

Arte y Disfunción Simbólica: Hallazgos al Dibujar con el Hemisferio Derecho del Cerebro

Art and Symbolic Dysfunction: Findings when Drawing with the Right Hemisphere of the Brain

Javier González Páez¹

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 22 de Agosto de 2017.
Fecha de aceptación: 19 de Noviembre de 2017.

¹Magister en Educación. Universidad de Pamplona. Docente – Colombia.
E-mail: sanjitazul@gmail.com

CITACIÓN: González, J. (2017). Arte y Disfunción Simbólica: Hallazgos al Dibujar con el Hemisferio Derecho del Cerebro. CIE. Vol. 2. (4), 33-43.

Resumen

En esta investigación se indujo y propició trabajar estados ampliados de conciencia y otras prácticas: explorar la respiración, meditar, contemplar, para reforzar la sincronía sensorial-motora-racional. Más allá de poner en tensión conceptos de varias disciplinas, el propósito aquí es invitar al dialogo con otras formas de ver el mundo y hacer más fluida y plural la manera de habitarlo. La muestra son jóvenes con Necesidades Educativas Especiales cognitiva leve, y la evolución del pensamiento y la función simbólica. El método de Betty Edwards de dibujo con el hemisferio derecho privilegia lo visual para imitar la realidad.

Palabras Clave: *discapacidad, cognitiva, función, simbólica, hemisferio.*

Abstract

In this research, expanded states of consciousness and other practices were induced and promoted: exploring breathing, meditating, contemplating, to reinforce sensory-motor-rational synchrony. Beyond stressing concepts from various disciplines, the purpose here is to invite dialogue with other ways of seeing the world and make the way of inhabiting it more fluid and plural. Methodologies educating people with mild cognitive disabilities with art, and the evolution of thought and symbolic function. Betty Edwards' method of drawing with the right hemisphere privileges the visual to imitate reality.

Keywords: *disability, cognitive, function, symbolic, hemisphere.*

Introducción

Este artículo se enfoca en esbozar la manera en que la enseñanza del arte a un grupo de jóvenes con necesidades educativas especiales, asume la tarea de observar y registrar el desarrollo de la habilidad para reconocer y reconocerse, para generar y activar nuevas rutas para relacionarse con otros, con una pedagogía menos documentada, pero que revela datos a profesionales de las múltiples disciplinas consagradas a optimizar la calidad de vida de estas minorías, sus familiares y entorno.

Se mencionan, por ejemplo, hallazgos comunicativos temporales en individuos con rasgos autistas ante la motivación, estimulación frente al color, la forma, la representación, así como contrastes en la conducta ante preludios e intermezos de respiración consciente, de meditación guiada con ojos cerrados, de sensaciones olfativas que invitan a compartir y a hacerse sentir en medio de un grupo de trabajo cotidiano que acoge con flexibilidad y acompañamiento profesional cada muestra de comprensión y valoración del otro y de sí mismo.

En primer lugar, los antecedentes y conceptos, apuntan al entendimiento de la función simbólica y el desarrollo del pensamiento en la relatividad de la disfunción simbólica y de la discapacidad cognitiva, en una nueva propuesta de dibujo con el hemisferio derecho del cerebro.

Un estudio de caso ilustra el diagnóstico global observado, destacando lo más significativo en las veinte sesiones de trabajo lideradas por el maestro en arte y acompañadas por expertos en discapacidad, con el ánimo de observar y tomar notas sobre las reacciones tanto psicológicas como artísticas, Se concentra en hacer una muestra

de diagnósticos y evolución, el antes y el después, lo artístico y lo conductual.

Al final la discusión transmite datos puntuales sobre el inicio, proceso y cambios observados respecto de la función simbólica en algunos estudiantes con distintos tipos de discapacidad social, y sobre pautas sensibles que incitan a avanzar en la acción multiprofesional a favor de la comunicación fluida y convivencia plural.

Una corta bibliografía seleccionada señala algunos de los múltiples consultados al abordar este camino entre el arte y la educación especial. Sea el momento para agradecer a los estudiantes lo aprendido. A la comunidad del IED República de Bolivia y a la licenciada Marcela Muñoz por su acogida.

Metodología

La coyuntura del trabajo interdisciplinario entre la enseñanza de la pintura y el dibujo, y la educación a jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, NEE, consiguió que el debate continuo fijara la atención en el manejo del símbolo en la etapa relativa del desarrollo cognitivo: momento en el que gradualmente se van afianzando informaciones en el cerebro. En esta etapa se aprehende, se acumula, apropia lo que el entorno social y cultural aportan: sensaciones, información concreta, aprendizaje, expresión y maneras de relacionarse.

Los jóvenes del estudio, valga la pena resaltarlo, pertenecen al grupo con discapacidad cognitiva leve, educable: pueden a pesar de sus falencias físicas o mentales, interactuar con otros y avanzar hasta cierto punto en sus procesos

cognitivos; carecen de la habilidad estándar para percibir y desenvolverse como la mayoría de las personas.

Un estudiante promedio es el que va madurando su aprendizaje continuamente. Madurar es asumir el proceso natural de que un aprendizaje lleva al otro. Un estudiante especial es quien, en los procesos secuenciales evolutivos, puede saltarse aprendizaje y habitar la vida con ritmos propios, aleatorios y únicos para hacerse a la información y a la formación del ser.

El desarrollo del pensamiento es la capacidad de reconocer y evolucionar la información que se recibe, y madurar con ella. El desarrollo cognitivo es la parte de acumulación de la información que el individuo es capaz de relacionar y derivar. El desarrollo cognitivo tiene tres subetapas: preoperacional, operacional y de pensamiento concreto.

El dibujo en la función simbólica es una etapa para representar gráficamente con forma, color y relaciones espaciales, significados que el individuo percibe, interioriza y plasma.

En el cerebro hay dos hemisferios: el derecho y el izquierdo. Los hemisferios interactúan interrelacionados siempre. En un individuo normal el hemisferio izquierdo captura lo racional (copia la forma del dibujo de una casa, de un perro, entre otros) y el hemisferio derecho captura lo intuitivo (el color, la sombra, la perspectiva, el volumen, entre otros).

La Organización Mundial de la Salud, en la clasificación internacional de enfermedades (2014), incluye la disfunción simbólica dentro del Anexo CEI-10, Capítulo XVIII: Síntomas, signos, y

hallazgos anormales clínicos y de laboratorio, no clasificados en otra parte. Su categoría R48.8, pertenece al grupo de “Síntomas de enfermedades que afectan la voz y el habla” y que afecta el conocimiento y el comportamiento.

El estudio de caso según Bromley (1986), es un término utilizado usualmente en las ciencias sociales y del comportamiento para referirse a la descripción y análisis de una entidad en particular (objeto, persona, familia, grupo, proceso, etc.) Estas entidades se dan dentro de determinadas circunstancias y presentan una ubicación espacio temporal específica, a la luz de las cuales deben ser estudiadas.

La disfunción simbólica es una alteración de la etapa donde el símbolo es el principal elemento de comunicación.

Diagnósticos tenidos en cuenta

Cuando jóvenes estudiantes ingresan a la institución educativa IED República de Bolivia, traen consigo el diagnóstico clínico que los caracteriza. Una vez ingresado el alumno, la directora de curso, en este caso la Educadora Especial Marcela Muñoz, realiza un diagnóstico comportamental de entrada a la vida escolar. Fruto de los debates sobre la presencia del arte en el proceso formativo académico en esta investigación, la licenciada Muñoz y el maestro de dibujo y pintura elaboraron un diagnóstico global orientado a describir el estado de la función simbólica o disfunción simbólica en cada estudiante. Como punto de partida exclusivo para el trabajo de dibujo y pintura, el autor elaboró un diagnóstico del desarrollo gráfico.

El análisis intra-sujeto está definido como una manera de estudiar el comportamiento de un mismo grupo de personas bajo

diferentes condiciones. No se trata de hacer comparaciones entre los comportamientos de las personas sino de detectar los posibles cambios consigo mismos que se suceden ante determinadas variables. A continuación, un viaje al interior de Sergio a lo largo de actividades en los talleres más reveladores.

La aplicación de cada actividad se aborda de manera flexible ante los estudiantes con NEE. Lo relevante fue disponer de la colaboración del experto en discapacidad y de los asistentes para llevar a cabo, a ritmo de cada alumno, la tarea invitada por el maestro. Y lo esencial, la toma de notas, fotos y videos.

Resultados

Sergio era un joven introvertido, de pocas palabras, distante. Fácilmente se le encontraba en estados de ensimismamiento mientras se daban las instrucciones para realizar los ejercicios y también durante la realización de la actividad de dibujar. No hacía contacto visual, mantenía su cabeza y su mirada hacia abajo.

Realizando el primer dibujo libre que serviría para el diagnóstico a nivel gráfico, la mayor parte del tiempo Sergio tenía su cuerpo inclinado hacia el dibujo, y cuando se erguía, su mirada era perdida como si estuviera en otro lugar; posiblemente, tratando de visualizar aquello que iba a representar. La capacidad de observación, de memoria, parece ser otra de las características de las personas con rasgos autistas.

En su primer dibujo libre, al lado izquierdo de la hoja aparece un árbol, junto una bicicleta que no hace contacto con la línea base del pasto. Sentada al borde de un

sitio alto, una figura de perfil. Desde allí se puede ver un barco en el mar rodeado de aves y nubes. Más atrás, una nube oculta una parte del sol.

Nada que no se pueda encontrar en las representaciones que hacen niños o jóvenes. Sin embargo, hay varios elementos diferenciadores en el dibujo de Sergio, partiendo del hecho de ser valorado con discapacidad leve con coeficiente intelectual de 55 y una edad maduracional correspondiente al rango entre los 9 años y los 9 años y 11 meses. Justo estas clasificaciones que sirven para ubicar en qué etapa de desarrollo de pensamiento se encuentran las personas con discapacidad, paralelamente han generado prejuicios en las otras dimensiones del ser humano. Ver dibujo de su evaluación inicial más adelante.

Para ser coherente al momento de juzgar las representaciones gráficas de los jóvenes, se toma como modelo las propuestas de clasificación de Lowenfeld y Lambert, 1985. Sustentadas en las etapas del desarrollo del pensamiento de Piaget, 1973. Quien propone la etapa de la función simbólica eje primario de la presente investigación. No sería pertinente el considerarse otros modelos de estudiar el desarrollo gráfico de niños y jóvenes, si se parte de las teorías de Piaget específicamente de las manifestaciones o procesos de la función simbólica. Lo que sí pretende la investigación es poner en contexto las maneras de ver de la ciencia e incluir otras posibilidades más amplias e integrales de ver al ser humano.

Desde el primer dibujo, las representaciones gráficas de Sergio no se corresponden con su edad mental, poniendo al descubierto la fragilidad de las apreciaciones científicas al ser aplicadas a personas con discapacidad.

En ese orden de ideas el dibujo de Sergio que debería corresponder al de un niño de 9 a 10 años, corresponde a la etapa realista de un joven entre los 12 a 14 años con detalles bastante significativos como la representación de la figura humana de perfil.

Incluso la figura que aparece en un comienzo y que borró (el detalle y el rigor con lo que quieren representar hace parte de la etapa realista de la hablan Lowenfeld y Lambert, 1980), estaba en una posición de tres cuartos, es decir ni de frente ni de perfil, significa que hay un conocimiento de la perspectiva como se intuye también en el manejo de las formas en el espacio: elementos más grandes en primer plano y más pequeños en la medida que se van alejando.

La proporción de la figura, la expresión, la actitud, están ejemplificados en la postura erguida, las piernas cruzadas, los brazos en actitud de recibir. Podría decirse que está en una actitud de contemplación del paisaje reflejada magistralmente en la expresión de su ojo, una mirada perdida como cuando estaba en proceso de imaginar la escena que representaría. Detalles como unos pelos bajo el labio y una trenza hecha con unos pocos cabellos en la parte de atrás de la cabeza, reafirman su capacidad para expresarse por medio del dibujo con elementos que enriquecen sus composiciones.

El dibujo aborda todo el espacio ubicando las diferentes formas e interrelacionándolas para lograr una buena composición. Hay una mayor conciencia visual y está evidenciando una relación particular con la naturaleza, reafirmando su carácter solitario.

En la segunda sesión se comenzaron a implementar ejercicios del método de dibujo con el hemisferio derecho de Betty

Edwards, 1998. El primero fue el de la doble figura que es herencia de la teoría de la Gestalt. Consiste en hacer la silueta de dos rostros de perfil enfrentados a una distancia entre uno y otro de entre 10 y 15 cms, que da como resultado una tercera figura en medio de los dos rostros.

Precisamente fue Sergio quien captó desde un comienzo el objetivo del ejercicio y no tuvo inconvenientes para obtener una tercera imagen, manejando muy bien la simetría de los perfiles, logrando claramente la imagen de la copa. Sergio pudo ejecutar rápidamente este ejercicio.

Dibujar la figura invertida de Stravinski, uno de los ejercicios del método de dibujo con el hemisferio derecho garantiza obtener un parecido que a veces llega a ser sorprendente sin necesidad de ser un excelente dibujante. La versión que logró Sergio del dibujo de Picasso es atrayente, porque al famoso dibujo de línea le incorpora color y una mayor desproporción (obviamente, no premeditada) que refuerza su carácter expresivo y espontáneo dado por la aplicación despreocupada del lápiz de color.

Adquiere un valor estético interesante la particular interpretación de Sergio que lo sitúa en el campo del arte, como una posibilidad válida. Parece que, por su condición de introspección, es fácil para él concentrarse en las actividades propuestas; no se podría decir que demuestra gusto por lo que hace porque es inexpresivo a nivel gestual, sólo dibuja sin distraerse ni apartarse de lo que está haciendo.

En otra de las sesiones, es evidente que la música sirve como detonante para generar sensaciones representadas gráficamente por Sergio de manera espontánea y elocuente.

Realmente, está escuchando la música, sintiendo sus altos y bajos, sus cadencias.

Los diferentes ritmos musicales obran diversas sensaciones al utilizar líneas variadas según lo que percibe auditivamente. Unas veces establece repeticiones en los ritmos de las líneas, pero en general las relaciones que hace con cada uno de los ritmos son diversas. En una de las interpretaciones con melodíaailable inicia con las letras SEX y luego continúa con líneas que generan formas ascendentes. ¿Podrían, acaso, ser interpretadas como falos? Se ratifica la importancia de estimular los sentidos para enriquecer las posibilidades expresivas.

En los diferentes trabajos que se realizaron con mandalas, Sergio decide incorporar elementos propios que armonizan muy bien, dejando claro que comprende la relación entre las diferentes formas. Es significativo que se atreva a hacer modificaciones a unos esquemas que ya estaban planteados y que además de esto logre seguir coherentemente los ritmos establecidos.

Al manifestarse con esta coherencia relacionando los diferentes elementos y la aplicación de procesos lógico-matemáticos, Sergio continúa haciendo evidente que tal vez su discapacidad cognitiva podía ser más leve de lo que aparece en su evaluación psicológica, lo que a su vez confirma su condición de rasgos autistas donde la mayoría de veces no hay discapacidad cognitiva sino desadaptaciones a nivel social y comportamental.

Podría decirse que el trabajo con los mandalas lo pone en sintonía, ejerciendo un poder de concentración que le permite entender las situaciones planteadas allí. Le

brinda la confianza para introducir otros elementos apropiando la imagen que le fue dada.

Hasta este momento hay cambios significativos en el comportamiento de Sergio con relación a la primera sesión de trabajo, cuando no levantaba la mirada del dibujo que estaba haciendo. Tenía un rostro inexpresivo, su cuerpo encorvado y sólo se erguía para dirigir su mirada distante a un punto fijo. Ahora hace gestos de risa, de desaprobación, incluso pareciera hablar o estar diciendo algo para sí mismo. ¿En qué momento comenzará a tener voz Sergio? El proceso es lento, pero para su condición de rasgos autistas abre la expectativa de estar generando avances.

Dentro del proceso de la estimulación y sensibilización de los sentidos se realizó una actividad con olores donde los estudiantes debían tener los ojos vendados. Un aroma que tuvo una grata recordación fue el de eucalipto. Los comentarios fueron: -es lo que le echan a uno en el pecho cuando está enfermo-, -huele como a menta-, -es dulce-, Sergio concluyó -huele a Vick-vapo-Rub-.

Definitivamente la discapacidad cognitiva no inhibe que otras funciones sean potenciadas desde la estimulación sensorial. Puede pasar, que, por su condición de discapacidad, la percepción esté ampliada y suscite una mayor apropiación de nuevas experiencias o, enriquezca las que ya hacen parte de las vivencias propias.

Otros ejercicios de estimulación de los sentidos fueron: reconocer texturas teniendo los ojos vendados; reconocer a los otros compañeros por el olor; a partir de una palabra, qué asociaciones podían hacer, y por último, realizar un dibujo de las formas que más les hubieran llamado la atención.

Para el de las texturas eran en total diez bolas de diferentes materiales o recubiertas con otra forma, como una que tenía una serpiente de caucho pegada. La dinámica del ejercicio fue pasarlas una a una teniendo que memorizar las sensaciones, para, al final, ir nombrándolas en el orden en que fueron pasadas. Sergio tiene muy presente la bola con la serpiente pegada, al parecer le causó un especial impacto porque fue la misma que luego dibujó a partir de su memoria táctil. La asociación que hizo con la palabra fuego, fue calor.

También, podría ser el resultado de las actividades propuestas desde la estimulación sensorial y los métodos incorporados del hemisferio derecho.

Bajo estas condiciones, Sergio inició el trabajo libre sobre cartón paja sin hacer un boceto previo. Fue dibujando formas y figuras mostrando expresión de agrado en su rostro, y su cuerpo tenía una disposición abierta al diálogo. Se le preguntaba algo, contestaba con un sí o un no pero dirigía la mirada hacia quien preguntaba; antes su ensimismamiento era frío, perdido, absorto en sus pensamientos, lejano, ahora su ensimismamiento era cálido, abierto, permitía irrupciones momentáneas de otros, sonreía con él mismo ya no por comentarios de otros sino por el placer interno de estar dibujando lo que seguramente quería hacer. Claro, también tenía sus estados antes cotidianos de no permitir un diálogo, no levantando la mirada, recogiendo su cuerpo, encapsulado con su dibujo.

Toda la clase de dos horas le llevó hacer el dibujo con bastante detalle, mucho más que en su primer dibujo. Además, tiene otras las connotaciones desde el punto de vista de relación con el espacio y las formas. En su primer dibujo aparecía una figura sola

mirando hacia un paisaje. En el último hay acumulación de elementos y una preocupación por el manejo de la profundidad, el tamaño de las formas (más pequeñas hacia atrás más grandes adelante), el uso de perspectiva lineal representado en las casas y edificios vistos desde arriba y desde uno de los costados, es decir, aparece un sólido de tres caras. Aparecen construcciones, árboles, nubes, montañas nevadas, aviones, un helicóptero, carros, carreteras, niños montando en bicicleta, banderas izadas, diferentes tipos de ventanas, el sol, etc. Puede ser una imagen de una izada de bandera en el colegio vista desde arriba.

En la continuación del trabajo libre, a la siguiente semana se encontraban más relajados, posiblemente porque fueron sin uniforme, todos disfrutaban de la actividad. Sergio sonreía comentando algo con su compañero de al lado, este día estaba especialmente sociable al punto de acercarse a pedir color negro, se levantó del puesto donde estaba y vino para que le fuera facilitado el color, sin embargo, se le hizo la recomendación de que utilizara mejor una mezcla que le produjera un color oscuro o si así lo quería que utilizara el negro.

En otro momento, cuando un compañero suyo era quien estaba filmando la actividad, sonrió e hizo una monería frente a la cámara, acción totalmente inusual en él (pudo ser debido a sentirse más cómodo con uno de los suyos que cuando filma el profesor). Preguntó luego directamente cómo podía obtener un gris. Era la segunda vez que abiertamente solicitaba algo dirigiéndose a una persona en particular, el profesor. Se le dieron las indicaciones y lo hizo.

Sergio, con su actitud, revelaba cambios importantes en su comportamiento habitual.

Estos cambios venían aflorando poco a poco en la medida que fueron avanzando las clases. Se concretaron en esta ocasión de forma contundente, al solicitar ayuda o explicación para algo que necesitaba. Una enorme satisfacción produjo ese día la apertura de Sergio hacia quienes nos encontrábamos allí, especialmente para quien dirigía la actividad y para la profesora Muñoz.

Sin embargo, contrastando el primer dibujo libre con este último, alguien sin necesidad de profundizar mucho en el análisis, ni siquiera necesita ser experto, puede inferir que hay diferencias significativas entre un personaje rodeado de paisaje (tema del primer dibujo) y tres personajes montados en bicicleta rodeados de construcciones, carros, avenidas, aviones, etc.

Es decir, haciendo parte de una escuela, comunidad, barrio (tema del último dibujo). Las implicaciones pueden ser variadas dependiendo del campo de visión que lo analice, pero lo importante aquí es observar el cambio.

Repasar las imágenes en foto y en video es emocionante porque dan cuenta del cambio paulatino, no sólo a nivel gráfico, de expresión de los sentimientos, sensaciones, pensamientos, sino también del carácter y del comportamiento gracias a la potencia del arte y a metodologías que no discriminan discapacidades sino tienen en cuenta al ser humano.

Establecer este vínculo con los estudiantes refuerza empatías, genera percepciones y sensaciones de proximidad, lazos de igualdad como seres humanos que se desenvuelven por la vida, haciendo lo que les gusta hacer, lo que les mueve el corazón,

hablar desde el corazón como dicen ciertas comunidades indígenas. Es la forma de hacer vibrar al otro con nuestros actos.

"El típico paisaje de India, la selva y los diamantes" fue el título que Sergio puso a la creación personal del mandala. El sólo título es bastante creativo. En un anillo externo aparecen diferentes formas entre las que se encuentran diamantes azules, formas circulares amarillas que parecen otro tipo de diamante, una isla con una palmera y otras formas que se intercalan entre las anteriores completando el anillo externo de color violeta contrastando con los otros colores.

El uso del color dorado y el color plata en la composición parecen simbolizar la riqueza de los diamantes y la selva. Cada forma y cada color tienen una significación. Las formas se contraponen a lado y lado del anillo.

En el círculo central, una forma en cruz divide el espacio en cuatro partes. Cada espacio cuenta una historia con animales en entornos diferentes en un momento del día distinto. Todo el conjunto está trabajado con lápiz de color, aunque para hacer ciertos detalles sobre cielos oscuros utiliza como recurso creativo pintura de color blanco (el lápiz de color blanco no le daría los mismos resultados).

El mandala de Sergio es un universo de significados. Claramente, están aplicados conceptos lógico-matemáticos, secuencia, progresiones, divisiones, etc. Su creatividad se ha potenciado, ha ganado autoestima, y, poco a poco ha comenzado a reconocerse y a ser reconocido como un ser social.

Conclusiones

Son diversas las rutas por donde podrían transitar los hallazgos y las intuiciones, así

como las validaciones de lo que ya se ha escrito para concluir o tener claro lo que pasó a lo largo de la indagación realizada en el proyecto. Por eso, quizás, lo que ejemplificaría lo experimentado y lo vivido, sería el término tensión y para poder generar esta tensión es necesario que se realice el proceso de desaprender, que nos aboca a desconocer lo que se había aprendido.

Desde el inicio de la investigación fue necesario conocer el nivel de desarrollo gráfico de los jóvenes. La literatura que se encuentra sobre el tema establece diversos estadios o etapas que están íntimamente ligadas con las etapas del desarrollo del pensamiento. Siendo imprescindible partir de estas clasificaciones. Los avances logrados en la investigación y las particularidades de cada caso pusieron en tensión miradas restringidas acerca del desarrollo del pensamiento y del desarrollo gráfico, versus las evidencias obtenidas con el grupo de estudiantes con el que se trabajó.

Cabe decir que varios de los campos que permean esta investigación están en continuo cambio, sin embargo, lo que subyace a varios de estos campos son derroteros políticos y de poder, como también un mal contemporáneo de teorizar sin que obren vínculos con la experiencia, o de transferir experiencias foráneas que al no ser contextualizadas pierden efectividad.

Puedo comenzar a nombrar desde cómo se evalúa el coeficiente intelectual de los jóvenes con discapacidad cognitiva (las pruebas que se utilizan), los lineamientos desde el Ministerio de Educación Nacional, específicamente desde la educación artística para las personas con discapacidad cognitiva, hasta el desarrollo gráfico, donde, aunque necesario se estandariza o se estereotipa, reduciendo las posibilidades de

acción con respecto a lo que se puede “obtener,” pareciera en veces que se parte desde hasta donde se podría llegar y no potenciar lo que se tiene.

Por otro lado, los replanteamientos sobre el término discapacidad, retardo mental, etc., manifiestan el cambio de postura con relación a población vulnerable, pero que, a la vez, en algunos casos, la inquietud devine sólo teoría. Recientes propuestas de inclusión, por ejemplo, funcionan en condiciones óptimas, pero la realidad es que en nuestro contexto: grupos de 40 estudiantes y profesores que no están capacitados para atender población con necesidades especiales, hacen que la inclusión no tenga los resultados esperados.

Dejando a un lado lo que existe, se pasa a dar cuenta de lo experimentado. Aplicar en los dibujos de los jóvenes los referentes de las etapas del desarrollo gráfico, me permitió evidenciar elementos importantes que luego me sirvieron de contrapunto para visualizar un posible cambio en sus representaciones, sin embargo, paralelo a esto también mostró que variaba el nivel de representación gráfica aun teniendo un coeficiente intelectual parecido, incluso a veces bajo; una representación superior a lo que se supone debería estar en capacidad de hacer.

Esta sería una de las tensiones que se presentaron y que podrían ablandar un poco la certeza de los planteamientos hechos por varios autores. Al hacer este cruce de miradas y tener en cuenta las tensiones que se generen en este ejercicio de concluir, no se pretende desconocer categorías, etapas o lineamientos, el interés es ponerlos a dialogar, en igualdad de condiciones, es decir, como otra mirada posible, igualmente válida.

Es vital decir que el lugar de enunciación de este proyecto parte de la condición de ser humano sensible, que considera al otro como su igual, con posibilidades diferentes de desenvolverse y de transitar la vida.

Más cercano a los últimos desencadenamientos con relación al concepto de discapacidad, donde se lo aborda como personas con necesidades educativas especiales y que para su desenvolvimiento social necesitan apoyos determinados.

Sin embargo, parte de esta reflexión, justo es hacer de lo escrito, no solamente lo deseado o lo posible, sino un hecho vivido que siempre hará parte de la distancia entre la teoría y la práctica. Nada nuevo.

La experiencia docente acumulada ha generado un proceso auto reflexivo en torno a esta labor, y una enorme responsabilidad en la construcción de seres humanos sociales. Es el medio social donde nos desenvolvemos, lo que determina qué tipo de aprendizajes desarrollamos y de qué manera somos tomados en cuenta. Es pertinente preguntar si concretamente la discapacidad está en quienes juzgan y no en quienes supuestamente la tienen.

Teniendo claridad de lo anterior, la aproximación hecha desde el contacto con población con necesidades especiales, es diferente, parte desde lo sensible, de la comunión que se pueda establecer con otro ser humano. Partir de este vínculo de cercanía permitió un diálogo abierto que abrió corazones, sensaciones, percepciones; que desató confianza y posibilitó romper esquemas, desaprender muchos de los prejuicios y preconceptos que han sido instalados en y sobre las personas "discapacitadas".

El método de dibujar con el hemisferio derecho tiene de particular que induce al cerebro a procesar de otra manera la información, es decir, genera otra lectura que conlleva a desaprender las informaciones o registros hechos anteriormente.

Concretamente, el ejercicio de dibujar al revés, haciendo un recorrido de la línea y no preocupándose por la forma que se dibuja, hace que se transiten caminos inexplorados, nuevos, en cuanto a las formas que van apareciendo, y de esta manera, al no estar repitiendo esquemas aprendidos, surgen representaciones más cercanas al modelo propio o al dibujo que se tiene como pretexto.

Esta experiencia puede leerse de varias maneras. Algunos ejercicios del método que está dirigido a personas "normales" también funciona con personas con necesidades especiales, como el ejercicio de dibujo al revés, siendo el objetivo lograr la mayor fidelidad con respecto a lo que se está viendo.

Esto se corrobora en el desarrollo de los demás ejercicios propuestos, donde la manera como se abordan los temas influye en la mayor o menor apropiación de los objetivos planteados.

Referencias Bibliográficas

- Di Leo, J.H. (1985). El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años. España: Ed. Paidós.
- DSM-IV. (1992) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Psicolibro.

- Edwards, Betty. (1998). Aprender a dibujar con el hemisferio derecho del cerebro. España: Ed. Blumme. 2ª reimpresión.
- Gardner, Howard. (1997). Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Argentina: Ed. Paidós. 7a ed.
- Gardner, Howard. (2002). Las inteligencias múltiples. Ed. Paidós.
- Jung, C.G. (1995). El hombre y sus símbolos. Barcelona: Ed. Paidós, Ibérica
- Lawlord, Robert. (1996). Geometría sagrada. Ed. Debate.
- Lowenfeld, Víctor; Lambert, W. (1980). El desarrollo de la capacidad creadora. Argentina. Ed. Kapeluz. 2a ed.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá. Julio.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales: NEE.
- Montañez, Patricia. (2009). Neuropsicología y creatividad. Avances en psiquiatría biológica. Vol. 10.
- Piaget, Jean. (1973). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tissot, René. (1992). Función simbólica y psicopatología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Verdugo, M. A. (2002). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. Investigación, innovación y cambio. V Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca. Ed. Amarú.
- Vigostky, L, S. (2008). La imaginación y el arte en la infancia. Buenos Aires: Coyocán.
- Wuillemet, S.; Cavelius, A. (2006). Mandalas, teoría y práctica. España. Ed. Parramon. 7a ed.