

Desempoderamiento, juego y oralidad

AUTOGESTIÓN DE LA VIDA COTIDIANA 7

Sevilla / Donostia, abril 2015

ISBN: 978-84-15602-10-1



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución 2.0
A excepción de los siguientes artículos, publicados en El País:
La lengua, señores...

© 2008. Agustín García Calvo (Ediciones EL PAÍS, SL) Todos los
derechos reservados

Elogio del Analfabeto

© 1986 Hans Magnus Enzensberger Ediciones (Ediciones EL
PAÍS, SL). Todos los derechos reservados.

Edita: Colectivo de Ilusionistas Sociales
ilusionismosocial@gmail.com

Coedita e imprime: Bitiji-Toreador de Pájaros
bitiji@gmail.com

c/San Hermenegildo , 15. 41003- Sevilla

Coeditan: UNILCO-espacio nómada

<http://ilusionismosocial.org/>

Bitiji-Toreador de Pájaros

Maquetación y diseño de portada: Ainhoa Ezeiza y Javier Encina.

Imagen de portada: Chelva, de Antonio Marín Segovia.

Imagen de contraportada: Historias orales en los Patios dela
Estación (Cuernavaca), UNILCO México.

Coordinan: Javier Encina y Ainhoa Ezeiza

obligatoriedad general de la que siempre ha hecho gala pero que nunca ha cumplido. Los dominadores, analfabetos secundarios en su mayoría, han perdido todo interés por ella. Lo cual tiene como consecuencia que ya no tenga que servir a ningún interés dominante ni pueda hacerlo. La cultura ya no legitima nada. Es libre como los pájaros. Lo que también es al fin y al cabo una forma de libertad. Una cultura semejante queda reducida a sus propias fuerzas, y cuanto antes lo comprenda así, tanto mejor.

Ah, sí, falta por mencionar la cuestión de si han distinguido ustedes a un anacronismo... ¡Casi lo habíamos olvidado! Por lo que se refiere a la literatura, los cambios que acabo de señalar la han afectado menos de lo que podría parecer. En el fondo siempre ha sido un asunto minoritario. Es probable que el número de los que viven con ella se haya mantenido relativamente constante durante los últimos dos siglos. Tan sólo ha cambiado la composición de sus adeptos. Hace ya tiempo que no constituye un privilegio de ningún estamento, pero tampoco una obligación estamental, ocuparse de la literatura. El triunfo del analfabetismo secundario no puede hacer sino radicalizar la literatura: hace que sobrevenga una situación en la que ya sólo se leerá por propia decisión. Cuando haya dejado de ser un símbolo de status, un código social, un programa de educación, sólo se ocuparán de la literatura los que no pueden dejarla.

Y eso que lo denuncie quien tenga ganas de hacerlo. Yo no las tengo. También la mala hierba constituye una minoría, y todo jardinero sabe lo difícil que es terminar con ella. La literatura seguirá viva mientras disponga de una cierta tenacidad, de una cierta astucia, de la capacidad de concentrarse, de una cierta obstinación y de buena memoria. Y como recordarán, son éstas las cualidades del verdadero analfabeto. Quizá sea él el que tenga que decir la última palabra. Pues no necesita de ningún otro medio más que una voz y un oído.

Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega^{*}

Ivan Illich (1926-2002)
Teólogo, filósofo, ecólogo, pedagogo...

Al decir "cultura escrita lega", me refiero a un abandono simbólico del uso del alfabeto en las culturas occidentales. Me refiero a algo muy diferente de la cultura escrita clerical, que consiste en la capacidad de leer y escribir. Al hablar de la cultura escrita lega me refiero a un modo distinto de percepción, en el que el libro se ha convertido en la metáfora decisiva a través de la cual concebimos el yo y el lugar que éste ocupa. Cuando hablo de la cultura escrita lega no me refiero a la difusión de los contenidos escritos, más allá del círculo de los clérigos, a otras personas que sólo pueden escuchar lo que se les lee. Empleo el término cultura escrita lega para hablar de una estructura mental definida por una serie de certezas que se han difundido dentro del ámbito del alfabeto desde la época medieval. El que domina la escritura lega tiene la certeza de que es posible congelar el discurso, almacenar y recuperar recuerdos, grabar secretos en la conciencia "y por lo tanto examinarlos" y describir experiencias. Por cultura escrita lega entiendo, en consecuencia, una trama de categorías que, desde el siglo XII, ha moldeado el espacio mental de los laicos analfabetos tanto como el de los clérigos ilustrados. La cultura escrita lega constituye un nuevo tipo de espacio en el que se reconstruye la realidad social, un nuevo sistema de supuestos fundamentales acerca de lo que puede ser visto o conocido. En la siguiente exposición, me propongo describir la evolución de esta estructura mental y la transformación de varias certezas que sólo pueden existir dentro de ella. Procuraré ilustrar cómo se produce esa transformación relatando la historia de "el texto".

^{*}Publicado en el libro de David R. Olson y Nancy Torrance (comp.) (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa. Reeditado en esta edición con permiso de su familia.

LA HISTORIA DE LA CULTURA ESCRITA LEGA

Hay dos razones por las que la historia de la cultura escrita lega debería ser tomada en cuenta por quienes emprendan investigaciones en el campo de la educación. La primera es el nuevo grado de importancia acordado en el ámbito educacional a la escritura clerical como objetivo a ser alcanzado antes del año 2000. La segunda es la generalizada tendencia a reemplazar al libro por el ordenador como metáfora fundamental de la autopercepción.

En lo que respecta a la primera, todos somos conscientes de que se están empleando nuevas técnicas psicológicas, administrativas y electrónicas para difundir las destrezas clericales de la lectura y la escritura. Lo que debemos comprender mejor es si estas campañas instructivas interactúan o no con la cultura escrita lega y, en caso afirmativo, cómo lo hacen. Hace cincuenta años, Luria (1976) estudió los grandes cambios que se producen en la actividad mental cuando las personas adquieren la escritura clerical. Sus procesos cognitivos dejan de ser principalmente concretos y situacionales. Estas personas comienzan a hacer inferencias no sólo sobre la base de su propia experiencia práctica sino también de supuestos formulados a través del lenguaje. Desde la época en que Luria efectuó estos estudios en la Rusia stalinista, se ha aprendido mucho acerca del cambio que produce la cultura escrita clerical en la percepción, la representación, el razonamiento, la imaginación y la autoconciencia. Pero en la mayoría de estos estudios, se presupone la existencia de un vínculo causal entre la capacidad de escribir del individuo y la nueva estructura mental que adquiere. Como voy a demostrarlo, a la luz de la historia de la cultura escrita lega, esta presuposición es en gran medida falsa. Desde la Edad Media, las certezas que caracterizan la mente alfabetizada se han extendido, arrolladoramente, a través de otros medios distintos de la instrucción en cuanto a la habilidad de leer y escribir. Este es un punto a tener presente cuando se analizan los estados de analfabetismo, semianalfabetismo y posalfabetismo. El enfoque actualmente aplicado para difundir la técnica de la "comunicación escrita" podría de hecho ser desquiciante para la mente alfabetizada.

Al mismo tiempo que quiero poner de relieve la recién mencionada independencia de la mente alfabetizada respecto de la capacidad personal de escribir, mi principal argumento concierne a la mágica transformación que está experimentando la mente alfabetizada. Desde la década pasada, el ordenador ha estado reemplazando rápidamente al libro en su carácter de metáfora utilizada para concebir el yo, sus actividades y su relación con el entorno. Las palabras han sido reducidas a "unidades de mensaje", el habla a "el uso del lenguaje", la conversación a algo llamado "comunicación oral" y los símbolos de sonido del texto a "bits" (binarios). Quiero plantear que el espacio mental al que se ajustan las certezas de la cultura escrita y ese otro espacio mental generado por las certezas acerca de la Máquina de Turing son heterónomos. El estudio del espacio mental que ha generado la cultura escrita lega es, a mi entender, un paso necesario para comprender la índole de ese espacio mental enteramente distinto que se está volviendo dominante en nuestra época. Y así como la cultura escrita lega es en gran medida independiente de las destrezas clericales del individuo, también la mente cibernética es en gran medida independiente de la capacidad técnica del individuo para manejar un ordenador.

Ya se han sentado bases sólidas para la investigación de la mente alfabetizada; yo sólo propongo que los resultados de esa investigación se apliquen a la educación, a efectos de reconocer postulados hasta ahora no reconocidos que están implícitos en los axiomas de los que parten las teorías educacionales. El primero que observó la profundidad de la brecha epistemológica entre la existencia oral y la escrita fue Milman Parry, hace unos sesenta años (1971). A través de Parry llegamos a reconocer la Isla de la Cultura Escrita que surge del magma de la oralidad épica cuando un escribiente-alfarero anota la canción de un bardo a la que llamamos la *Ilíada*. Un alumno de Parry, Albert Lord (1960), nos convenció de que los pasos a través de los cuales un individuo se convierte en bardo no pueden comprenderse con el mismo concepto que los pasos por los que se convierte en un poeta escritor. Eric Havelock (1963) argumentó convincentemente que los profundos cambios operados en el estilo de razonamiento, en el modo de percibir el universo y en la apariencia de la

"literatura" y la ciencia en la Grecia de los siglos VI y V a.C. sólo pueden ser comprendidos en conexión con una transición de la mente oral a la alfabetizada. Otros investigadores han explorado la única y decisiva invención del alfabeto difundido a la India brahmánica y de allí a Oriente. Elisabeth Eisenstein (1979), en su monumental estudio sobre la repercusión de la imprenta en la cultura renacentista, ha abordado otra transformación fundamental dentro de la mente alfabetizada en otra época distinta. Jack Goody (1980), el antropólogo, puso de relieve la permanente "alfabetización de la mente salvaje". Y Walter Ong (1982) ha recopilado en las últimas dos décadas las investigaciones de psicólogos, antropólogos y estudiosos de la poesía épica para argumentar que la alfabetización es equivalente a la "tecnologización" de la palabra. Hasta ahora, sin embargo, nadie ha intentado trazar una historia de la mente alfabetizada en tanto distinta de la cultura escrita clerical. Y es una tarea abrumadora. La mente alfabetizada es un fenómeno a la vez radiantemente claro y tan escurridizo como un pez, cuyos rasgos sólo pueden discernirse en tanto se lo observe dentro de su propio entorno.

LA LITURGIA DE LA ESCOLARIDAD

Para esclarecer mi alegato en favor de esta investigación nueva, explicaré los pasos que me condujeron a mi postura actual. A esos efectos, comenzaré por criticar mi propio libro *Deschooling society* (*Desescolarizar la sociedad*) (1973), por la ingenuidad de sus enfoques. Mi aventura se inició hace dieciséis años, en momentos en que estaba por aparecer ese libro. Durante los nueve meses en que el manuscrito estuvo en la editorial, me fui sintiendo cada vez más disconforme con su texto, el cual, dicho sea de paso, no propugnaba la eliminación de las escuelas. Este malentendido se lo debo a Cass Canfield, el propietario de Harper, quien le puso el título a mi libro y al hacerlo tergiversó mis ideas. El libro aboga, en cambio, por la eliminación del carácter oficial de las escuelas en el sentido en que se eliminó el carácter oficial de la iglesia en Estados Unidos. Pero lo que yo proponía era la "eliminación del carácter oficial de las escuelas" por el bien de la educación, y en eso, según advertí, radicaba mi error. Me di cuenta entonces de que mucho más importante que

eliminar el carácter oficial de las escuelas era invertir aquellas tendencias que hacen de la educación una necesidad apremiante antes que una oferta de esparcimiento gratuito. Había comenzado a temer que la eliminación del carácter oficial de la iglesia educativa condujera a un fanático resurgimiento de muchas formas de educación degradadas. Norman Cousins publicó mi retractación en el *Saturday Review* en la misma semana en que apareció mi libro. Allí, yo planteaba que la alternativa a la escolaridad no es algún otro tipo de organismo educativo ni algún plan para introducir oportunidades educacionales en todos los aspectos de la vida, sino una sociedad que promueva una actitud diferente hacia las herramientas. Desde entonces, mi curiosidad y mis reflexiones se han centrado en las circunstancias históricas bajo las cuales puede surgir la idea misma de las necesidades educacionales.

Para que resulte más fácil seguir mi trayectoria, permítanme recordarles cómo llegué al estudio de la educación. Proengo de la teología. Como teólogo, me especializo en arte eclesiástico, que es la única tradición erudita que, en el análisis social, establece una distinción fundamental entre dos entidades: la comunidad visible en la que se encarna el espíritu y la muy distinta comunidad que es la ciudad o el estado. Este dualismo es esencial. Alentado por mil quinientos años de arte eclesiástico, yo veía a la iglesia como algo más que una metáfora para la nueva entidad educativa. Mi intención era, cada vez más, subrayar la continuidad fundamental entre las dos instituciones aparentemente opuestas, al menos en tanto ambas definen el significado de la educación en sucesivos siglos.

Dentro del arte eclesiástico, el estudio de la liturgia siempre ha sido mi materia preferida. Esta rama del aprendizaje se refiere al papel que cumple el culto en la producción del fenómeno de "la iglesia". La liturgia estudia el modo en que los gestos solemnes y los cánticos, las jerarquías y los objetos rituales, crean no sólo la fe sino también la realidad de la comunidad como iglesia, que es el objeto de esta fe. La liturgia comparativa aguza nuestra percepción para distinguir los auténticos rituales mitopoyéticos (creadores de mitos) de los accidentes de estilo. Así sensibilizado, comencé a observar las cosas que suceden en las escuelas como partes de

la liturgia. Habitado a la enorme belleza de la liturgia cristiana, me provocó un lógico desagrado el estilo abyecto tan frecuente en las escuelas.



Ilustración 5: Por haber nacido en otra parte, de Francisco de Goya y Lucientes.

Comencé entonces a estudiar el lugar que ocupa la liturgia de la escolaridad en la construcción social de la realidad moderna y el grado en que ha creado la necesidad de que se imparta educación. Empecé a discernir las huellas que deja la escolaridad en la estructura mental de sus participantes. Centré mi atención en la forma de la liturgia escolar poniendo entre paréntesis no sólo la teoría del aprendizaje sino también la investigación destinada a evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje. En los artículos publicados en *Desescolarizar la sociedad*, ofrecí una fenomenología de la escolaridad: de Brooklyn a Bolivia, la escolaridad se compone de reuniones de individuos de determinada edad en torno a un así llamado maestro, durante tres a seis horas en doscientos días del año; de promociones anuales que celebran la exclusión de quienes fracasan o son desterrados a un curso inferior y de un conjunto de materias más detalladas y cuidadosamente elegidas que cualquier liturgia monástica jamás conocida. En todas partes, las clases tienen de doce a cuarenta y ocho alumnos, y los maestros pueden ser sólo aquellos que han absorbido varios años más de este ritual insensato que sus discípulos. En todas partes, se consideraba que los alumnos adquirirían cierta "educación" "que la escuela supuestamente monopolizaba", la cual se juzgaba necesaria para convertir a los alumnos en ciudadanos valiosos, sabiendo cada uno de ellos hasta qué nivel ha llegado en esta "preparación para la vida". Observé entonces de qué modo la liturgia de la escolaridad crea la realidad social en la cual la educación se percibe como un bien necesario. También advertí que, en las últimas dos décadas del siglo XX, una educación integral, de por vida, podría reemplazar a la escolaridad en su función de creadora de mitos. No vislumbraba por entonces, sin embargo, lo que ahora propongo como tema de investigación: el debilitamiento de los conceptos claves tradicionales de la educación letrada, dado que los términos correspondientes se utilizan en metáforas que se adecuan al ordenador. No concebía entonces a la escuela como una de las máscaras detrás de las cuales podía tener lugar esta transformación mágica.

En la época en que me dedicaba a estas reflexiones, estábamos en el apogeo del esfuerzo internacional en pro del desarrollo. La escuela aparecía como el escenario mundial en el que se representaban los

supuestos ocultos del progreso económico. El sistema escolar demostraba adónde conduciría inevitablemente el desarrollo: a la estratificación internacional estandarizada, a la dependencia universal de los servicios, a la especialización contraproducente, a la degradación de muchos en favor de unos pocos. Cuando escribí *Desescolarizar la sociedad*, el efecto social, y no la sustancia histórica, de la educación seguía siendo mi principal interés. Todavía creía que, en lo fundamental, las necesidades en materia de educación eran un problema histórico de la naturaleza humana.

CONSTITUCIÓN Y EVOLUCIÓN DE UN ESPACIO MENTAL

Mi creencia en mi propia suposición de que los seres humanos pertenecen, por naturaleza, a la especie del homo educandus comenzó a debilitarse cuando estudié la historia de los conceptos económicos desde Mandeville hasta Marx (con René Dumont) y desde Bentham hasta Walras (con Elie Halévy), y también cuando tomé conciencia (con Karl Polanyi) del carácter histórico de mis propias certezas respecto de la escasez. Advertí que en el estudio de la economía hay una importante tradición crítica que analiza los supuestos que hacen los diversos economistas considerándolos como constructos históricos. Me di cuenta de que el homo economicus, con el que nos identificamos emocional e intelectualmente, es de muy reciente creación. Y así aprendí a entender la "educación" como aprendizaje cuando tiene lugar bajo el supuesto de la escasez de los medios que la producen. La necesidad de la "educación" aparece, desde esta perspectiva, como el resultado de ciertas creencias y arreglos de la sociedad que tornan escasos los medios requeridos para la así llamada socialización. Y desde esta misma perspectiva, comencé a advertir que los rituales educacionales reflejaban, reforzaban y de hecho creaban la creencia en el valor del aprendizaje practicado bajo condiciones de escasez. Con limitado éxito, hasta ahora, traté de alentar a mis alumnos a que hicieran por el campo de la pedagogía lo que otros han hecho en el campo de la economía.

Polanyi ha demostrado que el intercambio de bienes precede en muchos siglos, si no milenios, a la comercialización económica de productos

básicos. Este intercambio preeconómico es efectuado por mercaderes reconocidos que actúan más como diplomáticos que como comerciantes. Al comentar la Política de Aristóteles, Polanyi (1944) muestra que la técnica de mercadeo, en la que el valor de un producto se determina según la demanda y la oferta y suministra una ganancia para el mercader, es una invención griega de principios del siglo IV A.C. Encontré crecientes pruebas de que el espacio conceptual dentro del cual la paideia adquiría un significado comparable al de lo que llamamos "educación" se definió aproximadamente por la misma época. La "desincrustación", para usar el término de Polanyi, de una esfera económica formal dentro de la sociedad tiene lugar durante la misma década que la desincrustación de una esfera de educación formal.

Durante ese mismo siglo, además, adquirió existencia formal el "espacio euclidiano". Su creación y su destino brindan una analogía útil para ilustrar lo que denominé un "espacio mental". Euclides tomó la precaución de enunciar los axiomas a partir de los cuales construyó su geometría. Quería que se los tuviera presentes como estipulaciones. Sin embargo, como bien sabemos los modernos, en un caso propuso como axioma "evidente por sí mismo" algo que, de hecho, requería un postulado. Cuando Euclides planteó como axiomático que dos líneas paralelas no se intersectan nunca, sin saberlo dio por sentada la existencia de determinado espacio: ese "espacio" que ahora lleva su nombre. Euclides hizo un supuesto que, al no ser revisado, se convirtió en una certeza. Y durante miles de años, la tradición erudita occidental lo tomó como un hecho natural. No fue sino hasta que llegó nuestro siglo cuando Riemann (véase Cassirer, 1967, pág. 418n) demostró que un espacio en el que dos líneas paralelas no se intersectan nunca es, para el matemático, tan sólo un caso especial. Poco después de que Riemann expusiera los fundamentos matemáticos de la relatividad, los antropólogos observaron que los miembros de muchas culturas no ven con ojos euclidianos. Algunos etnolingüistas confirmaron entonces que, por ejemplo, los hopis y los dogones hablan del espacio y de las direcciones en ciertas formas que se traducen más fácilmente a los términos de los tensores matemáticos que a cualquier lengua indogermánica. Por otro lado, los historiadores

comprobaron que en las literaturas antiguas el espacio se describe mucho más cabalmente haciendo referencia a olores, sonidos y a la experiencia de desplazarse a través de una atmósfera que evocando la experiencia visual. Algunos historiadores del arte, como Panofsky (1924), y filósofos como Susan Langer (1942), han señalado de manera convincente que casi todos los artistas pintan el espacio que ellos y su época ven. No organizan su percepción según la perspectiva creada por Durero, ni dentro de las coordenadas de Descartes. La perspectiva, según este criterio, se introdujo en la pintura para expresar la reciente capacidad de ver el mundo de un modo predominantemente egocéntrico. Paralelamente al planteo de Kuhn (1962) sobre una cadena de paradigmas descriptivos que se suceden uno al otro en las ciencias, los historiadores del arte hablan de sucesivos paradigmas pictóricos que corresponden a distintos modos de percibir el espacio visual.

Hasta ahora no se ha efectuado ningún intento comparable a la historiografía del espacio económico ni a la del visual, por explorar la constitución y la evolución del espacio mental dentro del cual se pueden formar las ideas pedagógicas. Esto no significa que todas las disciplinas académicas hayan quedado confinadas a este "espacio"; sólo significa que el principal cuestionamiento a este confinamiento mental lo han formulado personas ajenas al campo de la educación y, hasta ahora, no ha sido aceptado por los educadores. El descubrimiento de Milman Parry (1971) de la heteronomía entre la existencia oral y la alfabética podría haber llevado a los educadores a reconocer los postulados que ellos, sin saberlo, incluyen en los axiomas de su campo. Pero la importancia del descubrimiento de Parry para una teoría histórica de la educación ha pasado hasta ahora inadvertida.

En su tesis doctoral sobre los epítetos homéricos, Parry fue el primero (en 1926) en advertir que la transición de la oralidad épica a la poesía escrita en la Grecia arcaica marca una brecha epistémica. Parry sostuvo que, para la mente alfabetizada, es casi imposible reexperimentar el contexto en el que compone sus canciones el bardo que no conoce la escritura. Ningún puente, construido a partir de las certezas inherentes a la mente

alfabetizada, puede conducir nuevamente al magma oral. No me es posible resumir aquí las conclusiones y los conceptos a los que llegaron, en los últimos cincuenta años, Notopoulos (1938), Lord (1960), Havelock (1963), Peabody (1975) y Ong (1982), cuyos trabajos fueron los que me convencieron. Pero para aquellos que no han seguido los planteos de estos autores sobre la heteronomía de la oralidad épica y la poesía escrita, indicaré algunas de las firmes conclusiones que yo he extraído. En una cultura oral, no puede haber ninguna "palabra" como las que acostumbramos buscar en el diccionario. En esa clase de cultura, lo que está entre pausas puede ser una sílaba o una cláusula, pero no nuestro átomo, la palabra. Todas las emisiones parecen tener alas, pues antes casi de acabar de pronunciarlas, ya se han ido para siempre. La idea de fijar estos acontecimientos en una línea, de momificarlos para su posterior resurrección, no puede siquiera suscitarse. Por lo tanto, la memoria, en una cultura oral, no se puede concebir como un depósito ni como una tablilla de cera. Apremiado por la lira, el bardo no "busca" la palabra justa, sino que extrae una emisión apropiada de la bolsa de frases tradicionales y la pronuncia al ritmo adecuado. Homero, el bardo, nunca probó y rechazó "le mot juste". Virgilio modificó y corrigió la Eneida hasta la misma hora de su muerte; él ya era el prototipo del poeta escritor, del "Schrift-Steller" genial.

Apropiadamente, el equivalente de nuestro "plan de estudios" se llamó Mousiké en las escuelas de Atenas del siglo V A.C. Los estudiantes aprendían a componer; la escritura siguió siendo una técnica servil practicada mayormente por alfareros hasta alrededor del año 400 A.C., cuando Platón fue a la escuela. Sólo entonces nace la auténtica "materia de estudio"; sólo entonces la sabiduría de las generaciones anteriores puede transmitirse en las palabras de la generación presente, para que el maestro la comente con palabras claras y nuevas. El registro alfabético es tanto una condición para lo que llamamos ciencia y literatura como un instrumento necesario para distinguir entre "pensamiento" y "habla". Platón, uno de los pocos titanes que lucharon con la línea divisoria entre la oralidad y la cultura escrita, tomó esta transición que va de la experiencia del recuerdo siempre renovado a la memoria escrita como tema de su Fedro. Platón

tenía plena conciencia de que, con el maestro que siembra palabras (escritas), las que no pueden ni hablar por sí mismas ni enseñar adecuadamente la "verdad" a otros (1952, 276a), se había inaugurado una época totalmente nueva, y que el uso del alfabeto haría imposible el regreso al pasado oral.

Con más claridad que los autores modernos, Platón parece haber advertido que con la escritura había nacido un nuevo espacio mental y, dentro de él, conceptos hasta entonces inimaginados que le darían un significado enteramente nuevo a la educación de Lisias. Dos cosas, por consiguiente, se pueden distinguir en la historia de los supuestos educacionales: el comienzo del espacio pedagógico, que ahora podría verse amenazado, y las transformaciones de la trama de conceptos pedagógicos que cobran sustancia dentro de este espacio.

LA HISTORIA DEL TEXTO

Para demostrar cómo se ha extendido y ha ganado cierto predominio un axioma de esta clase, correspondiente al espacio escrito, tomaré como ejemplo el "texto". La palabra es clásica: en latín significa tejido"y sólo raramente"la composición de oraciones bien ordenadas. En la época de la Biblia de Lindisfarne esta palabra se usa por primera vez como equivalente de Sagrada Escritura. Más adelante, en el siglo XIV, es aplicada al concepto con que hoy contamos, un concepto que, como demostraré de inmediato, ya había aparecido bajo diferentes denominaciones doscientos años antes. Quiero referirme al surgimiento de esta idea o concepto, y no al uso del término.

Tomo como ejemplo la idea del texto por dos razones: es una idea importante en la teoría de la educación y, mágicamente transformada, es fundamental para la teoría de la comunicación. Desde el siglo XII, el texto es discurso pasado, codificado de modo que el ojo pueda tomarlo de la página; en la teoría de la comunicación, el término se aplica a cualquier secuencia binaria. El texto, como elemento eje dentro de la mente alfabetizada, tiene un comienzo y un final. Por definición, el alfabeto es



Ilustración 6: Saint Matthew writing a Gospel. Giraudon/Art Resource, NY.

una técnica para registrar sonidos de habla en una forma visible. En este sentido, es mucho más que cualquier otro sistema de notación. El lector que tiene ante su vista ideogramas, jeroglíficos o incluso el beta-beto semítico no vocalizado, debe comprender el sentido de la línea antes de poder pronunciarla. Sólo el alfabeto permite leer correctamente sin comprender lo que se lee. Y, de hecho, por más de dos mil años, la decodificación del registro alfabético no podía realizarse sólo con la vista. "Leer" significaba recitar en voz alta o entre dientes. San Agustín, el mejor orador de su época, se sorprendió cuando descubrió que era posible practicar la lectura en silencio. En sus *Confesiones* (1942), habla de su descubrimiento de aprender a leer sin emitir sonidos ni despertar a sus compañeros de hermandad.

Las separaciones entre palabras se introdujeron en el siglo VIII, en la época de Beda, como recurso didáctico. Su finalidad fue facilitar la adquisición del vocabulario latino por parte de los "torpes novicios escoceses" (véase Saenger, 1982). Como efecto secundario, se modificó el procedimiento para copiar manuscritos. Hasta entonces, un monje tenía que dictarles a varios escribientes o bien cada escribiente debía leer en voz alta tantas palabras como le fuera posible conservar en su memoria auditiva y luego anotarlas por escrito mientras se "dictaba a sí mismo". El espacio entre palabras hizo posible copiar en silencio; el copista podía entonces transcribir palabra por palabra. La anterior línea compuesta de una sucesión ininterrumpida de treinta a cincuenta minúsculas habría sido imposible de copiar a simple vista.

Aunque el código de la Edad Media contenía palabras visiblemente separadas, en lugar de una fila india de letras, aun así no hacía visible el texto. Esta nueva realidad sólo tomó forma después de la época de Bernardo y Abelardo. Fue producto de la convergencia de dos docenas de técnicas, algunas con antecedentes árabes, otras con antecedentes clásicos y otras enteramente nuevas. Estas nuevas técnicas se combinaron para promover y forjar una idea sustancialmente nueva: la de un texto que se diferencia tanto del libro como de sus lecturas.

Los capítulos podían tener títulos y dividirse mediante subtítulos. Se podía numerar el capítulo y el verso, subrayar las citas con tinta de otro color, introducir párrafos y hacer resúmenes del tema tratado mediante glosas marginales; los dibujos en miniatura se fueron volviendo menos ornamentales y más ilustrativos. Gracias a estos nuevos recursos, ahora era posible preparar una lista de contenidos y un índice alfabético de temas, y hacer referencias de una parte a otra dentro de los capítulos. El libro que hasta entonces sólo podía ser leído del principio al fin, posibilitaba ahora la lectura parcial; la idea de la consulta adquirió un nuevo significado gracias a estos recursos. Los libros podían escogerse y examinarse de un nuevo modo. A principios del siglo XII, aún era costumbre que en ciertos días de fiesta de cada estación, el abad retirara solemnemente los libros de la sala del tesoro, donde se guardaban junto con las joyas y las reliquias de los santos, y los colocara en la sala capitular. Cada monje escogía entonces un libro para su lectio durante los meses siguientes. A fines de ese mismo siglo, los libros habían sido retirados del cofre de la sacristía y comenzaban a ser guardados en una biblioteca aparte, bien titulados, en estanterías. Se elaboraron los primeros catálogos de las posesiones del monasterio y para fines del siglo siguiente, tanto París como Oxford se enorgullecían de tener un catálogo colectivo de varias bibliotecas. Gracias a estos cambios técnicos, la consulta, la verificación de las citas y la lectura en silencio se hicieron corrientes, y los scriptoria dejaron de ser lugares en los que cada uno trataba de oír su propia voz. Ni el maestro ni el vecino podían ahora escuchar lo que se estaba leyendo y, en parte como resultado de esto, se multiplicaron tanto los libros obscenos como los heréticos. A medida que el viejo hábito de pronunciar citas tomadas de un caudal de memoria bien entrenada era sustituido por la nueva capacidad de citar directamente del libro, se fue vislumbrando la idea de un "texto" independiente de tal o cual manuscrito. Muchos de los efectos sociales que a menudo se han atribuido a la imprenta en realidad ya eran el resultado de un texto que podía ser consultado. La vieja técnica clerical de tomar dictado y leer líneas se complementaba ahora con las técnicas de contemplar y explorar el texto con la vista. Y, de un modo complejo, la nueva realidad del texto y la nueva técnica clerical afectaron la mente alfabetizada común a los clérigos y los laicos por igual.

En la práctica, y en su mayor parte, la actividad de escribir fue privativa de los clérigos hasta bien entrado el siglo XIV. La mera capacidad de firmar y deletrear se tomaba como prueba para la atribución de privilegios clericales, y quienquiera que demostrara tener esa capacidad quedaba librado de la pena capital. Pero mientras que la mayoría de los clérigos carecía de la destreza necesaria para "consultar" el texto de un libro, durante el siglo XIII, para una gran parte de la población laica, el texto se convirtió en una metáfora constitutiva del modo entero de existencia.

Para aquellos de ustedes que no son medievalistas pero que desearían leer una buena introducción a lo que saben los historiadores sobre la creciente cultura escrita lega de Occidente en esa época, les recomiendo un libro de Michael Clanchy (1979), titulado *De la memoria al registro escrito*, Inglaterra, 1066-1307. Clanchy no pone el acento en la contribución de la cultura escrita clerical a la literatura y la ciencia, sino en la manera en que la difusión de las letras cambió la autopercepción de la época y las ideas sobre la sociedad. En Inglaterra, por ejemplo, la cantidad de documentos utilizados en las transferencias de propiedades se multiplicó por cien o más entre principios del siglo XII y fines del XIII. Lo que es más, el documento escrito reemplazó al juramento, que era oral por naturaleza. El "testamento" reemplazó al terrón que el padre antes ponía en manos del hijo al que había elegido como heredero de sus tierras. En la corte, ¡un oficio escrito tenía la última palabra! La posesión de un título, una actividad que se ejercía por vía de "sentarse", *sedere*, perdió importancia frente a la "tenencia" (tener, mantener) de un título, algo que se hace con la mano. Anteriormente, una persona recorría la propiedad que quería vender junto con el interesado en comprarla; ahora estaba aprendiendo a señalar con el dedo y hacer que el notario la describiera. Hasta los analfabetos adquirieron la certeza de que el mundo se posee por medio de la descripción: "treinta pasos desde la roca con forma de perro, y luego en línea recta hasta el arroyo..." Todos tendían ahora a convertirse en dictador, aunque los escribientes seguían siendo pocos. Sorprendentemente, hasta los siervos portaban sellos, para poner debajo de sus dictados.

Ahora todos llevaban registros, hasta el diablo. Bajo la nueva apariencia de un escriba infernal, aparecía en la escultura románica tardía, representado como el "diablo escribiente". Sentado en su cola enrollada, se lo veía listo para registrar cada acto, palabra y pensamiento de sus clientes con miras al arreglo de cuentas final. Simultáneamente, apareció una representación del Juicio Final en el tímpano que coronaba la puerta de entrada de la iglesia parroquial. Representaba a Cristo, entronizado como un juez, entre las puertas del cielo y las fauces del infierno, junto a un ángel que sostenía el libro de la vida abierto en la página correspondiente a la pobre alma individual. Ni el más tosco campesino ni la más humilde criada podían siquiera atravesar el portal de la iglesia sin enterarse de que sus nombres y sus actos figuraban en el texto del libro celestial de Dios, como el propietario de tierras, consulta el informe escrito de un pasado que, en la comunidad, ha sido piadosamente olvidado.

En 1215, el Cuarto Concilio de Letrán dispuso que la confesión al oído fuera obligatoria; el texto conciliar fue el primer documento canónico que establecía explícitamente una obligación común a todos los cristianos, tanto hombres como mujeres. Y la confesión condujo a internalizar el sentido del "texto" de dos maneras distintivas: fomentando el sentido de la "memoria" y el de la "confesión". Durante un milenio, los cristianos recitaron sus oraciones tal como las habían recogido de la comunidad, con grandes variaciones locales y generacionales. Las frases solían estar tan distorsionadas que tal vez provocaran compasión, pero ciertamente carecían de sentido. Los sínodos de la iglesia del siglo XII procuraron remediar esta situación. Sus cánones le impusieron al clérigo la tarea de entrenar la memoria de los laicos haciéndoles repetir el Pater y el Credo palabra por palabra, tal como figuran en la Biblia. Cuando el penitente iba a confesarse, debía demostrarle al sacerdote que sabía las plegarias de memoria, que había adquirido la clase de memoria en la que se podían grabar palabras. Sólo después de pasar esta prueba de memoria podía proceder a examinar otra parte de su corazón, de allí en más denominada su conciencia, en la que se guarda el informe de sus malas acciones, palabras y pensamientos. Hasta el "yo" analfabeto que habla en confesión

percibe ahora, a través de una nueva mirada alfabetizada, su propio "yo" en la imagen de un texto.

EL YO LEGO, LA CONCIENCIA LEGA, LA MEMORIA LEGA

El nuevo tipo de pasado, congelado en las letras, se cimentaba tanto en el yo como en la sociedad, tanto en la memoria y la conciencia como en los documentos y registros, las descripciones y las confesiones firmadas. Y la experiencia de un yo individual se correspondía con una nueva clase de sujeto de las leyes que tomó forma en las escuelas de derecho de Bolonia y París y que a través de los siglos pasó a ser normativo para la concepción de la persona, toda vez que la sociedad occidental extendió su influencia. Este nuevo yo y esta nueva sociedad eran realidades que surgieron sólo dentro de la mente alfabetizada.

En una sociedad oral, un enunciado pasado sólo puede ser evocado a través de otro similar. Aun en las sociedades en que se adoptan notaciones no alfabéticas, el discurso no pierde sus alas: una vez pronunciado, ya se ha ido para siempre. La notación pictórica o ideográfica le sugiere al lector una idea para la que él debe, cada vez, encontrar una palabra. El texto alfabético fija el sonido. Cuando es leído, las frases pasadas del dictator se vuelven presentes. Ha nacido una nueva clase de material de construcción para el presente: está compuesto por las palabras reales de hablantes desaparecidos hace tiempo. Y a fines de la Edad Media, la constitución del texto visible trajo construcciones enteras del pasado, en una forma nueva, al presente.

En una sociedad oral, un hombre tenía que mantener su palabra. La confirmaba prestando un juramento, que consistía en una maldición condicional que recaería sobre él en caso de que no cumpliera su palabra. Mientras juraba, el hombre se tomaba la barba o los testículos, empeñando su carne como prenda. Bajo el régimen escrito, el juramento empalideció frente al manuscrito: ya no era el recuerdo sino el registro lo que contaba. Y si no había ningún registro, el juez tenía derecho a leer el corazón del acusado, por lo que se introdujo la tortura en los

procedimientos. Se aplicaba el interrogatorio para abrir el corazón. La confesión bajo tortura tomó ahora el lugar del juramento y las ordalías. Las técnicas de inquisición le enseñaban al acusado a aceptar la identidad entre el texto que le leía la corte y ese otro texto que estaba grabado en su corazón. Sólo a través de la comparación visual de dos textos era posible imaginar visualmente la identidad de los dos contenidos, el del original y el de la copia. Una miniatura del año 1226 conserva el primer retrato del "corrector", un nuevo funcionario que se inclina sobre el hombro del escribiente para certificar la "identidad" entre dos documentos. Una vez más, era una técnica clerical la que se reflejaba en la nueva ley de la prueba judicial, que exigía que el juez verificara los dichos del acusado comparándolos con la verdad que se encontraba en el fondo de su corazón.

La mente alfabetizada implica una profunda reconstrucción del yo lego, la conciencia lega y la memoria lega, como también de la concepción lega del pasado y del temor lego de tener que enfrentar el libro del juicio final a la hora de la muerte. Todos estos aspectos nuevos, como es lógico, eran compartidos por laicos y clérigos, y eficazmente transmitidos fuera de las escuelas y scriptoria. Este punto, hasta ahora, ha sido en gran medida pasado por alto por los historiadores de la educación. Estos han centrado su atención en la evolución de la cultura escrita clerical y no han visto en esas transformaciones del espacio mental más que un efecto secundario de las funciones de los registros públicos. Los historiadores han explorado a fondo el estilo de las letras, de las abreviaturas, de la integración entre el texto y el ornamento: han ampliado nuestro conocimiento sobre la influencia que en el siglo XIII tuvo la elaboración de papel, y la nueva superficie lisa para la escritura, sobre la evolución de la escritura cursiva, que permite a los profesores académicos dictar cátedra basándose en apuntes escritos por su propia mano, en vez de dictados. Los historiadores han observado el enorme aumento en el uso de cera para sellos en las oficinas de registro; pueden informarnos que para una sesión normal de la corte a mediados del siglo XII, apenas una docena de ovejas perdía el pellejo, mientras que un siglo más tarde se necesitaban varios cientos de pieles para fabricar los pergaminos. Si los historiadores han prestado

alguna atención a la evolución de la cultura escrita lego, en términos más generales, a la nueva configuración que adopta la mente alfabetizada, habitualmente ha sido para observar cómo se da este fenómeno entre los clérigos: de qué modo el nuevo yo es explorado como un nuevo dominio psicológico en las autobiografías de Guibert y Abelardo, y en qué forma la nueva lógica y la nueva gramática escolásticas presuponian la textualización visual de la página. En el mejor de los casos, algunos historiadores trataron de entender de qué manera la creciente frecuencia con que se escribían relatos picarescos, crónicas de viajes y sermones para ser leídos ante un público numeroso afectó el estilo en que se los componía. Sin embargo, es evidente que, si bien las escuelas, los scriptoria y las nuevas nociones técnicas de la cultura escrita clerical fueron esenciales para propagar la mente alfabetizada, no tuvieron sino una importancia secundaria en lo que respecta a formarla y difundirla entre la mayoría de la gente que, sin conocer estos recursos, la adquirió con sorprendente rapidez.

Los detalles que he suministrado, todos correspondientes a las últimas décadas del siglo XII, que es el período que mejor conozco, ilustran lo que quiero decir cuando me refiero a la influencia que puede tener una técnica de escritura concreta sobre la formación de la mente alfabetizada de una época. Ilustran el discutible efecto que tuvo el texto visible en ese momento sobre otros conceptos que, en su formación, dependen del alfabeto. Me refiero a conceptos como los del yo, la conciencia, la memoria, la descripción posesiva y la identidad. Es tarea de los historiadores ver cómo se transforma la trama que forman estos conceptos en las sucesivas épocas: bajo la influencia de la narratio de fines de la Edad Media, la "ficción", los textos críticos del Renacimiento, la imprenta, la gramática vernácula, el "lector" y demás. En cada etapa, el historiador de la educación obtendría nueva inspiración si iniciara sus investigaciones partiendo de los indicios reveladores de nuevas formas de escritura lego, antes que de nuevos ideales y técnicas docentes. Con todo, mi alegato en favor de esta investigación no está motivado primordialmente por mi interés en este aspecto desatendido de la investigación educacional, al abordar los fenómenos que tienen lugar dentro del espacio de la cultura

alfabética. Mi principal motivo para abogar por esta investigación es el interés en la exploración de ese espacio en sí mismo. Siento que el debilitamiento de ese espacio representa una amenaza contra mi propio yo.

EL EXILIO DE LA MENTE ALFABETIZADA

Aún recuerdo una experiencia conmovedora que tuve en Chicago, en 1964. Estaba sentado con otros miembros de un seminario en torno a una mesa; enfrente de mí se encontraba un joven antropólogo. En un punto, a mi entender crucial, de la conversación, este joven me dijo: "Illich, no me llega lo que dices; no te estás comunicando conmigo". Por primera vez en mi vida, tomé conciencia de que alguien se dirigía a mí, no como a una persona, sino como a un transmisor. Tras un instante de confusión, empecé a sentirme agraviado. Una persona a la que yo creía haber estado respondiendo, experimentaba nuestro diálogo como algo más general: como "una forma de comunicación humana". De inmediato recordé la descripción de Freud de tres experiencias agraviantemente perturbadoras en la cultura occidental: los "Kränkungen" en que el sistema heliocéntrico, la evolución y el inconsciente debieron ser incorporados a las certezas cotidianas. Fue entonces, hace veinte años, cuando comencé a reflexionar sobre la profundidad de la brecha epistemológica que propongo como objeto de investigación. Sospecho que esta brecha es más profunda que las mencionadas por Freud, y sin duda guarda una relación más directa con el tema que encaran los educadores.

Sólo tras varios años de investigación de la historia de ese espacio conceptual que surgió en la Grecia arcaica, llegué a captar la profundidad con que el ordenador como metáfora está exiliando a todo el que la acepte del espacio de la mente alfabetizada. Comencé a reflexionar sobre el surgimiento de un nuevo espacio mental cuyos axiomas generadores no se basan ya en la codificación de sonidos del habla a través de la notación alfabética, sino en la capacidad de almacenar y manipular "información" en bits binarios.

No estoy proponiendo que examinemos los efectos que tiene el ordenador, como herramienta técnica, en los procedimientos de guardar y recuperar registros escritos, ni cómo se lo puede emplear para la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética. Tampoco estoy proponiendo analizar la perspectiva que da el ordenador a las composiciones y el estilo modernos. En vez de ello, llamo a la reflexión sobre una red de términos e ideas que conecta una nueva serie de conceptos, cuya metáfora común es el ordenador, y que no parece encajar en el espacio de la cultura escrita, dentro del cual se formó originalmente la pedagogía.

En esta propuesta, quiero evitar la tentación de adjudicarle cualquier función causal a la máquina electrónica. Así como fue un gran error sostener que la imprenta era necesaria para que la mente occidental fuera moldeada por el "pensamiento lineal", también sería erróneo creer que el ordenador, en sí mismo, constituye una amenaza para la supervivencia de la mente alfabetizada. Siglos antes de que Gutenberg confeccionara sus primeras matrices, una combinación de técnicas menores en los scriptoria de los monasterios del siglo XII creó el texto visible en el que encontró adecuado reflejo una muy compleja evolución de estilos de vida e imágenes propios de la escritura. Y, de manera similar, sospecho que un investigador del futuro hallará la relación entre el ordenador y el debilitamiento del espacio de la cultura escrita. Bajo circunstancias demasiado complejas como para siquiera mencionarlas, en el apogeo del desarrollo económico y educacional que tuvo lugar en la segunda cuarta parte del siglo XX, el conjunto de axiomas de la cultura escrita se debilitó y el nuevo espacio o "estructura" mental encontró su metáfora en la Máquina de Turing. Sería imprudente, en este alegato, proponer cómo debería estudiarse esta nueva ruptura. Pero recordando una historia que contó Orwell, espero mostrar convincentemente que la exploración de la ruptura que estamos presenciando es fundamental a los efectos de toda investigación sobre la naturaleza de la "educación". Es importante tener presente que en la época en que Orwell escribió 1984, el lenguaje de la "teoría de los roles", que una década antes habían acuñado Mead (1934) y otros, apenas empezaba a ser adoptado por la sociología. El vocabulario de la "cibernética" todavía estaba confinado al laboratorio. Orwell, como

novelista, captó el sentir de la época e inventó la parábola de una estructura mental cuyos elementos aún no tenían nombre. Orwell consideró los efectos que tendría en la gente el hecho de tratar al habla como comunicación antes de contar con el ordenador como modelo. En 1945, La Western Union publicó un aviso en el New York Times solicitando "portadores de comunicaciones", un neologismo eufemístico para referirse a los chicos de los recados. El OED Supplement menciona este caso como el primero en que se usó el término con su significado actual.

Así, el Newspeak de Orwell es mucho más que una caricatura de la propaganda o una parodia del inglés básico, que en la década del treinta lo había fascinado. El Newspeak, al final de la novela, es para Orwell el código cifrado de algo que por entonces no tenía ningún equivalente en inglés. Esto se pone en claro en la escena en la que O'Brien, de la Policía del Pensamiento, le dice a Smith mientras lo tortura: "No nos limitamos a destruir a nuestros enemigos, sino que los cambiamos... los convertimos, los moldeamos... transformamos a nuestro enemigo en uno de nosotros antes de matarlo... perfeccionamos su cerebro antes de extinguirlo" (1949). En este momento, Smith, el antihéroe de la novela, todavía cree que lo que dice O'Brien debe tener sentido. En las páginas siguientes se describe cómo es decepcionado Smith por su mente alfabetizada. Tendrá que aceptar que el mundo de O'Brien carece tanto de sentido como de identidad, y que la terapia a que lo someten tiene la finalidad de hacerlo unirse a ese mundo.

Winston Smith trabaja en el Ministerio de la Verdad. Se especializa en el mal uso del lenguaje, la propaganda, en una caricatura del inglés básico. Practica las distorsiones más extremas posibles dentro de la mente alfabetizada. O'Brien tiene la tarea de conducirlo a un mundo enteramente nuevo, a un "espacio" que Smith debe primero comprender y luego aceptar. O'Brien le dice: "Dime por qué nos aferramos al poder... ¡habla ya!" Smith, sujeto con correas, le contesta: "Ustedes nos gobiernan por nuestro propio bien... creen que los seres humanos no son aptos para gobernarse a sí mismos". Esta respuesta, que habría complacido al inquisidor de Iván en la novela de Dostoyevski, hace que O'Brien aumente

el dolor a "33 grados". "Buscamos el poder enteramente por sí mismo". O'Brien insiste en que el estado es poder, y antes le ha hecho entender a Smith que su poder consiste en la capacidad de escribir el libro. Winston está destinado a ser una línea en ese libro, escrito o reescrito por el estado. "El poder está en destrozar las mentes humanas", dice O'Brien, "y volver a componerlas dándoles nuevas formas de nuestra propia elección". La tortura le permite a Winston abandonar su creencia de que el Newspeak es una forma degradada del inglés; comprende que el Newspeak es un intercambio de saber-hacer sin sentido, sin ningún porqué y sin ningún yo. Cuando O'Brien alza cuatro dedos y dice que son "tres", Winston debe comprender el mensaje, no al hablante. Al no disponer de ninguna palabra inglesa para referirse al intercambio de unidades de mensaje entre máquinas, Orwell le llama al tipo de relación buscada "solipsismo colectivo". Sin conocer la palabra apropiada, o sea, "comunicación", Winston ha llegado a comprender el mundo en el que opera el estado de O'Brien. Orwell insiste en que la mera comprensión de este mundo no es suficiente: hay que aceptarlo.

Para aceptar su existencia sin sentido ni identidad, Winston necesita la terapia definitiva de la "Sala 101". Sólo tras esta traición se acepta a sí mismo como parte de "un mundo de fantasía en el que las cosas suceden tal como deben suceder", a saber, en una pantalla. Y para aceptar ser una unidad de mensaje de un poder sin sentido, Winston tiene primero que borrar su propio yo. Ni la violencia ni el dolor pudieron quebrar lo que Orwell llama su "decencia". Para convertirse en un individuo sin yo, como O'Brien, Winston debe antes traicionar a su último amor, Julia. Más tarde, cuando los ex enamorados se encuentran siendo ya dos cráneos extinguidos, saben que lo que se dijeron en la Sala 101 fue sincero. La traición contra sí mismo ante la tortura fue la última cosa que Winston dijo con sentido. Según Orwell, sólo la traición podía integrar a las víctimas al sistema solipsista de comunicación sin sentido del verdugo.

Les he contado mi fábula. Es la historia del Estado que se ha convertido en un ordenador y de los educadores que programan a las personas de modo que lleguen a perder la distinción entre "mí mismo" y "yo" que ha

florecido dentro del espacio escrito. Estas personas aprenden a referirse a sí mismas como "mi sistema" y a autointroducirse como líneas apropiadas en el Megatexto. En la novela, Orwell habla en forma irónica. Su relato es algo más que una advertencia, pero no describe algo que él crea que podría llegar a suceder alguna vez. Orwell crea el código de un estado que sobrevive a la sociedad, de una comunicación entre representantes de roles que sobrevive a la mente alfabetizada y de personas que sobreviven a la traición de la "decencia". Para Orwell, 1984 es el código de algo imposible que su genio periodístico hizo aparecer como inminente.

En retrospectiva, Orwell nos parece, a algunos de nosotros, un optimista, pues pensaba que la mente cibernética sólo podía propagarse como resultado de una intensa instrucción. En la realidad, muchas personas aceptan hoy el ordenador como metáfora clave de ellos mismos y de su lugar en el mundo, sin necesidad alguna de la "Sala 101". Subrepticamente, pasan del dominio mental de la cultura escrita legada al del ordenador. Y lo hacen, en muchos casos, siendo tan poco competentes para usar la máquina como los laicos del siglo XIII para usar la pluma y el pergamino. La mente cibernética abarca una nueva clase de lego, sin ayuda de los organismos educativos. Esta es la razón por la cual, al principio, puse sobre el tapete dos preguntas rara vez formuladas: primero, ¿existe algún motivo para creer que el nuevo e intenso interés del ámbito educativo institucional por la escritura clerical universal puede, en realidad, fortalecer y difundir la mente alfabetizada? Y, segundo, ¿se ha convertido la escolaridad en un ritual de iniciación que introduce a los participantes en la mente cibernética ocultándoles la contradicción entre las ideas escritas que fingen acatar y la imagen de ordenador que venden?

Con estas sugerencias, espero haber dejado en claro el tema y la necesidad de la investigación que propongo. Esta investigación se basa en una fenomenología histórica de supuestos sobre el habla. Sólo la técnica del alfabeto nos permite registrar el habla y concebir este registro "en el alfabeto" como "lenguaje" que usamos al hablar. Este supuesto determina cierto modo específico de concebir el pasado y de formar a los jóvenes. La investigación que propongo estaría dirigida a identificar los supuestos que

son característicos y distintivos de la "educación" sólo dentro de este espacio mental.

La investigación también exploraría en qué grado tanto las personas que saben como las que no saben leer y escribir comparten la especial estructura mental que surge en una sociedad que utiliza el registro alfabético. Reconocería que la mente alfabetizada constituye una rareza histórica que tuvo origen en el siglo VII. También exploraría este espacio que es uniforme en sus características pero diverso en cuanto a las distorsiones y transformaciones que permiten esas características. Por último, esta investigación reconocería la heteronomía del espacio escrito en relación con otros tres dominios: los mundos de la oralidad, los configurados por las notaciones no alfabéticas y, finalmente, el de la mente cibernética.

Como pueden ver, mi mundo es el de la cultura escrita. Sólo me siento en mi elemento en la isla del alfabeto. Comparto esta isla con muchas personas que no saben leer ni escribir pero cuya estructura mental, como la mía, es fundamentalmente alfabetizada. Y estas personas se ven amenazadas, como yo, por la traición de aquellos clérigos que disuelven las palabras del libro para convertirlas en un mero código de comunicación.

AGRADECIMIENTOS

Una versión de este capítulo fue publicada en Interchange 18/1-2 the Ontario Institute for Studies in Education, 1987.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agustín, San, Obispo de Hipona. (1942). *Confessions*. Nueva York: Sheed y Ward.

Cassirer, E. (1957). *The philosophy of symbolic forms. Vol. 3: The phenomenology of knowledge*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Clanchy, M. T. (1979). *From memory to written record, England, 1066-1307*. Cambridge University Press.

Eisenstein, E. (1979). *The printing press as an agent of change: Communication and cultural transformation in early modern Europe*. Cambridge University Press.

Goody, J. (1980). *The interface between the written and the oral*. Cambridge University Press.

Havelock, E. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Illich, I. (1973). *De-schooling society*. Nueva York: Penguin.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Langer, S. (1942). *Philosophy in a new key*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Lord, A. (1960). The singer of tales. *Harvard Studies in Comparative Literature*, Vol. 24. Cambridge University Press.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Notopoulos, J. A. (1938). *Mnemosyne in oral literature*. Translations of the American Philosophical Association 69:465-93

Ong, W. (1982). (1982). *Orality and Literacy: The technologizing of the word*. Londres: Methuen.

Orwell, G. (1949). 1984. Nueva York: Harcourt, Brace y World.

Panofsky, E. (1924). *Idea*. Leipzig: Teubner.

Parry, M. (1971). *The collected papers of Milman Parry* (A. Parry, comp.). Oxford: Oxford University Press (Clarendon Press).

Peabody, B. (1975). *The winged word: A study in the technique of ancient Greek oral composition as seen principally through Hesiod's work and days*. Albany: State University of New York Press.

Plato (1952). *Phaedrus*. Indianápolis: Bobbs-Merrill.

Polanyi, K. (1944). *The great transformation: The political and economic origins of our times*. Boston: Beacon.

Saenger, P. (1982). Silent reading: Its impact on late medieval script and society. *Viator* 13:367-414.

Nuevos modos de leer*

Jesús Martín Barbero
Comunicólogo

La posición más erguida es aun la que centra el sentido del debate en oponerlos: los libros serían el último resquicio y baluarte del pensar vivo, crítico, independiente, frente a la avalancha de espectacularización y conformismo que los medios audiovisuales arrastran. El libro sería el espacio propio de la razón y el argumento, del cálculo y la reflexión, el mundo de la imagen audiovisual por el contrario sería el espacio de las identificaciones primarias y las proyecciones irracionales [1], de las manipulaciones consumistas y la simulación política. Mientras en la escritura se habría gestado el espacio público, en la imagen electrónica se gestaría la masificación y el repliegue a lo privado.

Como los atajos y las medias verdades esas oposiciones no son sólo peligrosas sino tramposas: ahorrándose la trama de continuidades y rupturas de que está hecha la historia y las ambigüedades del presente, se acaba convirtiendo a los medios audiovisuales en la causa última de la crisis de la lectura y del empobrecimiento cultural. Un argumento que si sirve de consuelo a los adultos dice bien poco de las generaciones más jóvenes que, inmersas desde niños en la cultura, subcultura o incultura audiovisual viven como propia no la experiencia excluyente y desgarradoramente maniquea de sus maestros, sino otra: la del desplazamiento de las demarcaciones y las fronteras entre razón e

* Texto realizado para el seminario Mito o realidad del libro, que se llevó a cabo en Bogotá en la V Feria Internacional del Libro. Reflexión que propone una mirada menos maniquea entre el lenguaje escrito y el visual. JESUS MARTIN BARBERO. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Tomado de: MAGAZIN DOMINICAL, s.f. pp. 19 a 22.

**Las notas numeradas a lo largo del texto se detallan al final del artículo.