

Desempoderamiento, juego y oralidad

AUTOGESTIÓN DE LA VIDA COTIDIANA 7

Javier Encina y Ainhoa Ezeiza (coord.)

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.

**Esta es una versión web. Para facilitar su subida y descarga, se
han eliminado algunas imágenes, aunque se ha mantenido su
referencia.*

ÍNDICE

Zaguán.....	5
La lengua, señores. Agustín GARCÍA CALVO.....	7
Elogio del analfabeto. Hans Magnus ENZENSBERGER.....	10
Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega. Ivan ILLICH.....	22
Nuevos modos de leer. Jesús MARTÍN-BARBERO.....	50
Ludopedagogía: Una forma de mirar el fenómeno del juego. Fabián TELLECHEA.....	62
El desempoderamiento. Una Introducción. Javier ENCINA y M ^a Ángeles ÁVILA.....	70



Ilustración 1: Estudiantes de la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián (UPV/EHU) trabajando colectivamente.

Zaguán

En este último año (2014-2015) hemos ido entrelazando cultivos sociales de Sevilla y Gipuzkoa que han ido originando un trabajo colectivo en la Escuela de Magisterio de San Sebastián de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y un flujo de intercambio de pensares, sentires y haceres entre Euskadi, Andalucía y México. Este cuaderno es el primero de los que van a ir saliendo en esta línea y que van a servir tanto para trabajarlos en el aula como para debatirlos en los espacios y tiempos cotidianos de los diversos lugares en los que nos encontramos.

Esta recopilación de artículos invita a una reflexión en torno a los diversos lenguajes con los que estamos expresando el desempoderamiento cotidiano. Si por un lado la lengua escrita, cuando se vuelve omnipresente, intenta impregnar la oralidad de esa lógica estructural, atacando las alógicas, caos creativos y repeticiones creativas de la oralidad, hace lo mismo con el lenguaje corporal, que a este cuadernillo traemos a través del juego. La lengua escrita es soporte de la toma del poder, contrapoder, empoderamiento, y del poder mismo como conductor de todas estas alternativas frente a desempoderamiento, que se manifiesta a través, no solo de los pensares, sino también a través de los sentires y haceres, que son difícilmente escriturables.

La lógica dominante, del Estado y el Mercado, es descubrir, o sea buscar y explicar desde el presente dominante los acontecimientos del pasado, encajándolos en la racionalidad dominante del presente, para dar sentido de Progreso y Globalidad. Y su herramienta es la escritura y sus derivados.

La insistencia por la adquisición de la lengua escrita a través de la alfabetización escolar como forma de estructuración del pensamiento y de la expresión comunicativa coincide con la tendencia actual hacia el medio escrito a través de las tecnologías web y móviles, que pasan cada vez más por herramientas creadas por entidades comerciales con un nivel cada vez

mayor de control de las comunicaciones interpersonales. Una relectura de artículos anteriores a la explosión de las redes sociales junto con nuevas visiones sobre formas de relación y mediaciones sociales deseadas acompañan a la creación de una reflexión hacia la autogestión de los usos de la lengua, las lenguas y los lenguajes.

Las alógicas de la oralidad, de las culturas populares, caminan en la espiral de encontrar en el pasado formas de vida que nos ayuden a comprendernos en nuestro presente, posibilitándonos la reproducción ampliada de la vida cotidiana desde la que podamos construir nuevas cosmovisiones que nos ayuden a transformar el futuro próximo, sin renunciar a la vida (pasada, presente y futura).

La lengua, señores...*

Agustín García Calvo (1926-2012)
Catedrático emérito de Filología Clásica
Universidad Complutense de Madrid

Señores: la lengua no es de nadie; esa máquina de maravillosa complejidad que ustedes mismos usan, "con la cual suele el pueblo hablar a su vezino", no es de nadie; no ya la lengua común, que no aparece en la realidad más que como lenguas de Babel, pero ni siquiera una de esas lenguas o idiomas es de nadie, y no hay académico ni emperador que pueda mandar en su maquinaria, ni cambiar por decreto ni la más menuda regla, por ejemplo, de oposiciones entre fonemas y neutralización combinatoria de oposiciones que en ella rijan.

La escritura, la cultura, la organización gubernativa, la escolar, las leyes, las opiniones, éstas sí que tienen dueño; y el dueño es el de siempre: el jefe, sus secretarios, sus sacerdotes, la persona que se cree que sabe lo que dice.

Y éstos ya se sabe lo que quieren o necesitan: quieren ordenar el mundo, el mapa, las poblaciones; es el juego terrible de niños grandes, malcriados y simplones, que ha venido arrasando tierras y torturando gentes desde el comienzo de la Historia, en nombre del Ideal; y así siguen queriendo, por ejemplo, que España sea una, que los Estados Unidos sean uno, que Cataluña sea una, que Euskal Herria o Galicia sean una cada una... Da lo mismo: el caso es someter al ideal a todos, dentro de las fronteras que les toquen: que todos sean uno.

*Artículo publicado en el diario *El País* el 2 de julio de 2008

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

Por medio de la escritura y de la escuela, el Poder ha utilizado una y otra vez las lenguas o idiomas para ese fin: tomando en bloque una variedad simplificada del idioma correspondiente, y sin entrar para nada a la maquinaria de la lengua, ha logrado por ley (pero siempre a través de la escuela y la escritura) imponer hasta cierto punto un idioma uniforme dentro de las lindes que los avatares de la Historia le hayan repartido a esa forma de Poder; así impuso Roma en el vasto territorio del Imperio la unidad lingüística, para apenas un par de siglos, mientras los pueblos volvían a hacer de las suyas y deshacían el latín en dialectos innumerables; y hazañas parecidas se han dado luego, en territorios más o menos amplios, como, por ejemplo, la conversión del hebreo, una lengua muerta, en idioma, relativamente uniforme, del Estado de Israel.

En aquello que iba siendo Europa hace unos ocho siglos, los hombres cultos, que hablaban diferentes idiomas o dialectos como lengua cotidiana, trataron de mantener, y mantuvieron durante unos cinco siglos, una lengua común, el latín resucitado por escrito, no sólo para las disputas escolares y científicas, sino también para los tratos internacionales. Pero ya, entre tanto, los Estados modernos, el Español, el Francés, el Inglés, se habían establecido, y preferían volver a repetir, cada cual en su ámbito propio, la empresa del Imperio: la unificación de los varios idiomas y dialectos bajo el mismo ideal; una lengua una para el Estado uno; y en la misma idea les han seguido todas las naciones de cuño estatal, chiquitas o mayores, que tratan de dividirse el mapamundi.

Cierto que el que una lengua, relativamente uniforme, ocupe vastos espacios, tiene sus ventajas, no sólo para los trámites comerciales y administrativos, sino para que, por ejemplo, esta andanada contra los tratantes de lenguas le llegue a más gente que si la escribiera en sayagués; pero la cuenta de lo que con eso gana la denuncia de la mentira en contra de lo que gana la difusión de la mentira, ¿quién, señores, me ayudará a echar esa cuenta?

En fin, lo que el Poder, nacional, autonómico, universal, quiere hacer con las lenguas y la gente, eso cualquiera, si se deja sentir, lo sabe. Algo de

vergüenza da que hombres doctos y esclarecidos confundan en un trance como éste los manejos unificatorios de una u otra administración con la máquina, desconocida y libre, de la lengua. Pero tampoco eso debe extrañarnos demasiado, sabiendo y sufriendo, como sufrimos, lo que es la condición de la Cultura y la de la Persona.

*[Ilustración 2: Tlaxcaltecas a la conquista de Michoacán.
Facsimil del lienzo de Tlaxcala.]*

Elogio del analfabeto *

Hans Magnus Enzensberger
Poeta y ensayista

El analfabeto clásico no sabe leer ni escribir. Tiene, por tanto, que contar cosas. Ahora bien, contar cosas es el comienzo de la literatura. El analfabeto moderno sabe leer y escribir. Pero ya no es capaz de contar cosas. Se ha convertido en un consumidor atolondrado.

De los periódicos que en estos meses me han acompañado en el desayuno saco la deducción de que las culturas literarias o documentales, las culturas no ágrafas, se hallan amenazadas de decadencia. Y ello no sólo en nuestro país, sino en el conjunto del globo. A alguien que como yo vive de escribir, y por tanto de leer, no puede dejar indiferente semejante noticia amenazadora. ¿Puede prescindirse de la palabra escrita? Ésa es la cuestión. Y quien la suscita se ve obligado a hablar del analfabetismo. Pero el asunto tiene un inconveniente. El analfabeto no se halla nunca presente allí donde se habla de él. Ni se presenta ni se da por enterado de nuestras afirmaciones. Guarda silencio. De ahí que yo quiera asumir su defensa, aun cuando, desde luego, él no me lo ha pedido.

Uno de cada tres habitantes de nuestro planeta se las apaña para vivir sin el arte de leer y sin el arte de escribir. Redondeando la cifra, son 850 millones los que se encuentran en esa situación, y su número va a seguir

* Artículo publicado en el diario *El País* el 8 de febrero de 1986

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

Hans Magnus Enzensberger, el autor de estas reflexiones, es poeta y ensayista y ha escrito reportajes políticos e ideológicos, como el que publicó en este periódico a finales del pasado año, titulado Cristales rotos de España. El texto que se publica en estas páginas fue escrito para su lectura en la recepción del Premio Heinrich Böll que le otorgó la ciudad alemana de Colonia.

aumentando con toda seguridad. Se trata de una cifra impresionante, pero equívoca, pues el género humano se compone no sólo de los vivos y de los que aún no han nacido, sino también de los que ya han muerto. Y si se los tiene en cuenta hay que sacar la conclusión que saber leer y escribir no es la regla, sino la excepción.

Solamente a nosotros, a esa minúscula minoría que constituimos las gentes que leemos y escribimos, podía ocurrírseles tomar por minoría minúscula a quienes no suelen hacerlo. Semejante idea revela una ignorancia con la que no quiero conformarme.

Muy por el contrario, cuando contemplo al analfabeto se me presenta éste como una figura digna de todo respeto. Envidio su memoria, su capacidad de concentración, su listeza, sus dotes de invención, su tenacidad y su exquisito oído. Por favor, no vayan a pensar que estoy hablando del buen salvaje. No estoy hablando de una fantasmagoría romántica, sino de seres humanos con los que me he encontrado en la vida. Lejos de mí la intención de idealizarlos. También veo lo estrecho de su horizonte, su error, su obcecación, su extravagancia.

Se preguntarán que cómo es que precisamente un escritor toma partido por los que no pueden leer... Pues está muy claro. Porque los analfabetos fueron los que inventaron la literatura. Sus formas elementales, desde el mito a las rimas infantiles, desde el cuento a la canción, desde la plegaria al acertijo, son todas ellas mucho más antiguas que la escritura. Sin la tradición oral no habría poesía; sin los analfabetos no existirían los libros.

Pero ¿y la Ilustración?, me responderán... De acuerdo... ¡La insensibilidad de una tradición que excluía a los pobres de todo progreso!... ¿Y a quién se lo cuentan ustedes? La desdicha social tiene su base no sólo en los privilegios materiales, sino también en los inmateriales. Fueron los grandes intelectuales del dixhuitième los que lo descubrieron. Que el pueblo no pueda emanciparse, pensaron, no se debe únicamente a su sometimiento político y a la explotación económica de la que es objeto,

[Ilustración 3: Juguemos a leer, de Erwin Morales.]

sino también a su ignorancia. Generaciones posteriores dedujeron de estas premisas que leer y escribir son parte de una existencia humanamente digna.

Esta idea, preñada de consecuencias, sufrió con el tiempo, es cierto, una serie de curiosas interpretaciones. Casi imperceptiblemente el concepto de Ilustración se vio sustituido por el de instrucción. "La segunda mitad del siglo XVIII", dice Ignaz Heinrich von Wessenberg, pedagogo alemán de los tiempos napoleónicos, "hizo época por lo que se refiere a la instrucción del pueblo. El conocimiento de lo que se consiguió a este respecto llena de

satisfacción al filántropo, alienta al sacerdote de la cultura y es de lo más aleccionador para el gestor de los asuntos públicos".

No todos sus coetáneos estuvieron de acuerdo con él. Otro educador del pueblo, Johann Rudolph Gottlieb Beyer, escribía en torno a la lectura de libros: "¿No es de ahí precisamente de donde surgen siempre la revuelta y la revolución? Al menos crea descontentos e insatisfechos que miran siempre torcidamente cuanto emprende el poder legislativo y ejecutivo y que no sienten inclinación por la Constitución de su país".

La argumentación nos suena. El miedo a la Ilustración ha sobrevivido a ésta. Inverna no sólo en las dictaduras del siglo XX, sino también en la democracia alemana occidental. Al menos siempre hemos tenido entre nosotros algún cretino de legislador o ejecutivo que ha preferido dejar en suspenso la Constitución para preservarla de los nocivos efectos de determinados escritos.

Pero también es poco lo que ha conseguido aprender la crítica de la cultura de signo conservador durante los últimos 200 años. En ningún momento ha dejado de alzar el dedo en señal de advertencia. "¿Por qué?", se pregunta ya en tiempos de Goethe Georg Heinzman. "¿Por qué (ha de) escribirse e imprimirse preferentemente para lo más depravado del género humano, para quienes eternamente no quieren otra cosa que diversión, para quienes no quieren sino que se les adule y se les engañe?"

"Las consecuencias de semejantes lecturas, carentes de gusto y de sentido, son (...) el derroche insensato, el rechazo insuperable de todo esfuerzo, la afición sin límites al lujo, la tendencia a acallar la voz de la conciencia, el tedio vital y la muerte prematura", se quejaba Johann Adam Bergk.

Cito estos textos largo tiempo olvidados porque sus tesis andan aún como duendes por nuestra época. Quien escuche los sermones y las discusiones sobre política cultural tendrá la impresión de que en el curso de estos dos siglos no se nos ha ocurrido ningún argumento nuevo.

[Ilustración 4: Don Quixote, de Honoré Daumier]

Ahora bien, por lo que respecta al proyecto de alfabetización, nuestros avances han sido considerables. En esto han alcanzado notables éxitos, a lo que parece, los sacerdotes de la cultura y los dirigentes de la cosa común. Quién contradiría a Joseph Meyer, uno de los principales editores del siglo XIX, que acuñó el lema: "¡La instrucción hace libre!". La socialdemocracia elevó este lema a exigencia política y ha luchado hasta hoy incansablemente por la igualdad de oportunidades y contra el privilegio en la educación. ¡El saber es poder! ¡Cultura para todos! Desde Bebel y Bismarck se han sucedido las buenas nuevas. Ya en 1880 la tasa de analfabetismo había descendido en Alemania por debajo del 1 %. Y en más de un país europeo se tardó más tiempo. Pero también en el resto del mundo se han hecho enormes progresos desde que, en 1951, la Unesco inscribiera en su bandera el lema de la alfabetización. En una palabra: es el triunfo de la luz sobre las tinieblas.

Nuestra alegría por este triunfo se mantiene dentro de ciertos límites. El mensaje es demasiado hermoso para ser verdad. Los pueblos no han aprendido a leer y escribir porque tuvieron ganas de hacerlo, sino porque se les ha obligado. Su emancipación ha sido al tiempo una incapacitación. A partir de ese momento, el aprender ha quedado sometido al control del Estado y sus agencias: la escuela, el ejército, la justicia. Los niños de Ravensburg que en 1811 participaron en la adjudicación de un premio cantaban ya:

"Trabajador y obediente / es lo que el buen ciudadano /
debe ser honradamente. / La escuela, cual debe ser, /
forjará en la juventud / el sentido del deber. / Sólo la
escuela consagra / a esta virtud eminente / y presta
conocimientos / que enriquecen nuestra mente. / Para
siempre agradezcamos: / ¡Viva el Rey! ¡Viva el Estado /
donde de escuelas gozamos!"

La finalidad que perseguía la alfabetización de la población nada tenía que ver con la Ilustración. Los filántropos y los sacerdotes de la cultura que la propagaron fueron únicamente los instrumentos de la industria

capitalista, que exigía del Estado que pusiera a su disposición una mano de obra cualificada. Nunca se trató lo Bueno, Bello y Verdadero de que hablaran los patriarcales editores del Biedermeier y que todavía hoy gustan de citar sus epígonos. Nunca se trató de allanar el camino a la cultura escrita y mucho menos aún de liberar a los hombres de su minoría de edad. El progreso del que se hablaba era un asunto muy diferente. Consistía en amaestrar a los analfabetos, a "la más baja entre las clases de hombres", en arrebatarles su fantasía y su obstinación para, en adelante, no explotar solamente la fuerza de sus músculos y la habilidad de sus manos, sino también su cerebro.

Para terminar con el hombre ágrafo había que empezar por definirle, detectarle y descubrirle. El concepto de analfabetismo no es antiguo. Su invención puede datarse con bastante precisión. La palabra aparece por primera vez en un escrito inglés de 1876 y se extiende velozmente por toda Europa. Casi simultáneamente inventa Edison la lámpara incandescente y el fonógrafo, Siemens la locomotora eléctrica, Linde la máquina frigorífica, Bell el teléfono y Otto el motor de gasolina. La relación está clara.

LOS CONSUMIDORES CUALIFICADOS

Por lo demás, el triunfo de la educación popular en Europa coincide con el desarrollo máximo del colonialismo. Lo cual tampoco es ninguna casualidad. En las enciclopedias de la época puede leerse que el número de analfabetos "comparado con población total de un país (constituye) un índice de la situación cultural de un pueblo". "Este estado de cultura (es) mínimo en los países escandinavos y entre los negros de Estados Unidos de América. (...) En el escalón más alto se encuentran los (...) países germánicos, los blancos de Estados Unidos de América y el tronco finés". Tampoco había de faltar la indicación de que "los hombres (...) están por término medio por encima de las mujeres" (Meyers Grosses Konversationslexikon 1905, Brockhaus 1894).

Aquí ya no se trata de estadísticas, sino de discriminación y estigmatización. Tras la figura del analfabeto se dibuja ya la del hombre inferior. Una pequeña minoría radical usufructúa la civilización y discrimina a todos los que no bailen al son que ella toca. Esta minoría puede determinarse con exactitud: los hombres dominan sobre las mujeres, los blancos sobre los negros, los ricos sobre los pobres, los vivos sobre los muertos. Lo que los gestores de los asuntos públicos no podían sospechar había de quedar claro para sus bisnietos y víctimas: que la Ilustración desemboca en persecución y la cultura puede convertirse en barbarie. Se preguntarán por qué les vengo aquí con problemas que sólo tienen ya un interés histórico. Pues bien, porque esta prehistoria nos ha tomado la delantera. La venganza de lo excluido no carece de una negra ironía. El analfabetismo, del que nos habíamos desinfectado, ha vuelto, y lo ha hecho en una forma en la que ya no queda nada de digno. La figura que hace ya tiempo que domina la escena social es la del analfabeto secundario. Le va bien, puesto que no sufre por la atrofia de memoria que le aqueja; el carecer de obstinación le sirve de alivio; aprecia su propia incapacidad para concentrarse en nada; tiene por ventaja el no saber ni entender lo que ocurre con él. Es activo. Es adaptable. Posee una considerable capacidad para abrirse camino. No tenemos, así pues, que preocuparnos por él. Contribuye a su bienestar el hecho de que el analfabeto secundario no tiene ni la menor idea de que es un analfabeto secundario. Se tiene por bien informado, es capaz de descifrar las indicaciones para el uso de los objetos que compra, los pictogramas y los cheques, y se mueve en un mundo que le aísla herméticamente de todo cuanto pueda inquietar a su conciencia. Es impensable que naufrague en el mundo que le rodea. Es él el que le ha producido y formado para garantizar su estabilidad y permanencia. El analfabeto secundario es producto de una nueva fase de la industrialización. Una economía cuyo problema ya no es la producción, sino la forma de darle salida, no necesita ya ningún ejército de reserva disciplinado. Lo que necesita son consumidores cualificados. Al mismo tiempo que el obrero productor y el empleado clásicos se ha vuelto superflua la preparación rígida a que se sometía a éstos, y el analfabetismo se convierte en una traba que conviene quitar de en medio lo antes posible. Nuestra tecnología ha desarrollado la

solución adecuada a la vez que planteaba el problema. El medio ideal para el analfabeto secundario es la televisión.

Es probable que la mayor parte de las teorías que se han puesto en pie en tomo a este fenómeno sean falsas. Sé de lo que hablo, pues no hace aún 20 años que adscribí maravillosas posibilidades emancipatorias al medio electrónico. En todo caso, aquella esperanza, aunque fuera infundada, tenía la ventaja de la audacia. No puede decirse otro tanto de las consideraciones que hace el sociólogo norteamericano Neil Postman, de las que hoy tanto se habla: "Cuando un pueblo se deja distraer con trivialidades, cuando se define de nuevo la vida cultural como una serie interminable de representaciones de diversión, como gigantesca empresa de espectáculos, cuando el discurso público se convierte en palabrería indiferenciada; en suma, cuando los ciudadanos se convierten en espectadores, los asuntos públicos se degradan hasta devenir en números de variété, la nación está en peligro y la muerte de la cultura se toma un peligro real".

Tan sólo ha variado la terminología. En todo lo demás, la argumentación del norteamericano de 1985 es idéntica que la del buen suizo que en 1795 dirigía una Llamada a su nación para advertir de la amenaza del hundimiento de la cultura. Es evidente que Postman tiene razón con su afirmación central de que la televisión es una majadería con salsa. Lo curioso es que vea en ello un inconveniente. Al hecho de ser retrasada mental es a lo que debe la televisión su encanto, su irresistibilidad, su éxito. Todavía más extraño es otro tic que puede observarse en los apologetas de la cultura lectora. Antójaseles que de lo que se trata primordialmente es de los medios con los que se produce la imbecilidad. Si aparece en letra impresa se considera sin más que constituye un bien cultural. En cambio, si se difunde a través de antenas o cables, "la nación está en peligro". En fin, la culpa es de los que toman la crítica cultural por moneda de ley.

A mí al menos se me hace cuesta arriba creer en una Casandra cuyos presagios sirven para hacer apología de su propio negocio, máxime cuando

simultánea y ciegamente echa mano de nuevos mercados de salida. Vamos a hacer memoria: fue con un producto impreso, con el periódico sensacionalista Bild-Zeitung, profético producto con el que se demostró que es posible vender como lectura el destierro de la lectura y fabricar un medio impreso para analfabetos secundarios. Y son naturalmente editores los que se aprestan a cablear toda la nación, a imponer los satélites y cubrir el continente con programas de los que se ha borrado todo vestigio de programa. Lo mismo que hace 100 años, cuando el propósito era alfabetizar a la población, también hoy, cuando de lo que se trata es de hacer esa alfabetización reversible, pueden confiar en la ayuda del Estado. El actual proyecto para hacer obligatoria la instalación de la televisión por cable se corresponde exactamente con la escuela obligatoria a la que aludían entonces las leyes. Resulta muy oportuno que la industria disponga como interlocutor de un ministro que encarna con encomiable claridad el tipo del analfabeto secundario.

CAJONES CULTURALES

También la política educativa del Estado tendrá que adaptarse a las nuevas prioridades. Ya se ha dado un primer paso reduciendo el presupuesto previsto para las bibliotecas. Y también en la escuela se detectan novedades. Es sabido que hoy día puede asistirse durante ocho años a la escuela sin aprender alemán y que también en las universidades este dialecto germánico se va convirtiendo poco a poco en un idioma extranjero que sólo se domina imperfectamente.

Por favor, no vayan a creer que me anima la intención de polemizar contra una situación de cuya inevitabilidad me doy perfecta cuenta. Tampoco me propongo lamentarla. Lo único que quisiera es exponerla y, en la medida de lo posible, explicarla. Sería locura negar la razón de ser del analfabeto secundario, y lejos de mi intención está el negarle su lugar al sol o desaprobar sus diversiones.

Séame permitido en cambio dejar constancia de que el proyecto de la Ilustración ha fracasado a este respecto. Por lo que se refiere al lema

"Cultura para todos", su fracaso resulta cómico. Y aún menos tenemos a la vista una cultura sin clases. Muy por el contrario, es previsible una situación en la que se formen ambientes culturales cada vez más marcadamente separados y que ya no conozcan un ámbito público y una opinión pública comunes.

Estoy incluso dispuesto a arriesgar la afirmación de que la población se va a dividir en cajones culturales de manera cada vez más clara. (Este término lo utilizo desde luego con intención descriptiva, sin pretensiones sistemáticas.) Los cajones ya no pueden describirse con ayuda del modelo marxista tradicional, según el cual la cultura dominante es la cultura de los dominadores. Clase económica y conciencia se separan cada vez más.

En este proceso la regla será que los analfabetos secundarios ocupen las posiciones más elevadas en la política y la economía. Baste con señalar al actual presidente de Estados Unidos y al actual canciller de la República Federal de Alemania. En contraste, tanto en nuestro país como en Estados Unidos es fácil encontrar grandes cantidades de taxistas, obreros sin cualificar, vendedores de periódicos y receptores de ayuda social que, con superior conciencia de los problemas, sus normas culturales y sus amplios conocimientos, hubieran llegado lejos en cualquier otra sociedad. Pero incluso una yuxtaposición semejante no refleja exactamente la situación, una situación que ya no permite ninguna clasificación unívoca. Pues también entre los maestros en paro pueden encontrarse zombies, y en la oficina del presidente, gente que no se limita a saber leer y escribir, sino que es capaz de pensar de una manera productiva. Pero también implica esto que el determinismo social ha agotado también sus posibilidades para la interpretación de los problemas de la cultura. Cuando los padres son en ambos casos analfabetos secundarios, el hijo de personas prominentes ya no tiene ventaja alguna sobre el hijo del obrero. La casta cultural a la que se pertenezca dependerá en adelante más de la propia opción que del origen.

De todo ello deduzco que la cultura se encuentra en nuestro país en una situación totalmente nueva. Podemos olvidar la pretensión de

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 brahmanica 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. Provengo 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 aguzó 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 denomino 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 códice 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 legada 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 dictador 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 presuponían 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 conmocionante 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 agraviadamente 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 alfabética. 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 lega 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.*

imaginación, ciencia y arte, naturaleza y artificio, la hibridación cultural entre tradición y modernidad, entre lo culto, lo popular y lo masivo. Mirando desde ahí lo que se gana no es optimismo sino la oscura certidumbre de que la crisis del libro y la lectura remiten a un ámbito más ancho de cambio cultural, el que conecta las nuevas condiciones del saber [2] con las nuevas formas del sentir, de la sensibilidad [3], y ambos con los nuevos modos de juntarse, es decir con las nuevas figuras de la sociedad[4].

En el movimiento de esos cambios lo que la crisis del libro traduce no es ciertamente la cercanía de su muerte, sino su des-centramiento, su dejar de ser el centro del universo cultural [5] y la pluralización de sus oficios. Lo que a su vez implicará que la lectura pierda su localidad desplegando y diversificando sus ámbitos y sus funciones.

I. ORALIDAD QUE PERDURA Y VISUALIDAD ELECTRÓNICA

Hubo un tiempo en que el “camino real de la emancipación” el acceso al saber, pasaba por la escritura fonética, pero ¿qué entender por *alfabetización* [6] hoy?: cuando mucha de la información que da acceso al saber pasa en una forma y otra por imágenes, por las diversas redes y tramas de la imagen: y aquí: en países en los que gran parte de la población no pasó por la escritura y cuya “escuela incompleta y atrasada convive con una intensa interconexión del mundo simbólico de masas” [7]. ¿Cómo pueden entenderse las problemáticas del libro y la lectura en América Latina sin plantearse la profunda compenetración -la complicidad y complejidad de relaciones- entre la oralidad que perdura como experiencia cultural primaria [8] y la “oralidad secundaria” que tejen y organizan las gramáticas tecnoperceptivas de la radio y el cine, la televisión y el video? ¿Cómo seguir pensando separados la memoria y la modernidad - y la modernidad ilustradamente anclada en el libro- cuando en América Latina la dinámica de las transformaciones que calan en la cultura cotidiana de las mayorías proviene mayormente de la desterritorialización y las hibridaciones culturales que propician y agencian los medios masivos, y de “la persistencia de estratos profundos

de la memoria colectiva sacados a la superficie por las bruscas alteraciones del tejido social que la propia aceleración modernizadora comporta? [9]

La escritura atraviesa hoy una situación en cierto sentido homóloga a la que vive la nación. Esta se halla atrapada entre el redescubrimiento de lo local/regional como espacio de identidad y toma de decisiones y las dinámicas transnacionales de la economía-mundo y la interconexión universal de los circuitos comunicativos vía satélites e informática. Pensionada entre el doble movimiento de lo local y lo transnacional, la nación se ve exigida de redefinir su propia función y sus modos de relación con un adentro fragmentado y un “afuera” que deja de serlo, pues la atraviesa replanteando radicalmente el sentido de las fronteras. También la escritura se ve atrapada en nuestros países entre la fuerza local de una oralidad que es modo de comunicación cotidiano, organizador y expresivo de unas particulares maneras de relación con el mundo y de unas modalidades de relación social y el poderoso movimiento de desterritorialización de las sensibilidades y los comportamientos impulsados por los medios audiovisuales y los dispositivos de información desde el ámbito de los modelos de narración [10] y desde el más general de los modos de producción y difusión de textos [11].

Quizá sea oportuno recordar aquí que también el libro es un medio de comunicación y como tal no se define únicamente por la forma o la materialidad de su estructura sino por las modalidades de relación e intercambio que instaura, modalidades que conectan los cambios en el medio con las transformaciones generales en la sociedad y en las culturas. El descentramiento que sufre el libro en el mundo de hoy encuentra su sentido en una larga historia, bastante más larga de la que suelen trazar los manuales. Un proceso que hará del libro sucesiva, y también recurrentemente, modo de comunicación con la divinidad e instrumento de poder de las castas sacerdotales, reserva de saber y medio reenseñanza, expresión de la riqueza del príncipe y archivo de negocios, pliego de cordel e instrumento de incorporación social de las clases populares, modo de expansión y expresión de la desgarrada conciencia del individuo y registro del cálculo, industria cultural y best-seller. Lo que a su vez implica la

necesidad de mirarlo desde el otro lado del proceso: el de los diversos modos de leer [12]. Pues la lectura privada, la de “el individuo en su soledad” de que habla W. Benjamín a propósito de la novela, no es más que la lectura que privilegia la modernidad, a ella la precedieron múltiples formas de lectura colectiva: desde la disciplinadora lectura de los conventos y las cárceles hasta la relajada lectura de las veladas populares, en las que, según cuenta El Quijote “cuando es tiempo de la siega se recogen durante las fiestas muchos segadores y siempre hay alguno que sabe leer, el cual coge alguno de estos libros (de caballería) en las manos y rodeámonos de él más de treinta y estámoslo escuchando con tanto gusto que nos quita mil canas”; desde la lectura que practicaban en el siglo XIX los anarquistas andaluces que compraban el periódico aún sin saber leer para juntarse con otros correligionarios y buscar alguno que se lo leyera, hasta la que se hacía en las fábricas de tabaco en Cuba bien entrado el siglo XX, en las que mientras, los obreros y obreras torcían las hojas de tabaco se leían relatos políticamente edificantes y folletinescos [13] una práctica de lectura que está sin duda en la base de la ficción y la sensibilidad que gestaron las radionovelas cubanas.

Quizá la actual crisis de la lectura entre los jóvenes tenga menos que ver con la reducción que ejercen las nuevas tecnologías y más con la profunda reorganización que atraviesa el mundo de las escrituras y los relatos y la consiguiente transformación de los modos de leer, es decir, con el desconcierto que entre los más jóvenes produce la obstinación de seguir pensando la lectura únicamente como modo de relación con el libro y no con la pluralidad y heterogeneidad de textos y escrituras que hoy circulan. El viejo miedo a las imágenes se carga hoy de un renovado prestigio intelectual: el que ha cobrado últimamente la denuncia de la espectacularización que ellas producen y la simulación en que nos sumen. Denuncia que aun siendo bien certera, en su totalización [14] corre el riesgo de impedirnos asumir la envergadura “real” de los cambios. Pues si ya no se puede ver ni representar como antes, tampoco se puede escribir ni leer como antes. Y ello no es reducible ni al “hecho tecnológico” ni a la lógica industrial y comercial. Pues es “toda la axiología de los lugares y las funciones de las prácticas culturales de memoria, de saber, de imaginario y

[Ilustración 7: Foxconn (fragmento), de Fabrik Shenzhen.]

creación la que hoy conoce una seria reestructuración [15]. Ya que la visualidad electrónica ha entrado a formar parte constitutiva de la visibilidad cultural, esa que es a la vez entorno tecnológico y nuevo imaginario “capaz de hablar culturalmente –y no sólo de manipular tecnológicamente-, de abrir nuevos espacios y tiempos para una nueva era de lo sensible” [16].

II. APRENDER A LEER EN TIEMPOS AUDIOVISUALES: DESAFÍOS A LA ESCUELA

“Hablar de guerra entre lo visual y lo escrito me parece totalmente superado. Lo que necesitamos analizar por el contrario es la sinergia entre los dos”. Umberto Eco.

Hay un “lugar” donde la diversidad de las escrituras estalla y se convierte en conflicto de culturas, ese lugar es la escuela. Pero la escuela escamotea su conflicto con la cultura audiovisual reduciéndolo a los efectos morales, traduciéndolo al discurso de las lamentaciones sobre unos medios - especialmente la televisión, el *walkman*, los videojuegos- que roban el tiempo libre de los jóvenes, manipulan su ingenuidad e idealismo, inoculan superficialidad y conformismo haciéndolos reacios a cualquier tarea seria, desvalorizan el libro y la lectura exigente. Traducido a estos términos, el conflicto hablaría únicamente de la lucha de la escuela contra la pseudo-cultura del entretenimiento, que sería la de la pasividad conformista y ese nuevo analfabetismo que encubren la proliferación de imágenes y la música-ruido.

Lo que esa reducción oculta es que el mundo audiovisual desafía a la escuela en niveles más específicos y decisivos: los de la “cultura de la información” y los de los nuevos ámbitos y formas de socialización. ¿Qué significa saber en la era de la información? [17] Ahí se ubica el desafío de fondo, el desafío a su pretensión de ser aún el único espacio legítimo de organización y transmisión de los saberes. Es a la vez como archivo y como uso que el computador desde un ángulo y la televisión desde otro

desbaratan esa pretensión. La experiencia cotidiana del maestro atestigua la distorsionada presencia en la vida escolar de lógicas, saberes y relatos que escapan a su control. De otra parte, los medios audiovisuales constituyen hoy un nuevo y poderoso ámbito de socialización [18], esto es, de elaboración y transmisión de valores y pautas de comportamiento, de patrones de gusto y de estilos de vida. Y ahí también el desafío es específico, pues ello viene a reordenar y desmontar viejas y resistentes formas de intermediación y autoridad que configuraban hasta no hace mucho el estatuto y el poder social de la escuela.

De ahí que la lamentación y el escamoteo no puedan eliminar la resistencia de los jóvenes a una educación basada exclusivamente en los principios y las técnicas de la cultura letrada. De ahí que en alguna forma la escuela trate de dar entrada y hacer uso de los medios. ¿Qué tipos de uso? Un solo tipo de uso pero “doble”: modernizador e instrumental [19]. Para muchas escuelas la presencia de la videogradora o el computador forma parte del conjunto de gestos que es indispensable hacer para que el rostro, o mejor la fachada, de la educación cambie dejando el resto igual. Son gestos dirigidos más hacia afuera que hacia adentro, es el prestigio del colegio lo que se vería comprometido por la ausencia de ciertas tecnologías comportadotas en sí mismas de un status moderno y por tanto modernizador.

Complementaria con ese uso es la concepción –predominante no sólo entre los maestros sino entre los apreciados tecnólogos de la educación que dirigen el sistema educativo- según la cual la novación provendría del cambio de técnicas y de la introducción de tecnologías. Una renovación que se agota bien pronto y queda reducida a la capacidad *amenizadora* de unos dispositivos incapaces de detener el deterioro de la relación escolar, pero capaces de amenizar el aburrimiento de la rutina cotidiana. Se trata de una concepción que conduce necesariamente a un *uso instrumental*: que es aquel que abstrayendo los medios de sus peculiaridades comunicativas y su densidad cultural se sirve de ellos únicamente como “ayudas” exteriores al proceso pedagógico o como ejercicios puramente formales: se aprende a usar el computador no para insertarlo como

estrategia de conocimiento sino para que el alumno pueda atestiguar que aprendió a usarlo.

Lo que ese uso modernizador/instrumental trata de conjurar es justamente el reto cultural que los medios entrañan para el sistema educativo, el abismo que su desarticulación de la vida escolar abre entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que perciben, piensan y hablan los alumnos. Una escisión que es necesario afrontar cuanto antes ya que los hábitos de relación con los medios y las tecnologías de la información no podrán cambiarse sin afectar el estatuto de la educación en la sociedad y sin que la escuela se haga cargo de lo que ellos son y significan culturalmente.

El primer paso en esa dirección será que la escuela –de la primaria a la universidad– piense menos en los efectos ideológicos y morales y más en el *ecosistema comunicativo* [20] que los medios conforman en cuanto conjunto de lenguajes, representaciones y relatos que alteran la percepción de las relaciones entre el tiempo del ocio y del trabajo, entre el espacio privado y el público, penetrando de forma ya no puntual –por la inmediata exposición a o el contacto con el medio– sino transversal [21] la vida cotidiana, el horizonte y la trama de sus saberes, jergas y rutinas. La indispensable crítica tanto de los contenidos como de las formas de seducción de los medios audiovisuales sólo resultará válida socialmente y eficaz cuando la escuela sea capaz de insertar esa crítica en un proyecto de cambio educativo de envergadura cultural.

Entiendo por tal, en primer lugar, un proyecto que replantee la idea de cultura con la que la escuela en nuestros países trabaja [22], que deje de identificar excluyentemente el espacio de la cultura con el de las letras y las artes y comience a dar entrada a las ciencias y las tecnologías, no tanto en cuanto “aparatos de progreso” sino en cuanto dispositivos de transformación de los modos de percibir, de saber y de sentir. Lo que implica incorporar las nuevas tecnologías de comunicación e información como “tecnologías intelectuales” [23] esto es, como *estrategias de conocimiento* y no como mero instrumentos de ilustración o difusión. Ello

es decisivo en la medida en que la autonomización que presenta la esfera tecnológica con relación al ámbito de la cultura está incidiendo en la pérdida de capacidad social par definir las opciones en ese terreno. Y la recuperación de esa capacidad pasa tanto por los ámbitos políticos como por los procesos educativos: es desde y en la escuela donde las dimensiones y no sólo los *efectos* culturales de las tecnologías comunicativas deben ser pensadas y asumidas.

[Ilustración 8: La Alucinación líquida y El Pueblo de los Mancos, de Sergio Patric.]

En segundo lugar, me refiero a un proyecto educativo que incorpore como *objeto de estudio* los relatos y las estéticas audiovisuales que configuran la literatura cotidiana de las mayorías. Aprender a leer esa literatura significa, de una parte, aprender a *transformar la información en conocimiento*, esto es, a descifrar la multiplicidad de discursos que articula/disfraza la imagen, a distinguir lo que se habla de lo que se dice, lo que hay de sentido en la incesante proliferación de signos que moviliza la información. De otro lado, aprender a leer esa literatura es aprender a diferenciarla, a distinguir y apreciar críticamente tanto sus inercias narrativas y sus trampas ideológicas como las poéticas de la repetición serial y las posibilidades estéticas de los nuevos géneros [24].

Claro está que estas nuevas formas de lectura sólo pueden tener cabida en una escuela que esté previa y auténticamente preocupada por el problema de la lectura, esto es, aquella que ha sabido ligar la lectura, desde los primeros años, a la creatividad y al placer, al gusto de descubrir y de escribir, más que al repetitivo ejercicio de tareas y deberes. Qué tramposo y qué fácil echarle la culpa a la televisión de la apatía que los más jóvenes sienten hoy por los libros. ¿Pero la verdaderamente responsable no es una escuela incapaz de hacer gustar la lectura y de insertar en ella nuevos y activos medios de relación con el mundo de la imagen?

La envergadura cultural que ha cobrado la lectura hace que su sentido y su alcance rebasen el ámbito de la escuela. En vísperas del siglo XXI aprender a leer los textos audiovisuales es condición indispensable de la vigencia y el futuro de los libros –sólo si los libros nos ayudan a orientarnos en el mundo de las imágenes el tráfico de imágenes nos hará sentir la necesidad de libros- y parte de un derecho ciudadano fundamental, el derecho a participar crítica y creativamente en la comunicación ciudadana.

NOTAS:

[1] M^a Rita Kehl. *Imaginar e pensar, en Rede Imaginaria: televisao e democracia*. Companhia das Letras, Sao Paulo. 1991.

[2] J. F. Lyotard. *La condición postmoderna – Informe sobre el saber*, Cátedra, Madrid, 1984; C. Ginzburg y otros. *Crisis de la razón: nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. Siglo XXI, México, 1983.

[3] R. Rorty. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós, Barcelona, 1991; G. Vattimo, *La sociedad transparente*. Paidós, Barcelona, 1990.

[4] M. Maffesoli. *El tiempo de las tribus*. Icaria, Barcelona, 1990; M. Douglas/B. Isherwood. *El mundo de los bienes – Hacia una antropología del consumo*. Grijalbo, México, 1990.

[5] U. Eco y otros. *La revancha des libres*. Dossier « Le nouvel observateur » No. 1406, Paris, 1991.

[6] Silvano Santiago. *Alfabetização, lectura e sociedade de massa*. En *Rede imaginaria, ya citado*.

[7] J. J. Brunner, *Medios, modernidad, cultura*, en “Telos” No. 19. Madrid, 1989.

[8] A. Ford. *Culturas orales, culturas electrónicas, culturas narrativas*, en “David y Goliat”, No., 58. Buenos Aires. 1991.

[9] G. Marramao. *Palabra clave “metapolítica”: más allá de los esquemas binarios, en Razón, ética y política*. Anthropolos. Barcelona. 1989.

[10] A. Piscitelli y otros. *Cambiar la mirada*. “David y Goliat”, No. 58. Buenos Aires. 91; B. Sarlo, *Representaciones postpolíticas y análisis cultural*, en “Punto de vista” No. 40. Buenos Aires. 1991.

[11] R. Argullol y otros. *Hacia un nuevo renacimiento*. “Telos” No. 24. Madrid. 1991; J. Cueto y otros. *Cultura y nuevas tecnologías*. “Procesos”. Madrid. 1986.

[12] H. R. Jauss. *A literatura e o leitor. Paz e terra*. Río de Janeiro. 1979; N. Robine. *La lectura*. En *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid. 1974.

[13] Lily Livak. *Musa literaria – Arte, literatura y vida cultural del anarquismo español (1880 – 1913)*. Antoni Bosch. Barcelona. 1981: F. Ortiz. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Ariel. Barcelona. 1973.

[14] J. Baudrillard. *Las estrategias fatales*. Anagrama. Barcelona. 1984: del mismo autor. *La transparencia del mal*. Anagrama. Barcelona. 1991.

[15] A. Renaud. *Comprender la imagen hoy*. En *Videoculturas de fin de siglo*. Cátedra. Madrid. 1990.

[16] *Ibidem*.

[17] *Ver a ese propósito el texto de J. F. Lyotard, ya citado, y también: Ph. Schlesinger y otros. Los intelectuales en la sociedad de la información*. Anthropos. Barcelona. 1987.

[18] D. Bell. *Modernidad y sociedad de masas*. Monte Ávila. Caracas. 1969: del mismo autor. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza. Madrid. 1987.

[19] F. Caviano. *Nuevas tecnologías, nuevas instituciones: la escuela en la encrucijada*. En “*Nuevas tecnologías en la vida cultural española*”. Fundesco. Madrid. 1985: M. M. Kroling (org.). *Comunicacao e educacao: caminhos cruzados*. Loyola. Sao Paulo. 1986.

[20] J. L. Rodríguez Illera. *Comunicación y educación*. Paidós. Barcelona. 1988.

[21] M. Castells. *El desafío tecnológico*. Alianza. Madrid. 1986.

[22] W. H. Devenport. *Una sola cultura*. Gustavo Gili. Barcelona. 1979.

[23] P. Lévy. *La oralidad primaria, la escritura y la información*. En “*David y Goliath*” No. 58. Buenos Aires. 1991.

[24] L. Vilches y otros. *Repetición y serialidad en cine y televisión*. En “*Análisis*” No. 9. Barcelona. 1984: O. Calíbrese. *La era neobarroca*. Cátedra. Madrid. 1989.

Ludopedagogía: Una forma de mirar el fenómeno del juego

Fabián Tellechea
Ludopedagogo

EL OJO PUESTO EN LA VIVENCIA / EX – PERI – ENCIA

Hay muchas formas de relacionarse con el mundo, y el juego es una forma muy peculiar de relacionarse con el mundo. En la vida cotidiana para manejarnos en forma eficiente y rápida en el mundo que nos rodea tendemos a reducir el mundo a un esquema, un mapa de la realidad donde ésta aparece empobrecida, y precisamente por eso, porque está reducida a unos pocos rasgos, nos resulta útil (no nos perdemos en el farrago de las cosas).

Es el mapa lo que nos permite actuar sobre esa realidad, reconocerla y tener respuestas rápidas y eficientes en el día a día.

En cambio, para jugar, por encontrarnos en un espacio-tiempo nuevo y desconocido (la realidad lúdica), que hay que hacer es arrancar el mapa que se interpone entre nosotros y la realidad y ver el mundo con todos sus detalles, su complejidad, sus incertidumbres, incluso con su inutilidad original.

Hay que animarse a investigar en todo detalle y descubrir el mundo como si se viera por primera vez.

Jugar es interrumpir el orden que rige la vida cotidiana, romper ese mapa que nos sirve para manejarnos en la realidad de todos los días, y sumergirnos en la realidad colmada de objetos tal como aparecen.

Al jugar nos movemos del lugar en el que usualmente nos paramos para escuchar, para recibir; para juzgar. Nos colocamos en otro lugar desde el cual se activan otros procedimientos de resolución personal que sueltan la cabeza, el cuerpo y la emoción, que liberan para buscar soluciones por nuevos caminos.

Escuchar, sentir y comprender de otra manera; abarcar más, permitir-se más.



Ilustración 9: Taller de Ludopedagogía en las Jornadas Internacionales de Autogestión (Sevilla, noviembre 2013).

El cambio de escenario cambia la percepción de la escena.

Al mover el cuerpo se mueve la perspectiva.,cambia el ángulo de la mirada, el lugar de la experimentación y de la acción; se mueven los parámetros, los apoyos, cambian las distancias, se abren diferentes sentidos para la percepción de la realidad, se enriquece su conocimiento, se potencian y fortalecen las capacidades y competencias necesarias para su transformación.

Conocer es comprender, y sólo se comprende lo que se vive, por eso sostenemos que el juego tiene un valor epistemológico como forma de conocer el mundo desde una perspectiva totalmente original.

UN VEHÍCULO PARA HACER EL VIAJE

La provocación a moverse se inicia con un desajuste, con algo que nos desacomoda y nos saca del lugar cómodo de la seguridad de lo conocido, de la estabilidad, de lo que ya manejamos con tranquilidad y ello, nos impulsa a recuperar el equilibrio perdido.

Este movimiento provocado desde el juego, nos inicia en un viaje que si nos lo permitimos nos puede llevar a recorrer lugares novedosamente interesantes, a re-conocer y a descubrir aspectos de nosotros mismos y del contexto que nos rodea, en síntesis, a potenciar y ampliar el conocimiento de la realidad toda.

Hemos hallado en el juego, un instrumento de transformación de la realidad de enorme poder, lo concebimos como un fenómeno de dimensión cultural y por ende esencialmente humano.

QUÉ ES EL JUEGO?

“el juego es una actividad libremente elegida, que otorga el permiso de transgredir normas de vida internas y externas (auto y hetero impuestas); es un satisfactor sinérgico de necesidades humanas fundamentales¹ que abarca la dimensión individual y colectiva y tiene alcance en el plano cultural, social y político”

(Concepto de juego creado por el Centro de Investigación y Capacitación en Ludopedagogía La Mancha).

Lo utilizamos como el vehículo para realizar este viaje, a la zona de lo desconocido, aún cuando descubrimos que, muchas veces, no es más que un territorio “prohibido”, ya sea por sanción social, cultural, política o por opción personal, con o sin conciencia de ello.

Se construye de esta manera, y gracias a las virtudes del juego, una nueva realidad que llamamos “realidad lúdica”, es el territorio de la transgresión autorizada, de la experimentación segura, sin juicio ni castigo y en igualdad de condiciones.

Estos son permisos muy especiales que otorga la circunstancia de estar jugando, para poder construir una nueva mirada incluso en aquellos temas y situaciones más complejas y difíciles de abordar.

El trayecto de abordaje de estas temáticas o la ruta que recorreremos para arribar a ellas, resulta reveladora de posibilidades diversas y, sobre todo, distintas a las prescritas, preconcebidas, instaladas y construidas a priori, frente a las circunstancias que nos plantea el juego.

JUGAR ES PONER EN DUDA

A través de la herramienta con la que hemos elegido construir esta propuesta, el juego, nos permitimos “dudar de todo”, interpelar las

¹ Concepto de necesidades básicas del economista Manfred Max Neff según el cual las necesidades humanas básicas son: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad.

“verdades adquiridas”, las concepciones y los valores legitimados por la costumbre y la repetición, los temas sagrados e intocables.

Jugar nos permite conocer alguna de las piezas faltantes, ciertos fragmentos de la realidad que por ser vividos desde un lugar particular develan aspectos desconocidos de ella, pues hay miradas que han estado tan postergadas por mandato social, cultural, político, religioso, filosófico, que hemos perdido la alternativa de tomarnos los permisos necesarios para transgredir y arriesgar, para explorar e innovar, para al fin descubrir que también pueden existir otros mundos más allá de los que nos han dibujado y hemos aceptado mirar, en nuestro horizonte cercano.

Jugar a ensayar roles diferentes, asumiendo que estos son una construcción sociocultural, que podemos cuestionar, interpelar, modificar. La realidad lúdica nos permite entonces resignificar esos mandatos que muchas veces limitan nuestro crecimiento, colocándonos en posiciones dicotómicas, rígidas, poco creativas.

El juego puede motivar el deseo de conocer, de descubrir, también desde la duda y la búsqueda experimental de resoluciones, la creatividad y la fantasía, desde el riesgo y la innovación que abren el horizonte simbólico y real de la acción transformadora, de la acción política.

QUÉ ES LA LUDOPEDAGOGÍA?

La Ludopedagogía es una metodología de construcción colectiva, aún abierta y no acabada, creada en 1989 por el centro La Mancha de Uruguay, que se propone desde el punto de vista metodológico, intentar recuperar, revalorizar y recrear la capacidad de jugar, en el entendido que esta es una ruta o trayecto válido para el re-descubrimiento de la realidad (íntima, pública, colectiva y personal), así como una forma de vincularse con el conocimiento.

Es también una propuesta de carácter político, en tanto su vocación principal es la de propiciar actitudes y acciones individuales y colectivas

comprometidas con la transformación de la realidad; la modificación efectiva de las condiciones objetivas y subjetivas de la existencia humana, en procura del más íntegro desarrollo de las personas, con la satisfacción de todas sus necesidades fundamentales para el enriquecimiento de su calidad de vida y el pleno ejercicio de sus Derechos Humanos en un marco de profundo respeto a la diversidad y la sustentabilidad del ambiente.

Partimos tomando como referencia la metodología de la Educación Popular del maestro Paulo Freire en el entendido que dicho movimiento se convirtió en una alternativa de formación y producción de conocimiento que cortó los lazos de dependencia de los centros de poder, no sólo económicos sino culturales tradicionales, re-legitimando el saber popular y dándole rango de conocimiento válido acerca de la realidad para la construcción de modelos organizativos alternativos a los propuestos desde el poder hegemónico.

En pleno periodo de ocupación ilegítima del poder por las dictaduras cívico-militares en el Cono Sur (años '70) iniciamos una exploración inédita de conjugar los principios ético-ideológicos históricos de los movimientos populares (obreros, estudiantes, pequeños productores, trabajadores rurales, profesionales e intelectuales) con prácticas y formas de resistencia y lucha creativamente innovadoras y, que por sobre todo, atendían también a algunos aspectos descuidados tradicionalmente por estos mismos actores sociales organizados: la dimensión socio-afectiva, el vínculo y la subjetividad, la corporalidad, la alegría y el placer como reservas de poder real, aplicaciones didácticas y metodológicas a los procesos de organización popular y comunitaria, entre otros.

De este modo se comenzó a construir esta experiencia político-profesional que al día de hoy hemos llamado Ludopedagogía y que refiere significativamente a dos componentes :

Lúdica, una zona, un territorio, una parte del fenómeno humano de ser, sentir y hacer donde es posible construir entre la realidad y la no-realidad, otro tiempo-espacio donde hay lugar para que lo imposible se haga

posible; ciertamente una zona de transición desde la que poder mirar y reinventar la realidad dándole otros sentidos y significados; un terreno de juego.

Pedagogía, campo del saber que tiene como objeto principal el conocimiento; para esta propuesta en el sentido de conocer las condiciones de la realidad subjetiva y objetiva, considerando como actor clave al sujeto (individual y colectivo) que conoce, en el inter-juego de aprehender para transformar.

La Ludopedagogía (Lp) es una metodología y/o modelo de intervención con abordaje lúdico, que pretende colaborar con el nacimiento de otros mundos posibles, por lo que tenemos como finalidad la transformación de la realidad en la que vivimos.



Ilustración 10: Taller de Ludopedagogía en las Jornadas Internacionales de Autogestión (Sevilla, noviembre 2013).

Sostenemos que para cambiar algo es necesario conocerlo. A mayor conocimiento de la realidad que deseamos modificar, mayor eficacia obtendremos con las diversas estrategias que ensayemos en la búsqueda de alternativas. Uno de los ejes fundantes de nuestra propuesta metodológica, es que el conocimiento se construye colectivamente a partir de una vivencia.

Creemos en la posibilidad real de construir teoría colectivamente, descolonizando así la idea de que solo pueden hacerlo “los expertos” y “desde la academia”. Y que toda teoría, para ser válida, debe estar profundamente enraizada en las experiencias cotidianas, al tiempo que las alberga y las supera.

Esto permite además re-significar nuestras prácticas, poder construir los sentidos políticos e ideológicos de nuestras intervenciones, salir del camino de la repetición y hacernos cargo de lo que hacemos y generamos.

Creemos que este conocimiento que buscamos, deberá atravesar además del consabido territorio del pensamiento, también el de las percepciones, las emociones, las acciones... O sea, considerar también como información válida para la comprensión de la realidad la que proviene de dimensiones tales como la afectividad, la corporalidad, la espiritualidad, que sumadas a la actividad intelectual y la lógica racional, podrán tal vez, recomponer la imagen del todo, que ha sido fragmentada al ser obtenida desde saberes separados.

Nos gusta pensar que la ludopedagogía es una forma de “carnalizar la utopía”

El desempoderamiento. Una Introducción.*

Javier Encina y M^a. Ángeles Ávila
Ilusionistas sociales

ZAGUÁN

“Y si ya tengo el agua que me da la lluvia
Si conozco lo grande que me da el cielo
Si ya tengo lo oscuro que me da la noche
Si entiendo lo que pasa cuando arde el fuego
Si se abren los caminos cuando hay estrellas
Si puedo vivir con lo que cae al suelo
Si no me falta la esperanza gracias a la mañana

Yo no necesito poder

¿Quién manda aquí? ¿Quién?
¿Quién manda aquí? ¿Quién?
Tiempo de ver cómo se levanta la gente
Yo no necesito poder”

Mala Rodríguez. Canción: ¿Quién manda aquí?.

Desde 1995 andamos trabajando en procesos de participación en Andalucía y posteriormente en México; también hemos conocido a otra gente que trabaja en Canarias, Madrid, Euskadi, Cataluña, Galicia, Argentina, Colombia, Perú..., y conversando hemos coincidido en la misma preocupación: el Poder dificulta el buen hacer/pensar/sentir en los procesos de participación. Pero no sólo el Poder (que proviene del Estado y el Mercado dominantes), sino también los poderes. Los poderes de

*Una versión más amplia en este enlace:

<http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=619>

ciertas personas que desarrollan papeles técnicos y políticos; pero lo más sorprendente es que también muestran este poder personas que desarrollan papeles vecinales.

El influjo del Poder lo hemos ido enfrentando de diferentes maneras desde nuestra forma de trabajar (el ilusionismo social²): como la flexibilización de estructuras, la potenciación de formas de relación horizontales y ambivalentes en la comunidad, potenciación de la autoestima comunitaria, la creación de invisibilidades, etc... Pero nuestra reflexión/acción siempre ha tenido la dificultad de la urgencia, atendiendo a que el proceso no pueda ser bloqueado; esto ha impedido una reflexión más profunda y específica sobre el Poder y los poderes, que nos facilite el trabajar con y desde la gente. Creo que la experiencia de estos 20 años nos va a ayudar en este empeño.

Para comprender desde dónde hemos ido construyendo el concepto de desempoderamiento, tendríamos que decir que surge de la reflexión de nuestra participación directa en los siguientes procesos a nivel local en la provincia de Sevilla (Andalucía): Pedrera (1995-1996; construcción participativa del desarrollo local a nivel municipal), Las Cabezas de San Juan (1999-2003; presupuestos participativos), Palomares del Río (2005-2007; construcción participativa del Plan General de Ordenación Urbana y del Plan Estratégico); Olivares (2009-2010; trabajar la autoestima y autogestión comunitaria en barrios marginados desde la construcción de historias orales). Además incorporamos otra reflexión a partir de los análisis de J. Holloway y R. Zibechi de la experiencia zapatista (México) y

²Es una forma de hacer (no es una metodología) que se basa en la dimensión dialéctica, tiene como punto de partida las metodologías participativas (especialmente la IAP) y se desarrolla en el trabajo con las culturas populares.

Como eje central tiene la dinamización y generación de mediaciones sociales deseadas en los espacios y tiempos cotidianos; para ello hay que trabajar con y desde la gente, moviéndonos de la seguridad de lo posible hacia la esperanza de lo imposible, mediante la autogestión de la vida cotidiana. Sin poder diferenciar el pensar y el sentir, la acción y el conocimiento, el reconocimiento y el aprendizaje de todos los saberes.

de R. Zibechi de la experiencia de El Alto (Bolivia). También incorporamos la reflexión sobre las experiencias en Jiutepec y Cuernavaca (México), en las que hemos tenido una participación directa (más constante de forma virtual y puntualmente, en 3 o 4 ocasiones, de forma presencial) a lo largo de los años (2010-2014).

El tema de las culturas populares estuvo presente desde el inicio de nuestro trabajo, tanto a nivel teórico: con la producción de artículos, y la edición de nuestra revista *cuchará'* y *paso atrás'*, como a nivel de procesos de participación: reconstrucción de historias orales y nuestro primer trabajo en Pedrera (Sevilla). En estas me encontraba en 1997 cuando me propusieron ser ponente en el congreso mundial de IAP en Colombia, allí me vi hablando de las culturas populares; y fue Antonio Mandly quien me propuso ir a comer un Sancocho con un amigo suyo, que resultó ser Jesús Martín-Barbero que en una larga sobremesa me estuvo hablando de las mediaciones sociales, que desde entonces tanto han marcado nuestro trabajo; al igual que Jesús, con el que seguimos manteniendo una fructífera y placentera relación. Y fue a partir de ese momento cuando pudimos ir desarrollando la afirmación de que para poder frenar la colonización de la vida cotidiana por parte de la lógica del Poder, cobra importancia el conocimiento de las mediaciones sociales: esas formas de hacer y de relacionarse que pueden ser impuestas, consentidas, compradas o construidas colectivamente y deseadas; siendo estas últimas las que nos pueden ayudar como indicadores privilegiados de posibles conjuntos de acción (unión de diversos grupos para llevar a cabo acciones conjuntas), y de las formas de construcción y deconstrucción necesarias para la creación de cosmovisiones generadoras de formas de relación horizontales.

Son las mediaciones impuestas, consentidas o compradas las que abren las puertas a la colonización de la vida cotidiana (teniendo como agentes al Estado y Mercado dominantes y al Patriarcado): estamos asistiendo a un proceso que se caracteriza por la destrucción del tiempo vivido y construido –convirtiendo la díada espacio/tiempo en territorio/horario–. Esta territorialización se produce con la división espacio privado/espacio público (intentando con ello, la destrucción del espacio común), y la

imposición del hábitat privado sobre el habitar³, con lo que queda marcado un tiempo objetivado –igual para todos–, un espacio convertido en territorio, y unas personas que pasan de participar a mirar: de la construcción al espectáculo. Como dice Marc AUGÉ (1998:91) “hay espacios donde el individuo se siente como espectador sin que la naturaleza del espectáculo le importe verdaderamente. Como si la posición de espectador constituyese lo esencial del espectáculo, como si, en definitiva, el espectador en posición de espectador fuese para sí mismo su propio espectáculo”. Son estos no lugares (el territorio apropiado para el acatamiento/reconocimiento de las identidades), con la actitud de ver pasar, los que se van adentrando en cada un@ de ese nosotr@s completo; conduciéndonos, atrapándonos en la identidad que nos define como una totalidad uniforme.

Las mediaciones del Estado dominante nos conducen e impregnan de su conducta a partir de la cultura institucional, a través de la Educación, de las políticas de la Administración, de la Ciencia, de ciertos Medios de Comunicación Culturales... Las mediaciones del Mercado dominante nos conducen e impregnan de su conducta a partir de la cultura de masas, a través de las Modas, de los Medios de Comunicación Masivos, de la Propiedad. Las mediaciones del Patriarcado nos conducen e impregnan a través de la Familia, de la Educación, de la Propiedad y del *bio-poder*.

El Poder (Estado y Mercado dominantes y el Patriarcado) necesita de nuestro movimiento, de nuestro enfrentamiento, de nuestros saberes, de nuestra creatividad; para aprender y provocar *la conduit* (que es donde toma fuerza y sentido): nos conduce, pero para conducirnos tenemos que ser visibles y estar en movimiento, y en esa conducción es donde nos va impregnando de su conducta. Conducirnos para aprender de nosotr@s, conducirnos para evitar nuestras aristas más dolorosas al Capitalismo, conducirnos para entretenernos, conducirnos para que absorbamos la

³ *Reescribiendo a T. R. VILLASANTE habitar habría que entenderlo desde lo concreto cotidiano, desde la convivencia en los espacios y tiempos, donde se originan las culturas populares: desde lo afectivo (sentir), lo compartido (hacer) y lo “por-venir” (pensar); es algo en movimiento, dialéctico y conflictivo.*

conducta deseable a la lógica del Poder y despertarnos el ansia de poder (ya se plasme en la toma del poder o en el empoderamiento o en el contrapoder).

Frente al Poder nos decantamos por el desempoderamiento que resitua el campo de juego social, deja el campo de batalla por el Poder y se centra en la vida: ¡vamos a vivir nuestra vida colectiva ya!, sin esperar a derrotar nada, sin esperar al mesías, sin luchar por colocarnos mejor en una sociedad que no nos gusta. Vamos a construir nuestra vida desde ya y cada día...

El desempoderamiento no es más que hacer una dejación de poder (hacia l@s de abajo y en armonía con el entorno social y natural) que propicie una construcción colectiva. Esta dejación de poder puede ser en cualquier esfera de la vida (en las relaciones familiares, de amistad, de trabajo, de solidaridad...), puede ser individual (yo como padre/madre/hij@..., yo como amig@, yo como jef@, o como docente, o como medic@, o como funcionari@, yo como activista...), puede ser colectiva (como la que propicio el EZLN en el año 2000 cuando se convirtió en un movimiento político, o sea haciendo dejación del poder del ejercito para propiciar que los pueblos de Chiapas construyan colectivamente su presente y su futuro: el Mundo Nuevo).

La nueva situación que provoca la dejación de poder en un primer momento viene marcada por la confusión y el caos creativo que dan lugar inmediatamente a horizontalidades incipientes y a un proceso de invisibilización que impide *la conduit* del Poder, que no encuentra un hacer que conducir, sino un magma de sentires, pensares y haceres entretejidos y que no parecen moverse hacia ningún sitio. Esa negación del Progreso (del ir hacia), y esa afirmación del vivir ahora (del estar) parecen ser barreras efectivas a *la conduit* que necesita de metas, objetivos, protocolos, métodos; tanto para aprender de lo nuestro, como para llevarnos en su dirección.

Estas nuevas horizontalidades incipientes son generadoras de una nueva oleada de culturas populares que vuelven a recuperar una cosmovisión holística, en donde además de lo cultural se vuelve a incorporar lo económico y lo social. Están renovando esas culturas populares que en el capitalismo han ido perdiendo esa integralidad que ha facilitado su sustitución, en amplias capas de la población, por la cultura de masas; con su consiguiente pérdida de fuerza y alternativa. Aunque nunca fueron aniquiladas; las culturas populares han sido en realidad un refugio efectivo frente a la globalización, lo que al mismo tiempo ha servido de colchón para facilitar el surgimiento de esta nueva oleada en forma de espiral. Pero es justo la aurora del nuevo siglo y la posterior crisis las que sirven de parteras a estas nuevas cosmovisiones que originan nuevas mediaciones deseadas que repiensen, rehacen resienten el Poder para quitarle peso dentro de nuestra vida personal y comunitaria. Algunas de esas nuevas mediaciones son las que, al formar una constelación, dibujan lo que llamamos desempoderamiento.

Una de las características de esos *nuevos mundos* es su falta de necesidad de construir un discurso global y explicativo. Ante la pregunta: ¿cómo se ha hecho esto?, las respuestas más frecuentes son: *¡haciéndolo!* o *las cosas se hacen así*. Normalmente no se trabajan sistematizaciones; seguramente no sólo por falta de tiempo, sino porque no se le encuentra sentido. Lo que si se hacen son transferencias: recuperar aquellas partes del pasado (nuestro o de otro colectivo) que en este momento nos pueden ayudar para algo, ya sea para solucionar un problema parecido a uno que ya se tuvo, ya sea para no repetir un error anterior o simplemente para aliviar un momento de tensión o para provocar risa, o para recuperar la memoria de alguien que ya no está.

Son movimientos vitalistas que rompen con la tradición judeocristiana, hay una reverencia por la vida, no se desea la muerte; que se reconfigura dejando de estar omnipresente, para pasar a convertirse en el fin; que no es más que la consecuencia de haber vivido... La muerte deja de ser central, ya sea como heroísmo o fatalismo, lo heroico es vivir (madre

coraje, recuperación del espacio público, incompreensión del ejercito y la guerrilla...).

Son movimientos que tienden a autorregularse y a autonutrirse en todos los ámbitos de la vida (economías populares y economías sociales y solidarias, *autoformacción*, recuperación de saberes populares, madres lactantes, monedas sociales...)



Ilustración 11: Los Patios de la Estación, Cuernavaca. UNILCO-México.

Son movimientos donde la horizontalidad (no confundir con asamblearismo, que sólo es una herramienta para trabajar desde esa horizontalidad, se puede y se deben usar además otras herramientas para adaptarse a la gente con la que se trabaja) crea nuevas centralidades que abren hacia el protagonismo de las mujeres de forma natural (sin necesidad de cuotas ni de discriminación positiva); por el propio hecho de que la vida cotidiana se convierte en el espacio central y esto provoca el pase de los hombres a un segundo plano mediante un proceso de desempoderamiento.

Son movimientos que no tienen intención de trascender más allá de la propia vida cotidiana. Pueden ser efímeros, para volver a reconfigurarse con otros grupos, pueden durar toda la vida; pero la duración no es un valor en sí mismo, el único valor es **la vida y cómo el movimiento nos vale para un mejor vivir**, no confundir en ningún caso con *para un mayor consumo*. Por ello el empleo (volviendo a romper con la tradición judeocristiana) no es tampoco un eje central, sino un instrumento que a veces hay que utilizar y en otras ocasiones no nos hace falta...

En estos movimientos La Verdad con mayúsculas no existe; lo que se valora es decir las cosas por derecho (o sea decir tu opinión sin usar formas sibilinas como hace el Poder) y tener la vergüenza de reconocer que te has equivocado, puesto que las equivocaciones son incorporadas al proceso de aprendizaje colectivo con igual peso que los aciertos. Por eso tienen poco valor las teorías generales de explicación del mundo (porque no son por derecho: son válidas en general y para todo momento; ni tienen vergüenza: puesto que las equivocaciones se convierten en excepciones a la regla).

Nuestra acción no debe centrarse en la toma del poder (ya sea de forma en que una vanguardia promueve la insurrección, o en que una vanguardia organiza un partido y gana las elecciones), ni en el empoderamiento (que al fin y al cabo es una toma de poder, habitualmente en el marco de las lógicas dominantes), ni en el contrapoder (porque estamos continuamente siguiendo la agenda del Poder, sin la posibilidad de vivir

nuestra vida); sino en la autogestión colectiva de la dejación de poder, hacia abajo, con el horizonte utópico de su disolución. La autogestión nos cambia la mirada desde la toma del poder al poder hacer/sentir/pensar, lo que implica saberes, habilidades y querer. Además, siempre hace referencia a una dimensión colectiva que parte del flujosocial, del hacer/pensar/sentir de otr@s y con otr@s.

Para ir construyendo la autogestión colectiva de la dejación de poder (el desempoderamiento) es necesaria en primer lugar la resistencia (diciendo NO, J. HOLLOWAY), tanto en el nivel de oposición/conciencia, como en el de interacción creativa. En segundo lugar es necesaria la ruptura que abra hacia la innovación; que de lugar a nuevas propuestas que provoquen renunciar a la identidad y potenciar las identificaciones (dispersando el poder, R. ZIBECHI). Y en tercer lugar, cauces de participación que den forma a la oposición/interacción/innovación que tendrán que construirse en el proceso, fruto de las diversas acciones que se vayan realizando.

Michel FOUCAULT abrió la puerta al desempoderamiento, al plantear la microfísica del poder; pero no se atrevió a atravesarla. La gran mayoría de las personas tenemos poderes en ciertas ocasiones, ya sea en nuestra familia, con nuestro grupo de amistades, en ciertas parcelas de nuestro trabajo, etc...; y es en esas situaciones donde debemos hacer dejación de nuestros poderes hacia las personas que están debajo (en armonía con el entorno social y natural), desempoderarnos, negarnos a usar ese poder, para dar la posibilidad de construir colectivamente, es cierto que siempre será más imperfecto, pero al ser más compartido, más educativo, más divergente, más procesual nos ayudara más con y en todos los sentidos.

M. FOUCAULT (1988b:3-4): “El ejercicio del poder consiste en conducir conductas y en preparar la probabilidad. En el fondo, el poder se encuentra menos en el orden del enfrentamiento entre dos adversarios o en el compromiso de uno frente a otro, que en el orden del gobierno (...). Cuando se define el ejercicio del poder como un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se le caracteriza como el *gobierno* de unos hombres sobre otros -en el sentido más amplio de esta palabra- se

debe incluir siempre un elemento importante: la libertad. El poder sólo se ejerce sobre "sujetos libres" y mientras son *libres*. Con ello entendemos sujetos individuales o colectivos que tienen ante sí un campo de posibilidad en el cual se pueden dar diversas conductas, diversas reacciones y diversos modos de comportamiento.

Cuando las determinaciones están saturadas, no existe relación de poder; la esclavitud no es una relación de poder cuando el hombre está encadenado (en este caso se trata de una relación física de coerción) [sólo existen relaciones de poder] cuando éste puede desplazarse y en última instancia escaparse. Por lo tanto no hay un enfrentamiento de poder y libertad, ni éstos mantienen una relación de exclusión (cada vez que se ejerce el poder, desaparece la libertad); sino un juego mucho más complejo: en ese juego, la libertad aparece efectivamente como condición de existencia del poder (en tanto condición previa, ya que es necesario que exista la libertad para que se ejerza el poder; tanto como su apoyo permanente ya que si se sustrajera por completo del poder que se ejerce sobre ella, éste desaparecería inmediatamente y tendría que buscar un sustituto en la coerción lisa y llana de la violencia). Pero al mismo tiempo, la libertad tiene que presentar una oposición a un ejercicio del poder que en última instancia tiende a determinarla enteramente”.

De esta manera todo ejercicio de libertad que tenga aparejado un enfrentamiento directo al Poder o provoque el consenso alimenta *la conduit*, y acabaría dentro de esas mismas lógicas del Poder. Así el contrapoder como lo plantea Toni NEGRI (2001:83), estaría en esta lógica: “Cuando se habla de contrapoder en general, en realidad se está hablando de tres cosas: de resistencia contra el viejo poder, de insurrección y de potencia constituyente de un nuevo poder. Resistencia, insurrección poder constituyente representan la figura trinitaria de una única esencia del contrapoder”, que de esta manera es conducido e impregnado del Poder: su visualización más clara ha sido el movimiento antiglobalización y la contraagenda a los organismos multinacionales, movimiento que ha visualizado una lucha a nivel global pero que ha marcado un camino de

lucha deslocalizada y que tampoco ha servido para crear redes horizontales supralocales que nutran el movimiento desde abajo.

El empoderamiento, que podemos definir como: “una estrategia que propicia que las mujeres, y otros grupos marginados, incrementen su poder, esto es, que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen influencia y participen en el cambio social. Esto incluye también un proceso por el que las personas tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de cómo éstos se relacionan con los intereses de otras personas, con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas.

En este sentido, Friedman señala que el empoderamiento está relacionado con el acceso y control de tres tipos de poderes: a) el social, entendido como el acceso a la base de riqueza productiva; b) el político, o acceso de los individuos al proceso de toma de decisiones, sobre todo aquellas que afectan a su propio futuro; y c) el psicológico, entendido en el sentido de potencialidad y capacidad individual⁴”. No es más que un nuevo acceso al Poder, una nueva forma de dejarse conducir...

Para comprender el desempoderamiento tendríamos que visualizarlo asentado sobre ocho pilares⁵, que tienen que guardar un equilibrio, aunque sea inestable a lo largo del proceso, aunque en cada momento puede haber predominancias, que hay que equilibrar...

1.- Cuidados

Los cuidados son un conjunto de prácticas orientadas a identificar y facilitar la construcción colectiva de los satisfactores que den respuesta a las necesidades del grupo o movimiento.

⁴ Clara MURGUIALDAY, Karlos PÉREZ DE ARMIÑO y Marlen EIZAGUIRRE (2000: pg sin especificar)

⁵ Estos pilares están desarrollados en J. ENCINA Y M^a. ANGELES AVILA (2014).

Para trabajar los cuidados tenemos que tener en cuenta los siguientes conceptos y vivencias: la oposición desinterés e indiferencia /cuidados; las necesidades y su formas de cubrirlas: los satisfactores; los tipos de pobrezas (al hablar de pobreza económica se monetarizan todos los satisfactores y se crea la falsa sensación de que todo se puede satisfacer con dinero, cayendo en el consumo compulsivo... Tendríamos que hablar de pobreza de subsistencia, pobreza de protección, pobreza de afecto, pobreza de entendimiento, pobreza de participación, pobreza de ocio, pobreza de creación, pobreza de identificación y pobreza de libertad); la puesta en valor de lo femenino que tiene el hombre y de las mujeres; el cuidado como algo integral en el entorno social y natural y la oposición versus consumo.

2.- Libertad

La libertad de los movimientos que de forma invisible están transformando el mundo no es la libertad de provocar consensos, sino la libertad del disenso (que rompe con el pánico y la depresión de sentirse conducido). Tenemos que invisibilizarnos dar suelta a esa libertad del disenso basada en la comprensión, convertida en principio ético, la diversidad social y natural es la que propicia el enriquecimiento colectivo y natural necesarios para la transformación de este mundo. *Dando suelta* a ese Nuevo Mundo que queremos empezar a vivir desde el ahora...

Para trabajar la libertad tenemos que tener en cuenta los siguientes conceptos y vivencias: la propiedad privada/propiedad estatal versus común; el bio-poder; dar suelta al nuevo mundo; el Espectáculo y el Poder versus la autogestión de la vida cotidiana; el ser versus la construcción colectiva (el estar y la ética de la comprensión); consenso versus disenso.

3.- Construcción Colectiva

No somos seres aislados, vivimos en relación con los demás y continuamente cambiamos nuestra forma de estar y nuestras ideas o construimos nuevas ideas porque nos estamos continuamente relacionando.

Para trabajar la construcción colectiva tenemos que tener en cuenta los siguientes conceptos y vivencias: educación bancaria versus educación crítica-dialogica; la sociedad de consumo; la mediación de la experiencia; la apelación al nosotr@s; el compartir, que no podemos trabajar con *a priori*.

[Ilustración 12: Kanagawa oki nami ura, de Katsushika Hokusai]

4.- Confianza

La confianza es tanto del pensar, del sentir, como del hacer y se trata de una decisión: el tener una apertura con la que poder empezar a construir colectivamente. La confianza depende de esa apertura que nos facilite un aprendizaje que posibilite el depender del otr@, en pugna con una sociedad que nos empuja a la competencia.

Para trabajar la confianza tenemos que tener en cuenta los siguientes conceptos y vivencias: romper con la seguridad del Hombre, la Mujer y la Infancia; incertidumbre; relación versus tarea; creatividad; comprensión mutua; la convivencialidad⁶; no podemos separar el sentir, el hacer y el pensar; la transferencia⁷.

⁶ Ivan ILLICH (2006: 384-385): “Por convivencialidad entiendo lo inverso de la productividad industrial. Cada uno de nosotros se define por la relación con los otros y con el ambiente, así como por la sólida estructura de las herramientas que utiliza. Éstas pueden ordenarse en una serie continua cuyos extremos son la herramienta como instrumento dominante y la herramienta convivencial. El paso de la productividad a la convivencialidad es el paso de la repetición de la falta a la espontaneidad del don. La relación industrial es reflejo condicionado, una respuesta estereotipada del individuo a los mensajes emitidos por otro usuario a quien jamás conocerá a no ser por un medio artificial que jamás comprenderá. La relación convivencial, en cambio siempre nueva, es acción de personas que participan en la creación de la vida social. Trasladarse de la productividad a la convivencialidad es sustituir un valor técnico por un valor ético, un valor material por un valor realizado. La convivencialidad es la libertad individual, realizada dentro del proceso de producción, en el seno de una sociedad equipada con herramientas eficaces. Cuando una sociedad, no importa cuál, rechaza la convivencialidad antes de alcanzar un cierto nivel, se convierte en presa de la falta, ya que ninguna hipertrofia de la productividad logrará jamás satisfacer las necesidades creadas y multiplicadas por la envidia”.

⁷ La transferencia puede ser apropiación individual o grupal; pero no atiende a intereses particulares (incorpora “cosas” a otro trabajo colectivo, haciendo trascender lo cotidiano), ni tiene afán ejemplarizante, ni entra en el juego del empoderamiento; simplemente es un compartir de algo vivido en el momento cotidiano presente.

5.- Interdependencia y autonomía

Puede ser con respeto al pasado o al presente. El camino de la interdependencia es el que lleva a la autosuficiencia y a la autonomía.

Este pilar, la interdependencia y autonomía, viene preñado de un **momento cero** en el que ya habría habido una construcción colectiva en tu propio grupo, en el **momento uno** se aportan los saberes y de ahí salen las transferencias y los liderazgos situacionales. En el **momento dos** se da una construcción colectiva intergrupala, en el **momento tres** por un lado se refuerza la interdependencia y por el otro lado una línea de disolución de la interdependencia con la creación de autonomía. Dependiendo de las dinámicas que existan en ese grupo o entre los grupos, en el **momento cuatro** pesará más seguir con la construcción de la interdependencia, entre esos grupos, o crear cosas nuevas a partir de la autonomía (volviendo en esta espiral creativa a crear nuevas interdependencias con otros grupos o con los mismos en otros espacios y tiempos diferentes).

Para trabajar la interdependencia y autonomía tenemos que tener en cuenta los siguientes conceptos y vivencias: interdependencia versus egoísmo; la repetición creativa; relaciones horizontales; liderazgos situacionales; cotidianidad y la certidumbre-incertidumbre.

6.- Alegría

“¡Qué bien se pasaría si no se tuviera que pensar en la felicidad!”.

Un mundo feliz. Aldous Huxley (1932).

La alegría es una emoción compartida, un estado del sentir/pensar/hacer que abre y conmueve hacia la transformación social. Es un estado que abre los sentidos y que facilita la comprensión, el compartir y la construcción colectiva. Nos desinhibe de las normas sociales o de las normas alternativas y por tanto de *la conduit*, propiciando nuevos escenarios

marcados por la confianza..., por el juego y la experimentación que no se atiene a las normas. Abre sin cerrar, la alegría dificulta ese cierre que facilita *la conduit*, se abre para abrir (no para investigar por donde nos interesa cerrar), para conocer los disensos y poder construir a partir de ellos.

Para trabajar la alegría tenemos que tener en cuenta los siguientes contextos y vivencias: felicidad versus alegría; la organización popular; la risa y sus potenciadores: la comida-bebida, el amor-sexualidad y la violencia antiinstitucional-la sociedad de los iguales, desencajar el *ser para estar* de una forma completa.

7.- Decrecimiento

A partir de nuestra experiencia, y reformulando las propuestas de Serge LATOUCHE podríamos definirlo como: **revisar los valores** desde una nueva ética del compartir, del sentirnos imperfectos, inacabados, en la comprensión de que es un valor en sí mismo el estar con las demás personas, **adaptar producciones y relaciones sociales al cambio de valores** poniendo en valor las economías populares, las economías sociales y solidarias que guarden un equilibrio con sus entornos sociales y naturales, poniendo en valor el construirnos colectivamente, potenciando relaciones sociales horizontales y ambivalentes, **repartir la riqueza y el acceso al patrimonio natural** creando formas de vida a partir de lo local y comunitario, formas de vida que rompan la manida dualidad público (Estado)/privado (Mercado) abriendo sin cerrar hacia lo común a lo que es patrimonio de nuestro entorno social y natural, **rebajar el impacto de la producción y el consumo** partiendo de la diferenciación entre necesidades y satisfactores y construyendo colectivamente la forma de satisfacer nuestras necesidades para conseguir un desarrollo a escala humana y natural, **Reutilizar y reciclar** tanto los objetos enriqueciendo nuestra cultura material como los pensamientos y haceres enriqueciendo nuestra cultura general y nuestras habilidades sociales, que generan nuevos sentimientos hacia nuestro entorno social y natural.

Para trabajar el decrecimiento tenemos que tener en cuenta los siguientes conceptos y vivencias: decrecimiento versus Progreso, Crecimiento, Consumismo, Felicidad. Abandona la actitud depredadora con respecto a los recursos comunes y naturales; la reciprocidad, redistribución, planificación y autarquía versus publicidad, crédito y caducidad.

[Ilustración 13: Astérix & Obélix, Bruselas, Rue de la Buanderie.]

8.- Esperanza

La esperanza ha resucitado en el corazón mismo de la desesperación. Esperanza no es sinónimo de ilusión. La esperanza verdadera sabe que no es certidumbre, pero sabe, como dijo el poeta Machado, que se hace camino al andar, sabe que la transformación a través de la metamorfosis, aunque improbable, no es imposible. Nos lleva de la seguridad de lo posible a los imposibles, sin romper lo cotidiano, los cultivos sociales.

Para trabajar la esperanza tenemos que tener en cuenta los siguientes conceptos y vivencias: esperanza versus esperanza pasiva y del sacrificio; es un contraconcepto de la angustia, de la desesperación y de la desesperanza; nos invita a soñar y abrirnos en libertad hacia el surgimiento de lo inesperado y la aparición de lo improbable.

BIBLIOGRAFÍA

Marc AUGÉ (1998) *Los no Lugares*. Ed Gedisa. Barcelona.

Ángel CALLE (2008) *(Nuevos) Cultivos sociales*. Cuchará' y paso atrás' nº 18. Sevilla.

Javier ENCINA y M. Ángeles ÁVILA (2010) *Sentidos, imaginarios, técnicas, herramientas y herramientas-técnicas en los procesos de ilusionismo social*. Cuchará' y paso atrás' nº 25. Sevilla.

-----, (2014) *El desempoderamiento. Viviendo la construcción de un nuevo mundo sin poder*. Edita UNILCO-espacio nómada. Sevilla.

Javier ENCINA, M. Ángeles ÁVILA y OTR@S (2011) *Participando con y desde la gente*. Edita UNILCO-espacio nómada. Sevilla

Javier ENCINA, Beatriz LUQUE y M. Ángeles ÁVILA (2009) *La comunicación en los procesos de participación. De las mediaciones consentidas a las mediaciones deseadas*, en Javier ENCINA y OTR@S (coord.) *Comunicación popular o comunicación alternativa. ¿Un falso dilema?*. Ed. Atrapasueños. Sevilla.

Javier ENCINA y Montserrat ROSA (2006) *El uso de espacios y tiempos cotidianos como constructor de democracias*, en Javier ENCINA e Iñaki BÁRCENA (coord.) *Democracia ecológica*. Ed. Atrapasueños. Sevilla.

Michel FOUCAULT (1988a) *El sujeto y el poder*. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. (Julio-Septiembre). UNAM. México.

-----, (1988b) *Cómo se ejerce el Poder*. En la red <http://www.unizar.es/deproyecto/programas/docusocjur/FoucaultPoder.pdf>

-----, (1992) *Microfísica de poder*. Ediciones Endymión. Madrid.

----- , (2009) *Historia de la sexualidad. 1. Voluntad de saber.* Gandhi ediciones. México.

John HOLLOWAY (2001), *Doce tesis sobre el anti-poder*, en Toni NEGRI y OTROS, *Contrapoder. Una introducción.* Ed. De Mano en Mano, Buenos Aires.

Serge LATOUCHE (2008) *La apuesta por el decrecimiento.* Icaria. Barcelona.

Jesús MARTÍN-BARBERO (1987) *De los medios a las mediaciones,* Barcelona, Gustavo Gili.

----- , (2007) *Desafíos de lo popular a la razón dualista.* Cuchará' y paso atrás' nº 17. Ed. Atrapasueños. Sevilla.

Manfred MAX- NEEF (1994) *Desarrollo a escala humana.* Ed. Icaria. Barcelona.

Edgar MORÍN (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Ed. Paidós. Barcelona.

Clara MURGUIALDAY, Karlos PÉREZ DE ARMIÑO y Marlen EIZAGUIRRE (2000) *Empoderamiento*, en Karlos PÉREZ DE ARMIÑO, *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo.* Icaria/Hegoa. Bilbao.

Toni NEGRI (2001) *Contrapoder*, en Toni NEGRI y OTROS, *Contrapoder. Una introducción.* Ed. De Mano en Mano, Buenos Aires.

Tomás Rodríguez VILLASANTE (1998) *Del desarrollo local a las redes para mejor vivir.* Ed. Lumen. Buenos Aires.

Raúl ZIBECHI (2007) *Dispersar el poder.* Virus editorial. Barcelona.

----- , (2008) *Espacios, territorios y regiones: la creatividad social de los nuevos movimientos sociales en América Latina.* Cuchará' y paso atrás' nº 18. Ed. Atrapasueños. Sevilla.