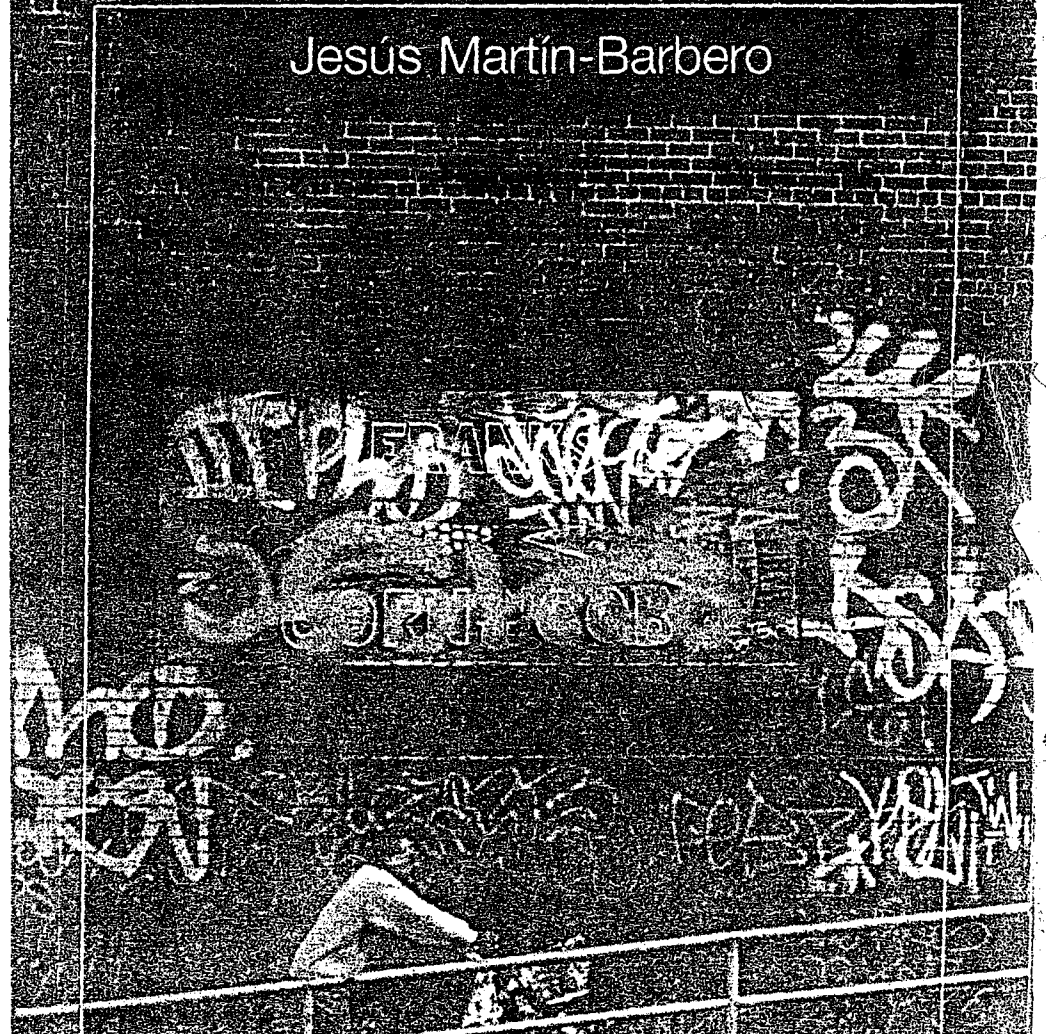


La educación desde la comunicación

Jesús Martín-Barbero



ENCICLOPEDIA LATINOAMERICANA
DE SOCIOCULTURA Y COMUNICACIÓN

FOTOCOPIADORA
C.E.P. y C.S.
ORIGINALES
CARPETAS 56 B.F. —
Folio N° 10 DIF 34

Capítulo 3. Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar	79
Qué significa saber en la era de la información	80
Descentramientos: deslocalización y diseminación	81
Nuevas figuras de razón	89
Las oralidades culturales perduran y también cambian	93
Cuando la oralidad ya no es analfabeta	94
Renovadas vigencias de lo oral	98
Viejos y nuevos regímenes de visibilidad	104
La visibilidad social en las modernidades	106
Nuevos regímenes y narrativas de la visualidad	114
Bibliografía	121

Escribo esta introducción mientras tiene lugar en Porto Alegre el segundo Foro Social Mundial¹ ese extraño escenario en el que el mundo de la política se transforma en utopía política del mundo, incluyendo no sólo el de los territorios sino también el de los mundos de vida. Y en el que este año tanto la comunicación como la educación han pasado a tener una presencia no meramente temática sino articuladora, estratégica. Convergen ahí, en esa *otra mundialización posible*, esfuerzos que venían de las grandes reuniones de los años noventa –Río, Beijing– sobre la educación permanente o *a lo largo de la vida*, la generalización de una formación inicial polivalente, los avances de la información y la comunicación comunitaria, tanto directa como virtual. Búsquedas y propuestas que son confrontadas a las tendencias y recomendaciones dominantes emanadas de los organismos económicos mundiales –OMC, FMI, BM– que someten a la lógica globalizadora del mercado la cultura, la educación y la

¹ Página del Foro Social Mundial: www.forumsocialmundial.org.br; página de la Comunidad Web de Movimientos Sociales: www.movimientos.org

comunicación. La educación debe, según esa lógica, ser concebida y organizada en función del mercado de trabajo, ya que lo que en ella cuenta es la acumulación de capital humano medido en términos de costo/beneficio como cualquier otro capital. De lo que se derivan exigencias muy concretas en lo que concierne a la figura del trabajador o profesional a "formar" en función de la *empleabilidad* –novísima categoría hegemónica– que conjuga flexibilidad, adaptabilidad y competitividad. En el ámbito más inmediato esas "recomendaciones" han tenido ~~dos efectos catastróficos~~ el lento, pero imparable, y multiforme desmantelamiento de la *escuela pública*, debilitándola económicamente, desenganchándola de los desarrollos de la ciencia y la tecnología, devaluando el oficio y la figura social del maestro, del profesor; y un segundo efecto devastador: colocar a muchos países en la disyuntiva: o financiar la educación o pagar la deuda externa.

Por su parte, la comunicación, que ha venido jugando un papel decisivo tanto en la infraestructura tecnológica de la globalización como en la mundialización del imaginario y el ideario neoliberales de desregulación del mercado y deslegitimación del espacio y el servicio públicos (A. Ford, 1999, 2001) es planteada en Porto Alegre a la vez como lugar de *una doble perversión y una doble oportunidad*. *Perversiones*: primera, la que proviene de la conformación de *megacorporaciones globales* –ya son sólo siete las que dominan el mercado mundial: AOL-Time Warner, Disney, Sony, News Corporation, Viacom y Bertelsmann– cuya concentración económica se traduce en un poder cada día más inatajable de fusión de los dos componentes estratégicos, los

vehículos y los contenidos, con la consiguiente capacidad de control de la opinión pública mundial y la imposición de *moldes estéticos* cada día más "baratos"; segunda, la que han introducido los acontecimientos del "11 S" enrareciendo de controles y amenazas las libertades de información y expresión hasta el punto de poner en serios riesgos los más elementales derechos civiles en este campo, a la vez que se legitiman por imperativos de "la seguridad" las más burdas y descaradas formas de manipulación y distorsión informativas. *Oportunidades*: primera, la que abre la digitalización permitiendo la puesta en un *lenguaje común* de datos, textos, sonidos, imágenes, videos, *desmontando la hegemonía racionalista del dualismo que hasta ahora oponía lo inteligible a lo sensible y lo emocional, la razón a la imaginación, la ciencia al arte, y también la cultura a la técnica y el libro a los medios audiovisuales*; segunda: la configuración de un nuevo espacio público y de ciudadanía en y desde las redes de movimientos sociales y de medios comunitarios, como el espacio y la ciudadanía que ha hecho posible, sostiene y conforma el Foro Mundial mismo. Es obvio que se trata de *embriones de una nueva ciudadanía y un nuevo espacio público*, configurados por una enorme pluralidad de actores y de lecturas críticas que convergen sobre un compromiso emancipador y una cultura política en la que la resistencia es al mismo tiempo forjadora de alternativas.

Este libro *pone juntos* temáticas y materiales muy diversos cuya trabazón se halla en ese mínimo de utopía sin el que la crítica se queda en mera queja, mucho más preñada de nostalgia que de futuro. Y sobre unas

pocas convicciones provenientes tanto de las lecturas como de la propia, ya larga, experiencia de educador. El esbozo aquí, a la entrada, de algunas convicciones, preocupaciones e ideas de fondo, que atraviesan y tensan la reflexión que este libro expone, puede ayudar a no perderse en los detalles o las apreciaciones más coyunturales y polémicas.

La primera de esas convicciones es que la educación ya no es pensable desde un *modelo escolar* que se halla rebasado tanto espacial como temporalmente por concepciones y procesos de *formación* correspondientes a las demandas de la *sociedad-red* (M. Castells, 1998), esa segunda modernidad que nos introduce en la era *informacional*. Hoy "la edad para aprender es todas", y el lugar puede ser cualquiera —una fábrica, un hotel, una empresa, un hospital—, los grandes y los pequeños medios o Internet. Estamos pasando de una *sociedad con sistema educativo* a una *sociedad educativa*, esto es cuya red educativa lo atraviesa todo: el trabajo y el ocio, la oficina y el hogar, la salud y la vejez. Sólo en España hay ya veinte mil "viejos", de entre sesenta y ochenta y cinco años, estudiando programas universitarios, en los que no sólo miles de personas *se forman* en ciencias y artes "fuera de edad" sino también por fuera de los requisitos y las modalidades curriculares, esto es constituyéndose en experimento para el diseño de nuevas formas de aprendizaje.

Una segunda preocupación clave es la de no pensar maniqueamente las dos dimensiones que tensionan más fuertemente la educación hoy: la que vincula a ésta con la cultura, y que es la que ya Hannah Arendt (1965)

colocó en el centro de la renovación sociopolítica de la postguerra, la *transmisión de la herencia cultural* entre generaciones, la conversación de los jóvenes con la herencia cultural acumulada a lo largo, al menos, de veinticinco siglos; y la otra, la *capacitación*, la formación de capacidades, destrezas y competencias que permitan a los alumnos su inserción activa en el campo laboral y profesional que, como antes apuntábamos, es la reclamada como central por las agencias del mercado, pero que no por eso puede ser menospreciada aunque deba ser radicalmente reorientada en su sentido y sus alcances para que esa capacitación sea compatible tanto con la conversación cultural, como con una otra tercera función asimismo indispensable: la *formación de ciudadanos*, de personas capaces de pensar con su cabeza y de participar activamente en la construcción de una sociedad justa y democrática.

3 La tercera convicción concierne a la necesidad de fortalecer la *escuela pública*. Ella se ha convertido en el barómetro más fiel del modelo de Estado que se están dando los países. Pues apremiado por las directrices neoliberales el Estado se halla dedicado a la gestión de los conflictos sociales controlando los riesgos de la explosividad social que produce la propia globalización, no pudiendo entonces proyectar mínimamente la educación desde una política estratégica y de largo plazo. Ello está convirtiendo a la educación en algo que pertenece al rango de las "cargas" que debe sobrellevar y atender el Estado, claro está desde el inmediatez de los reclamos y las protestas del sector. La contradicción entre el papel estratégico de la educación en la sociedad infomacional y el tratamiento que la escuela pública

—de la primaria a la universidad— recibe actualmente en América Latina no hace sino agravar la desestabilización de las instituciones democráticas, amenazando la viabilidad misma de nuestros países como naciones. Y sin embargo la escuela pública es, mayormente en nuestros países (J.C. Tedesco, 2000; M. Hopenhayn y E. Ottone, 2000), el espacio de encuentro de las trayectorias socio-culturales de las mayorías, y por lo tanto es en ella donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianeidad social y cultural cuyos protagonistas son los excluidos. Y de ahí también que esa escuela pueda y deba ser el lugar más abierto del desarrollo de la inteligencia colectiva y las biografías educativas.

4^o

— Y una cuarta convicción referente al papel de la tecnología. Si como afirma Castells “la tecnología (o su carencia) plasma la capacidad de las sociedades para transformarse, así como los usos a los que esas sociedades deciden dedicar su potencial de innovación” (Castells, 1998: 33), lo cierto es que hasta ahora la presencia de la tecnología comunicativa e informática en la escuela ni plasma transformaciones ni alienta la innovación. Según el estudio *Learning to Change: ICT in schools*, de la OCDE, aunque la mayor parte de los centros escolares de primaria y secundaria europeos disponen ya de conexión a Internet, su utilización es aún escasa y casi nunca se produce *dentro del aula*. Ubicada en el exterior del modelo pedagógico y comunicativo, la tecnología sólo puede contribuir a *modernizar el decorado* de la enseñanza pero no a la transformación radical de las estructuras o las metodologías ni las prácticas de aprendizaje. Y ello aún más en sociedades como las nuestras, en las que la *mentalidad escolar* sigue ubicando a la tecnología no

sólo fuera del aula sino por fuera de la cultura. *Cultura*, con mayúscula claro, que sigue nombrando el ámbito de las letras (y no todas, sólo las “bellas”) y las artes, aunque tampoco todas, solamente las socialmente legitimadas por la crítica experta. Tanto la tecnología como la ciencia parecieran pertenecer escolarmente al humanistamente denostado ámbito de la “razón instrumental” y para nada al de la inteligencia comprensiva ni la expresiva. Y así nos va: Latinoamérica cuenta con un buen número de premios Nobel en literatura, pero ¿cuántos en ciencias?

Partiendo del debate producido en Europa por el “panfleto” *Normas para el parque humano*, en el que Peter Sloterdijk (2001) hace una feroz crítica de aquella tradición humanista de la educación que consistió en hacer de los pueblos “organizaciones alfabetizadas, unidas bajo juramento a un canon de lectura vinculante de cada espacio nacional”, y cuya finalidad primordial era *amansar la innata ferocidad humana*, Fernando Savater (2001) escandaliza una vez más al mundillo académico con su libertario modo de *cuestionar* la educación, esto es, de interrogarla y ponerla en cuestión. Qué es lo que, en definitiva, la educación pone hoy en juego: ¿la defensa del modelo humanista que se conserva en el gabinete del bibliófilo contra el estruendo y la furia del espectáculo audiovisual, o la *reinención de lo humano*, de su *socialidad*? Se hace evidente que el modelo humanista de educación basado en la lectura de libros se ha desfasado gravemente de los miedos, las angustias y los sueños que hoy tenemos —a pesar de la cantidad y variedad de reformas curriculares—, y de que de ese desfase no lo saca tampoco la multiplicación de las ayudas

audiovisuales y las conexiones a Internet. Savater plantea esta tajante propuesta: "Ni los libros, por buenos que sean, ni las películas ni la telepatía mecánica, sino el semejante que se ofrece cuerpo a cuerpo a la devoradora curiosidad juvenil: ésa es la educación humanista, la que desentraña críticamente en cada mediación escolar (libro, filmación, herramienta comunicativa) lo bueno que hay en lo malo y lo malo que se oculta en lo más excelso. Porque el humanismo no se lee ni se aprende de memoria, sino que se *contagia*. Y sea como fuere, los libros ni tienen la culpa ni son la solución".

En un libro recientemente aparecido, *Hominescence*, Michel Serres (2001) apunta, a propósito de la filosofía, en la misma dirección: demasiado embebida en su pasado piensa lo nuevo como si fuera viejo, tornándose incapaz de ayudar a construir un mundo-hogar para las nuevas generaciones. Lo que desde esa filosofía no es pensable es que lo que hoy se halla en juego no es el proceso de humanización del mundo sino el proceso mismo de *hominización*, esto es, *de mutaciones en la condición humana*. Con lo que ellas entrañan, como en otros momentos epocales, de posibilidades de emancipación a la vez que de catástrofe planetaria. Pero lo que diferencia al momento que vivimos, y que lleva a Serres a proponer un nombre nuevo: *hominescencia* –por su cercanía semántica con ese estado peculiar que llamamos de incandescencia, efervescencia o adolescencia–, es la inmersión de nuestro cuerpo en un espacio y tiempo nuevos en el sentido de que ya no derivan de la *evolución selectiva* sino que están siendo introducidos por la *mutación producida* por la técnica del hombre, tanto en la biología genética

como en la comunicación-tejido de la socialidad. De lo que se desprende la urgencia de una *re-educación en humanidad*, de otro tipo de aprendizaje que nos permita a los humanos descifrar, junto al mapa del genoma que traza los avatares y resultados de nuestra evolución biológica, ese otro mapa que dibuja nuestros sueños/pesadillas de inmortalidad individual y colectiva, nuestra utopía de comunidad solidaria, ahora como nunca antes contradictoria, ya que junto a su creciente capacidad de erradicar, a escala mundial, las discriminaciones que nos desgarran, lo que hoy proyecta es un mayor cúmulo de violencias y exclusiones hasta hacer/dejar morir, de hambre y otras miserias, a tres cuartos de la humanidad.

Fiel a ese "programa" trazado por Porto Alegre, Savater y Serres, este libro dedica su primera parte a re-ubicar la educación en la comunicación, y para ello revisita esa alfabetización en comunicación, que proyectó la pedagogía de Paulo Freire. Para no pocos esa visita aparecerá como un anacronismo, y lo es, pero de los que desestabilizan el presente, condición indispensable para que podamos romper el ensimismamiento de lo actual y construir futuro. La segunda parte agarra por los cuernos al prestigioso profetismo de la decadencia cultural, que cree poder salvarnos de la nueva barbarie mediática refugiándose en el libro, y lo pone en debate, tanto con la historia como con la densa ambigüedad del ahora. En la tercera parte se traza un mapa de los desafíos que le plantea a la educación la acelerada reconfiguración comunicativa de los saberes y las narrativas, especialmente de los saberes y narrativas emergentes que la

escuela prejuiciadamente desvaloriza y deja fuera, cuando es desde ellos como resulta posible vislumbrar y asumir la envergadura cultural de las mutaciones que atraviesa la sociedad-mundo en los albores de este desconcertado y desconcertante segundo milenio.

Pittsburgh, febrero de 2002

Textos del autor sobre Comunicación/Educación

(1990): "Teoría/investigación/producción en la enseñanza de la comunicación", en *Dia-Logos de la Comunicación*, N° 28, Lima.

(1993): "Nuevos modos de leer", en *Revista de Crítica cultural*, N° 7, Santiago de Chile.

(1995): *Comunicación y diseño cultural*, Medellín, Univ. Bolivariana.

(1996): "Heredando el futuro", en *Nómadas*, N° 5, Bogotá.

(1998): "Jóvenes: desorden cultural y palinsestos de identidad", en "Viviendo a toda". *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

(1999): "Experiencia audiovisual y desorden cultural", en *Cultura, medios y sociedad*, Bogotá, CES/ Universidad Nacional.

(1999): "Retos culturales: de la comunicación a la educación", en *Gaceta*, N° 44/45, Bogotá, Mincultura.

(2000): "Ensanchando territorios en Comunicación/educación", en C. E. Valderrama (edit.), *Comunicación Educación: coordenadas, abordajes, travesías*, Bogotá, Diuc/ Siglo del Hombre.

CAPÍTULO I ALFABETIZAR EN COMUNICACIÓN

Acostumbrados, cómo estamos, a confundir la comunicación con los medios y la educación con sus métodos y técnicas, los estudiosos de estos *campos* padecemos con frecuencia no sólo de una fuerte esquizofrenia sino también de una flagrante desmemoria. Ambas convergen en hacernos olvidar que la primera aportación innovadora desde Latinoamérica a la teoría de la comunicación se produjo en y desde el campo de la educación: en la *pedagogía* de Paulo Freire. Aquella que, partiendo del análisis del proceso de vaciamiento de sentido que sufre el lenguaje en las normalizadas técnicas de la alfabetización, traza un proyecto de práctica que posibilite el develamiento de su propio proceso de inserción en, y apropiación de, el tejido social, y por tanto de su recreación. Pues es sólo luchando contra su propia inercia como el lenguaje puede constituirse en palabra de un sujeto, esto es, *hacerse pregunta* que instaura el espacio de la comunicación. Freire llamará por eso *palabra generadora* a aquella en que, a la vez que se activa/despliega el espesor de significaciones sedimentadas en ella por la comunidad de los hablantes, se hace posible la

generación de nuevos sentidos desde los que reinventar el presente y construir futuro.

Pedagogía de la palabra en acción

“La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, *entrar* en el movimiento de su pensamiento volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con el *comunicar*, y no con hacer *comunicados*, escuchar la duda, la indagación, la creación de aquél a quien escucha. Fuera de eso la comunicación perece. Pues enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia construcción.”

Paulo Freire

A la vez que vinculó el sentido de la comunicación a la generación de un lenguaje capaz de nombrar el mundo propio, Freire puso ese proyecto en el mundo: desde Argel hasta Estocolmo, esto es, tanto en el Tercer como en el Primer Mundo, un gran número de pensadores y educadores se han reconocido intelectual y políticamente en ese proyecto educativo. Lo que deja en claro que no se trataba de un proyecto para gentes de los países subdesarrollados sino al contrario, de una de las primeras propuestas culturales, no literaria, capaz de interpelar desde América Latina a intelectuales de todo el mundo. Es a eso que llamo, sin el menor reato de chauvinismo, *la primera teoría latinoamericana de comunicación*, ya que no sólo tematizó prácticas y procesos comunicativos

de estos países sino que puso a comunicar a América Latina consigo misma y con el resto del mundo.

—Escribo esto a comienzos del año 2002, pues necesitaba de la distancia que únicamente el tiempo es capaz de crear con uno mismo, para atreverme a empezar este libro con un texto tomado de mi, no publicada, tesis de doctorado, en la que emergió el concepto de *mediación* con el que he venido trabajando desde comienzos de los años ochenta, y de cuyo *origen* dentro de mi pensamiento no tenía yo una clara conciencia. Hasta el día en que, buscando en esa tesis unas referencias bibliográficas, encontré escrito en la página 160: “Pensar el acontecimiento como *praxis* exige ir más allá de las *formas* para entrever las *mediaciones* que religan la palabra a la acción y constituyen las claves del proceso de liberación”. Hoy puedo afirmar que la lectura de los textos de Freire —sobre los que hice un trabajo para el seminario “Semántica de la acción” de Paul Ricoeur en el que participé en 1970— constituyó una de las bases de mi tesis, cuyo solo título, *La palabra y la acción*, claramente lo atestigua, y como lo enuncian varios párrafos, como éste, de su introducción: *La palabra explicita la conciencia que viene de la acción, y hecha pregunta, horada el espesor macizo de la situación, rompe el embrujo de la pasividad frente a la opresión. Si la palabra sola es impotente, la acción sola es estéril, la imagen del futuro se engendra entre las dos: la palabra dibuja la utopía que las manos construyen y el pedazo de tierra liberada hace verdad al poema.*

Transformando la mirada fenomenológica, el trazado pedagógico de Paulo Freire construye una pragmática que, convergiendo sobre la capacidad performativa del lenguaje —en el sentido en que la entienden Austin y

Searle— incorporaba el análisis de la “acción del lenguaje” a un programa de acción: el aprendizaje de la lengua, especialmente en la alfabetización de adultos, convertido en proceso de liberación de la palabra propia. Ahí estaba esbozado un buen trecho del camino que, andando el tiempo, me llevaría a mi propio proyecto y programa de investigación en este campo: *pensar la comunicación desde la cultura*. Proyecto que, apoyado en el análisis de Freire sobre la opresión interiorizada por las sociedades latinoamericanas, cuando el oprimido vio en el opresor su testimonio de hombre, insertaba ese análisis en la concepción gramsciana de la hegemonía como proceso vivido, esto es, hecho no sólo de fuerzas sino de sentidos. Es lo que me llevó a plantear que comprender la comunicación implicaba investigar no sólo las tretas del dominador sino también todo aquello que en el dominado trabaja a favor del dominador, esto es, las múltiples formas de la complicidad de su parte y la seducción que se produce entre ambos. Fue la revoltura de Gramsci con Freire la que me enseñó a pensar la comunicación a la vez como proceso social y como campo de batalla cultural. Y es por ello que creo estar haciendo justicia al pensamiento latinoamericano innovador en comunicación al iniciar este libro con un entrelazado de fragmentos de mi tesis de doctorado, cuya estructura se asentaba sobre tres conceptos-eje, desarrollados en cada una de sus tres partes: la objetivación o el nivel de las *estructuras*, el pasaje obligado por las formas objetivas en las que el lenguaje articula el sentido de la acción; la autoimplicación, o el nivel de los *sujetos*, la acción y la palabra en cuanto espacios entrelazados de los que emerge la experiencia originaria del hombre, su constitución

en actor y en autor; la comunicación o el nivel de las *mediaciones*, el lenguaje y la acción en cuanto formas de estar en el mundo y de interacción entre los hombres.

La reescritura actual de este capítulo, escrito originalmente entre 1969 y 1972, ha buscado guardar el máximo de fidelidad a un vocabulario que, aunque actualmente sonará extraño a no pocos oídos, resulta inseparable del *acento político* de aquellos años, y en cuya entonación utópica late esa *nostalgia cuesta arriba* de la que hablara W. Benjamin al enunciar su peculiar manera de entender el a contratiempo en que trabaja el movimiento de emancipación.

La incomunicación como herencia cultural

“El indio mudo nos daba vueltas alrededor y se iba al monte, a la cumbre del monte, a bautizar a sus hijos. El negro, oteado, cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido entre las olas y las fieras. El campesino, el creador, se revolvía ciego de indignación contra la ciudad desdeñosa, contra su criatura.”

José Martí

Las estructuras de la dependencia penetran toda la sociedad, y consecuentemente el ámbito de la cultura. Pero la comprensión de los procesos y los fenómenos de dependencia cultural de América Latina no pueden explicarse a partir de la forma de la dominación actual, necesitamos pensar lo que ella tiene de “herencia cultural” (E. Galeano, 1971: 36). Pues en la historia de la conquista española no hay sólo una aventura política

o una empresa comercial sino una batalla cultural. La violencia desnuda de la guerra, la destrucción material, las confiscaciones económicas y la esclavización de los indígenas, se acompañó y se apoyó en la violencia subyacente al proceso de *enculturación*, mediante el cual la cultura de la minoría dominante fue propuesta como modelo a la mayoría dominada (N. Wachtel, 1972: 135): los indios veían morir a sus dioses cada día a través de la destrucción de su universo social y mental. Con la ruptura de ese universo, las categorías de las que el hombre se servía para conocer y habitar el mundo ya no le sirvieron más. Y cuando ese mundo, donde el trabajo no constituía una categoría especial de actividad, se vio sometido al predominio del valor económico, el hombre se sintió obligado a abandonar sus valores y sus prácticas, su percepción del espacio y el tiempo, su modo de vida.

Una cultura del silencio

Paulo Freire llama *cultura del silencio* al conjunto de pautas de acción y esquemas de pensamiento que conformaron la mentalidad y el comportamiento de los latinoamericanos desde la conquista. Edificadas sobre la *señoría* de la tierra, sobre el poder del *señor*, que se extendía de la tierra a las gentes, las sociedades latinoamericanas consagraron la figura del patrón y su poder: "Poder de los señores de la tierra, de los gobernadores, de los capitanes, de los virreyes. De esa manera vivimos nuestro periodo colonial presionados siempre. Casi siempre impedidos de crecer, impedidos de hablar. La única voz que se podía escuchar en el silencio a que se nos sometió, era la voz del púlpito" (P. Freire, 1967: 111).

Pero la voz del púlpito normalmente no hacía sino reforzar la dominación de la conciencia con su lenguaje de resignación y providencia, de voluntad de Dios y pecado de rebeldía. Siglo a siglo la opresión fue moldeando la conciencia, el mutismo y la pasividad se interiorizaron hasta el punto en que "el oprimido vio en el opresor su testimonio de hombre" (P. Freire, 1970: 42). La esencia de esa alienación no se halla tanto en la introducción de valores e ideas que deforman la percepción de la realidad cuanto en la desvalorización radical de la propia existencia por la negación del mundo en que ella se apoyaba. Desposeído de su tierra, sus costumbres, sus tradiciones, invadido en el interior mismo de su ser por los valores del colonizador, *el colonizado se siente extraño, extranjero en su propia tierra*, empujado a despreciarse a sí mismo, su lenguaje, su cultura (A. Memmi, 1967).

Pero la alienación nunca es total, ni la conciencia dominada deja de ser conciencia, y la sumisión es menos aceptación que impotencia. De forma que si fue en la "educación" donde lentamente la situación de fuerza se transformó en situación de hecho, legítima y legitimada por los mismos oprimidos, será en *otra educación* donde sea posible hacer estallar la situación al subvertir los códigos de la humillación y la sumisión.

El ayer parece hallarse lejos pero está aún tan cerca que es posible tocarle en la fatiga y el desencanto de los una y otra vez engañados campesinos de estos países. Al mutismo total de los comienzos se intentó reemplazarlo por una voz prestada, la que proporcionaba la *escuela*. Una escuela que fue, y sigue en general siendo, el lugar del control más sutil por, y de, la palabra. Nacido

selectivo y aristocratizante —a don Simón Rodríguez, por haber establecido que en las escuelas se enseñaran juntamente con la lectura, la escritura y los números, los oficios manuales como albañilería, carpintería, herrería, lo hicieron expulsar de Bolivia las familias de la “sociedad”, pues no querían ver a sus hijos convertidos en “humildes artesanos” sino en literatos, doctores y tribunales (S. Gelinas, 1971: 13, 26)— el sistema educativo latinoamericano continúa siéndolo en gran medida, a pesar de todas las “reformas”. Campañas masivas de alfabetización de adultos o aulas universitarias, las diferencias de grado o de técnicas dejan aún ver el modelo con que trabajan los viejos mitos. Con la industria y la técnica nacen nuevos señores, nuevos tipos de patronos, pero el tono es el mismo: “al fatalismo de la naturaleza, de las lluvias y del destino, sucederá la religión del progreso, de la renta per cápita y de la eficacia milagrosa. En esta religión el nuevo pecado será el espíritu crítico, la superación del desgarramiento silencioso de los marginados, la organización y la acción política” (G. Silva, 1972: 10). La escuela continúa consagrando un lenguaje retórico y lejano a la vida, a sus penas, sus ansias y sus luchas, absolutizando una cultura que asfixia la voz propia, transmitiendo “la visión que la minoría dominante tiene de la historia nacional, su culto de los próceres, sus odios y sus entusiasmos, sus mitos y sus prejuicios, que han quedado como contenido de las cartillas que metódicamente deletrean los escolares de todo el país” (J. D. Restrepo, 1970: 7). No es por casualidad que haya sido en América Latina donde Iván Illich ha vivido la experiencia de la que ha brotado su lúcida, su utópica, protesta contra la escuela como “nueva religión” (I. Illich,

1971), esa en que los pobres depositan su esperanza de salvación. Pero la escuela sólo salva a una minoría y en contrapartida continúa enseñando que el que llega más lejos en los estudios tiene derecho a más dinero, a mayores privilegios, a mejor posición social, continúa estigmatizando al rebelde, al que posee demasiada imaginación, al creador, fabricando ese hombre-serie que nunca va más allá de los modelos establecidos y que a lo más que aspira es a *adaptarse*. Si todo eso no es exclusivo del sistema escolar latinoamericano ello posee una carga de injusticia mayor allí donde el derecho a la escuela se identifica con el derecho a la palabra y donde ese derecho sigue siendo disfrutado sólo por unos pocos. La cultura escolar prolonga la cultura del silencio. Asfixiada o domesticada la palabra del pueblo, la palabra pública, sigue siendo marginal o es hecha funcional.

Lengua sin pueblo

La dominación habita el lenguaje a través de dispositivos de neutralización y amordazamiento de la acción —del trabajo— contenida en la palabra. El gusto por la palabra hueca, por la algazara y la palabrería no es sino la contracara del mutismo profundo que se expresa en la ausencia de participación y decisión. Repite Freire “no había pueblo”. La acción se dice en un lenguaje falso cuando la acción misma responde a la realidad de una sociedad de apariencias, de una industrialización dependiente que coexiste con el latifundio y unas instituciones políticas tan formales y huecas como la retórica en que se expresan.

Los estudios del peruano Salazar Bondy y del uruguayo Methol Ferré han registrado la historia de esa ficción

que ha sido en buena parte la llamada "filosofía latinoamericana": importación de las ideas de la ilustración, de un anacrónico romanticismo y un devaluado positivismo. "Vivimos desde un ser pretendido" dice Salazar Bondy (1970: 17) de ahí que nuestras instituciones, las formas de conducta, las costumbres, coincidan muchas veces con esa "entidad ambigua" que somos. Democracia "de ficción", libertad de prensa, administración de justicia, estándares de moralidad o valores sociales ¡"de ficción"! Alejadas por un abismo de las masas pauperizadas y analfabetas, las elites aristocráticas y literarias tuvieron siempre una especie de horror a la *materia* y se mantienen marcadas por una propensión hacia las filosofías *espiritualistas*, desconectadas del proceso de investigación de la naturaleza. Sólo con el positivismo se iniciará un intento de ruptura, que será absorbido en seguida por una nueva ola de pseudo-humanismo con el que se reaccionará contra los "extremismos positivistas" alejándose de las cuestiones decisivas referentes a la constitución del saber científico y tecnológico. "Bajo nuevas modalidades la 'res pensante' desalojaba a la 'res extensa'" (M. Ferré, 1969: 7). En la relación hombre-hombre no mediaba la naturaleza.

La historia de América Latina es la de un largo y denso proceso de *incomunicación*. Incomunicación, primero, entre los diferentes pasados, que es lo que hubiera permitido descifrar la conquista y la colonia como proceso histórico y no como la fatalidad de un destino. Atrapados en una historia en la que sólo hubo próceres y soldados pero no *pueblo*, los dominados se verán incapacitados para reconocerse a sí mismos en el proceso histórico que los hizo primero esclavos y luego

dependientes. Apenas hoy se empieza a re-escribir la historia, a desenmascarar las mentiras minuciosamente construidas y obstinadamente defendidas como fatalidades históricas. Escribir su historia es en América Latina iniciar la destrucción de los muros que le impiden comunicarse con su memoria, relegada al vacío o la nostalgia desde el día siguiente de la conquista, y mistificada por los propios procesos de independencia. Incomunicación, en segundo lugar, con el hacer político de las masas, de esos millones de hombres y mujeres que deben aun renunciar a su lengua materna para acceder a los medios de comunicación. ¿Hasta cuándo los analfabetos no tuvieron derecho al voto en un continente donde la mayoría de la población era analfabeta? La comunicación se carga de una significación política irrecusable al descubrir los múltiples rostros de la "violencia simbólica" (P. Bourdieu y J. Passeron: 1970) añadida a la otra, la del hambre y la exclusión social. Incomunicación también de las elites intelectuales que, aun rompiendo su complicidad con el *status quo*, se hallan lejanas, alejadas, por su mismo lenguaje exclusivo, del habla y la memoria de las mayorías. Incomunicación, en fin, de unas vanguardias separadas del pueblo al que quieren liberar por las trampas que les tiende una expresividad centrada sobre sí misma, negada a la comunicación.

Las estructuras de dominación son múltiples, pero puede decirse que su expresión privilegiada está ahí, en esa frustración que impide "hablar", decir el propio mundo y decirse a sí mismo. Al desmontar los mecanismos que obligan al oprimido a hablar el lenguaje del opresor, Freire devela la figura a la vez más honda e íntima de la dominación. Es por eso que la alfabetización

"a lo Freire" toma un carácter deliberadamente subversivo: la cohesión del grupo en el sistema estalla hecha pedazos cuando el hombre, ese "animal construido de palabras", del que habla O. Paz, asume la palabra que viene de su mundo, que emerge de su tierra, de su trabajo, de su clase y su capacidad creadora. Pero a esa *palabra* no se llega sin atravesar el espesor oscuro de la *lengua*, su densa estructura a la vez elemental y compleja, y a través de la cual la sociedad y el mundo se dan "codificados", como trama de signos a descodificar, a descifrar.

La *crítica del lenguaje* que propone Freire va en la misma dirección a la que apuntan los estudios de H. Lefebvre, de Bourdieu y Passeron y del argentino Eliseo Verón. De lo que se trata es de investigar la presencia del lenguaje en la conformación de la sociedad como sistema, el papel del lenguaje en la gestación de las estructuras mentales colectivas, sociales. La parte que le cabe al lenguaje en permitir o impedir la entrada del individuo a un grupo social, el instalarnos en un *sistema de cosas* desde el sistema de las palabras. Ahí apuntan los análisis de Iván Illich al proponer desde América Latina una investigación sobre la dimisión del individuo ante la red tecnificada de las instituciones, de la degradación de la comunicación interpersonal y la cuasi imposibilidad de relaciones creadoras: "El subdesarrollo progresivo de la confianza en sí y en la comunidad" (I. Illich, 1971: 14).

Textura dialógica de la comunicación

La puerta a la comunicación que nos abre P. Freire es básicamente a su *estructura dialógica*. Pues hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la conflictiva experiencia del convivir, cuando se constituye en *horizonte*

de reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo.

Cierto, siempre que un hombre habla utiliza un código que comparte con otros, pero ¿desde *dónde* habla, *con* quién y *para qué*? Esas cuestiones nos plantean la necesidad de ubicar el análisis de las formas objetivas del lenguaje en esa su "potencia segunda" (E. Ortigues: 1962) engendradora del reconocimiento mutuo entre actores y sujetos. Hablar no es sólo servirse de una lengua sino, poner un mundo en común, hacerlo lugar de encuentro.

El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez. Y aprender a hablar es aprender a decir el mundo, a decirlo con otros, desde la experiencia de *habitante de la tierra*, una experiencia acumulada a través de los siglos. Como plantea P. Ricoeur (1969: 80) el análisis de la lengua desemboca sobre ese otro registro hermenéutico, que hace surgir *el mundo como horizonte* de la palabra. Y es en ese tejido de cosas y palabras que la comunicación revela su espesor: no existe comunicación *directa*, inmediata, toda comunicación exige el arrancarse al goce directo, primario, elemental, de las cosas, todo *comunicar exige alteridad e impone una distancia*. La comunicación es ruptura y puente: mediación. Entre dos sujetos, por más cercanos que se sientan, está el mundo en su doble figura de naturaleza e historia. El lenguaje es el *lugar de cruce* de ambos: enraíza al hombre en la tierra, sobre la que los hombres forjaron la lengua. Si la lingüística reclama de la fenomenología un horizonte de significación, ésta a su vez reclama una ontología, un asidero en el ser. La *metáfora* de Heidegger (1959: 15) adquiere entonces toda su validez pero a condición de que "la morada del ser" alcance a dar cobijo no sólo al discurso del príncipe y los sacerdotes sino a la palabra

del común de los hombres. Porque de otro modo esa expresión no sería sino la voz de la nostalgia tras la que se enmascara la vieja aristocracia del pensar y el decir frente a la turbadora entrada de las masas en la historia, frente al hecho irreversible de los pueblos asumiendo la palabra.

Deconstrucción del mundo desde el lenguaje

Es todo ese conjunto de procesos, ideas y problemas de conocimiento el que condensa la pedagogía de Paulo Freire. Ésa que se inicia con la pregunta: ¿Qué es un analfabeto? y a la que, frente a la respuesta de los manuales —un hombre que no sabe leer ni escribir— Freire propone otra, radicalmente otra: el analfabeto es el hombre impedido de decir su palabra. Y la alfabetización será entonces la praxis educativa que devuelve a los hombres su derecho a decir lo que viven y sueñan, a ser tanto testigos como actores de su vida y su mundo. Dejando de ser una simple “falta de instrucción” el analfabetismo se revela consecuencia estructural de un sistema injusto que domina excluyendo a las mayorías de aquel espacio cultural en que se construye la “particip-acción”. De ahí que frente a una alfabetización “recuperadora”, con la que las elites intentan educar sin alentar la subversión posible, se alza la alfabetización como “educación-práctica de la libertad”, inserta inevitablemente en un proceso de transformación social y política. La nueva educación se funda pues no en esquemas abstractos o en idealismos bien intencionados sino en la toma de conciencia de los oprimidos sobre su situación en el proceso mismo de opresión. Teniendo por contenido la problemática misma de la vida, la nueva pedagogía busca ante todo provocar en el analfabeto —el “hombre mudo”— una actitud y práctica de descubrimiento de la palabra negada. “Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación, capaz de desencadenar otros actos creadores”, afirma Freire (1967: 164).

“Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en común

mediatizados por el mundo” (P. Freire, 1970: 90). Sólo así es posible el paso de la conciencia mágica e ingenua —que se piensan fuera, superpuestas a la realidad— a la conciencia “crítica”: que se descubre habitada por el mundo y en lucha por desnaturalizar los procesos históricos. Sólo entonces el oprimido se descubre sujeto y portador de una palabra propia. Contrario a la metodología de los abecedarios y manuales que empezaban enseñando las letras y las sílabas, Freire plantea como punto de arranque la construcción, la investigación-/construcción, del “universo lingüístico de base” del educando en un proceso a lo largo del cual las ideas y los hechos emergen en palabras-frases que conforman unidades de enunciación. ¿No se halla ahí *encarnada* la concepción que Merleau-Ponty tiene de la percepción, y la idea de Benveniste de “la frase como instancia fundamental de discurso”? Por otra parte, frente a los estereotipos, las palabras muertas y anónimas que presentan los manuales, la nueva pedagogía plantea como arranque el enraizamiento en el mundo concreto del educando, en su percepción del mundo de la vida cotidiana. Y es en base a ese *universo vocabular* que se exploran las *palabras generadoras* en un triple plano: su riqueza fonética o capacidad para dar formación al mayor número posible de vocablos; su densidad referencial o de vinculación con el contexto en que el vocablo se inscribe; y el poder de movilización existencial que la palabra tiene dentro del grupo.

Se denomina *codificación* a un segundo paso que consiste en la representación plástica de aquello que la palabra generadora *objetiva* de situaciones y experiencias del alfabetizando. Para romper la engañosa inmediatez

empírica a la que las palabras se refieren, se propone pasar por la objetivación que mediatiza y distancia, que hace posible el espacio de la admiración y la reflexión. Al objetivar su mundo con los otros, los objetos son percibidos de otra forma: dejan de ser meras cosas para pasar a provocar preguntas: *la interrogación que instaura el espacio de la decodificación*, operación que lleva al reconocimiento del sujeto en el objeto, pues los objetos ahora forman parte de la situación y son producto de algún sujeto en el largo proceso del hacerse mundo, esto es, historia y cultura.

Las palabras salidas del universo existencial del hombre vuelven a él transformadas en modo de acción sobre el mundo. El proceso culmina así en la "auto-implicación": la emergencia del sujeto a través del lenguaje, tanto del que dice la acción como del que la efectúa. Sólo entonces la palabra generadora podrá ser ella misma objetivada en la materialidad sonora que conforman los fonemas. Porque ya entonces la lengua no aparecerá como un instrumento extraño, abstracto o mágico, sino como *cultura*, esto es, *el hacerse del hombre*, al mismo tiempo trama de relaciones objetivadas y lugar de construcción y creatividad del sujeto. Des-velar los secretos —el montaje que construye la lengua en arquitectura de signos— se convertirá en movimiento de-velador de la trama del mundo y de la historia que entrañan esos signos. Y la palabra generadora *generará* entonces no sólo otras palabras, otras frases, sino la capacidad de decirse y de contar la vida, de pensar y escribir el mundo como historia de la que el alfabetizando forma parte como sujeto y actor. Aprendiendo a decir su palabra el hombre ha penetrado la trama misma del proceso histórico. En

vez de someterse a una repetición y memorización mecánica, huera, de palabras dictadas desde arriba o afuera, el hombre aprende a "admirar" su cultura, primer paso para recrearla, para sentirse creador. *La pedagogía se convierte en praxis cultural* puesto que la cultura es invención de formas y figuras, sonidos y colores, que al tiempo que la expresan transforman la realidad.

La pedagogía se convierte, así, en política puesto que el acceso a la expresión y la creación cultural es experimentado por los alfabetizados como *un proceso de lucha por hacerse reconocer en cuanto actores del proceso social*. Si la libertad es indivisible, la conquista de la palabra se inscribe en la lucha por la liberación de todo lo que oprime. Sólo entonces adquiere pleno significado la divisa que Freire le dio a su aventura: *la educación como práctica de la libertad*. Y de una educación para el desarrollo, formadora de cuadros altamente técnicos e ideológicamente "neutros", canal de ascenso social, Freire propondrá pasar a una educación *para la liberación*, que va a la raíz, a la conciencia sumisa. De una educación idealista, construida de palabras huecas, de nostalgias y voluntarismos estériles, se pasa a una educación-praxis, dialectizadora de la palabra y la acción, en la que la palabra surge al ritmo del esfuerzo constructor de la propia realidad y la acción revierte posibilitando una palabra inédita, creadora.