

El Dibujo Espontáneo y la Concepción del Espacio en los Adultos de los Sectores Populares



Germán Mariño S,
Abril, 1993

EL DIBUJO ESPONTANEO Y LA CONCEPCIÓN DEL ESPACIO EN LOS ADULTOS DE LOS SECTORES POPULARES

Ministerio de Educación Nacional Dimensión Educativa
Proyecto COLCIENCIAS No. 973475-01-83

Germán Mariño
Abril 1993



El Dibujo Espontáneo y la Concepción del Dibujo en los Adultos de los Sectores Populares por German Mariño se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 3.0 Unported.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Sobre el título (13). Hacia una redefinición de lo popular (14). La idea del progreso en el arte (15). El progreso en el dibujo técnico (16). El diálogo de saberes (17). Sobre la metodología (18). Ontogénesis y filogénesis (21). ¿Incluir los resultados de las pruebas? (22). Los dibujos de los niños y la correlación con la concepción de los distintos espacios geométricos (23). ¿Y según las pruebas, en el adulto cuál era la concepción de espacio? (24). Sobre la "etapa lógica" donde se encuentra el adulto (27). La ubicación en una etapa lógica vista desde el chiste y la magia (28). Nuestros "lastres" y los comentarios de Carlos Vasco (30). La lectura de lo obvio: nuestro tercer componente metodológico (32). Una propuesta final (34).

PRIMERA PARTE

EL DIBUJO ESPONTANEO EN EL ADULTO DE LOS SECTORES POPULARES

I. LA HISTORIA DEL DIBUJO COMO PUNTO DE REFERENCIA PARA LA COMPRENSIÓN DEL DIBUJO ESPONTANEO DEL ADULTO DE LOS SECTORES POPULARES

1.1. La perspectiva: recogiendo sus pasos

Introducción (41). Egipcios, Asirios y Griegos (41). Brunelleschi y Masaccio: de la arquitectura a la pintura (45). Uccello: la fascinación con la nueva fórmula (45). Leonardo Da Vinci: la perspectiva atmosférica (48). Van Eyck: la relativización de la perspectiva a través del uso de espejos (48). ¿Es posible ver la cabeza y los pies de una persona simultáneamente? (49). Cézanne: el dibujo "en torno" a los objetos y no "a través" de ellos (51). El Cubismo: la posibilidad de dibujar un objeto simultáneamente desde distintos puntos de vista (53). Sobre la idea de progreso en el arte (54).

1.2. Planos y mapas: un poco de historia

Introducción (58). En los planos de las ciudades (58). Y en los mapas (63).

II. LA PERSPECTIVA EN EL DIBUJO DEL ADULTO POPULAR

Introducción (70). La perspectiva jerárquica (72). El color como señalizador de profundidad (72). Perspectiva escalonada (73). Profundidad igual verticalidad (74). Dibujo simultáneo de diferentes puntos de vista (74). Profundidad por rotación (78). Proyección sobre coordenadas ortogonales (79). Coexistencia y modificación de los códigos (86).

III. LA SIMULTANEIDAD

Introducción (92). Lo que se sabe (o ha visto), representado en un solo dibujo (95). Lo visible y lo "invisible" (97). Coexistencia y modificación de los códigos (101).

IV. LAS PROPORCIONES

El adulto popular (104). Los artistas y artesanos primitivistas (105). Un poco de historia (107). El hiper-realismo en el arte actual (109). La geografía de la percepción (110).

V. LOS ESTEREOTIPOS

Introducción (114). Multiplicación (115). Simplificación y enriquecimiento (118). Cambio de tamaño (119). Coexistencia y desarrollo de los códigos (120).

VI. RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Introducción (126). Sobre el dibujo técnico (127). Sobre el material visual para educación comunitaria (131). El diseño del espacio (131). El diseño de tiempo/secuencia (135) Sobre la geometría y la geografía (142).

SEGUNDA PARTE

LA CONCEPCIÓN DEL ESPACIO EN EL ADULTO POPULAR

Introducción (147)

I. LO TOPOLÓGICO

Introducción (150). Percepción háptica (151). Dibujo de figuras geométricas (153).

II. EL PASO DE LO INTRAFIGURAL A LO INTERFIGURAL

III. EL ESPACIO PROYECTIVO

Construcción de una línea recta proyectiva (162). La proyección de sombras (162). Secciones geométricas (166). Rotaciones (167)

IV. LO INTERFIGURAL

V. CONSERVACIÓN DE PARALELAS: TRANSICIÓN AL ESPACIO EUCLIDIANO

VI. LO EUCLIDIANO

INTRODUCCIÓN

Sobre el título

El título del borrador de este trabajo era **REPRESENTACIÓN Y PERCEPCIÓN DEL ESPACIO EN EL ADULTO DEL SECTOR POPULAR** pero cambió gracias a la realimentación recibida por algunos amigos.

Hernando Gómez y Santiago Camargo me hicieron caer en cuenta de que es demasiado complejo referirse al sector popular, en singular y además, que si se habla de representación y percepción, solo podría ser en gracia a la claridad de la exposición, puesto que percepción y representación están íntimamente ligadas. Por lo menos toda representación presupone de antemano la existencia de una percepción. Su deslinde se daría en términos teóricos más no en términos prácticos.

Catalina Turbay preguntaba si con la forma como en ocasiones se usaba la palabra percepción, no se podía correr el riesgo de ser mal interpretados y asumirse que para nosotros, percepción, era una simple copia de los estímulos físicos llegados a la retina, posición que realmente rechazamos. En una línea semejante, Carlos Vasco nos hablaba de “la representación en el espacio de modelos mentales”.

Germán Moreno y Lucía Garzón explicitaron con fuerza algo de lo que apenas era ligeramente consciente: el dibujo es solo un capítulo de la representación. Esta es incuestionablemente más amplia. Se expresa, por ejemplo, en la construcción espontánea de las casas, en la relación (ecológica) con el medio circundante, en el diseño y uso de los muebles... hasta en la elaboración de los pesebres, esas maquetas donde se rompen todas las reglas de la proporción y las ovejas terminan siendo tres veces más grandes que las casas. Y simplemente, no importa.

El dibujo es pues, algo plano (donde está ausente el volumen) y además, es tangible. El espacio, en cambio, no se toca.

Germán Vargas y Jorge Castaño (de modos diferentes) me emplazaron a ser coherente con mis propias conclusiones: los rasgos identificados en la investigación también aparecen en profesionales que nunca han estudiado dibujo. Un abogado, un psicólogo, un veterinario... hacen “mamarrachos” similares a los de un adulto... popular.

Se hacía necesario, entonces, plantear otro título menos ambicioso; más preciso. Finalmente me decidí por EL DIBUJO ESPONTANEO Y LA CONCEPCIÓN DEL ESPACIO EN LOS ADULTOS DE LOS SECTORES POPULARES.

Hacia una redefinición de lo popular

Se dejó populares, no por negar la similitud del dibujo en analfabetas y profesionales, la que realmente creemos existe, rompiéndose la tesis de que lo popular está definido exclusivamente por la extracción de clase (en términos económicos), dando paso a la intervención de nuevos factores como por ejemplo, el condicionamiento generado por los oficios. (En verdad no hemos abordado el estudio del dibujo del profesional en forma sistemática y solo poseemos datos aislados, completamente insuficientes para sacar conclusiones).

Si nos arriesgamos a hacerle caso a nuestra intuición es porque en nuestro trabajo sobre las formas aritméticas de operar del adulto analfabeta, también estas coexistían en los adultos profesionales, aunque solo de una manera esporádica, (cuando se veían obligados a realizar las cuentas en la cabeza, sin lápiz y papel), en contraste con la forma absoluta con que son empleados por los adultos analfabetas para los cuales es su única estrategia. Se dejó popular entonces, porque lo popular aquí haría referencia a maneras "espontáneas" de abordar la realidad, las cuales permanecen (en muchos campos), tanto en sujetos considerados por su clase social y su nivel educativo como no populares, como en los sujetos "clásicamente" populares. Lo "espontáneo" habría que entenderlo como lo que no ha pasado por la escuela, lo que no ha sido enseñado en un aula; como aquello que se inventa (re-inventa?) a partir de la práctica.

Lógicamente el hecho de que un profesional utilice esporádicamente (como en el caso de la aritmética) o aún exclusivamente (como en el caso del dibujo), formas espontáneas, nos dan pie para llamarlo popular, en el sentido cabal del término, puesto que lo popular estaría constituido por una red cultural la cual incluiría múltiples aspectos que irían desde lo matemático, si se quiere, pasando por concepciones del mundo y la vida, hasta lo estético y ético. Es como si dijéramos que alguien es Inglés, solo porque habla inglés. Lo que aquí recalcamos es que algunos aspectos de lo popular no son prerrogativa exclusiva de los sectores populares.

En síntesis, dejamos sectores populares porque solo hemos estudiado el dibujo espontáneo en ellas y por el hecho de que si eventualmente otro sector social utiliza un rasgo de lo popular, no significa que sea popular.

Ahora bien, creemos que en relación a lo popular no solo hay que realizar un gran esfuerzo por definirlo (o quizá re-definirlo) sino que concomitantemente debe discutirse sobre sus alcances y límites, sobre su sobrevaloración y su minimización. Respecto a la posible sobrevaloración de lo popular, nos gustaría recoger la observación que hacía Jorge Castaño sobre nuestro borrador:

No sé si mi apreciación responde a una incomprensión o a un prejuicio, pero creo que pasar de una interpretación peyorativa a otra que sobrevalore los logros del adulto popular, me parece tan equivocado como la posición que se desea combatir... Aunque reconozco que en las diferentes épocas se producen formas específicas de expresión y representación como resultado de fenómenos más amplios y complejos, creo que sí debe aceptar cierta evolución. No se puede dejar de reconocer que hay formas más abstractas de representar el espacio que indudablemente proporcionan mayores posibilidades y que se han construido precisamente gracias a los logros anteriores.

La discusión sobre este tópico es algo que debe dar para muchos años.

Hay que hacerla porque ciertamente estoy de acuerdo en que es peligroso endiosar lo popular, que de ahí al populismo no existe sino un paso y que muchas veces al redescubrirlo nos deslumbramos tanto con él, que somos incapaces de ver sus inconsistencias y precariedades.

La idea del progreso en el arte

Nuestra investigación al respecto tendría que aclarar varias cosas: En primer lugar, es posible que la redacción del borrador tenga un sabor mítico, no tanto por lo que dice (creemos), sino porque justamente no insiste lo suficiente en las debilidades; pretendemos obviarlo en la redacción final. En segundo lugar, habría que realizar un deslinde grande entre nuestra posición en relación al dibujo como expresión (artística) y al

dibujo técnico, que quizá no quedó clara en el borrador y que las anotaciones de Jorge Castaño nos permiten adelantar. Sobre el primero somos radicales: la perspectiva es un código arbitrario que de ninguna manera resulta indispensable para representar el espacio. La historia del arte antes del siglo XV (cuando se inventó) y después del siglo XIX (cuando se relativiza, por decir lo menos) así nos lo demuestra. En el arte no puede hablarse de progreso.

Como escribía Octavio Paz:

No sé si hoy existen más maneras de copular que ayer. Quizá la gente hace más el amor (cómo saberlo?) pero la capacidad de gozar y sufrir no aumenta ni disminuye.

El cuerpo y sus pasiones no son categorías históricas. Es más difícil inventar una nueva postura erótica que descubrir un planeta. En el dominio de las pasiones, al igual que en el de las artes, la idea de progreso es particularmente risible¹.

Por eso los profesores de dibujo artístico no pueden seguir trabajando con la idea de que el máximo grado de desarrollo sus alumnos lo adquirirán cuando manejen la perspectiva.

El progreso en el dibujo técnico

Con respecto al dibujo técnico, no planteamos que no deba ser enseñado. Si un maestro de obra necesita leer un plano, si un adulto requiere descifrar un mapa de Colombia ¡cómo vamos a oponernos a que lo aprenda!. Son elementos del patrimonio universal que obviamente el adulto popular debe conocer.

Recordamos ahora la experiencia de la Universidad Católica del Ecuador, la cual, junto con el Ministerio de Educación diseñó para los grupos de adultos indígenas quechuas, un programa de alfabetización que durante varios años se centraba en la lengua y solo al final y lentamente, introducía el castellano. Nadie podía dudar de sus nobles propósitos; sin embargo, fueron los mismos indígenas los que se opusieron: ellos necesitan aprender a leer y escribir el español más aceleradamente porque era en español que tenían que vérselas con el "mundo".

¹ Citado por Juan Gustavo Cobo. Visiones de América Latina. Tercer Mundo Editores. Página 271.

Lo que planteamos es que no se puede creer que el adulto popular lo único que deba aprender en la escuela (incluyendo en ésta desde las primarias nocturnas hasta los informales cursos del SENA), es precisamente el dibujo técnico; hay que reivindicar el trabajo artístico. Pero vamos más allá: nuestros precarios descubrimientos nos muestran que en el dibujo espontáneo del adulto existen códigos que de alguna manera anticipan las elaboraciones más recientes de la geometría descriptiva (la cual es, si se quiere, la máxima "evolución" del dibujo técnico). Si nos propusiéramos enseñar el dibujo técnico deberíamos proceder a reconocer esos saberes; de otra manera estaríamos asumiendo una posición similar a cuando al enseñar las cuatro operaciones aritméticas (suma, resta, multiplicación y división), hacíamos caso omiso de que el adulto ya sabía operar y empezábamos como si estuviera en blanco, como si fuera un ignorante.

En el caso del dibujo técnico, entonces, reconocemos evolución, progreso. Donde lo relativizamos es en el caso del arte. Y si existe progreso hay cosas que aprender. Lo que sucede es que el adulto que está aprendiendo no "está en cero" y es indispensable conocer las características de ese punto de partida.

Ciertamente los códigos planteados por los adultos distan mucho de ser tan afinados como los de los ingenieros o arquitectos pero contienen algunos de sus elementos centrales, pues también la geometría descriptiva en ciertos dibujos señala, por ejemplo, las líneas invisibles y presenta un objeto visto desde diferentes "caras" simultáneamente. Obsérvese que la geometría descriptiva rompe con la perspectiva clásica en la medida en que esta no da cuenta de las medidas reales, obviamente a escala, pues por su propia lógica, las figuras que aparecen en primer plano son más grandes que las del fondo, aunque en verdad sean iguales. La perspectiva clásica, entonces, da cuenta de la "ilusión".

El diálogo de saberes

Pero el que no tengan la precisión requerida por el técnico no significa que deba partirse de la nada. El adulto sabe (y en ocasiones mucho); lo que pasa se sabe de un modo distinto, el cual hay que entrar a conocer a riesgo de quedarse sin interlocutor. Como plantea Carlos Federicci:

Se debe presuponer que el discente, también él, tiene ya un saber... y por lo tanto la interacción docente-discente se debe entender como el diálogo de dos discursos, el

*encuentro de dos saberes, de dos verdades, si se quiere*².

Dentro del contexto del diálogo de saberes, nos faltaría anotar que si bien es verdad que algunos de los rasgos del dibujo del adulto popular coinciden con los de la geometría descriptiva, no todos lo hacen. No existe en ella, por ejemplo, la simultaneidad temporal (varios acontecimientos sucedidos en tiempos distintos, representados en un mismo momento), ni la desproporción subjetiva (el tamaño de los objetos depende no de sus medidas reales sino de significación personal). Que estos últimos aportes deban incorporarse, en la medida que el dibujante adulto lo desee, al dibujo no técnico, es completamente obvio. Lo que no es tan obvio es plantearlo para el dibujo técnico pero aquí, pensamos, también podrían tener cabida. No es que propugnemos que el dibujo con medidas exactas, por ejemplo, deba desaparecer.

Cómo entonces podría un carpintero hacer una mesa, una modista hacer un vestido o un tornero hacer una tuerca?. Lo que intuimos es que se hace necesario abrir nuevos capítulos al dibujo técnico, inspirados en los códigos de los adultos populares. La idea nos la refuerzan dos fuentes: la primera es el Diseño Participativo, empleado recientemente por los arquitectos. En él, los adultos deben formar un equipo con los técnicos para realizar el diseño de sus futuras casas. Qué bien que las desproporciones, por ejemplo, pasasen de ser "toleradas" como mal necesario, a ser valoradas y trabajadas sistemáticamente como fuente de información casi proyectiva (en el sentido de que el adulto logra comunicar datos que no puede expresar verbalmente). La segunda fuente, íntimamente relacionada con la anterior, es la Geografía de la Percepción (en este aspecto debo agradecer a Alfonso Torres, quien me hizo conocerla después de escuchar mis planteamientos), la cual es un nuevo capítulo de la geografía, en donde la subjetividad se convierte en su materia prima central. Las ciudades, nos dice esta nueva visión, no son lo que son, sino lo que en últimas cada persona reconoce; baste con hacer dibujar el mapa de la ciudad donde viven a una familia: mercados y rutas de buses, parques y escuelas, centros de trabajo aparecerían en función de las actividades de cada uno. Qué valiosa información está brindando este enfoque que irrumpe resquebrajando precisamente el axioma de la geografía clásica: la objetividad, las medidas exactas, la copia de la realidad.

De prosperar la propuesta, el diálogo de saberes tendría su máxima expresión; al igual que a Castañeda, el antropólogo de Don Juan (el brujo yaqui), "que fue por lana y salió trasquilado", también las formas de

² Carlos Federicci. Conferencia mimeografiada

representación espacial de los arquitectos e ingenieros, terminarían aprendiendo de los de los adultos populares.

Sobre la metodología

Realizadas las consideraciones en torno al título del trabajo quisiéramos referirnos ahora a la metodología empleada. La reflexión metodológica es clave porque hablamos y hablamos de lo popular pero su comprensión se nos escapa como el agua entre las manos. Resurge la tesis de que, al igual que en la década del 70, el método a seguir es "descalzarse", volverse pueblo; como si de la simple inmersión, por ósmosis, por compromiso, todo se nos revelara; como si la realidad hablara y no, como decía Poincaré, fuese necesario hacerla hablar. Pero la crisis es mucho más profunda pues aún los que criticamos el empirismo nos encontramos sin saber qué hacer.

Hasta hace algunos años pensamos que el método científico nos guiaría pero también, aunque tarde, desmitificamos sus empalagosos sofismas. No fue posible volver a creer en él después de que leímos en los libros sobre historia del pensamiento científico de Koyré la demostración de que "ningún descubrimiento científico se ha hecho siguiendo los pasos del método científico"³. Ni siquiera los planteamientos de Marx, en su enredadísima "Introducción a la Crítica de la Economía Política" donde redimensiona el papel de la teoría como punto de partida para hacer teoría (se va de lo "concreto pensado" a lo "concreto concreto"; lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones), nos salvan del desconcierto.

Ahora entendemos que existen caminos, en plural, y que bien poco tienen que ver con la óptica especializada con que hemos sido formados; por eso a las obras que valdrá la pena conservar les sucederá lo mismo que a la del periodista polaco, Kapuscinski⁴, que al buscar en una librería de Nueva York su libro, encontró un ejemplar en el estante de Periodismo, otro en Literatura, otro en Ciencias Políticas y otro en Historia; es decir, los verdaderos libros son inclasificables, rompen los esclerotizados compartimentos del código Dewey.

Existen caminos, pero nos encontramos bien lejos de conceptualizarlos; no es fácil, ni aún después de haberlos recorrido.

³ Alexandre Koyré. Estudios de historia del pensamiento científico. Siglo XXI Editores Páoma 65.

⁴ Citado por Gilberto Meza. El periodismo como historia. Magazm Dominical Periódico El Espectador. Enero 3 de 1988. No, 249, página 11.

Cómo procedimos nosotros es una respuesta que nos atrevemos a bocetar fundamentalmente sólo después de haberlo hecho; a "posteriori". El camino que empleamos, creemos, tiene por lo menos tres componentes: la historia del dibujo, íntimamente ligada a la historia del arte y tangencialmente a la historia de los mapas (cartografía); los modelos piagetianos, articulados a la reflexión psicogénesis —historia de la geometría y un tercero, que al no encontrarle un mejor nombre hemos llamado "lectura de lo obvio" y que está "inspirado" en el trabajo que sobre lo popular han hecho pintores como Beatriz González.

Ciertamente en los dos primeros es posible percibir un énfasis histórico, aunque existe en sus procedimientos diferencias notables que en últimas corresponden a los dos grandes capítulos del trabajo: el dibujo espontáneo (como un aspecto de la representación) y la concepción del espacio en términos de los diferentes espacios matemáticos (topológico, euclidiano...).

Los dibujos y las pruebas

Los dibujos, que prácticamente en su totalidad no fueron elaborados expresamente para la investigación, provienen de tres fuentes: la primera, de los trabajos que para los proyectos de investigación participativa, adelantados por el programa CIPACU del SENA regional ANTIOQUIA, fueron recogidos (y aquí valga el momento, debo dar mis agradecimientos) por Amalia Cuervo, María Margarita Gilcrith y Amparo Várela. En ellos se les pedía a los adultos (hombres y mujeres de muy diferentes edades y oficios) de algunos barrios populares de Medellín, que hicieran el dibujo de su barrio; la segunda (el dibujo de su casa), de los adultos de los primeros años de la primaria nocturna del Colegio Claretiano de Bosa, (municipio anexo al Distrito Especial de Bogotá), los cuales oscilan entre los 25 y los 50 años y trabajan en diversas actividades (ayudantes de construcción, servicio doméstico, ventas ambulantes...) y la tercera (en muy pequeña cantidad pues se utilizó más como contrastación, es decir, buscando hasta qué punto se encontraban elementos nuevos, que no hubieran aparecido en las dos primeras muestras), de los dibujos hechos por grupos de damnificados de Armero con los cuales CINEP y la Fundación PROCO se encontraba realizando un trabajo en la población de Fusagasugá. (Cundinamarca).

Contrastando con la no elaboración expresa de los dibujos, se presentan (en la segunda parte del trabajo) una serie de pruebas "geométricas" adaptadas del modelo Piagetiano, en donde lo que se esperaba "ver" está de alguna manera definido de antemano y para la cual se

seleccionan una serie de casos que junto con Lola Cendales (asesora pedagógica de la primaria nocturna del Colegio Claretiano de Bosa y compañera de trabajo en Dimensión Educativa, la cual me acompaña en varios períodos de la investigación), se determina que son representativos.

Son pues dos “estilos” diferentes, aunque tienen en común el utilizar análisis cualitativos de casos y no muestras estadísticas. Sin embargo, subyace en ambos un referente teórico de tipo histórico: La historia de la geometría y la historia del dibujo. El primero fue en nosotros explícito desde antes de iniciar el trabajo; el segundo, en cambio, fue surgiendo sin proponérselo, intuitivamente, a pesar de que nuestra formación en el campo del arte es absolutamente elemental.

Ontogénesis y Filogénesis

Este método histórico, que quizá tiene sus puntos de tangencia con una “Arqueología del Saber”, nos revela con frecuencia en algunos campos (de ninguna manera mecánicamente), una serie de coincidencias entre las formas espontáneas planteadas por los adultos populares y formas ya elaboradas en otras épocas y por otras culturas. Lo anterior conlleva una gran cantidad de implicaciones a nivel pedagógico (entendido este como un diálogo de saberes).

En palabras de Carlos Federicci:

Las transformaciones que se realizan en el sistema de significaciones del discente, deben, en cierta manera, repetir las transformaciones que en algún momento se dieron en la historia de una idea, de un concepto, de una teoría... (la ontogénesis que repite la filogénesis)

Se genera, entonces, algo así como un redescubrimiento de la historia de la ciencia (una especie de José Arcadio Buendía en Macondo, decíamos en nuestro trabajo sobre las formas aritméticas de los adultos).

Claro que la ontogénesis (individuo) no siempre “repite” la historia de la humanidad (filogénesis). En las matemáticas esto es bien claro: la topología, que es lo primero en aparecer en el niño, es lo último en conceptualizarse por los matemáticos. Ni siquiera, tales redescubrimientos se dan en todos los sujetos y en lo que se presentan no se dan ni en el mismo orden ni en todas las etapas. Lo que habría que rescatar de esta “arqueología” es la idea de que los sujetos al enfrentarse como individuos

a los mismos problemas que ha enfrentado la humanidad, plantean respuestas semejantes, aún en tiempos muy distantes (lo hemos encontrado en el caso de las estrategias multiplicativas del adulto analfabeta, las cuales sorpresivamente coinciden con las usadas por los primeros egipcios).

En el caso del dibujo, nuestra constatación es que los códigos para representar el espacio por parte del adulto popular son similares a los usados por los pintores del siglo XX, los cuales a su vez utilizan parámetros análogos a los usados por los pintores anteriores al siglo XV (fecha de la creación de la perspectiva), lo que se acaba de complicar cuando, tal como lo señalábamos, también se “parecen” a los hallados por la exigente geometría descriptiva (en la medida en que todos incorporan la simultaneidad espacial, por ejemplo). No existe pues, linealidad. Quizá lo que ocurre es que la espontaneidad del pintor ingenuo, esa manera integral de aprehender el mundo, es ferozmente buscada por los artistas del siglo XX, a los que el ideal de la imitación de lo real se les derrumba entre otras cosas, con la aparición de la fotografía. Y vale la pena agregar (por si las moscas), que lo anterior no significa homologar el dibujo del adulto popular con el de Picasso, pues el hecho de que se utilicen los mismos parámetros no da pie para decir que los adultos populares son genios, de forma similar a lo que sucede con respecto a la gramática española: no todos los que la usan son de la talla de Cervantes o García Márquez.

¿Incluir los resultados de las pruebas?

En relación al trabajo sobre la aplicación de las pruebas piagetianas nos surgieron diversos interrogantes. Nos preguntamos una vez concluida la investigación, hasta qué punto valía la pena incluirlas. No sería acaso suficiente con lo logrado en la primera parte (el análisis de los dibujos)? Hasta dónde presentarlo nos conduciría a enredar el ensayo pues además de suscitarse interrogantes sobre la validez de la utilización con adultos de pruebas diseñadas para niños, para leerlo se requeriría manejar conceptos básicos de la matemática (alrededor de la topología, y las distintas geometrías—afín, proyectiva, euclidiana—)?

Si finalmente nos decidimos a incluirlas fue porque pensamos que los conceptos matemáticos involucrados son elementales (no se requiere, por ejemplo, saber topología tal como la maneja un matemático; ¡ni mucho menos!) y cuando se habla de ellos, se tiene especial cuidado en explicarlos previamente; además, ya es hora que los que se interesan por

explorar ese nuevo continente que constituye el conocimiento del adulto popular latinoamericano, se apropien de las mayores herramientas teóricas posibles. Sin embargo, la anterior no fue la razón fundamental. Lo hicimos porque desde que realizamos el levantamiento bibliográfico sobre el dibujo (y aquí no encontramos nada sobre el adulto), los estudios (pocos, por lo demás) que trascendían la mera descripción y tipificación se encontraban precisamente en el campo piagetiano (exceptuando algunos de un corte puramente psicologista donde todo se explicaba en términos del estado emocional del niño⁵) y planteaban que el dibujo corroboraba que el niño atravesaba las etapas que para la concepción del espacio había definido Piaget. Es decir, que existía una correspondencia entre las características de los dibujos y la concepción del espacio, (la cual parte de lo topológico y termina en lo euclidiano).

Los dibujos de los niños y la correlación con la concepción de los distintos espacios geométricos

G.E.T. Holloway, uno de los grandes divulgadores de Piaget, nos comenta en su libro *Concepción del Espacio según Piaget*⁶:

Luquet, en su conocida obra sobre el dibujo infantil, describió los siguientes tres estadios que siguen al mero garrapateo (1) "incapacidad sintética" (2) "realismo intelectual", y (3) "realismo visual"... estas tres etapas se examinan aquí...⁷.

y al ir las examinando va concluyendo cómo existe la correspondencia mencionada

Típico del primer estadio "incapacidad sintética", es el dibujo de un hombre por un niño de 3 años. Una gran cabeza de la que desprende cuatro trazos, así como un pequeño tronco separado de los miembros...

Esta es una representación del espacio que descuida las relaciones euclidianas (proporciones y distancias) y las relaciones proyectivas (perspectivas con

⁵ Ver, por ejemplo, VÍCTOR LOWENFELD. *El niño y su arte*. Editorial Kapelua. Biblioteca de Cultura Pedagógica.

⁶ G.E.T. HOLLOWAY. *Concepción del espacio en el niño según Piaget* Paidós. Biblioteca del Educador Contemporáneo. Número 98.

⁷ ídem, página 8.

proyecciones y secciones) y que apenas ha comenzado a construir relaciones topológicas...⁸.

Es decir, que al primer estadio definido por Luquet, "incapacidad sintética", corresponde la primera concepción de espacio planteada por Piaget, lo topológico.

Respecto al segundo estadio de Luquet, "realismo intelectual", Holloway señala:

En cuanto a las relaciones proyectivas y euclidianas, en este estadio los dibujos muestran una confusión de puntos de vista: cada sección contiene posiblemente formas euclidianas, pero todas ellas no están organizadas de ningún modo en un sistema euclidiano... las relaciones proyectivas y métricas no están coordinadas, aunque comienzan por estar separadas dentro del complejo topológico⁹.

Nuevamente aquí, el estadio por el cual atraviesa el dibujo, "realismo intelectual" (no se dibuja lo que se ve sino lo que sabe del objeto), corresponde con la tesis piagetiana: se deja lo topológico y comienza a aparecer lo euclidiano, aunque todavía sin coordinación en un sistema.

Finalmente, frente al tercer estadio de Luquet (que aunque tarde, vale aclarar que es prácticamente una clasificación aceptada, con ligeras variaciones, por todos los estudiosos del dibujo infantil), Holloway dice:

Hacia la edad de 8 o 9 años aparece un tipo de dibujo que procura tener en cuenta perspectiva, proporciones y distancias.

Ciertamente esta última correspondencia no está exenta de desfases, lo que implica que los rasgos euclidianos pueden aparecer más tarde; sin embargo no por esto se invalida la tesis puesto que (a): Lo topológico, que es lo primero en aparecer, coincide con la etapa de "incapacidad sintética", que es a su vez la primera etapa del dibujo; (b) En la etapa de "realismo intelectual" se presenta el no manejo coordinado de lo euclidiano y (c) solo al final (con eventuales desfases como se anotaba), en la etapa del "realismo visual", lo euclidiano se "impone".

⁸ ídem, página 9.

⁹ ídem, página 10.

¿Y según las pruebas, en el adulto cuál era la concepción de espacio?

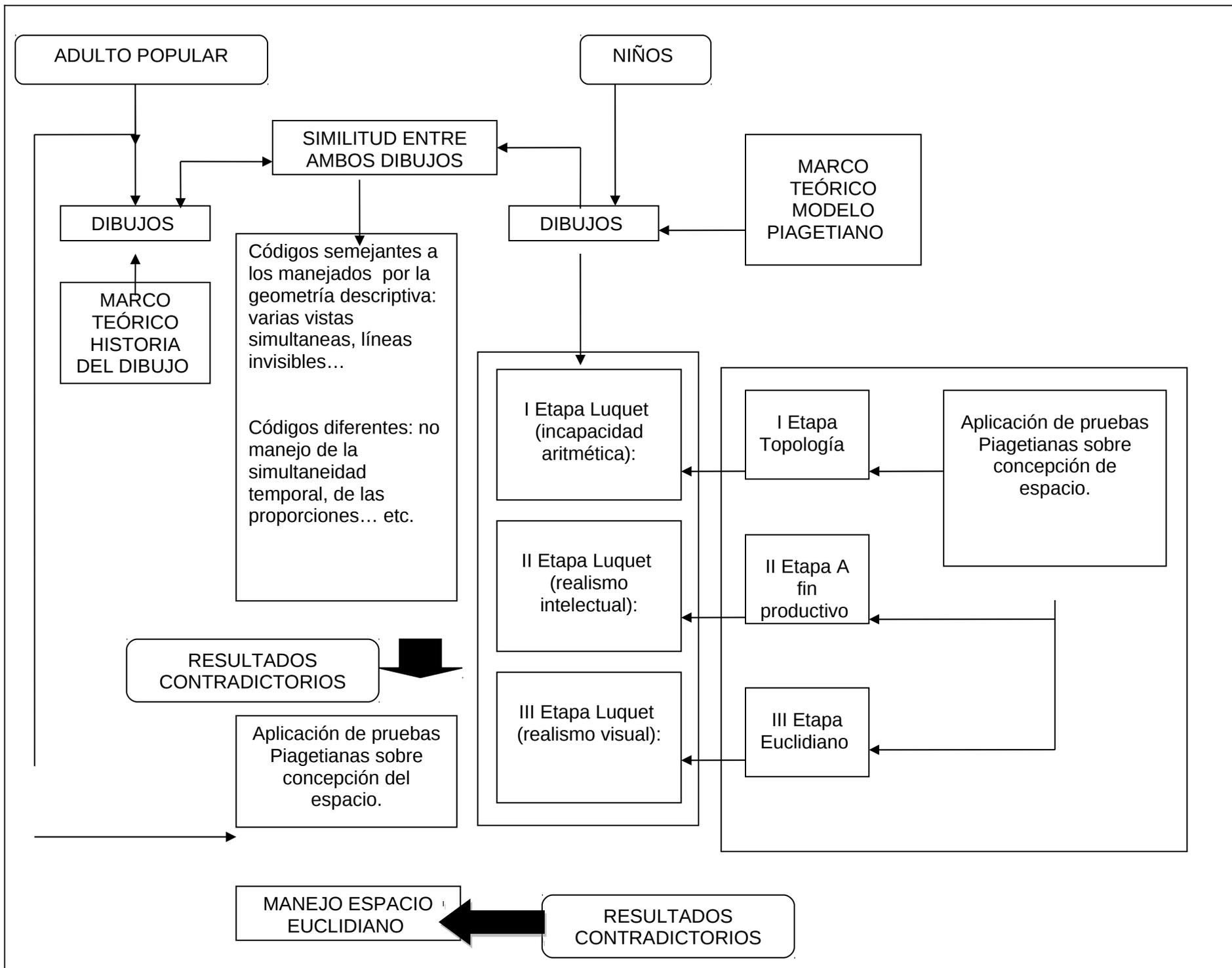
El reto a que nos enfrentábamos era investigar hasta qué punto esto también se presentaba en el adulto popular, lo que de entrada intuíamos que no era cierto pues creíamos que a nivel de la concepción del espacio, los adultos se encontraban en el ámbito euclidiano aunque sus dibujos se “parecieran” a los de niños.

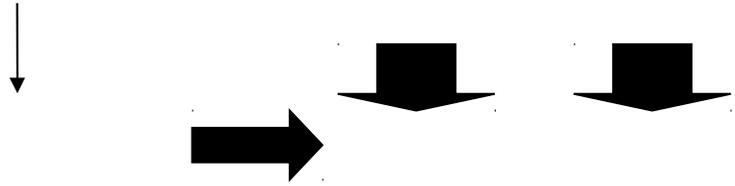
Al decidirnos a realizar las pruebas efectivamente corroboramos nuestra intuición: el adulto poseía una concepción de espacio que evidentemente superaba el primado de la topología, aunque algunos de sus dibujos, mirados desde una óptica piagetiana, parecieran indicar lo contrario. Existía pues, la necesidad de realizar un deslinde entre la interpretación del dibujo y el desarrollo de la concepción del espacio, por lo menos en el adulto. Sin embargo, no ha dejado de parecernos sugestiva la idea de que tal deslinde, también habría que hacerlo con los niños; es decir, que sus dibujos deberían ser mirados utilizando como marco teórico la historia misma del dibujo. De qué otra manera podríamos explicarnos las similitudes entre los dibujos de los niños y los adultos? Y nosotros que pensábamos que en el campo del dibujo infantil ya no había mucho que decir.

Hicimos, entonces, a nivel metodológico, una doble extrapolación: aplicamos pruebas de niños a los adultos (primera extrapolación), y posteriormente, con base en las conclusiones derivadas de la correlación: dibujos de los adultos/pruebas sobre concepción de espacio, nos devolvimos a los niños (segunda extrapolación) para plantear hasta dónde sería necesario repensar lo dicho hasta ahora (sobre los niños).

Ciertamente no sabemos hasta dónde está poco ortodoxa metodología es legítima pero no estamos ni en la capacidad, ni con el interés de examinarlo porque nuestro campo específico de trabajo no es la metodología y porque nuestra ignorancia en la psicología del niño raya en el semianalfabetismo. Quedan pues, planteadas algunas inquietudes a los estudiosos del tema.

Presentamos a continuación un cuadro donde se plantea esquemáticamente lo dicho en esta última parte.





Sobre la “etapa lógica” donde se encuentra el adulto

Con respecto a las “divagaciones” en torno a Piaget nos queda un último punto por tratar: el que hace relación a las etapas lógicas.

Estando participando en un seminario informal organizado por un equipo del CINEP (Hernando Gómez, Santiago Camargo y Javier Giraldo), que aunque no estrictamente delimitado giraba en torno a algo así como la concepción del espacio en el Diseño Participativo con el adulto popular (y donde por eso mismo, un buen porcentaje de sus participantes eran arquitectos), trabajamos un estupendo y extraño libro llamado: “La arquitectura como lugar (Aspectos preliminares de una epistemología de la arquitectura)”, de Muntañola. Pues bien, allí se hacía una correlación (para el caso de los niños), entre las etapas lógicas, la representación (dibujo-gráfica) y la organización espacial.

La fase I (que en el lenguaje de Muntañola se denomina transductiva ritual pero que podría equivaler a una etapa piagetiana anterior a la intuitiva), se caracterizaría, a nivel de dibujo:

por garabatos sin distinción entre el propio movimiento y los objetos representados y libre interpretación asociativa...¹⁰.

y a nivel de la organización espacial, por:

Espacio topológico sin exploración sistemática¹¹.

La fase II (lógica intuitiva tanto en Piaget como en Muntañola), se caracterizaría, a nivel del dibujo, por:

Primeras representaciones¹²

y a nivel de la organización espacial, por:

Topología completa de objetos simples... y Las primeras identificaciones y pseudoconservaciones euclidianas (paralelismo, ángulos...) y la

¹⁰ MUNTAÑOLA La arquitectura como lugar (Aspectos preliminares de una epistemología da la arquitectura) Editorial Gustavo Gili S.A.

¹¹ Todas estas citas corresponden al cuadro que aparecen en el Diagrama II – 3, de las páginas 66 y 67 del libro Muntañola, citado.

construcción de la línea recta proyectiva, como aliniación libre de objetos¹².

Para las etapas III (concreta) y IV (formal), de manera semejante, Muntañola hace corresponder a cada una, características del dibujo y de la organización espacial que al igual que lo veíamos con Holloway, pasan por un manejo parcial de lo euclidiano, el cual es concomitante con un dibujo no necesariamente realista (en la etapa III), culminando en la coordinación sistemática de las coordenadas euclideas, las cuales corresponden a una representación estética ideal¹². En síntesis, como decíamos inicialmente, a partir de unos determinados rasgos en el dibujo, es posible ubicar a un niño en una u otra etapa lógica.

De ser esto cierto, podríamos nosotros entonces ubicar a los adultos populares, de los que tantas veces, precisamente en virtud de la aplicación de las pruebas piagetianas, se ha dicho que se encuentran en estadios lógicos "atrasados"?

Realmente, con el transcurso de los años entre más intentamos contestarnos esta pregunta, mas nos va pareciendo mal formulada. Es decir, un adulto popular (y en general un adulto), no puede ubicarse en una u otra etapa de! desarrollo del pensamiento, simplemente por las respuestas a unas pruebas. Hay que hacer un análisis total de los individuos, además de que éste debe estar contextualizado culturalmente.

La ubicación en una etapa lógica vista desde el chiste y la magia

Por un tiempo creímos que los adultos populares, dado que no requerían un trabajo permanente a nivel formal, ciertamente se encontraban en un etapa concreta... pero eso es, en nosotros, una vieja historia, o por lo menos ¡eso creemos!). Inicialmente no lográbamos compatibilizar tal presunción con evidencias contundentes (de que sí existía el manejo formal) como las reveladas por los chistes pues en la mayoría de estos se trabaja los niveles hipotéticos deductivos con altos grados de abstracción. Y el adulto popular los entiende ¡Claro que sí! por algo se ríe. Más adelante, nuestra tesis basada en el humor (que no hemos tenido tiempo de trabajarla sistemáticamente) nos fue reconfirmada por ese trabajo genial de Levy-Strauss, llamado "La Ciencia de lo Concreto" donde dice, a propósito de la ciencia y la magia:

La magia es, con respecto a la ciencia, más bien una sombra que anticipa su cuerpo, puesto que es tan

completa como ella, tan acabada y coherente, en su inmaterialidad, como el ser sólido que la ha precedido. El pensamiento mágico no es un comienzo, un esbozo, una iniciación, la parte de un todo que todavía no se ha realizado; forma un sistema bien articulado, independiente, en relación con esto, de ese otro sistema que consistiría la ciencia. Por lo tanto, en vez de oponer magia y ciencia, sería mejor colocarlas paralelamente, como dos modos de conocimiento, desiguales en cuanto a sus resultados (pues desde este punto de vista es cierto que la ciencia tiene más éxito que la magia), pero no por la clase de operaciones mentales que ambas suponen y que difieren menos en cuanto a la naturaleza que en función de las clases de fenómenos a las que se aplican¹².

Y si eso se puede afirmar de los primitivos, qué no se podría decir de los adultos populares (los cuales poseen una medicina, una agricultura... mucho más desarrollada).

El intento de aprehender al adulto desde las correlaciones piagetianas no nos parece pues, muy expedito. Sin embargo, el trabajar con tal óptica es útil, por lo menos inicialmente, creemos. A nosotros mismos nos ha ayudado mucho. Pero no por la eventual inferencia de clasificaciones y taxonomías sino porque nos ha obligado a profundizar en los pilares fundamentales de la epistemología genética, la cual, como en la investigación que nos ocupa, es una de las influencias básicas que nos ha conducido, sin que fuese consciente en nosotros, a buscar en la historia de la ciencia, las bases para una comprensión de la matemática del adulto popular (en la medida que psicogénesis es fundamentalmente visión histórica).

Nuestros “lastres” y los comentarios de Carlos Vasco

Pero como de todos modos todavía arrastramos el “lastre” de las ubicaciones nos permitimos, dentro del trabajo, contestar tangencialmente la pregunta que nos formulamos (en qué etapa lógica, de la “escala” piagetiana, se encontraría el adulto popular, sobre la base de las pruebas?).

¹² C. Levy Strauss. El pensamiento salvaje. Breviarios del Fondo de Cultura Económica. Número 173, página 33.

Para tal efecto tomamos como punto central de referencia los planteamientos de Piaget y Rolando García, formulados en su libro "Psicogénesis e historia de la ciencia"¹³. Allí se habla de tres grandes sub-etapas en relación al espacio: la intrafigural, la interfigural y la transfigural.

Aunque no se establece una correspondencia taxativa entre estas y las etapas lógicas, por el contexto se deduce (creemos), que la transfigural equivale "grosso modo" a la etapa formal y la interfigural a la concreta. Pues bien, la aplicación de las pruebas arrojó que el adulto popular se encontraba por lo menos en la interfigural, es decir, en la etapa de la lógica concreta. Hay que enfatizar en "por lo menos", puesto que no aplicamos pruebas de lo transfigural ya que estas se ubican no en el campo de la geometría sino en el del álgebra, que no era de nuestra competencia.

Ciertamente, después de los comentarios de Carlos Vasco, la conclusión de que "se halla por lo menos en la etapa concreta" tenderíamos a matizarla, en términos de: más que demostrarnos que la posee, lo que nos indica es "que se encuentra en capacidad de desarrollarla". Pero los comentarios de Carlos Vasco nos "complicaron mas la pita". Nos hicieron caer en cuenta que no valía la pena trabajar las pruebas correspondientes a lo intra-figural, puesto que muchos niños llegaban a la escuela con ésta etapa desarrollada, lo que implica que es "generada" por una práctica no escolar. Si eso se presenta en los niños, con mucha mayor razón se dará en los adultos. Y obviamente que así es. Las pruebas que al respecto utilizamos lo demostraron (lugares geométricos y espacios vacíos y llenos). Solo dejamos las correspondientes a la coordinación de distancias en dos y tres dimensiones por parecemos no obvias.

De otra parte sus comentarios nos explicitaron algo que sabíamos "a medias" respecto a lo complejo que resulta la lectura al utilizar dos marcos teóricos, que en Piaget se dan como paralelos y que no se encuentran suficientemente integrados (nosotros lo quisimos hacer): la concepción del espacio (donde se encuentran la mayoría de los elementos de lo Ínter, lo intra y lo transfigural) y la concepción de la geometría (la cual es manejada en términos de lo topológico, lo afín, lo proyectivo y lo euclidiano).

A estas alturas del paseo ya nos estábamos desesperando y sólo pensábamos que más nos hubiera valido no meternos donde no nos importa; que deberíamos dejar el cuento Piagetiano a los especialistas.

¹³ Jean Piaget y Rolando García. Psicogénesis e historia de la ciencia. Editorial Siglo XXI

Que esa vaina era muy verraca (busqué en el diccionario y verraco es con “v” y no con “b”, como todo el mundo piensa). Si no desistimos fue porque finalmente Carlos Vasco hizo unos comentarios que nos animaron (no respecto a nuestro trabajo personal, donde de antemano reconocemos que es honestamente estimulante), sino frente a la obra misma de Piaget. Planteó cómo él no terminaba de estar de acuerdo con la secuencia propuesta para el desarrollo de las nociones geométricas (topología-afín-proyectiva-euclidiana), que le parecía que aquí Piaget se encontraba demasiado influido por Kline y que intuía que lo euclidiano era primero que lo afín y lo proyectivo (basado, entre otras cosas, en su experiencia de capacitación con licenciados en matemáticas, donde a estos lo que más les costaba era lo afín). Además, insistía en que quizá por una sobresimplificación de los lectores de Piaget, más que en Piaget mismo, cuando se habla de, por ejemplo, la etapa topológica, no significa que se maneje solamente la topología sino que ésta es la predominante pues un niño de tal etapa, cuando le ponen a escoger entre dos chocolates, se queda con el más largo (lo que es una decisión métrica y en ese sentido, euclidiana).

Pero dentro del contexto crítico, lo que más nos animó fue que al preguntarle sobre las conclusiones de su estadía en Harvard, nos comentó que una era haber encontrado que la mayoría de los investigadores actuales sobre pedagogía de las matemáticas, habían partido de Piaget aunque en éste momento se encontraban replanteándolo (en el sentido dialéctico de negación). Vimos, entonces, cómo la etapa piagetiana había que vivirla intensamente. Así fuera “metiendo las patas”.

Creemos que a estas alturas se comprenderá mejor nuestra inquietud sobre si debía o no incluirse en la versión final la segunda parte de esta investigación, lo que finalmente hicimos. Nos pareció que era mucho más honesto de nuestra parte y eventualmente, mas enriquecedor para el lector, el no ocultar nuestros conflictos teóricos.

La lectura de lo obvio: nuestro tercer componente metodológico

Presentadas las inquietudes en relación al segundo componente metodológico de la investigación, pasemos por último a referirnos al tercer componente, el cual denominamos (valga la pena recordar), “la lectura de lo obvio”.

Los educadores populares nos encontramos distantes de acercarnos a lo popular. ¡Quizá se deba a la irónica paradoja de que nos lo hemos

propuesto! Hay entonces que despojarnos de nuestra prepotencia y comenzar a aprender de otros. Creemos que dentro de esos otros, los artistas juegan un papel muy importante, sobre todos los que han investigado lo popular; pero no aquellos que nos quieren hacer creer que lo popular es el panfleto (qué poco revolucionario terminó siendo el arte comprometido y partidista de la Clemencia Lucena del proletario MOIR pero en cambio, qué revolucionario fue el de Cezanne, ese burgués, dueño de un banco).

Ciertamente algunos artistas nos han dado grandes lecciones sobre la comprensión de lo popular... y sin proponérselo. Beatriz González bien lo decía: "Creo muy peligroso el colombianismo que existe en Colombia; por eso no me propongo hacer una pintura nacional y ésta resulta". Porque aprehender lo popular no es cuestión de compromiso sino de sensibilidad, sensibilidad lógicamente mediada por lo conceptual, pero no por la teoría acabada y autosuficiente que en su pretensión de explicarlo todo termina por impedir ver las verdades de a bulto. Una sensibilidad que tiene que ver mucho más con la intuición que con la inteligencia.

La misma Beatriz González ha señalado caminos. Uno de ellos es la explicitación de lo obvio, de eso que a fuerza de tanto verlo ya no lo vemos. Ella descubre que no tiene sentido la última cena de Leonardo Da Vinci en una bandeja pero que sin embargo estas se venden en el Tía y en el Ley; y entonces procede a volver a recontextualizarla y la dibuja en una mesa esmaltada del Pasaje Rivas¹⁴. La dibuja enorme, en colores chirriantes y logra hacernos ver lo obvio.

Podía darle una tarjeta, a la gente que busca mis cuadros, que diga: vaya a la casa de mi modista, vaya a la casa de mi peluquera... y ponerle una firma¹⁵.

y de verdad que allí encontraría a Da Vinci en bandejas; pero ella no se queda ahí, va más allá, lo traduce. No solo relee sino que se esfuerza en enseñarnos a ver, con un esmero didáctico nunca buscado y que por eso mismo evita la pobreza del realismo socialista, ese sí con grandes pretensiones pedagogicistas.

¹⁴ Pequeño "mercado" popular (cubierto), ubicado en el centro de Bogotá, donde venden artículo » pira al hogar (desde muebles hasta materas).

¹⁵ Lucía Teresa Solano. La pintura es comprometida siempre. En reportajes a Beatriz González. Extractado de El Colombiano. Medellín. Domingo 15de Noviembre del 81. Página 4D.

Como lo plantea Marta Traba:

Beatriz González recoge la Imagen desacralizada y convertida en fetiche, ya consumible, por la sociedad de consumo y la vuelve a desacralizar. Quienes no sean capaces de leer la justa dimensión de ese metalenguaje, que proporciona la semiótica de una semiótica, es porque están tan corrompidos por la primera desacralización y aceptan hasta tal grado el mundo sin valores, que perdieron la capacidad de leer su mensaje¹⁶.

Beatriz González nos señala pues, un método para acercarnos a lo popular, simple pero insólito, para el cual no hemos sido preparados. Es que:

Deshacer la coherencia de la vida cotidiana en que estamos instalados y, reorganizar sus mismos elementos, para devolvemos una significación oculta¹⁷.

no es nada fácil. Cuántos cientos de veces vi adultos analfabetas hacer las cuentas en la cabeza pero cuántos años me costó sensibilizarme para ser capaz de preguntarme: y ¿cómo diablos lo hacen?¹⁸ Para acceder a ese conocimiento popular .había que empobrecerse epistemológicamente y la humildad, aunque no constituye parte del método, es su requisito "sin en cunon". El respeto y la admiración por lo otro debe erigirse en el máximo principio de lo ético.

Claro que, como ya habíamos anotado, el "ser capaces de quitarnos el sombrero" frente a lo popular no significa mitificarlo; pero desmitificarlo, no significa tampoco minimizarlo. La misma Beatriz González, cuando se le ha clasificado de burlona, de "kitch", de mamagallista, ha respondido:

Yo no llamaría a esta sociedad cursi sino desmedida y así la represento; mi pintura tiene el temple de lo desmedido¹⁹.

¹⁶ Marta Traba. Los muebles de Beatriz González. Museo de Arte Moderno. Bogotá. Página 66.

¹⁷ Ana María Escallón. Beatriz González: obra reciente y surrealismo vial. Revista Arte en Colombia. Número 28, página 65.

¹⁸ Ver: Germán Marino S. Cómo opera matemáticamente al adulto del sector popular. Dimensión Educativa.

¹⁹ Diez preguntas de Marta Traba a Beatriz González. Museo de Arte Moderno. Bogotá. Febrero de 1973.

Lo popular, por lo demás, en pintores como Beatriz González, María de la Paz Jaramillo, Saturnino Ramírez, no queda reducido a la anécdota folklórica; es, como decía Juan Gustavo Cobo "reinsertado, de modo natural, en lenguajes contemporáneos"²⁰. Y así tiene que ser, hay que articularlo a las más desarrolladas concepciones del mundo actual; de otra forma, todo el trabajo investigativo sobre lo popular quedaría relegado para los turistas.

En qué aspectos hemos realizado una "lectura de lo obvio"? Pensamos que por lo menos en tres: la perspectiva, las proporciones y la simultaneidad, todos, sin embargo, íntimamente influenciados también por la historia del dibujo. Es que súbitamente, entender que no necesariamente cuando dibujo una situación tengo por qué reducirme a lo que veo y que bien puedo dibujar lo que sé; que la carga subjetiva, lo que para mí significan las cosas, puede aparecer plasmado en el dibujo, desproporcionándolo, y no tengo por qué avergonzarme de mi falta de objetividad... son cosas obvias, pero que debido a nuestro contexto cultural aparecen totalmente extrañas y hasta inconcebibles. Y están ahí: en los dibujos de los buses escaleras que viajan a los pueblos, en las pinturas murales de los cafés, en los pintores primitivos, en los "mamarrachos" espontáneos de los adultos. No los vemos porque no somos capaces de descodificarlos; nos lo impiden nuestros pre-juicios, nuestras pre-concepciones, los "ídolos", fustigados por Bacon y sobre-explicitados por Bachelard.

Una propuesta final

Ya es tiempo de que vayamos terminando esta introducción la cual se convirtió en otro capítulo del ensayo. Se nos fue la mano pero nunca pensamos que nos quedarán tantas cosas por decir. Fue justamente la confrontación con los amigos la que nos estimuló. Solo quisiéramos agregar algo: independientemente de la validez de lo aquí planteado, lo que más creemos que se debería valorar es el esfuerzo por comenzar a hacer aportes teóricos a la educación de adultos. Estamos saturados de activismo y muy pocas líneas se han escrito después de la monumental obra de Freiré. Ciertamente no negamos que la tarea fundamental de nuestra época es la política. Que América Latina no aguanta más. Sin embargo, muy poco avanzamos si no somos capaces de producir teoría, obviamente, no como mera especulación, referentes concretos pero teoría, que al fin y al cabo es lo único que nos permite mirar la realidad

²⁰ Juan Gustavo Cobo, VISIONES DE AMÉRICA LATINA. Tercer Mundo Editores. Página 216.

detrás de sus apariencias. Hace algún tiempo, en una librería de la Avenida Corrientes de Buenos Aires, esa calle donde sus teatros y librerías parece que nunca cerraran, vi de reojo el título de un libro Un título impactante, iconoclasta: "Del socialismo científico al socialismo utópico", el cual, parodiando la crítica del famoso libro de Engels (Del socialismo utópico al socialismo científico), ubicaba las tareas de los revolucionarios actuales en una óptica completamente diferente. Desde ese momento el título no ha dejado de rondar por mi cabeza, sugiriéndome otro título, que a su vez se inspire en la famosa crítica de Marx a la XI tesis sobre Feuerbach, y que no aguanto las ganas de escribir para cerrar esta introducción porque creo sintetiza el desafío que quiero proponer:

"Nuestra generación no ha hecho cosa distinta que transformar el mundo, ahora, de lo que se trata es de comenzar a conocerlo".