con Síndrome de Down, desarrollan mayor creatividad realizando actividades artísticas que los que no realizan este tipo de actividad.

Los objetivos específicos del trabajo son: Medir los aspectos más destacados de la creatividad en niños y jóvenes con Síndrome de Down.

Detectar los aspectos creativos del grupo que asiste a un taller de arte y del que no participa de este tipo de actividad. Y, finalmente, comparar y analizar los resultados obtenidos en ambos grupos.

Para alcanzar estos objetivos es necesario conocer bien al grupo de estudio para poder elaborar los instrumentos que permitan medir los aspectos de la creatividad seleccionados ya que no hay ninguna prueba estandarizada de creatividad para personas con discapacidad.

Hipótesis:

El arte favorece la creatividad en niños y jóvenes con Síndrome de Down.

Tipo de diseño:

El estudio a realizarse es de tipo correlacional, el propósito es conocer cómo se puede comportar la creatividad en niños y jóvenes con Síndrome de Down que participan de talleres de arte en comparación con sujetos de las mismas características que no asisten a este tipo de encuentros.

Se trata de una correlación de tipo positiva, se parte de la suposición que los niños y jóvenes que asisten a talleres artísticos desarrollarían mayor creatividad que los que no concurren.

Campo de estudio:

Población: Alumnos de 6 a 18 años con Síndrome de Down que asisten a escuelas especiales públicas y de gestión privada.

Muestra: Alumnos de 6 a 18 años con Síndrome de Down leve y moderado que asisten a escuelas especiales públicas y de gestión privada.

Total: Se observarán conductas de 20 alumnos que asisten a talleres artísticos y 20 alumnos que no asisten a ningún tipo de taller artístico extraescolar.

Se administrarán encuestas a 26 docentes de escuelas especiales de gestión pública y privada de diferentes barrios de la ciudad.

Y se realizarán 20 encuestas abiertas a padres de alumnos que participan de un taller artístico.

Todos los instrumentos a ser utilizados serán aplicados a los sujetos que son unidad de análisis (alumnos de ambos sexos, de 6 a 18 años de edad, que asisten a escuelas especiales públicas y privadas, que padecen de Síndrome de Down leve o moderado).

Selección de las variables:

Independiente: Participación en talleres de arte.

Dependiente: La creatividad.

Definición conceptual de la variable dependiente:

Creatividad: Capacidad de adaptación al medio, en cuanto se combina lo conocido con algo que le resulta nuevo al sujeto.

Operacionalización de las variables:

Indicadores de la variable dependiente que serán tenidos en cuenta y definición operacional de los indicadores:

Flexibilidad: Capacidad de pensar de diferentes maneras ante la misma cosa, no por vía asociativa, sino por ocurrencias que no están ligadas por una vía de relación lógica. Indicador que mide este aspecto:

- Utiliza en sus actividades diferentes materiales y colores.
- Utiliza su cuerpo para emitir mensajes.
- = Presentan avances en sus aprendizajes escolares.

Originalidad: Respuesta no común frente a un problema.

- Encuentra soluciones creativas a problemas cotidianos.
- = Tienen curiosidad por lo nuevo.

Actitud positiva hacia lo nuevo: Interés y motivación ante una actividad que requiera pensamientos nuevos y creativos.

- = ¿Cómo se prepara para concurrir a Integrarte?
- ¿Qué cambios observa en su hijo luego de haber participado de actividades artísticas?
- = Alegría ante las producciones.
- Participación y motivación de los alumnos.
- Atención de los alumnos en la propuesta de trabajo.
- = Disfruta de las actividades artísticas.

- Idéntico cuestionario pero para ser administrado a niños y jóvenes con SD que NO realizan actividad artística extraescolar.
- Planilla de observación de conductas del grupo de alumnos discapacitados comparando actividades artísticas de actividades de lecto escritura.

Observaciones para los docentes que realizan las encuestas:

- En este trabajo se considerará nivel:
 Alto: Si la conducta indicada en la encuesta es observada en el alumno de 7 a más veces de cada 10 clases.
 Medio: Frecuencia 4 a 6 veces de cada 10 clases.
 Bajo: Frecuencia 1 a 3 veces de cada 10 clases.
- La segunda encuesta será completada una por alumno diferenciando los niños y jóvenes que participan de actividades artísticas extraescolares de los que no.
- En el apartado nombre se solicita únicamente el nombre, no es necesario el apellido para mantener la confidencialidad y reserva de la información de los menores.
- En frecuencia se interpretará:
 Muy a menudo: 7 o más veces de cada 10 clases.
 Algunas veces: De 4 a 6 veces de cada 10 clases.
 Nunca o casi nunca: Si la conducta no es observada o se aprecia de 1 a 3 veces de cada 10 clases.

Análisis

Encuesta para docentes de escuelas especiales:

Nombre del docente:.....

Institución a la que pertenece:.....

Edad de los alumnos/as (Indicar el rango con un círculo):

8-10

10-12

12-14

14-16

16-18 años

Observación de conductas en distintas clases:

Niveles	Tipo de clase					
	Artística			Lecto escritura y cálculo		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Atención de los alumnos en la propuesta de trabajo.						
Agresividad entre los alumnos.						
Participación y motivación de los alumnos.						
Interacción entre los alumnos.						
Clima de cordialidad en la clase.						
Alegría ante las producciones.						
Producción de nuevas ideas.						

Tabulación de los resultados de la encuesta de la página anterior administrada a un total de 26 docentes de escuelas especiales:

Tipo de conducta	Frecuencia de respuestas					
	Artística			Lecto escritura y cálculo		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Nro. 1	15	11	0	3	20	3
Nro. 2	0	8	18	3	13	10
Nro. 3	16	10	0	2	18	6
Nro. 4	15	10	1	5	15	6
Nro. 5	16	10	0	8	17	1
Nro. 6	21	5	0	8	15	3
Nro. 7	6	13	7	0	4	22

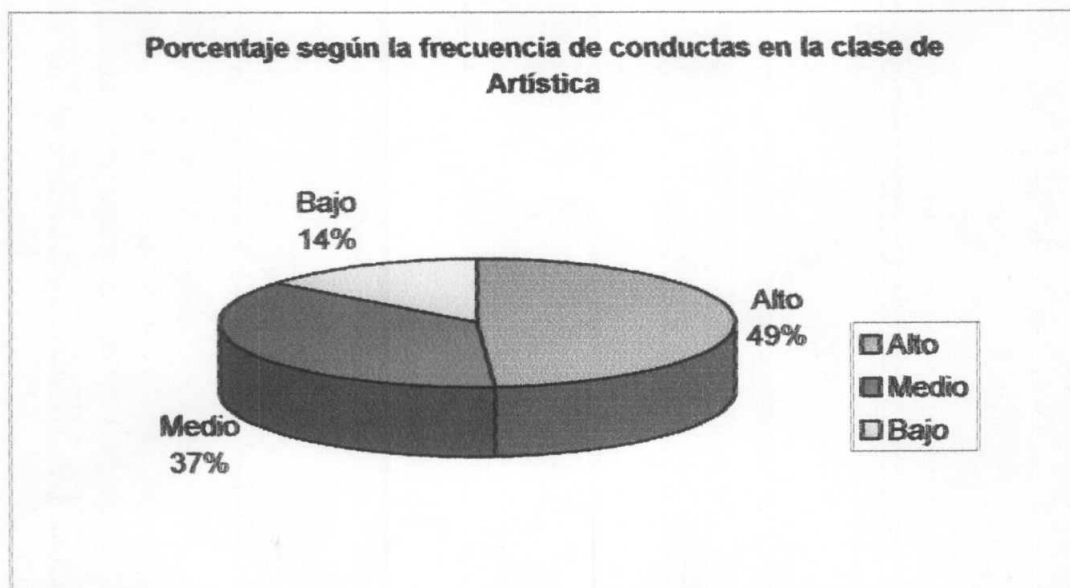
Cantidad total	89	67	26	29	102	51
----------------	----	----	----	----	-----	----

Tipo de conducta:

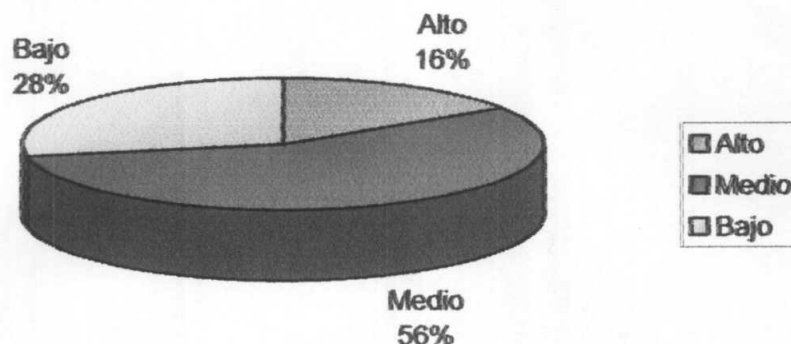
- Nro.1: Atención de los alumnos en la propuesta de trabajo
- Nro.2: Agresividad entre los alumnos
- Nro.3: Participación y motivación de los alumnos
- Nro.4: Interacción entre los alumnos
- Nro.5: Clima de cordialidad en la clase
- Nro.6: Alegría ante las producciones
- Nro.7: Producción de nuevas ideas

Frecuencia de respuestas:

- Alto: Conductas observadas en 7 o más de cada 10 clases
- Medio: Conductas observadas en 4 a 6 clases de cada 10
- Bajo: Conductas observadas en 1 a 3 clases de cada 10 clases.



Porcentaje según la frecuencia de conductas en la clase de Lecto-escr. y cálculo



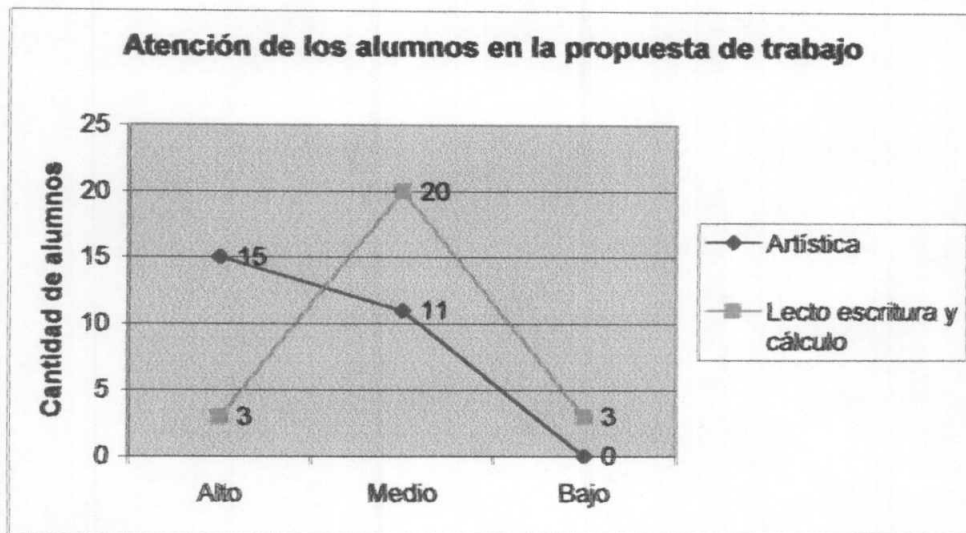
Los docentes encuestados en diferentes escuelas especiales coinciden en afirmar que se observan en 7 o más de cada 10 clases conductas de: atención, participación y motivación, interacción, cordialidad y alegría en un 49% de los casos durante una clase de artística. Estas mismas conductas, pero en una clase de lectoescritura y cálculo se observan con esa frecuencia sólo en el 16% de los casos.

El 37% de los alumnos que asisten a escuelas especiales presentan en la clase de artística las conductas anteriormente mencionadas de 4 a 6 de cada 10 clases siendo la conducta que tiene mayor cantidad de casos la producción de nuevas ideas.

Durante las clases de lectoescritura y cálculo los valores ascienden al 56% de los casos representando la producción de nuevas ideas sólo el 4%.

Finalmente, las conductas que se observan con menor frecuencia y que representan el 14% de los casos en clases artísticas son la agresividad entre los alumnos principalmente y en menor porcentaje la producción de nuevas ideas.

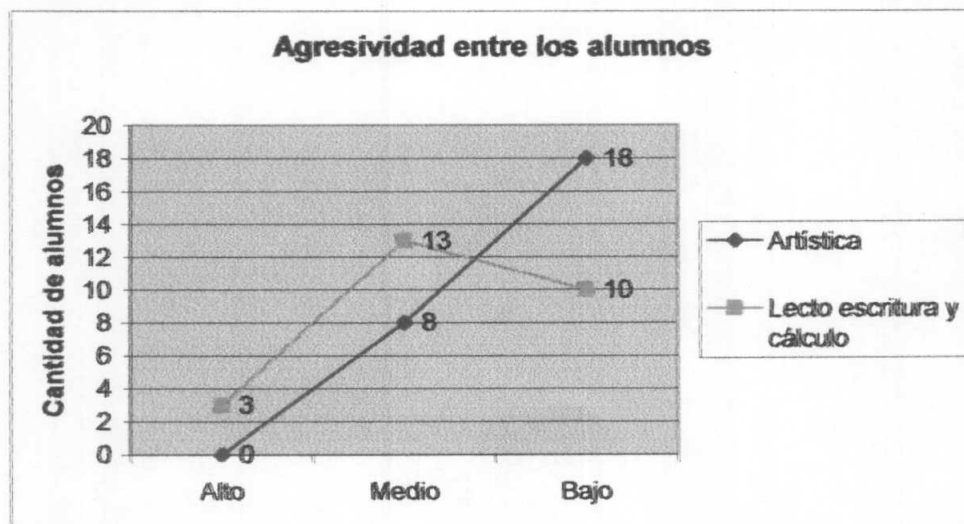
En las clases de lectoescritura y cálculo las conductas que se observan con una frecuencia baja representan el 28% de los casos siendo la conducta menos observada la producción de nuevas ideas.



En este gráfico de líneas se observa el nivel de atención en la propuesta de trabajo. Durante las clases de artística los alumnos presentan un nivel de atención alto en 15 de los 26 grupos estudiado, este nivel desciende en las clases de lecto escritura y cálculo a 3 casos.

Un nivel de atención medio se observa en las clases de artística en un 42% de los alumnos y asciende al 76% en las clases de lectoescritura y cálculo.

No se observan casos de bajo nivel de atención durante las clases de artística y se encuentran 3 casos con este nivel en las clases de lectoescritura y cálculo.

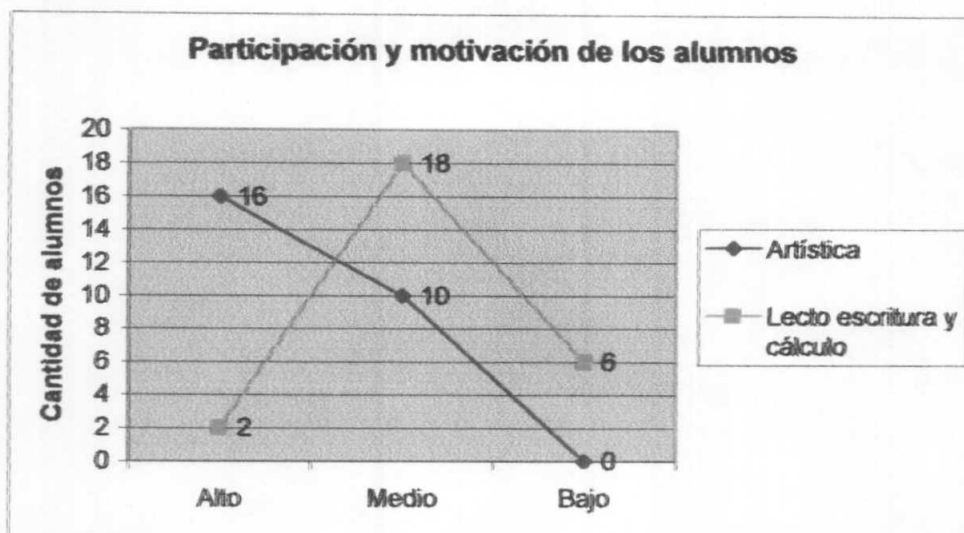


Se observan diferencias significativas en cuanto al nivel de agresividad entre los alumnos según el tipo de clase a la que asisten. No se presentan casos de agresividad alta durante las clases de artística, si 3 en clases de lectoescritura.

Se observan situaciones de agresividad entre alumnos con una frecuencia de entre 3 a 6 de cada 10 clases en 8 grupos durante las clases de arte y en esa misma frecuencia en 13 grupos en las clases de lectoescritura y cálculo.

En el 69% de las clases de artística el nivel de agresividad es bajo mientras que en las clases de lectoescritura este nivel representa el 38% del total.

Estos porcentajes pueden explicarse por el poder del arte como medio de liberación de energía y expresión humana que permite que los índices de agresividad sean menores durante las clases de arte en comparación con clases de lectoescritura y cálculo que requieren que el alumno esté quieto y en muchos casos sin la posibilidad de expresarse.

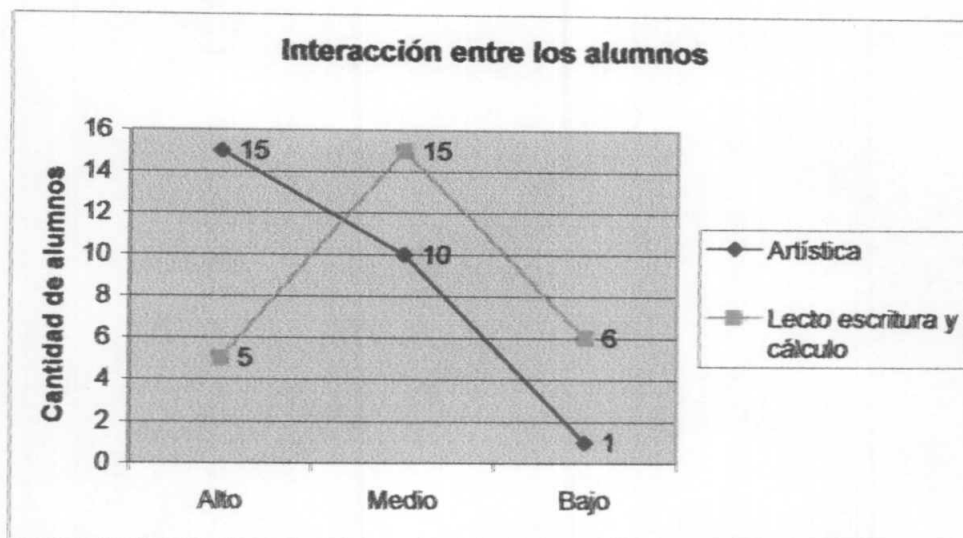


La participación y motivación son componentes esenciales en el aprendizaje, ya que sin estos el alumno no puede apropiarse de los conocimientos por no resultarles significativos.

Analizando la participación y motivación de los alumnos se observa que todos los alumnos durante las clases de artística presentan un nivel alto o medio mientras que en las clases de lecto escritura y cálculo hay un 23% de casos en los que estas conductas se presentan en un nivel bajo.

El 61,5% de los grupos de escuelas especiales de la ciudad participan y están motivados en 7 o más de cada 10 clases de artística mientras que estos mismos chicos en las clases de lectoescritura y cálculo permanecen con esta misma actitud en el 7,7% de los casos estudiados.

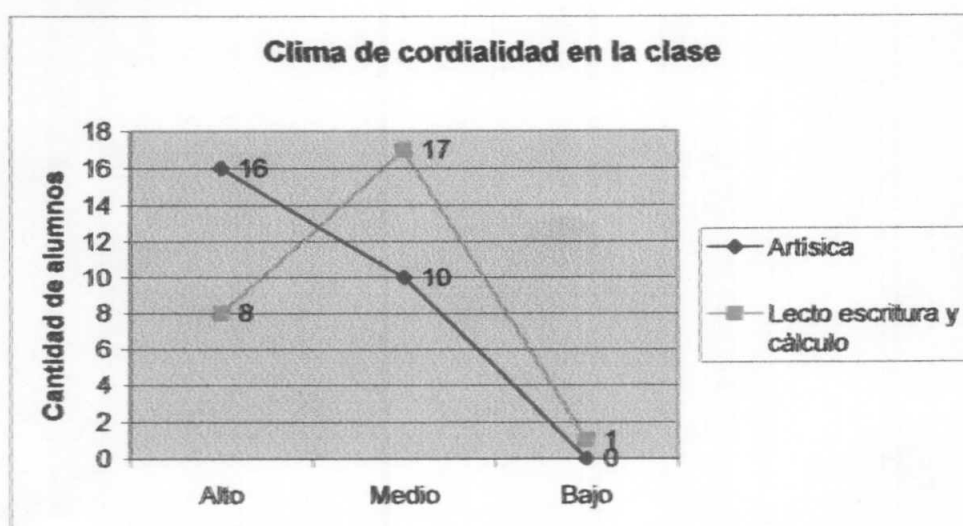
Presentan un nivel de atención y motivación medio el 38% de los niños y jóvenes con discapacidad en las clases de arte y este porcentaje asciende al 69% en clases de lectoescritura y cálculo.



La posibilidad de interactuar con el otro favorece el aprendizaje creativo y significativo porque la comunicación favorece el intercambio de ideas, la flexibilidad de pensamiento y mejora la Zona de Desarrollo Próximo, término acuñado por Vigotsky, que se refiere a lo que una persona puede ser capaz de aprender con ayuda de otro. Se observa un alto nivel de interacción entre los alumnos de escuelas especiales en las clases de artística en el 58% de los casos y en las clases de lectoescritura y cálculo del 19%.

En un promedio de 4 a 6 de cada 10 clases, se observa que la interacción entre los alumnos en actividades artísticas es del 38% y en lecto escritura y cálculo 58%.

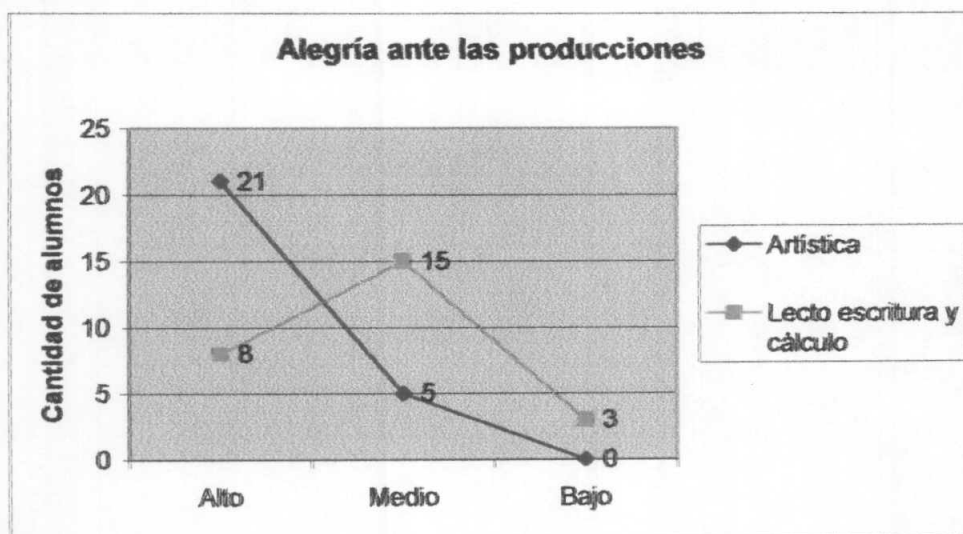
Durante la realización de actividades artísticas sólo se observa un caso con bajo nivel de interacción con sus compañeros y en las clases de lectoescritura y cálculo la cifra asciende a los 6 casos.



El clima de cordialidad en la clase es requisito indispensable para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se observa un solo caso del total de docentes encuestados en el que se presenta un bajo nivel de cordialidad en las clases de lectoescritura y cálculo. Ese mismo docente sostiene que esta situación no se da en las clases de artística.

El 62% de los grupos analizados presenta un alto nivel de cordialidad en la clase en los espacios de arte y un 31% en las clases de lectoescritura y cálculo.

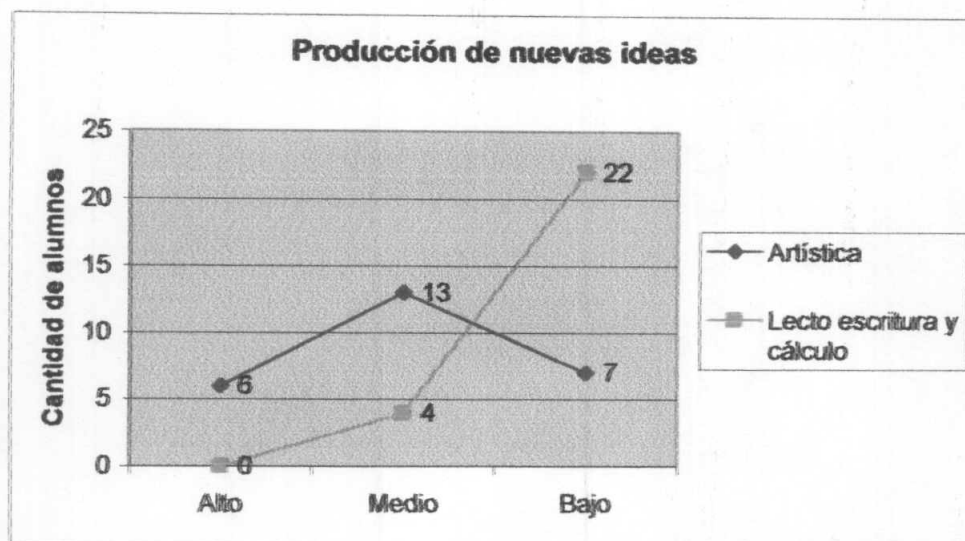
Los docentes encuestados manifiestan que el 65% de los grupos presentan un clima de cordialidad medio en las clases de lectoescritura y cálculo en las clases de artística el porcentaje es de un 38%.



En el 81% de los casos se observa un alto nivel de alegría ante las producciones en las clases de artística y en las clases de lectoescritura y cálculo el porcentaje es del 31%.

No se observan casos con un bajo nivel de alegría ante las producciones en las clases de artística y en lectoescritura y cálculo el porcentaje es relativamente bajo ya que sólo se registra en el 11% de los casos.

En un promedio de 4 a 6 clases de cada 10 se observa un porcentaje del 19% del total de los casos en clases artísticas y un 58% en clases de lectoescritura y cálculo.



En el gráfico de líneas se observa cómo los alumnos con discapacidad producen nuevas ideas. Durante las clases artísticas el 23% de los grupos de niños y jóvenes tienen un nivel alto de producción de nuevas ideas, a diferencia de las clases de lectoescritura y cálculo donde no se observan con esa frecuencia estas conductas.

También se aprecia una diferencia significativa en nivel medio, que corresponde a conductas observadas de 4 a 6 clases de cada 10, en el que los grupos que realizan actividades artísticas presentan 13 casos y durante clases de lectoescritura y cálculo la cantidad de casos desciende a 4.

Se observa un bajo nivel de producción de nuevas ideas en el 84% de los grupos de escuelas especiales durante clases de lectoescritura y cálculo y un 27% en las clases de artística.

Instrumento 2: Encuesta docente o para coordinadores de talleres artísticos para cada alumno con SD que realiza actividades artísticas extraescolares:

Nombre docente o coordinador:.....

Nombre alumno/a:.....

Marcar con una cruz la frecuencia que considere que se adapta mejor a la conducta de su alumno.

	Frecuencia		
	Muy a menudo	Algunas Veces	Nunca o casi nunca
Demuestra abiertamente sus sentimientos			
Utiliza en sus actividades diferentes materiales y colores.			
Disfruta de las actividades artísticas.			
Encuentra soluciones creativas a problemas cotidianos.			
Valora sus producciones.			
Se observan sentimientos de autoconfianza y seguridad.			
Se relaciona con sus compañeros y docentes.			
Presentan avances en sus aprendizajes escolares.			
Utilizan su cuerpo para emitir mensajes.			
Tienen curiosidad por lo nuevo.			

Comentarios:

.....

Esta encuesta es idéntica a la anterior, pero es para ser administrada por docentes a cada alumno con SD que NO realiza actividades artísticas extraescolares:

Nombre docente:.....

Nombre alumno/a:.....

Marcar con una cruz la frecuencia que considere que se adapta mejor a la conducta de su alumno.

	Frecuencia		
	Muy a menudo	Algunas Veces	Nunca o casi nunca
Demuestra abiertamente sus sentimientos			
Utiliza en sus actividades diferentes materiales y colores.			
Disfruta de las actividades artísticas.			
Encuentra soluciones creativas a problemas cotidianos.			
Valora sus producciones.			
Se observan sentimientos de autoconfianza y seguridad.			
Se relaciona con sus compañeros y docentes.			
Presentan avances en sus aprendizajes escolares.			
Utilizan su cuerpo para emitir mensajes.			
Tienen curiosidad por lo nuevo.			

Comentarios:

.....

Datos Obtenidos a través de la planilla de observación realizada por docentes de escuelas especiales a cada alumno con SD (total 20 alumnos que realizan actividad artística extraescolar y 20 alumnos que no realizan actividad artística extraescolar)

Conducta	Frecuencia de respuestas		
	Alumnos con SD que realizan activ. Art. Extraescolares		
	Muy a menudo	Algunas veces	Nunca o casi nunca
Nro. 1	15	5	0
Nro. 2	14	5	1
Nro. 3	15	5	0
Nro. 4	4	11	5
Nro. 5	13	7	0
Nro. 6	10	9	1
Nro. 7	13	7	0
Nro. 8	11	9	0
Nro. 9	11	7	2
Nro. 10	11	9	0

Totales	117	74	9
----------------	-----	----	---

Conducta	Frecuencia de respuestas		
	Alumnos con SD que <u>no</u> realizan activ. Art. Extraescolares		
	Muy a menudo	Algunas veces	Nunca o casi nunca
Nro. 1	8	10	2
Nro. 2	5	11	4
Nro. 3	13	7	0
Nro. 4	0	13	7
Nro. 5	7	11	2
Nro. 6	4	12	4
Nro. 7	13	6	1
Nro. 8	10	10	0
Nro. 9	5	14	1
Nro. 10	4	14	2

Totales	69	108	23
----------------	----	-----	----

Indicador de creatividad:

Nro.1: Demuestra abiertamente sus sentimientos.

Nro.2: Utiliza en sus actividades diferentes materiales y colores

Nro.3: Disfruta de las actividades artísticas.

Nro.4: Encuentra soluciones creativas a problemas cotidianos.

Nro.5: Valora sus producciones.

Nro.6: Se observan sentimientos de autoconfianza y seguridad.

Nro.7: Se relaciona con sus compañeros y docentes.

Nro.8: Presenta avances en sus aprendizajes escolares.

Nro.9: Utiliza su cuerpo para emitir mensajes.

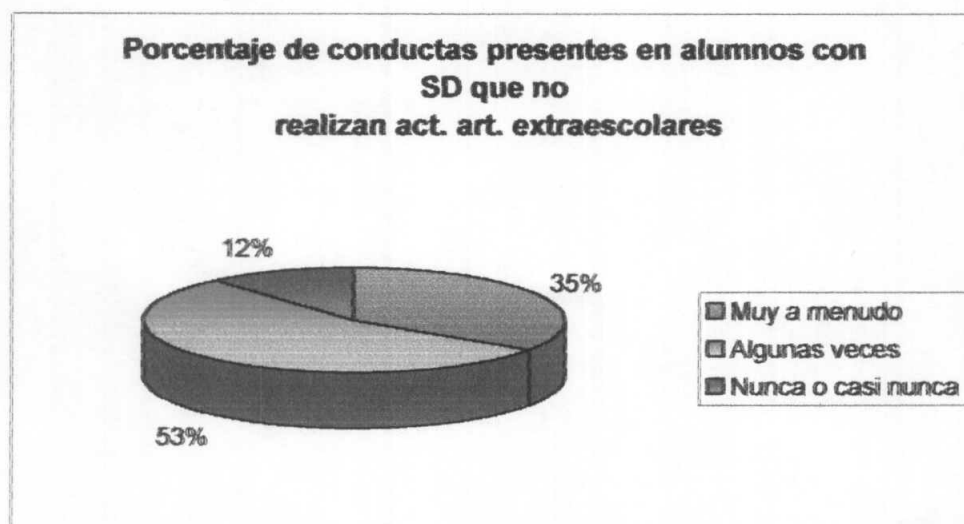
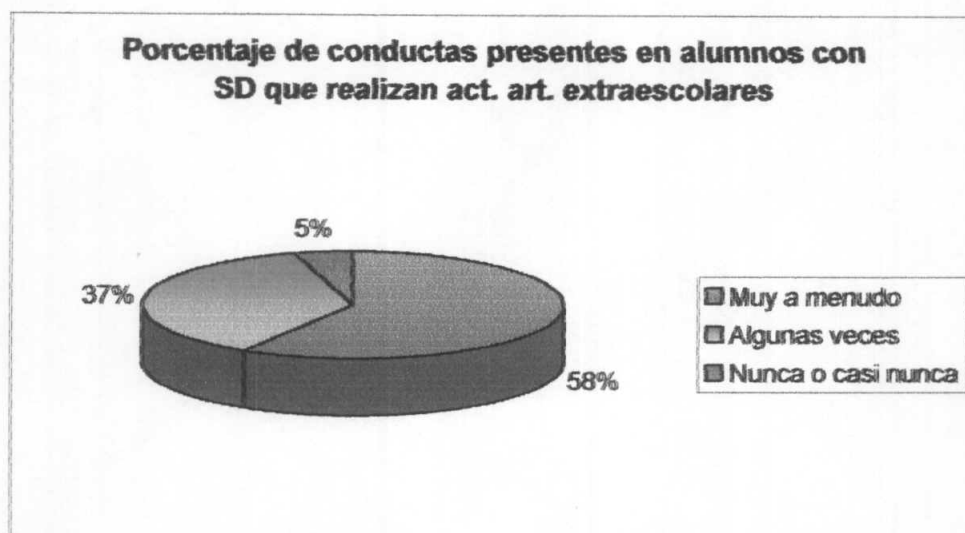
Nro10: Tiene curiosidad por lo nuevo.

Frecuencia:

Muy a menudo: Los docentes deben observar las conductas indicadas en 7 o más clases de cada 10.

Algunas Veces: Conductas observadas con una frecuencia de 4 a 6 clases de cada 10.

Nunca o casi nunca: Conductas observadas en los alumnos entre 1 a 3 de cada 10 clases.



Analizando los gráficos podemos observar la incidencia del arte en la creatividad de los alumnos con Síndrome de Down. Las conductas evaluadas son indicadores de creatividad que son observables en niños y jóvenes con discapacidad. Estos

indicadores se crearon para este trabajo ya que hasta el momento no existían pruebas que midieran la creatividad en discapacitados.

Los alumnos que realizan actividades artísticas extraescolares presentan un porcentaje del 58% de respuestas muy a menudo en comparación del 35% en los alumnos que no realizan actividades artísticas.

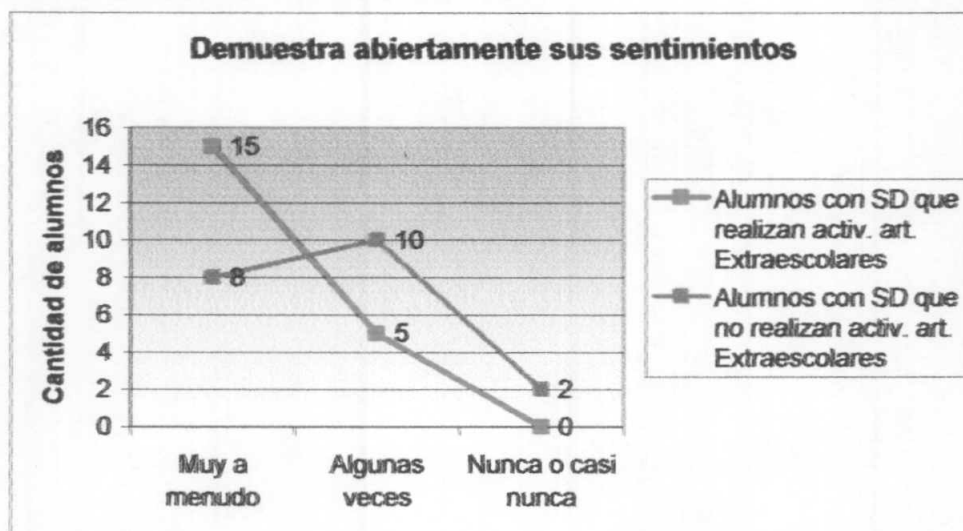
Los docentes han registrado en 7 o más de cada 10 clases que sus alumnos que participan de talleres artísticos presentan curiosidad por lo nuevo, utilizan su cuerpo para emitir mensajes, encuentran soluciones creativas a problemas cotidianos, valoran sus producciones, tienen sentimientos de autoconfianza y seguridad, demuestran abiertamente sus sentimientos y utilizan en sus actividades diferentes materiales y colores.

Hay conductas donde no se observa una diferencia significativa entre los chicos que participan de AAE (Actividades Artísticas Extraescolares) de los que no realizan AAE, estas se refieren a los avances que presentan en sus aprendizajes escolares, la relación entre compañeros y con los docentes y el gozo por la actividad artística.

La respuesta: algunas veces, que equivale a conductas observadas de 4 a 6 veces de cada 10 clases se presenta en un 37% de los casos en niños y jóvenes con SD que realizan actividades artísticas extraescolares y en un 53% en los que no participan de este tipo de estímulo.

La frecuencia nunca o casi nunca presenta un 7% más de respuestas en los niños y jóvenes que no realizan AAE. El indicador: encuentra soluciones creativas a problemas cotidianos es donde aparece con mayor frecuencia la respuesta nunca o casi nunca, que equivale a 1 a 3 veces de cada 10 clases, encontrándose esta misma respuesta pero con menor frecuencia y principalmente en niños y jóvenes que no realizan actividad artística extraescolar en los indicadores: utiliza en sus actividades diferentes materiales y colores, demuestra abiertamente sus sentimientos, valora sus producciones, se observan sentimientos de autoconfianza y seguridad, utiliza su cuerpo para emitir mensajes y tiene curiosidad por lo nuevo.

Análisis comparativo de cada indicador:

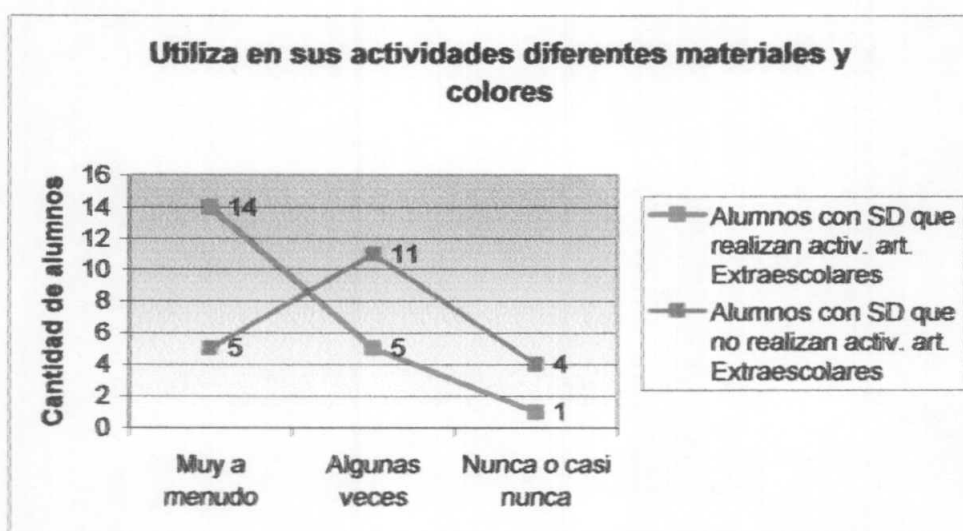


La posibilidad de demostrar abiertamente los sentimientos es una de las propiedades terapéuticas que tiene el arte, Eduardo Pavlovsky²⁴ considera que el arte es un proceso creativo y liberador.

En este gráfico se observa que el 75% de los niños y jóvenes que realizan AAE demuestran muy a menudo sus sentimientos, mientras que sólo 8 de los 20 chicos que no realizan AAE lo hacen. El 25% restante de los chicos que realizan AAE demuestran a veces sus sentimientos.

Esta información coincide con los comentarios de los padres de alumnos de talleres artísticos que opinan que el arte los ayuda a expresarse mejor y a desinhibirlos.

El 50% de los chicos con SD que no realizan AAE demuestran a veces abiertamente sus sentimientos y un 10% no lo hace nunca o casi nunca.



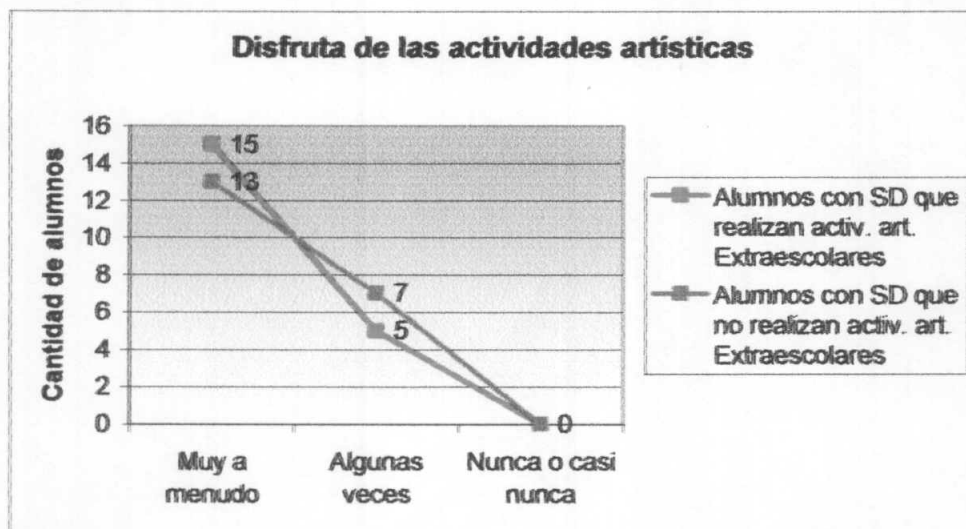
²⁴ Cfr: Pavlosky, Eduardo, ob .cit.

La utilización de diferentes colores y materiales es una de las características de la creatividad más importantes en discapacidad, ya que implica flexibilidad, inhibición del impulso motor para cambiar de elemento y valoración de la producción artística.

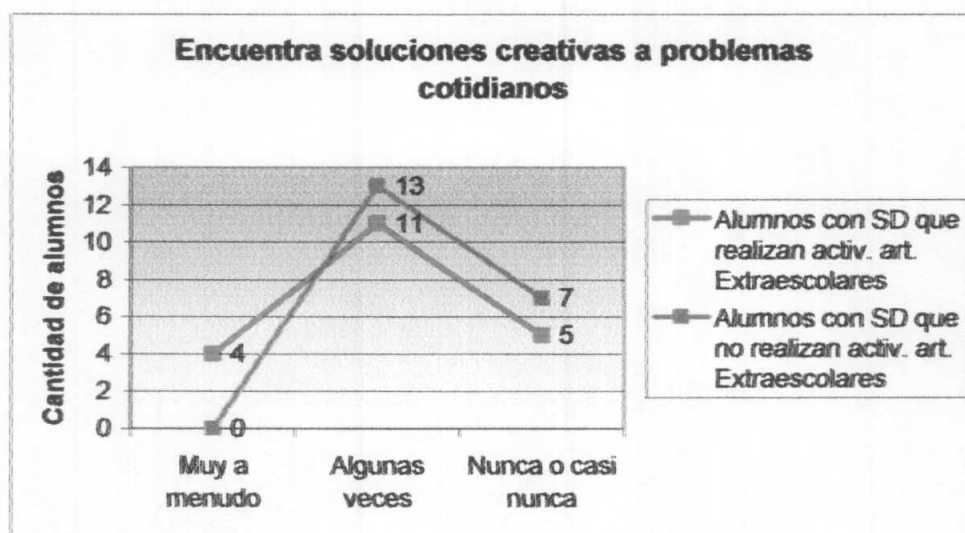
Se observan diferencias significativas con respecto a la frecuencia en ambos grupos de estudio. El 70% de los niños y jóvenes que realizan AAE utilizan en sus actividades diferentes materiales y colores, mientras que sólo el 25% del grupo que no realiza AAE lo hace.

Algunas veces el 25% de los alumnos que realizan talleres artísticos, utilizan materiales y colores diferentes en sus actividades y esta frecuencia se observa en el 55% de los chicos que no realizan actividades artísticas.

El 20% de los niños y jóvenes con SD que no realizan AAE utilizan materiales y colores diferentes de 1 a 3 de cada 10 clases. Finalmente sólo 1 de los niños y jóvenes que realiza AAE nunca o casi nunca utiliza diferentes materiales y colores en sus actividades, esto podría ser una característica personal de este alumno.



Tanto los niños y jóvenes con SD que participan de actividades artísticas extraescolares como los que no asisten a este tipo de encuentros disfrutaron en forma muy similar de las actividades artísticas, no encontrándose diferencias significativas en los valores del gráfico. Este ítem, coincide con lo expresado por los docentes al comparar las clases artísticas con las de lectoescritura y cálculo donde también se observa esta actitud.



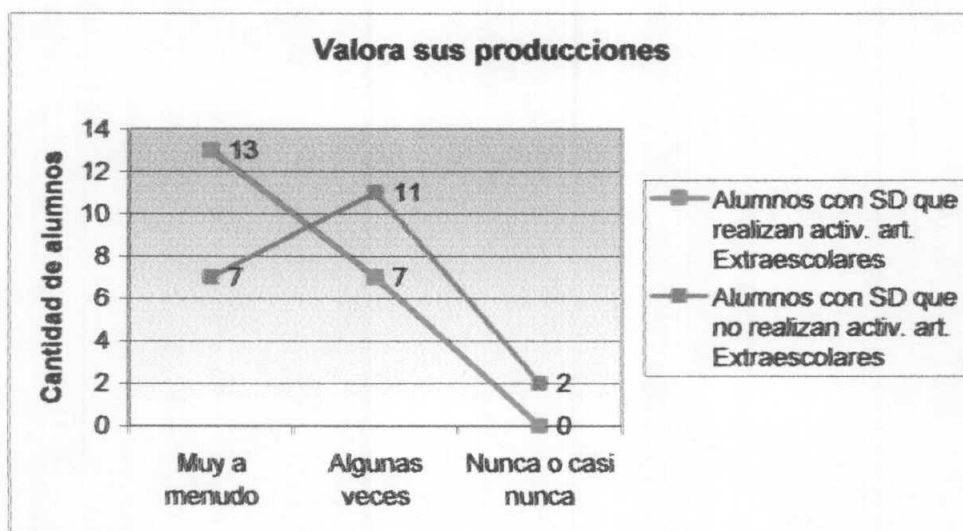
La posibilidad de jugar, que es propiciada en la tarea artística, permite la creación. Según, D. Winnicott: *"No hay curación sin juego"*. El paciente tiene que aprender a jugar, es decir a crear. La curación sería el dejar de repetir los gestos de la infancia paralizadores de la creación para, a través del juego liberador, dar movimiento a la creación y a la libertad. La posibilidad de otras opciones de resolución de conflictos está en la creatividad.

Por eso es necesario que los niños y jóvenes con discapacidad mental puedan jugar y separar el cuerpo ligado a la discapacidad del deseo que posibilita la creación y el aprendizaje.

Estos requisitos son difíciles de lograr en los sujetos con Síndrome de Down moderado, por este motivo se puede observar en el gráfico que aún en los casos que participan de AAE hay un 25% que nunca o casi nunca logran encontrar soluciones creativas a los problemas cotidianos.

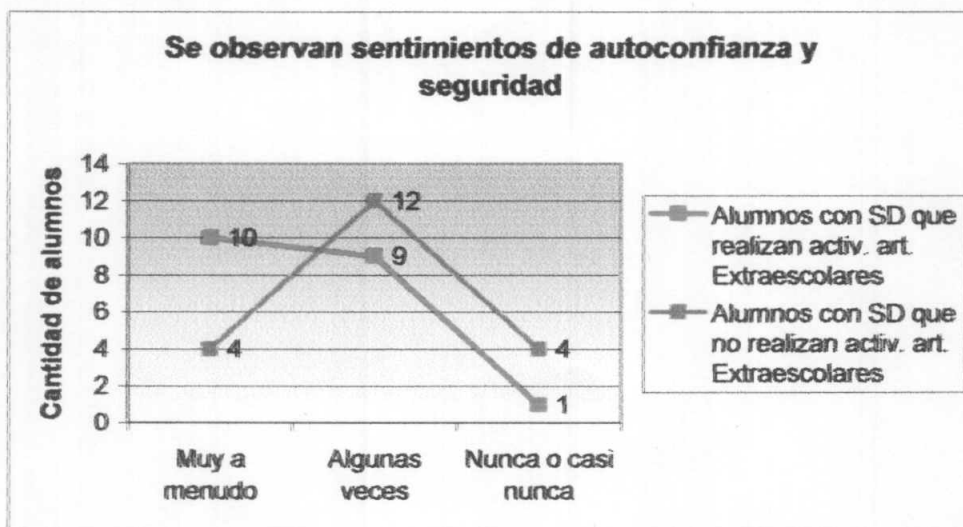
Los dos grupos analizados tienen resultados similares en la frecuencia algunas veces (dado que sólo hay una diferencia del 10% a favor de los niños y jóvenes que realizan AAE).

Es interesante destacar que el 20% de este grupo puede muy a menudo resolver sus problemas mediante la creatividad; mientras que el grupo de alumnos que no realiza actividades artísticas extraescolares no presenta ningún caso.



En el grupo que realiza actividades artísticas el 65% valora sus producciones muy a menudo, mientras que los jóvenes que no realizan AAE sólo un 35% lo hacen de esta manera. El 35% restante del grupo de niños y jóvenes con SD que realizan AAE algunas veces valora su trabajo y este porcentaje es superado por los alumnos que no realizan AAE con un 55% en esta frecuencia.

El 10% de los alumnos que no realizan actividades artísticas extraescolares nunca o casi nunca valoran sus producciones. La valoración del trabajo realizado es necesario para el aprendizaje, está íntimamente relacionado con la motivación que es uno de los dispositivos básicos del aprendizaje, según Azcoaga²⁵.



Los sentimientos de autoconfianza y seguridad son componentes esenciales que sustentan la creatividad ya que dan cuenta de atributos de la capacidad yoica tales como: fortaleza, equilibrio e integración.

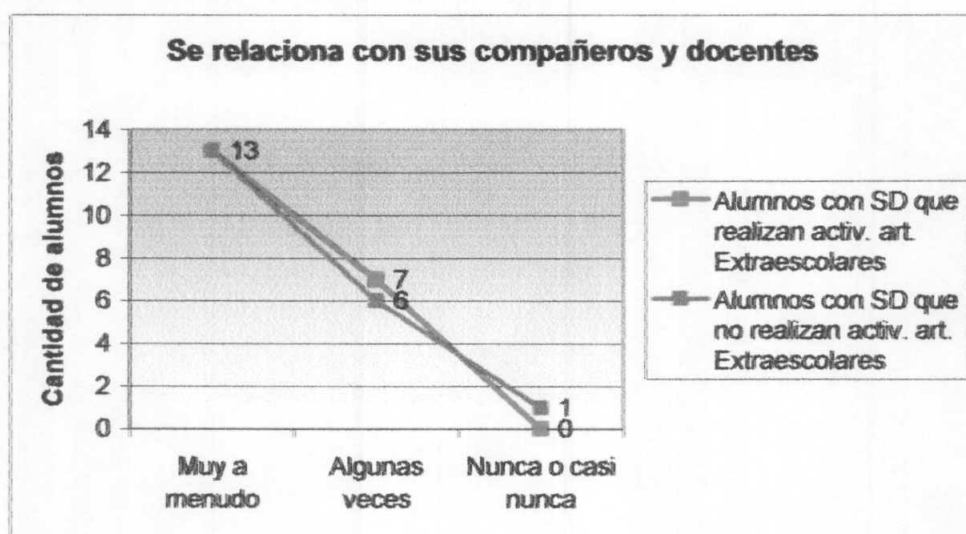
²⁵Cfr: Azcoaga, "Dispositivos básicos del aprendizaje", Buenos Aires, 2000.

De estos sentimientos deriva la tolerancia a la frustración, que es la capacidad de postergar la satisfacción inmediata de las necesidades. Estimular la capacidad sublimatoria es importantísimo en los niños y jóvenes con Síndrome de Down y discapacitados mentales debido a sus dificultades para comprender las cuestiones relacionadas al tiempo.

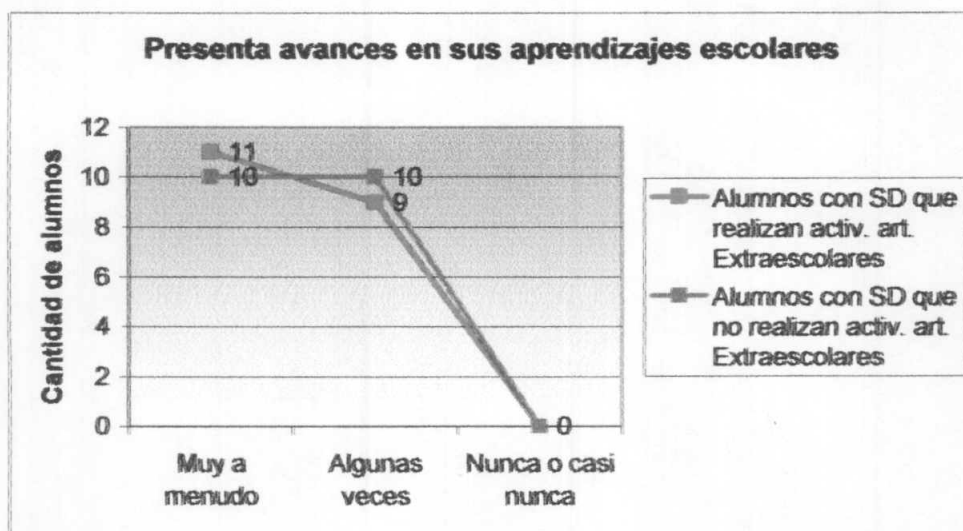
En este gráfico se observa que el 50% de los niños y jóvenes que realizan AAE presentan muy a menudo sentimientos de autoconfianza y seguridad, mientras que en el grupo que no realiza AAE se observa en sólo el 20% de los casos.

En el 60% de los niños y jóvenes que no realizan actividades artísticas extraescolares se observan algunas veces sentimientos de autoconfianza y seguridad y el porcentaje que representa a los chicos que realizan AAE es del 45%.

Los sentimientos de autoconfianza y seguridad no se observan nunca o casi nunca en un 20% de los niños y jóvenes con SD que no realizan AAE en comparación del 5% que representa a los individuos que sí realizan AAE.

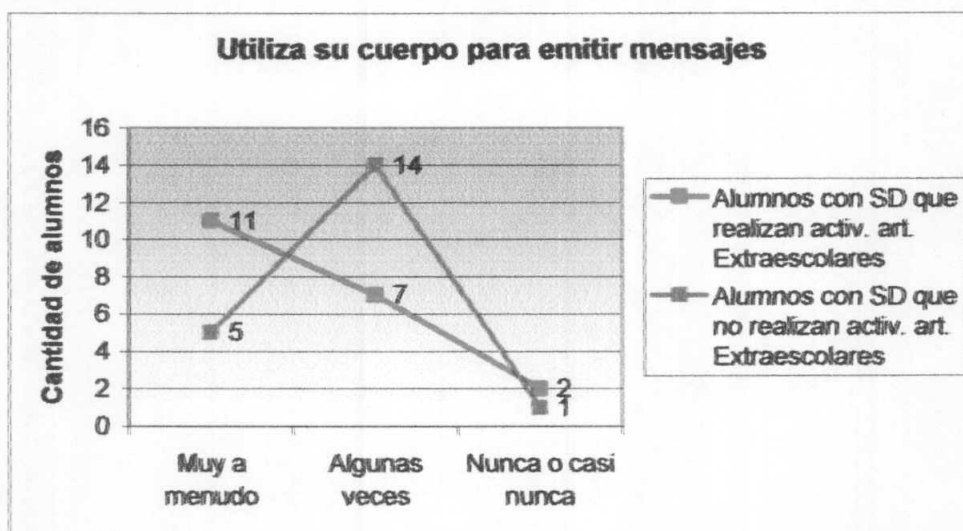


La creatividad requiere, fomenta y se enriquece con el trabajo grupal aunque, como observamos en este gráfico, no se observan diferencias significativas entre los dos grupos estudiados en cuanto a la relación entre compañeros y con los docentes.



El pensamiento creativo optimiza el aprendizaje. En este gráfico se observan valores muy similares entre los dos grupos estudiados. Tanto los niños y jóvenes que realizan AAE como los que no realizan AAE presentan avances en sus aprendizajes escolares con una frecuencia de 4 o más veces de cada 10 clases observadas.

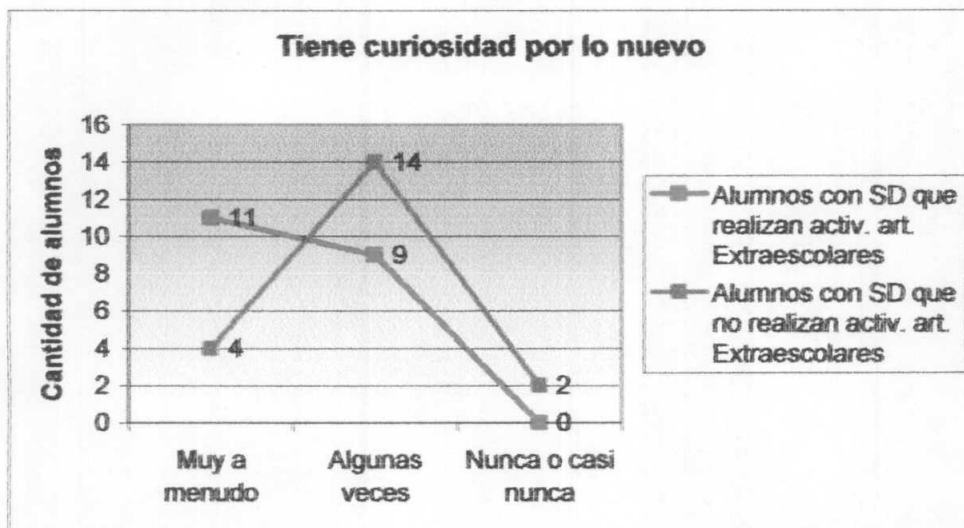
En ningún caso se observa estancamiento en los aprendizajes escolares.



Los sujetos creadores tienden a ser más flexibles en lo cognitivo, son intuitivos, empáticos y perceptivamente abiertos. El arte favorece el desenvolvimiento corporal y un mejor conocimiento de las posibilidades personales; además de colaborar en la construcción de una adecuada imagen corporal.

Observando el grupo de alumnos que realiza AAE podemos decir que el 55% utiliza en 7 o más de cada 10 clases su cuerpo para emitir mensajes, el 35% lo hace algunas veces y sólo un 10% no lo hace nunca o casi nunca.

Los niños y jóvenes que no realizan AAE utilizan su cuerpo para emitir mensajes un 25% muy a menudo, presentan un 70% los casos que lo hacen de 3 a 6 veces de cada 10 clases y un 5% nunca o casi nunca utiliza su cuerpo para emitir mensajes.



Esteban Levin²⁶, sostiene que un niño curioso es el que trata de mirar aquello que no se puede ver, es lo que impulsa el deseo de saber, según este autor la imposibilidad de ver es la que funda el desconocimiento y el deseo de conocer.

La curiosidad por lo nuevo es un aspecto importante en la creatividad ya que permite el pensamiento divergente y estimula la formación de nuevas ideas. En este gráfico de líneas podemos observar que un 55% de los alumnos que realizan AAE presentan curiosidad por lo nuevo muy a menudo mientras que esta conducta se observa en el 20% del grupo que no realiza AAE.

El 45% restante del grupo que asiste a actividades artísticas en forma extraescolar tienen curiosidad por lo nuevo con una frecuencia de 4 a 6 clases de cada 10.

El 70% de los niños y jóvenes con SD que no realizan AAE tienen curiosidad por lo nuevo algunas veces y un 10% de este mismo grupo nunca o casi nunca están interesados por cosas nuevas.

²⁶ Cfr. Levin, Esteban, ob.cit.

Se implementó la siguiente encuesta abierta con el fin de saber la relación de la familia con la actividad artística de los niños y jóvenes.

Encuesta para padres de alumnos de Integrarte

Nombre Integrante:

Edad:

Tiempo de concurrencia:

1 ¿Cómo se prepara para concurrir a Integrarte?

.....
.....

2 ¿Cómo vuelve después de la jornada?

.....
.....

3 ¿Manifiesta durante la semana que quiere concurrir a Integrarte?

.....
.....

4 ¿Qué cambios observa en su hijo luego de haber participado de actividades artísticas?

.....
.....

5 ¿Cuenta lo que hace en Integrarte?

.....
.....

6 ¿Qué otras actividades realiza?

.....
.....

7 ¿Por qué eligieron la actividad artística para su hijo?

.....
.....

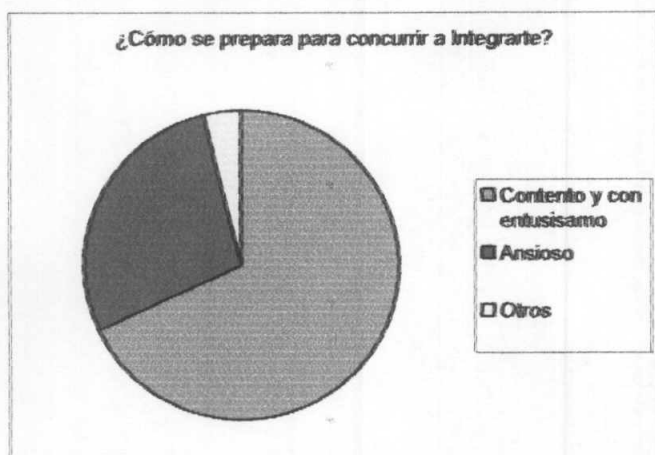
8 ¿Qué lugar ocupa el arte en la familia?

.....
.....

Comentarios:

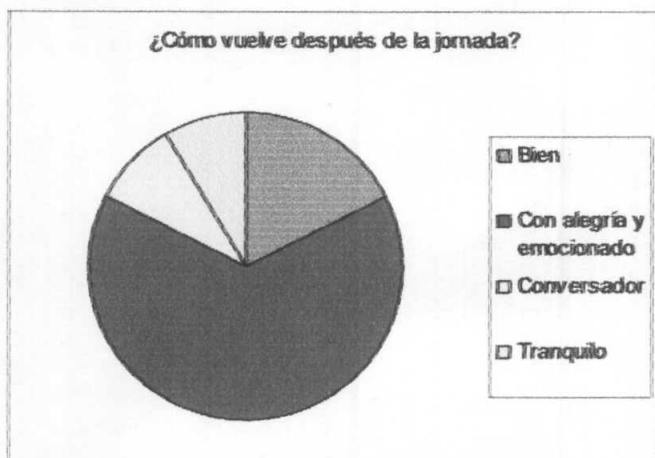
.....

Análisis encuesta a padres de niños y jóvenes que participan de Integrarte:

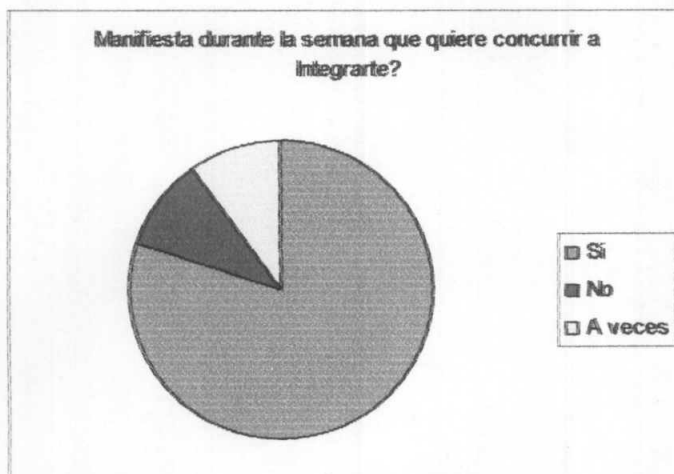


En esta encuesta podemos observar respuestas recurrentes:

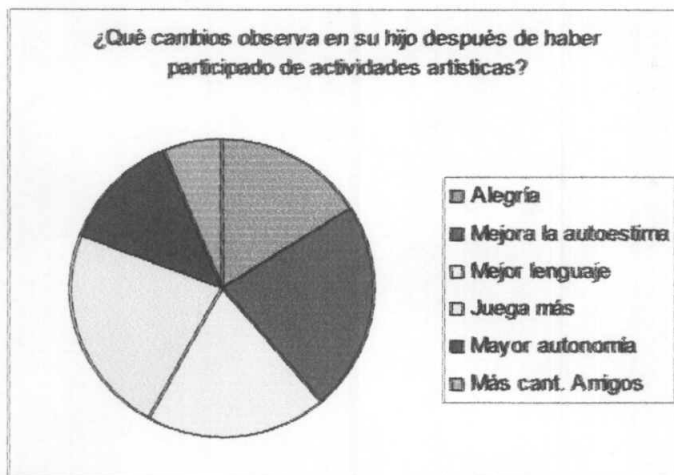
En cuanto a la primera pregunta: Todos respondieron con entusiasmo, ansiedad y contentos. El único caso que respondió algo diferente comentó que su hijo se asea en forma especial y elige su ropa para ir. Esto refleja el gozo de los niños y jóvenes por realizar actividades artísticas y el poder catártico y liberador que el arte tiene para todas las personas.



Todos los padres coinciden en afirmar que sus hijos vuelven contentos, alegres. Algunos destacan que además están más conversadores o con ganas de programar salidas, como en el caso de Florencia y Jorge. Otros dicen que sus hijos vuelven más tranquilos, en estos casos se observa cómo la actividad corporal les permite a estos alumnos liberar energía ya que se trata de jóvenes y niños muy inquietos uno de los cuales es hiperactivo.



Se observan diferentes actitudes en los chicos. La mayoría pregunta cuánto falta para volver, tienen rituales de preparación antes de ir, actitud muy frecuente en niños con retraso mental: organizan su ropa con esmero, averiguan quién los lleva o los va a buscar, etc. Otros no preguntan porque realizan muchas actividades extraescolares o van a la escuela doble turno y se olvidan, como por ejemplo es el caso de Damián, Tomás y Estefanía.



En cuanto a los cambios observados por los progenitores a partir de la participación en actividades artísticas de sus hijos se pueden destacar: un mejor desarrollo del lenguaje, se vuelven más comunicativos, participan más de actos escolares o en la obra que representan a fin de año en la institución, tienen más amigos, juegan más, adquieren autonomía y seguridad, mejora su autoestima, se vuelven más activos y los ayuda a madurar y a estar más contentos.

Este avance integral, lo he observado personalmente participando como voluntaria en la institución durante un año. Muchos de los chicos que asisten a Integrarte tienen problemas de lenguaje: Gonzalo, por ejemplo, es muy introvertido hablaba muy poco al llegar pero cómo las actividades le interesaban o a veces quería contar algo que le había pasado en la semana, tenía la necesidad de decirlo en forma clara para que lo

entiendan, ya que si hablaba mal los demás chicos se quejaban o pedían permiso para traducirlo (cosa que a él le molestaba mucho).

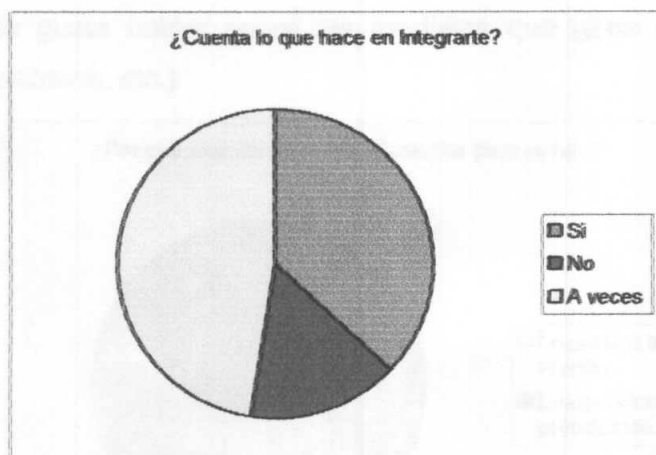
También se aprecia que los protagonistas de la obra que interpretan a fin de año son, en su mayoría, chicos que participan del taller hace más tiempo. Generalmente los más nuevitos prefieren crear la música o actuar de pueblo o en personajes secundarios que no requieran tanto esfuerzo. Es emocionante estar detrás del escenario ese día, todos corren de un lado a otro algunos se arrepienten y no quieren actuar o ponen condiciones para hacerlo, Emiliano este año pidió que la gente no lo mire, uno de los adultos con retraso mental leve que suele ayudar en la coordinación se descompuso de los nervios.

Otros quieren que se les de más vestuario y aparecer con nuevos personajes para que sus familiares los vean y les saquen fotos, las nenas están emocionadas, algunas lloran otras preguntan si la mamá las va a retar por estar maquilladas, todo transcurre al mismo tiempo y necesitan una respuesta en el momento.

Es aquí dónde se observan la autonomía, amistad seguridad personal de cada uno de los chicos ya que no se permite a los padres que estén en el lugar y los actores tienen que ayudarse entre sí para los cambios de vestuario, búsqueda de libreto, maquillaje, o simplemente tratar de encontrar el baño en un lugar al que han ido una o dos veces nada más.

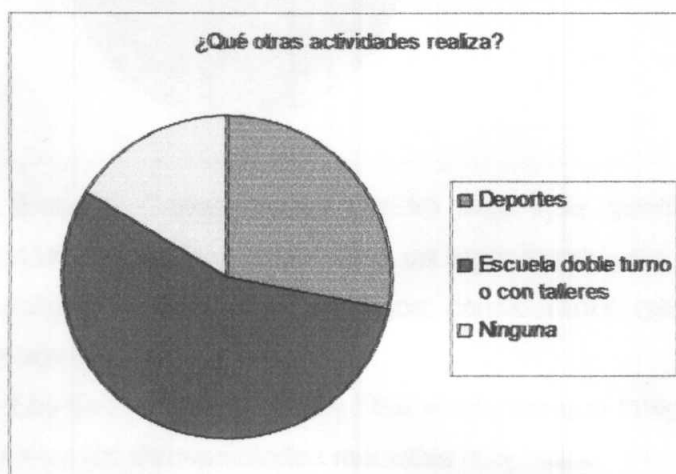
Al finalizar la obra es el tiempo de los abrazos, el llanto emocionado, los tics nerviosos y la alegría. La mayoría no baja del escenario, disfruta hasta el último aplauso de reconocimiento de los padres, amigos y público general.

Cuando entran los padres a ayudar a cambiarse a los chicos para irse, se escuchan solamente palabras de agradecimiento, alegría y mucha emoción. Preguntándoles por que eligieron la actividad artística para sus hijos la respuesta del padre de Jorge sintetiza el pensamiento de todos diciendo: "-porque es una manera de que él se sienta parte de algo en lo que es independiente y los logros los sienta suyos. El arte lo incentiva muchísimo al igual que la expresión corporal".



La mayoría responde que a veces cuenta, algunos no cuentan las actividades que realizaron y unos pocos cuentan con detalle. En esta pregunta se puede apreciar la confianza y tranquilidad que sienten los padres al enviar a sus chicos a Integrarte ya que; si bien la gran mayoría no cuenta lo que hace o lo hace a veces, saben por la conducta de sus hijos al regresar de la jornada que ellos lo pasan bien.

La institución es de puertas abiertas, se invita a participar a los padres como voluntarios para preparar la merienda de los chicos, pueden observar alguna clase y se organizan durante el año eventos con el fin de recaudar fondos para la producción de la obra donde todos participan y se logra que se conozcan las diferentes familias.



Todos los participantes de integrarte están institucionalizados: la mayoría asiste a escuelas especiales de doble escolaridad donde tienen las áreas pedagógicas durante la mañana y a la tarde clases de música, expresión corporal, educación física, o talleres pre-laborales.

Los adultos concurren a centros de día, como por ejemplo Cosechando Tiempo.

En forma extraescolar algunos hacen deporte, el más popular es natación, sólo Lily practica además patín y atletismo (es una adolescente que le apasionan los deportes,

Conclusiones

El análisis de los instrumentos administrados confirma la hipótesis inicial de que el arte favorece la creatividad en los niños y jóvenes con Síndrome de Down.

Los alumnos que realizan actividades artísticas extraescolares presentan un porcentaje del 58% de respuestas muy a menudo en comparación del 35% en los alumnos que no realizan actividades artísticas. Los docentes han registrado en 7 o más de cada 10 clases que sus alumnos que participan de talleres artísticos presentan curiosidad por lo nuevo, utilizan su cuerpo para emitir mensajes, encuentran soluciones creativas a problemas cotidianos, valoran sus producciones, tienen sentimientos de autoconfianza y seguridad, demuestran abiertamente sus sentimientos y utilizan en sus actividades diferentes materiales y colores.

- El 75% de los alumnos que realizan AAE demuestra abiertamente sus sentimientos muy a menudo, mientras que los alumnos que no realizan AAE sólo el 40% se expresan de este modo. Estos datos son corroborados por los padres de los niños y jóvenes que concurren a un taller artístico para discapacitados, quienes comentan entre los cambios observados en sus hijos un mejor desarrollo del lenguaje, se vuelven más comunicativos, participan de actos escolares, aumentan la cantidad de amigos, juegan y están más contentos. Esta importante diferencia demuestra que el arte favorece la expresión de sentimientos.
- Los alumnos que realizan actividades artísticas utilizan en sus actividades diferentes materiales y colores en un porcentaje mayor, que los que no realizan actividades artísticas en forma extraescolar. Este indicador es uno de los más importantes en discapacidad porque requiere flexibilidad, inhibición del impulso motor para cambiar de elemento y valoración de la producción artística. El arte favorece la creatividad en los alumnos con SD.
- La realización de actividades artísticas ayuda a encontrar soluciones creativas a problemas cotidianos, el 20% de los alumnos que realizan AAE posee esta capacidad en 7 a más de cada 10 clases. Los alumnos que no realizan AAE no presentan casos con esta frecuencia. Desde una perspectiva creativa se puede desarrollar en los alumnos la capacidad crítica y el pensamiento divergente.
- El 65% de los alumnos que realizan AAE valoran sus producciones muy a menudo, comparando con los alumnos que no realizan AAE se observa que estos tienen un 35%. La valoración del trabajo está íntimamente ligada a la alegría ante las producciones analizada en la encuesta a los docentes de escuelas especiales quienes coinciden en afirmar que en las clases de arte los

alumnos están más contentos con sus producciones que en las clases de lectoescritura y cálculo.

- Se presentan sentimientos de autoconfianza y seguridad muy a menudo un 30% más en los casos de alumnos que realizan actividades artísticas extraescolares. Cruzando esta información con la de la encuesta realizada a los padres, se observa que éstos observan que sus hijos al realizar actividades artísticas adquieren autonomía y seguridad, mejora su autoestima, se vuelven más activos y los ayuda a madurar y a estar más contentos.
- También se observa un 30% más de casos de expresión corporal de los alumnos que realizan AAE con respecto a los que no realizan AAE. La utilización del cuerpo para emitir mensajes es uno de los aspectos de la creatividad que es favorecido por la actividad artística.
- Se presenta un 35% más de alumnos que realizan AAE que tienen curiosidad por lo nuevo muy a menudo en comparación con los niños y jóvenes con SD que no realizan AAE. La curiosidad estimula la formación de nuevas ideas y la creatividad estimula el deseo de aprender. Este ítem se relaciona con la atención de los alumnos en la propuesta de trabajo analizado en la encuesta a docentes donde también se observa que en las clases de artística el nivel de atención es alto en la mayoría de los casos en comparación con las clases de lectoescritura y cálculo donde el nivel medio es el que predomina.
- Hay conductas donde no se observa una diferencia significativa entre los chicos que participan de AAE (Actividades Artísticas Extraescolares) de los que no realizan AAE, estas se refieren a los avances que presentan en sus aprendizajes escolares, la relación entre compañeros y con los docentes y el gozo por la actividad artística.

Tanto los niños y jóvenes con SD que participan de actividades artísticas extraescolares como los que no asisten a este tipo de encuentros disfrutan en forma muy similar de las actividades artísticas. Este ítem, coincide con lo expresado por los docentes al comparar las clases artísticas con las de lectoescritura y cálculo donde también se observa esta actitud.

En este punto se puede incluir la observación de los padres encuestados quienes sostienen que sus hijos están muy entusiasmados antes de concurrir al taller, la mayoría pregunta cuándo vuelve a ir a Integrarte, se asea en forma especial o tienen rituales de preparación. Además dicen que sus hijos vuelven de la jornada alegres y más conversadores.

La relación entre compañeros y con los docentes no presenta diferencias significativas, pero si se observa cómo varía el nivel de agresividad entre los alumnos

en clases de arte y el mismo grupo en clases de lectoescritura y cálculo; se puede concluir que el nivel de agresividad entre los alumnos en las clases de artística es bajo en la mayoría de los casos; tampoco se presentan casos con agresividad alto durante este tipo de actividades. En las clases de lectoescritura y cálculo, los docentes de escuelas especiales observan que hay casos de agresividad alto y el 50% de los alumnos presenta un nivel de agresividad medio.

Estos datos coinciden con el clima de cordialidad y la interacción entre los alumnos que es preferentemente alto en las clases de artística y se observa con un nivel medio (de 4 a 6 de cada 10 clases) en las clases de lectoescritura y cálculo.

Si bien analizando a cada alumno por separado no se observaron diferencias significativas en cuanto a la relación entre compañeros y con los docentes, los docentes sostienen que el clima de trabajo en el aula es cordial durante las clases de arte, además la interacción entre los alumnos se encuentra favorecida por el tipo de actividad y, en consecuencia el nivel de agresividad es bajo en la mayoría de los casos.

En conclusión: el arte es imprescindible para mejorar la creatividad de los alumnos con discapacidad.

La creatividad de los alumnos varía de acuerdo al estilo de educación recibida y puede estar bloqueada por problemas perceptivos, emocionales y culturales relacionados o no con la discapacidad.

Por esto es importante la labor del docente quien debe estar preparado para educar la creatividad para lograr actitudes positivas en los alumnos y mejorar la capacidad de aprendizaje de los alumnos con Síndrome de Down.

La realización de actividades artísticas extraescolares mejora el vínculo familiar de los participantes ya que a través de éstas, los padres pueden ver a su hijo en una situación diferente a la habitual, dónde éste puede hacer, se desvincula al hijo de la discapacidad y se disfruta de sus logros, facilitando la aceptación del Otro como persona.

Propuesta Superadora

Posicionándome como Lic. En Psicopedagogía, considero que en el momento en que se recibe un paciente, uno está siendo convocado a crear; ya que el consultante no sólo quiere saber que le pasa sino que también se espera que el psicopedagogo pueda contribuir a crear algo diferente con lo que ocurre. Por eso es necesario que el profesional esté dispuesto a jugar-crear junto al paciente; si no es capaz de hacerlo tampoco podrá activar mecanismos creativos en su paciente que puedan llevarlo a encontrar soluciones en lo referente al aprendizaje.

Trabajar con niños discapacitados implica tener en cuenta y valorar un saber hacer, decir, crear, escenificar más allá de la organicidad, sea cual fuere su causa para permitir la aparición del niño como sujeto. Al dejamos sorprender por él, se facilitará su deseo de saber y podrá alejarse del fantasma del fracaso y la deficiencia.

El docente capaz de trabajar en forma creativa contará con mayores recursos para enfrentar adversidades y obstáculos referentes a su profesión, logrando fomentar esta capacidad en los alumnos, contribuyendo a su crecimiento psíquico, en donde el aprendizaje podrá constituirse.

Para mejorar la creatividad en personas con discapacidad sugiero:

- > Crear un taller de creatividad y arte para docentes y equipo pedagógico en las escuelas de educación especial. Este taller tratará de dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué es la creatividad? ¿Cómo se puede aprender a través del arte y la creatividad? ¿Cómo trabajar con niños y jóvenes discapacitados en forma creativa? Entre otros.

El objetivo de este taller será:

- Capacitar a los docentes y profesionales en técnicas artísticas que favorezcan la creatividad.
 - Permitirle al docente reconocer y aceptar sus propias limitaciones para favorecer su rol de facilitador del aprendizaje.
 - Estimular la flexibilidad y creatividad de docentes y profesionales para que puedan proveer de situaciones ricas de aprendizaje para sus alumnos/pacientes.
- > Actividades artísticas y de desarrollo de la creatividad para alumnos de escuelas especiales con el objetivo de:
 - Fomentar en los alumnos la libertad de opinión y de ideas, motivando la creación, sentimientos de seguridad y autovaloración.
 - Generar clases en un clima de cordialidad donde se propicie la interacción entre los alumnos.

- > Planificar clases de arte para escuelas especiales utilizando diferentes materiales y técnicas.
- > Invitar a artistas a la escuela para que realicen alguna actividad junto a los niños y jóvenes. Por ejemplo: con la ayuda de un músico podrían construir cotidíafonos, explorar sus posibles sonidos y luego inventar una melodía.
- > Charlas para padres de niños discapacitados para informarlos sobre los beneficios del arte para sus hijos.
- > Capacitación para docentes y profesionales que trabajan con niños y jóvenes discapacitados para demostrar cómo el arte puede estimular las relaciones interpersonales, el deseo de aprender y mayores sentimientos de autovaloración.
- > Presentación de los trabajos de los alumnos a la sociedad para cambiar la mirada que hay sobre la discapacidad y hacer que los discapacitados sean sujetos que pueden hacer cosas y de esta manera favorecer su integración social y laboral.

BIBLIOGRAFIA

- Abadie, M., **Psicoanálisis del jugar**, Revista Argentina de Psicoanálisis n° 4, tomo XXI, 1964.
- Akoschky, Judith y otras, **Artes y escuela**; Buenos Aires, Editorial Paidós, 2006.
- Bowlby, John, **La separación afectiva**; Buenos Aires, Editorial Paidós, 2005.
- Burns, Y, **El síndrome de Down. Estimulación y actividad motora**; Barcelona, Editorial Herder, 1991.
- Eco, Umberto, **Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura**; México, Editorial Gedisa, 2000.
- Fiorini, Héctor Juan, **El psiquismo creador, Teoría y clínica de los procesos terciarios**; Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 2006.
- Jerusalinsky, Alfredo y otros, **Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil**; Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 2006.
- Levin, Esteban, **Discapacidad clínica y educación, los niños del otro espejo**; Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 2003.
- Lowenfeld, Víktor; Lambert Brittain, W, **Desarrollo de la capacidad creadora**; Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1980.
- Mannoni, Maud, **El niño retrasado y su madre**, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2005.
- Moccio, Fidel, **Hacia la creatividad**; Buenos Aires, Editorial Lugar, 2004.
- Moccio, Fidel, **Psicoterapia grupal, dramatizaciones y juegos**; Buenos Aires, Editorial Búsqueda, 1987.
- Novaes, M. E, **Psicología de la aptitud creadora**; Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1973.
- Paín, Sara, **Psicoterapia por el arte**; Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 2006.
- Pavlosky, Eduardo, **Proceso creador, terapia y existencia**; Buenos Aires, Editorial Ayllu, 1991.
- Pérez Lindo, Augusto, **Creatividad, actitudes y educación**; Buenos Aires, Editorial Biblos, 2004.
- Pichón Rivière, Enrique, **El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social**; Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 2005.

- Rubino, Vicente, **Sueños, arquetipos y creatividad**; Buenos Aires, Editorial Lumen, 1995.
- Schorn, Marta, **La capacidad en la discapacidad**; Buenos Aires, Editorial Lugar, 2005.
- Vigotsky, L. S., **Imaginación y creación en la edad infantil**; Buenos Aires, Editorial Nuestra América, 2004.
- Winnicott, D. W., **Realidad y juego**; Buenos Aires, Editorial Gedisa, 2005.

Internet:

- sindromedown.net
- Vásquez Castilla, María Luisa, **Síndrome de Down y motricidad gruesa**, en: www.wikipedia.com.

Agradecimientos

A Matías, por su comprensión y paciencia durante todo el proceso de investigación.

A mi familia, por su apoyo permanente y su cariño.

A mis amigas Cecilia, Miriam y Julieta por escucharme y contenerme en todo momento durante la carrera.

A mi tutora, Lic. Sandra Spada, por asesorarme desinteresadamente y guiarme en este nuevo desafío.

Y finalmente a las Lic. Claudia Urbano y Patricia Miller por ayudarme desde el Departamento de Metodología.