

LOS LÍMITES DEL VACÍO

*Fernando Maldonado**

Tomando la docencia del dibujo como campo de búsqueda y al dibujo mismo como experiencia histórica del género humano, se analizan los hallazgos y las propuestas en la comprensión del funcionamiento del cerebro humano, entendido como productor e intérprete de la realidad.

Asimismo, se esboza la propuesta de involucrar las investigaciones de la psicología, en el diseño de planes de estudio del dibujo, aprovechando sus cualidades como práctica cognitiva enlazada con todas las disciplinas del conocimiento humano y para producir por esta vía, un aporte que esté más allá de la lúdica y la simple contemplación.

Palabras clave: dibujo, cerebro triádico, expresión, comunicación, cognición.

1. Introducción

Este artículo de reflexión se presenta dentro del contexto de las prácticas pedagógicas actuales, citando algunos avances de las disciplinas que han aportado luces sobre la enseñanza, en general, y la didáctica del dibujo, en particular. Se entrelazan los hallazgos de la ciencia en torno al funcionamiento del cerebro, con los enfoques de la pedagogía artística y los cuestionamientos en torno al mal llamado "arte infantil" y su importancia en el pensamiento humano.

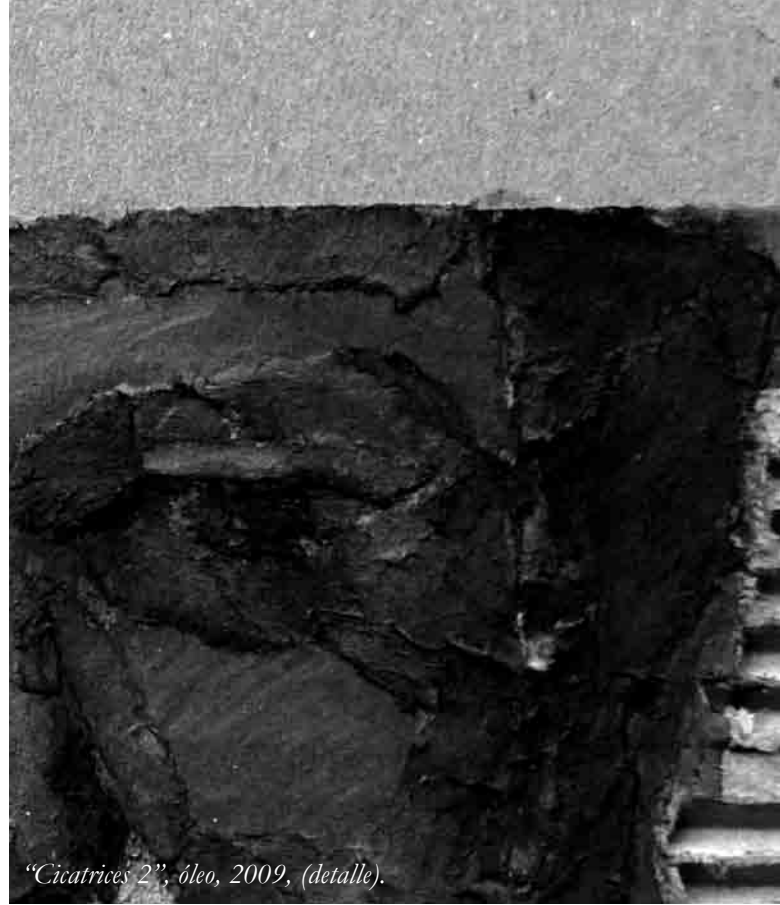
Frente a una película como *El contrato del dibujante* del director británico Peter Greenaway, se siente un estremecimiento especial. No se trata solamente de estar frente a una historia de impecable construcción con una dosis equilibrada de humor y de tragedia. Para todo aquel que se haya aventurado a seguir los avatares del dibujo, este estremecimiento está cifrado como un mensaje en clave que va directo al recuerdo adherido en el inconsciente.

Los pocos segundos en que vemos la mano del dibujante emprender su tarea con decisión y maestría son suficientes como pretexto para continuar embelesados con la trama y los personajes y esos segundos justifican la película. Lo demás es abandonarse a la evidencia o al sentimiento. Es un mensaje en clave porque existe una suerte de prerrequisito que es el de haber sentido la suave

* Maestro en Bellas Artes, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: fermaldoror@yahoo.com



"Cicatrices 2", óleo, 2009, (detalle).



"Cicatrices 2", óleo, 2009, (detalle).

superficie que se desliza bajo la mano y la punta del lápiz afirmando su presencia en el trazo. Un trazo que va construyendo la abstracción del mundo visible. Un trazo dando límites a algo que no los tiene.

Todo dibujo es abstracción y lo mismo puede afirmarse de la pintura; sin embargo, hay algo en el primero que lo hace más denso, más básico si se quiere y que lo compromete más a fondo con la interioridad humana. La frontera de los lenguajes plásticos se ha adelgazado lo suficiente como para dejar pasar de un lado a otro tipo de propuestas conceptuales. No es sencillo dilucidar cuándo se está hablando de pintura y cuándo de dibujo. En algunos casos es un acto de fe con todo lo que implica creer en algo sin posibilidad de verificación.

Si hago alusión a estos límites tan sutiles es porque no es posible desconocer que están allí y porque su presencia fantasmal fue el resultado de siglos de experiencias colectivas extendidas por todo nuestro planeta.

El dibujo está ligado a nuestros orígenes más remotos; eso se sabe con aparente facilidad, pero hay otra historia paralela que no es la historia colectiva de nuestro género, si bien, la determina. Es la historia personal, la de la evolución individual de la expresión gráfica.

Un número no muy extenso de autores se ha dedicado a explorar esta historia individual y ha encontrado patrones de comportamiento que permiten establecer etapas y procedimientos constantes en la mayoría de las personas. Cuando menos, así sucede en lo que conocemos vagamente como cultura occidental. Muchos de estos autores vienen de campos de estudio tan amplios como la pedagogía, la psicología y el arte, pero sus aportes aun no se han tenido en cuenta con la debida profundidad, sobre todo en relación con la educación artística y el aprendizaje del dibujo en la adolescencia. Esta zona neutra, sin conexión aparente entre infancia y juventud es consecuencia directa del desconocimiento y el escaso análisis emprendido hasta hoy.

El aspecto de mayor interés en la evolución gráfica humana tiene que ver con el momento en el cual comenzamos a diferenciar el trazo como dibujo, el trazo como escritura y la conexión imagen-palabra. En ese preciso momento, la compleja relación entre lenguajes se establece a partir de fases de aprendizaje en las que el maestro, entendido como aquel que está allí para guiar y acompañar, tiene la responsabilidad de crear un ambiente adecuado para el desarrollo de destrezas y habilidades combinadas con operaciones mentales básicas y complejas en un recorrido que va a la par con el desarrollo psicofísico y emocional del individuo.

Las etapas de desarrollo gráfico del niño(a) son bastante exactas, constantes y coincidentes en la mayoría de los casos, de acuerdo con una edad mental similar y a factores ambientales equivalentes. Por esa razón, autores como Lowenfeld (1973) identifican etapas (garabateo sin control, garabateo con control y garabateo con nombre), como las primeras fases de este proceso evolutivo.

El placer simple y primitivo de mover el brazo de un lado a otro sujetando el instrumento de dibujo sin diferenciar las articulaciones del codo y la muñeca, es el primer registro gráfico de nuestra evolución personal. La motivación es motora, por lo tanto, estamos lejos aún de someternos al imperio de la visión sobre la mano. De hecho, es característico el desinterés del niño(a) por garabatear mirando hacia la superficie sobre la que trabaja. Por el contrario, su atención puede estar en el entorno sin interferir con los movimientos de su brazo. El garabateo controlado es una etapa en la que un notable cambio sucede a nivel de la percepción. Se descubre la relación entre movimiento y trazo. Así surge la necesidad de conectar ojos y mano en una sola acción. Controlar el trazo es un paso muy significativo en este proceso y justifica ampliamente la importancia de este tipo de actividades plásticas en el desarrollo humano. En la etapa de garabateo con nombre, se establece por vez primera la relación del lenguaje oral con el gesto gráfico. Es el niño(a) quien debe plantear espontáneamente el nombre de sus garabatos y todos



"Cicatrices 2", óleo, 2009, (detalle).

los investigadores (Lowenfeld, Lucart, Luquet, Kellog, Martínez, Delgado, 1981) están de acuerdo en esto, porque la incidencia del adulto en esta etapa tiende a determinar o condicionar las respuestas del niño(a). Estamos situados en la etapa simbólica del dibujo en la cual los garabatos adquieren una intencionalidad y un significado cada vez más complejos y se plantean tres momentos encadenados. En el primero, el niño verbaliza un nombre para su garabato y este no presenta semejanzas con el nombre asignado. En un segundo momento, la verbalización, es decir, el nombre del garabato presenta semejanzas gráficas con este y en el tercero el niño(a) anticipa verbalmente lo que va a dibujar y luego lo garabatea y es allí cuando se produce el enlace con lo representativo.

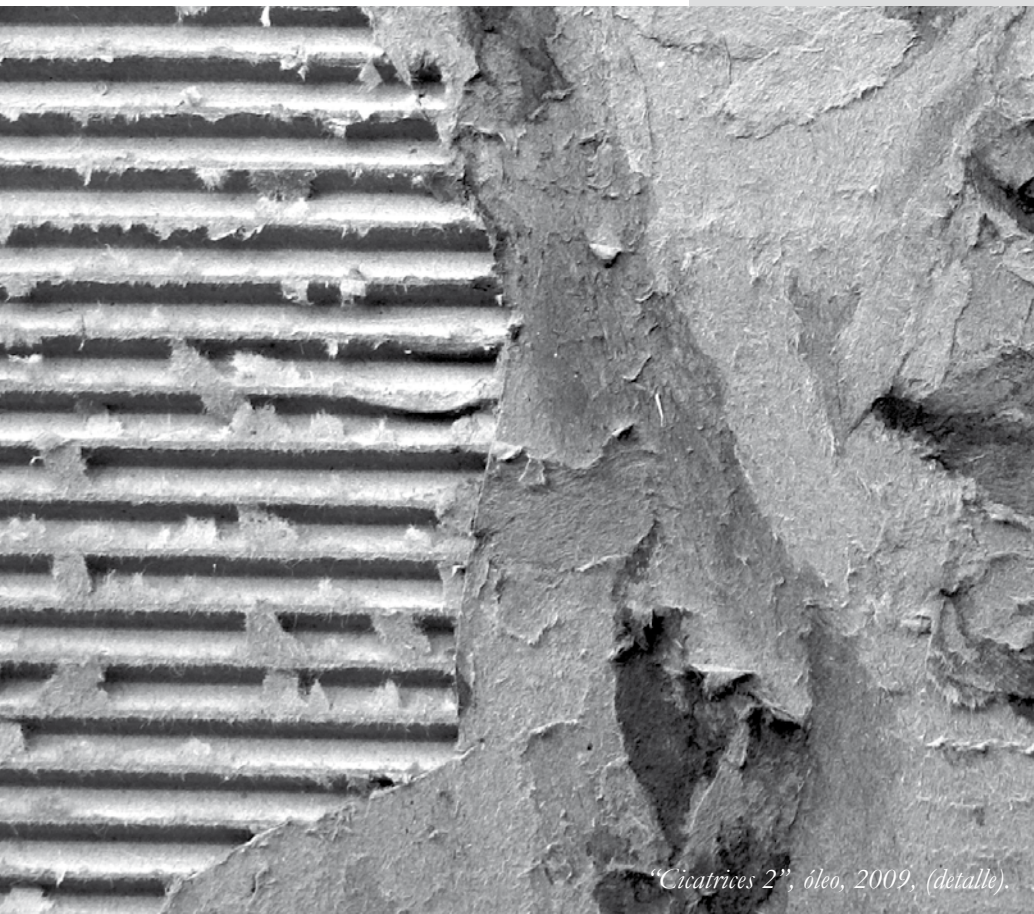
Es de especial interés para el campo de la expresión y la comunicación, conocer esta génesis del dibujo como símbolo y como abstracción de la realidad. En la docencia universitaria los maestros pueden notar que los estudiantes con dificultades derivadas de un ambiente poco propicio y una influencia negativa de los adultos en etapas tempranas de su desarrollo gráfico, se convierten en sus enigmas pedagógicos. Éste es uno de los campos en los que una investigación seria tendría cabida para responder las incógnitas que muchos docentes tenemos acerca de la enseñanza del dibujo en la adolescencia y la edad adulta. En comparación, la infancia ha sido mejor explorada por la investigación docente. La imposibilidad de interpretar o abstraer la realidad a partir de líneas, observada en muchos estudiantes, puede tener fundamento en sus historias personales. Del mismo modo, en otros, los resultados pueden ser sorprendentes y sin esfuerzo aparente. En los dos casos el conocimiento previo de sus antecedentes gráficos sería de utilidad para enfocar un proceso de aprendizaje adecuado.

He mencionado los tres momentos de la etapa del garabato con nombre a partir de los hallazgos de Lucart (1980) puesto que esta autora plantea claramente la relación entre actividad gráfica y actividad verbal. Es el momento en que, además, se comienza a diferenciar el dibujo de la escritura.

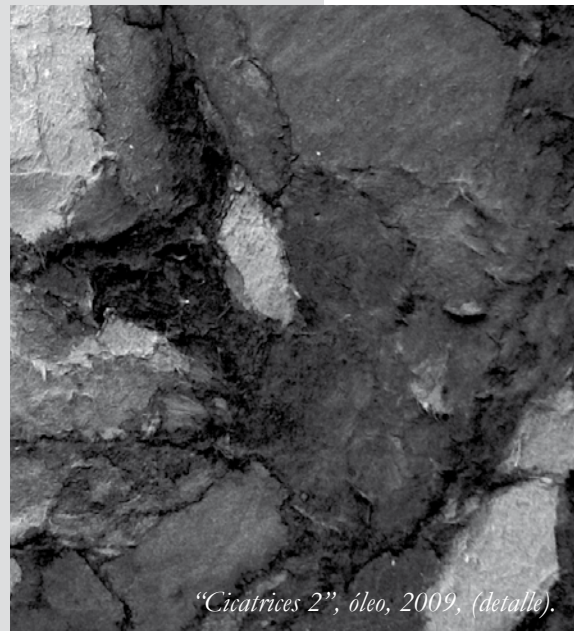
Esta conexión se hará más compleja en la siguiente etapa evolutiva, la etapa pre-esquemática. En ella el niño(a) comienza a dibujar esquemas de la figura humana utilizando los trazos que ya domina y recombinando figuras, al principio inconexas entre sí, para entrar a un reconocimiento del espacio del plano compositivo sobre el cual dará inicio a la relación de formas, sin tener en cuenta una representación realista de éste. Aquí hay algo envidiable en términos de creatividad humana y es la motivación emocional. Por pocos años nuestras emociones fluirán desnudas sobre el papel, sin el afán de ordenar ni justificar los trazos, ni las formas y, por eso, la jerarquía de las figuras se plantea según este factor. El mundo concreto comienza a ser reconocido y es necesario reafirmarse en él. Todavía es muy pronto para las inmensas dificultades en términos de pensamiento abstracto y desarrollo motriz, que plantean temas como la perspectiva. Por lo demás, estos son asuntos que involucran una maduración psico-física normal que no debe ser forzada por el adulto.

El célebre pintor Balthus, contaba en una entrevista que su amigo Pablo Picasso se lamentaba de no haber hecho nunca dibujos de niño. Se refería por una parte a su talento precoz para dibujar, pero al mismo tiempo a la formación que tuvo (más anticipada de lo normal) por ser el hijo de un profesor de dibujo. Picasso siempre declaró oficialmente su interés por las formas desarrolladas en la expresión infantil y no es difícil notar en su obra la manera en que se apropió de estos recursos.

Si continuamos con el recorrido individual en nuestra evolución gráfica, notamos que el ambiente se enrarece. Luego de asimilar las etapas anteriores, nuestra evolución gráfica personal nos sitúa en un esquematismo cada vez más complejo que comienza a ser permeado por elementos diversos, no siempre positivos y provenientes del mundo de los adultos. Aquí nos encontramos con dos factores que dificultan el avance. Uno de ellos es el sistema educativo imperante, derivado del racionalismo científico primario. Todos hemos pasado por ahí. El rasero con el que nos perfilan no admite texturas ni alteraciones.



"Cicatrices 2", óleo, 2009, (detalle).



"Cicatrices 2", óleo, 2009, (detalle).

El mundo tiene una descripción oficial y debemos aprenderla para no desentonar. Esta descripción privilegia y enfatiza los conocimientos técnico-científicos en detrimento del campo de la expresión, la comunicación y el arte, afectando directamente el interés por desarrollar formas de inteligencia en las que muchas personas podrían encontrar una vocación y un campo de desempeño tan válido como el de las profesiones clásicas. El método científico se toma nuestra existencia por asalto y diluye o debilita la visión aleatoria y no determinista del mundo.

El otro factor determinante tiene que ver con la incidencia directa de los medios de comunicación masiva y los modelos estandarizados que proponen. Aquí el grado de dificultad es proporcional a la capacidad de los docentes para utilizar positivamente estas influencias. No es conveniente suponer que el dibujo o las expresiones plásticas en general son procesos puramente espontáneos en todas las etapas de la vida y que no requieren de parámetros de enseñanza ni pautas de evaluación. Habría que replantear, hoy más que nunca, el término "academia", palabra bastante diluida en los discursos de la vanguardia artística actual, que se siente fuera de esta definición, como si el término evocara únicamente los siglos XVII, XVIII y XIX de la cultura europea, y no fuera ante todo, un modo de proceder y de pensar, más que una suma de conocimientos técnicos transmitidos rígidamente. Aunque se esfuerce por disimularlo, la modernidad y la postmodernidad ya tienen su propia academia y es tan ortodoxa como aquella que pretenden negar. De hecho, tienen sus propios salones y eventos oficiales y son patrocinados por los gobiernos en cada país, de modo que su independencia conceptual es un traje gastado por el uso en los últimos cien años o algo

más, que han transcurrido desde los primeros salones franceses, en donde el impresionismo marcó el punto de ruptura con el mundo clásico.

Con esta visión, un nuevo y mayor perímetro está involucrado en lo académico y así como cada etapa de evolución gráfica infantil exige del docente una comprensión adecuada de los procesos de aprendizaje, también en la adolescencia y la edad adulta existen ciertas exigencias y estrategias adecuadas para impulsar al estudiante hacia niveles de mayor dificultad. El punto más alto de complejidad de estos niveles está en la comprensión del espacio tridimensional y su interpretación gráfica. Los métodos de representación clásica como la perspectiva y la axonometría son producto de una visión cultural y un contexto histórico específico, que alcanzó la cumbre en el renacimiento europeo con el aporte de muchos autores en diversos lugares. Es bien sabido que este modo de ver unificado simbólicamente por el punto de fuga y la línea del horizonte quedó reevaluado con las vanguardias del siglo XX. El impacto que éstas tuvieron no permitió entender su sentido profundo y en la pedagogía no existía un soporte teórico-práctico para afrontar la ola de especulaciones que se desencadenó a continuación. Se comenzó a hablar de libertad total en la enseñanza artística, una libertad sin pautas basada en supuestos derivados de la obra de artistas modernos como el anteriormente citado Pablo Picasso.

Picasso es un buen ejemplo porque su libertad creativa se interpretó como el producto de una mente renovada y sin contaminar por el academicismo clásico, cuando en realidad sus procedimientos y hallazgos son la consecuencia directa de haber conocido y dominado a fondo ese academicismo. Esta mala lectura de



los hechos, que por lo demás no aconteció sólo con Picasso sino con casi todos los creadores de la vanguardia, se convirtió en un salto al vacío que no ha dejado de afectar a la enseñanza, en especial, la enseñanza superior. Con una simple lectura biográfica es sencillo verificar el modo en que los creadores de todos los "ismos" de la vanguardia artística del siglo XX, contaron con un sólido piso técnico y conceptual antes de emprender sus históricas rupturas formales. De hecho, cabe preguntarse hasta qué punto eran rupturas o más bien los pasos sucesivos de su propia lógica plástica. En otras palabras, el cubismo ya estaba presente en los dibujos realistas de Picasso, el arte conceptual se adivinaba en las pinturas de Duchamp, la pintura abstracta era inmanente a los cuadros figurativos de Kandinsky y así sucesivamente. Dar el siguiente paso; de eso se trata. Pero "paso" no quiere decir "salto". El salto se da desde ningún lugar. Un paso se da luego de haber dado otros que lo conectan. El error está en ver sólo el último paso sin mirar los anteriores. Esta es la desconexión con la cual se enseña en la mayoría de las escuelas y facultades actuales. Se exige al estudiante que salte sin haber dado ningún paso previo. En este aspecto, la evolución gráfica infantil cuenta al menos con mejores antecedentes investigativos, que permiten interpretar la expresión gráfica de nuestros primeros años de vida, al margen de la definición de "arte".

Los niños no hacen arte o, mejor, no hay un arte infantil, porque sus procedimientos, motivaciones y logros no corresponden ni material, ni conceptualmente a la actividad artística profesional del adulto. Por la misma razón podemos decir que cuando Picasso, Miró o Klee adoptan en su obra formas que recuerdan el dibujo infantil, no están haciendo arte infantil. Son adultos que hacen apropiaciones formales porque les permiten plantear visiones personales del mundo.

¿Cómo enseñar dibujo en el siglo XXI?, y ¿para qué?, ¿qué podemos esperar de una práctica tan antigua como el hombre, en un mundo frío y sofisticado por las complejidades de la tecnología? Estas preguntas encuentran respuesta a partir de búsquedas en

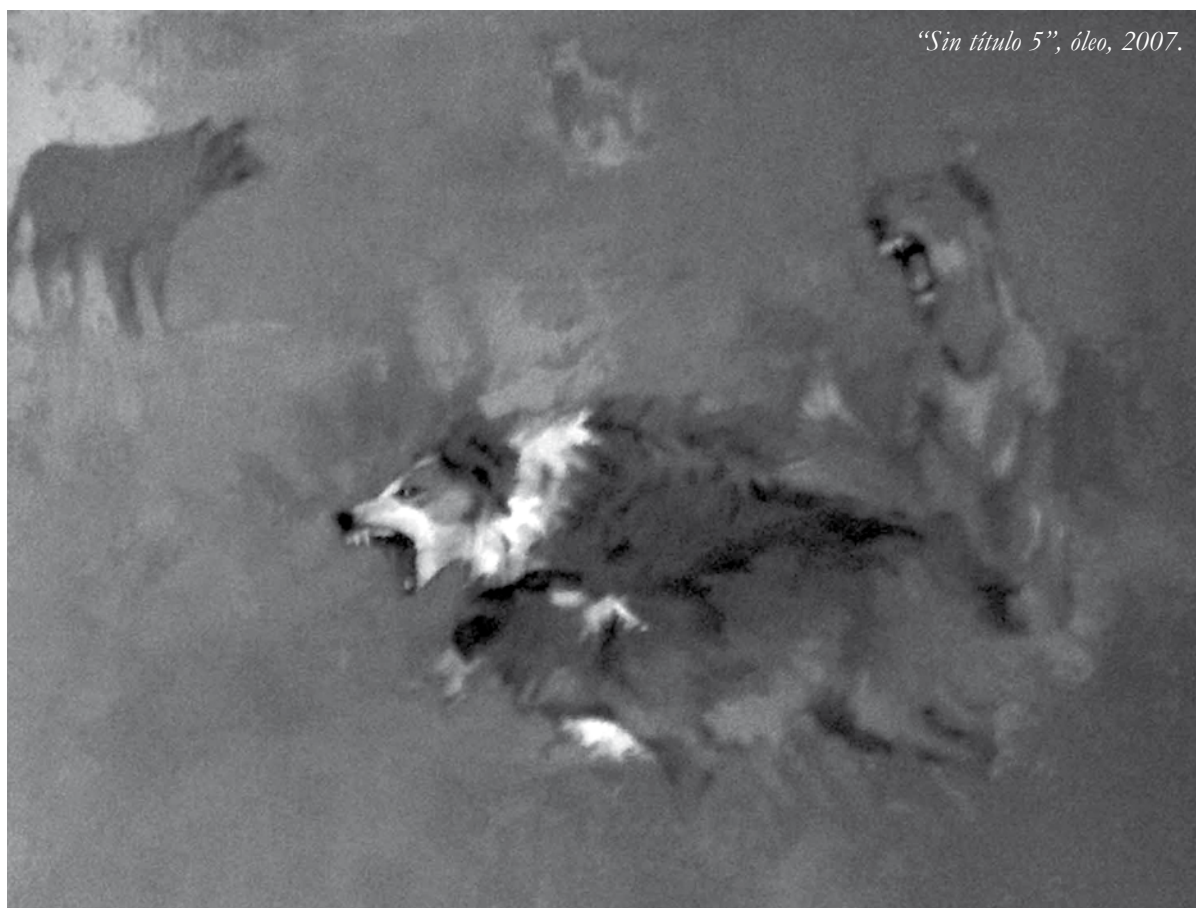
campos muy diversos. Sin embargo, es posible afirmar que el dibujo nos puede hacer más humanos, más falibles e impredecibles. Con esto debería bastar. Aun así podemos ubicar otras rutas, tal vez, más "científicas", porque las fronteras del dibujo son más grandes de lo que la mayoría de las personas puede captar. Tomemos una de estas rutas.

La neuro-psicología, enlazada con la pedagogía contemporánea, ha permitido comprender el funcionamiento del cerebro y su relación con el pensamiento cognitivo. Allí, el dibujo puede tener un interesante rol y configura un inmenso campo de acción y experimentación.

Las operaciones mentales como la base de los procesos de aprendizaje, son los ladrillos que construyen el pensamiento. Si las relacionamos con el aprendizaje del dibujo encontramos una aplicación potencial en la evolución del pensamiento humano.

El psicólogo Albeiro Benjumea P. (s.f.) plantea las operaciones mentales simples y complejas en este orden:

1. Identificación
2. Diferenciación
3. Representación mental
4. Transformación mental
5. Comparación
6. Clasificación
7. Codificación
8. Descodificación
9. Proyección de relaciones virtuales
10. Análisis
11. Síntesis
12. Inferencia lógica
13. Razonamiento analógico
14. Razonamiento hipotético
15. Razonamiento transitivo
16. Razonamiento silogístico
17. Pensamiento divergente y convergente
18. Conceptualización



"Sin título 5", óleo, 2007.

Cuando se analizan las definiciones de estas operaciones y se asocian con actividades de aprendizaje gráfico como el dibujo, encontramos que es posible plantear un desarrollo gráfico en correspondencia con cada una de ellas. De hecho, los logros en campos como el diseño gráfico, industrial o la ilustración y el arte son producto de la puesta en marcha de enlaces en los que actúan varias operaciones mentales. Como hipótesis podemos decir que si estas operaciones se ponen en acción, con toda premeditación en la estructura de un programa de enseñanza de dibujo, su efecto directo sería potenciar el pensamiento cognitivo de los estudiantes, incluso si estos no están involucrados en un plan de estudios de una carrera relacionada con el dibujo como medio de comunicación o expresión.

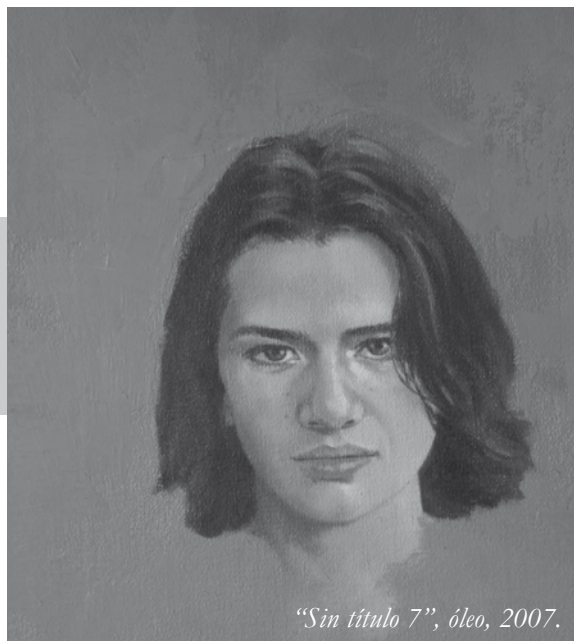
El dibujo visto en esta perspectiva, es más que un simple divertimento o una actividad profesional artística o comunicativa. También es una herramienta y un proceso que puede afianzar e incrementar el pensamiento cognitivo de otras disciplinas o profesiones. Todo esto plantea un paradigma con el dibujo y las nuevas tecnologías. Sin perder de vista que estas últimas hacen parte de un exitoso campo de desarrollo y han logrado fusionar las matemáticas con el mundo de las imágenes, representar la realidad a partir de un código binario ha comenzado a producir una paradoja creativa: la realidad virtual se estandariza. La representación de este mundo paralelo que los algoritmos construyen es anónima e instrumental; por lo tanto, son muy difíciles de percibir los rasgos individuales del autor y su aporte creativo. Hasta ahora, no existían herramientas tan sofisticadas y, sin embargo, nunca hemos estado más cerca de extraviarnos ni más cerca de la uniformidad y de la falta de signos de identidad individual y social. Confundir la herramienta con el objetivo, parece ser la trampa oculta que acecha al usuario de estos programas gráficos. Actualmente, una gran parte de las imágenes que produce el hombre están configuradas a partir del lenguaje digital. Muchas de estas imágenes no persiguen fines estéticos. Están

concebidas como datos de apoyo a la configuración de proyectos e ideas del mundo industrial, o relatan e ilustran otros mensajes. Este carácter instrumental descarta la importancia del individuo como ser expresivo. Tomemos como ejemplo a un diseñador industrial que necesita presentar una propuesta de su trabajo. Sin duda, recurrirá al uso de programas de graficación digital bidimensional y tridimensional, sin preocuparse demasiado por transmitir un trasfondo plástico personal con sus imágenes. La forma y los acabados estandarizados que los programas ya traen predeterminados serán suficientes incluso cuando sean idénticos a los que usan millones de personas en el mundo entero.

Que sea importante o no traducir la individualidad expresada en algo parecido a un estilo es un tema que apenas comienza a afectarnos en un mundo poblado, por no decir atiborrado de imágenes electrónicas. Es probable que el problema no esté en la superficie del objeto sino en la forma y la forma es a la vez el contorno, y el contorno es dibujo. Si esta deducción es correcta, nos lleva a afirmar que el hombre contemporáneo fija toda su atención en los procesos de desarrollo del contorno, y sólo allí se puede verificar la originalidad de una idea. Además deberíamos pensar en cada profesión en la que el dibujo es un componente esencial, haciendo diferencias de aplicación según la necesidad de comunicación de los campos de conocimiento. Podríamos agrupar las necesidades del diseño, la ilustración y la arquitectura en un mismo apartado. El arte es otro asunto. En lo que concierne a las primeras, son tantas las imágenes existentes de los artefactos y objetos creados por el hombre, que el contorno traducido en la forma, ha pasado por millones de cambios y estos pueden ser tan sutiles como para no permitir detectar dónde y cuándo se produce el plagio. Se puede admitir que en el universo virtual opera la dualidad atribuible a todo lenguaje, la dualidad medio-mensaje. El lenguaje digital es un lenguaje con requerimientos propios que, sin embargo, no puede escapar a

“Sin título 6”, óleo, 2007.





la definición de código. Esto implica que permite modelar imágenes a partir de combinaciones binarias que simulan el espacio tridimensional, como dirá Deleuze, "transportan relaciones de similitud" (2007) y pueden ser reproducidas dentro de los límites de su propia virtualidad. Pero una imagen así generada ha pasado por un código para poder materializarse. He aquí una interesante diferencia respecto a la imagen análoga, en donde el código no es prerequisite para su existencia. En el dibujo análogo podemos decir que es el cerebro humano en simbiosis con los ojos, el que entabla una conexión directa con la mano y produce el trazo y la estructura de la imagen. Esta imagen, puede tener similitud pero no ha sido creada por intermedio de un código. No ha sido necesario dar ese rodeo. Como lo expresa Deleuze "En efecto, ¿qué puede hacerse con un código? Se pueden hacer relatos o se pueden hacer ilustraciones" (2007). De ahí que las imágenes creadas por computador busquen una suplantación y quieran significar lo mismo que las imágenes análogas. Por supuesto, también se pueden hacer ilustraciones y relatos por procesos análogos, pero su origen no es el mismo e impone visiones y acciones totalmente diferentes. Son diferentes procesos de pensamiento, es decir, diferentes operaciones mentales, las que se activan en cada caso. Sin embargo, como inocultable paradoja, la conexión cerebro-mano se expresa en la interfaz con una sofisticación tal, que ha puesto en contacto los extremos de lo análogo y lo digital. La tableta de dibujo y el lápiz electrónico son el mejor ejemplo de este acercamiento, porque implican el renovado uso de destrezas y habilidades que se asumían como superadas en la creación de imágenes generadas por computador. La mano aparece de nuevo como extensión de una operación mental que se materializa por medio de ella. Al actuar sobre un artefacto electrónico como el lápiz óptico se produce un evento gráfico híbrido. Visto así no hay ninguna oposición entre tecnología y tradición, sino una continuación de los mismos problemas con nuevas herramientas que, a su vez, generan diversas formas de pensamiento gráfico, por lo que de nuevo el papel de las operaciones mentales debe ser tenido en cuenta.

El auge que toman los estudios del funcionamiento del cerebro no debe ser interpretado con el viejo esquema de la dualidad cuerpo-espíritu. Esta primitiva dualidad terminó por crear e implantar un axioma en el que las actividades creativas del hombre, los sueños y las visiones, correspondían y parecían evidenciar una parte intangible, inmaterial e indefinible conocida desde entonces con el nombre de "espíritu". Objetivamente esta parte de la existencia no era otra cosa más que una serie de acciones y eventos sin explicación lógica para nuestros antepasados, en tanto que la razón expresada en la realidad material e interpretada por la ciencia y la tecnología, correspondía a las acciones conscientes del cerebro. Estamos cada vez más cerca de comprender que la imaginación, los sueños e, incluso, las experiencias místicas, son estados interiores contruidos por una compleja red de funciones en las que las conexiones neuronales siguen rutas con trayectorias no convencionales, que incluso pueden desencadenar estados alucinatorios o percepciones extra sensoriales. Estos estados de percepción expandida (que en ocasiones se incrementaron con la ayuda de sustancias psicotrópicas), están en la base de la invención de todas las religiones primitivas y el pensamiento místico que ha perdurado en nuestras tradiciones culturales y el inconsciente colectivo.

Básicamente somos cerebro. En el campo del dibujo y de todas las actividades creativas se ha podido establecer con cierta precisión en qué zona de este órgano se localiza su accionar gráfico-espacial e incluso se habla no de un cerebro, sino de tres. Hay un novedoso enfoque de la enseñanza-aprendizaje que contempla el cerebro triádico (De Gregori, 1999) como un ensamblaje de funciones complejas alternadas entre el cerebro derecho, el izquierdo y el reptíleo, de modo que esta exploración comienza a configurar una especie de mapa en el cual se ubican las zonas que intervienen en ciertos procesos de pensamiento y en todas las actividades físicas. Nuestro cerebro ha alcanzado estos niveles de desarrollo en una sumatoria de millones de años y probablemente eso, que hasta hace poco nos parecía incomprensible,



“Sin título 8”, óleo, 2007.

como parte de un mundo ajeno e inmaterial, tenga hoy una aproximación diferente sin que por ello pierda su enorme poder sugestivo y continúe impulsándonos a la búsqueda de respuestas. Incluso, es probable afirmar que no hay dualidades como mente-espíritu o, si las hay, son una construcción de nuestro propio cerebro que se recrea a sí mismo y sitúa su recreación fuera de él. El creador es nuestra imagen reflejada en un espejo, la imagen que proyectamos y llena nuestro vacío. Nos consuela y nos provee de explicaciones situando las cosas en su lugar.

Ese creador externo bien puede haber estado dentro de nosotros desde siempre, porque nosotros mismos le hemos dado vida y nos negamos, como reacción temerosa ante la muerte, a admitir esta evidencia.

Quizá la creación más sutil del hombre no sea el arte, sino la eternidad extrañamente objetivada en las religiones y sus dioses, que nos alejan por cortos lapsos de nuestra fragilidad, de nuestra condición material y finita. Si en algún momento el dibujo y las expresiones plásticas pueden ser consideradas como parte de esa fragilidad es en el momento en que imaginamos el más allá.

Nuestra condición nos ha llevado a ponerle límites al vacío y el dibujo es la prueba material de esta obsesión.

Referencias

- Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- . (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martínez, E. y J. Delgado (1981). *El origen de la expresión*. Madrid: Cincel.
- Lucart, L. (1980). *Pintar, dibujar, escribir, pensar*. Madrid: Cincel.
- Benjumea, A. (s.f.) *Los desempeños: el objeto de desarrollo y evaluación de una competencia*. Sin publicar.
- Deleuze, G. (2007). *Pintura, el concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus.
- De Gregori, W. (1999). *Cibernética social*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.