

E S T U D I O S

UN ALEGATO EN FAVOR DE LA INVESTIGACION
SOBRE EL ALFABETISMO LAICO

IVAN ILLICH (*)

Este artículo distingue el alfabetismo clerical (clerical literacy), es decir, la capacidad para leer y escribir, del alfabetismo laico (lay literacy), es decir, la serie omnipresente de supuestos que se dan como hechos establecidos por parte de los lectores y no lectores de una sociedad letrada. La tarea que debe llevar a cabo un estudio sobre el alfabetismo es la de descubrir y analizar tales supuestos. La vía para el descubrimiento de los mismos pasa por una consideración de las relaciones entre las formas vernáculas y las formas letradas del lenguaje.

Con el término alfabetismo laico me refiero a un derivado simbólico resultante de la utilización del alfabeto en las culturas occidentales. Me refiero a algo muy diferente del alfabetismo clerical, que consiste en la capacidad para leer y escribir. Al hablar de alfabetismo laico quiero designar un modo distinto de percepción en el que el libro se ha convertido en la metáfora decisiva a través de la cual tomamos consciencia de nuestro propio yo y sus circunstancias. Con el término alfabetismo laico no me refiero a la divulgación de contenidos escritos a personas que sólo pueden escuchar lo que se les está leyendo.

Utilizo el término alfabetismo laico para hablar de una mentalidad definida por una serie de certezas que se han difundido dentro de la esfera del alfabeto desde finales de la Edad Media. El letrado laico está seguro de que el habla no puede congelarse, de que los recuerdos no pueden almacenarse y recuperarse, de que los secretos no pueden grabarse en la consciencia y, por tanto, analizarse y de que la experiencia no puede describirse. Con el término alfabetismo laico me refiero, pues, a un entramado de categorías que —desde el siglo XII— han conformado el espacio mental del laicado iletrado tanto como del clero letrado. El alfabetismo laico constituye un nuevo tipo de espacio en el que se reconstruye la realidad social: un nuevo tipo de entramado de supuestos básicos acerca de todo lo que puede ser visto o conocido. En el artículo que sigue intento trazar la evolución de esta mentalidad y la transformación de determinadas certezas que sólo pueden existir dentro de ella. Intento ilustrar cómo tiene lugar dicha transformación contando la historia del «texto».

(*) Centro de Información Intercultural. Cuernavaca (México).

LA HISTORIA DEL ALFABETISMO LAICO

Existen dos razones para que la historia del alfabetismo laico merezca la atención de quienes se dedican a investigar sobre (y no sólo en) educación. La primera de ellas es el nuevo nivel de compromiso a que se ha llegado en la empresa educativa con el alfabetismo clerical universal como meta que debe alcanzarse antes del año 2000. La segunda es la tendencia generalizada a reemplazar el libro por el ordenador como metáfora fundamental de autopercepción.

Por lo que respecta a lo primero, todos advertimos las nuevas técnicas psicológicas, directivas y electrónicas que se están utilizando para la difusión de la destreza clerical de leer y escribir. Lo que debe entenderse mejor es si estas campañas de alfabetización interactúan con el alfabetismo laico y, en ese caso, cómo interactúan. Hace quince años, Luria estudió los principales cambios que se producen en la actividad mental a medida que las personas van adquiriendo el alfabetismo clerical. Sus procesos cognitivos dejan de ser prioritariamente concretos y situacionales. Empiezan a trazar inferencias no sólo sobre la base de su propia experiencia práctica, sino también sobre supuestos formulados en el lenguaje. Desde que Luria llevó a cabo estos estudios en la Rusia stalinista, se ha aprendido mucho acerca del cambio que el alfabetismo clerical provoca en la percepción, la representación, el razonamiento, la imaginación y el conocimiento de sí mismo. Sin embargo, en la mayoría de estos estudios se acepta la existencia de una relación causal entre la capacidad del individuo para escribir y la nueva mentalidad que éste adquiere. Como voy a demostrar, a la luz de la historia del alfabetismo laico, tal supuesto es totalmente falso. Desde la Edad Media, las certezas que caracterizan la mentalidad letrada se han difundido arrolladoramente por medios distintos de la instrucción en la habilidad de leer y escribir. Es este un dato que debe tenerse en cuenta en las actuales discusiones sobre analfabetismo, semialfabetismo y postalfabetismo. El enfoque que actualmente se da a la difusión de la habilidad de la «comunicación escrita» podría, en realidad, resultar subversivo para la mentalidad letrada.

Aunque lo que realmente pretendo es llamar la atención sobre la mencionada independencia entre la mentalidad letrada y la habilidad personal para escribir, mi argumento principal se centra en la actual transformación de dicha mentalidad en sí misma. Durante la última década, el ordenador ha ido reemplazando rápidamente al libro como metáfora básica utilizada para visualizar el propio yo, sus actividades y su relación con el entorno. Las palabras se han visto reducidas a «unidades de mensaje»; el habla, a la «utilización del lenguaje»; la conversación, a algo llamado «comunicación oral» y los símbolos sonoros del texto, a «bits» (binarios). Pretendo demostrar que el espacio mental en el que se encuadran las certezas del alfabetismo y ese otro espacio mental generado por certezas sobre la *Turing Machine* son heterónomos. Considero que el estudio del espacio mental generado por el alfabetismo laico es una fase necesaria, si lo que pretendemos es llegar a comprender la naturaleza de ese espacio mental totalmente diferente que se está convirtiendo en el espacio mental dominante en nuestra época. Además, al igual que el alfabetismo laico es absolutamente independiente de las destrezas clericales del individuo, del mismo modo la mentalidad ciber-

nética es absolutamente independiente de la habilidad técnica de cada uno para el manejo de un ordenador.

Se han colocado sólidos cimientos para la investigación sobre la mentalidad letrada; ya sólo pido que el resultado de esa investigación se aplique en el campo de la educación para reconocer postulados que han pasado inadvertidos y que están implícitos en los axiomas en los que se basan las teorías educacionales. El primero que observó el profundo corte epistemológico entre la existencia oral y la existencia letrada fue Millman Parry, hace aproximadamente 60 años. A través de él llegamos a reconocer la *Isla del Alfabetismo* que surgió del magma de la épica oral cuando un escriba-artesano copió la canción de un bardo a la que nosotros llamamos *Ilíada*. Albert Lord, discípulo de Parry, nos indicó que las etapas por medio de las cuales uno llega a convertirse en un bardo no pueden captarse con los mismos conceptos que aquéllas por medio de las cuales uno llega a convertirse en un poeta letrado. Eric Havelock afirmó muy convincentemente que los profundos cambios que se produjeron en la forma de razonar y en el modo de percibir el universo, así como la aparición de la «literatura» y la ciencia en los siglos VI y V en Grecia, sólo podían comprenderse en relación con una transición desde una mentalidad oral a una mentalidad letrada. Otros han investigado cómo la invención única y definitiva del alfabeto se extendió a la India de los brahmanes y, desde allí, a Oriente. Elizabeth Eisenstein, en su monumental estudio sobre la influencia de la imprenta en la cultura renacentista, se ocupó de otra importante transformación dentro de la mentalidad letrada en una época diferente. El antropólogo Jack Goody llama nuestra atención sobre la continua «alfabetización de la mentalidad salvaje». Y a lo largo de las dos últimas décadas, Walter Ong ha aprovechado las investigaciones llevadas a cabo por psicólogos, antropólogos y estudiosos de la épica para defender la tesis de que la alfabetización es equivalente a la «tecnologización» del mundo. Sin embargo, hasta ahora, nadie ha intentado realizar una historia de la mentalidad letrada como algo distinto del alfabetismo clerical. Se trata de una tarea desesperanzadora. La mentalidad letrada es un fenómeno al mismo tiempo resplandecientemente claro y tan escurridizo como la gelatina, cuyos rasgos distintivos sólo pueden discernirse en la medida en que se observa dentro de su propio medio.

LA LITURGIA DE LA ENSEÑANZA

Para hacer convincente mi alegato en favor de esta nueva investigación, explicaré las etapas que me han llevado a mi postura actual. Lo haré criticando mi obra *De-schooling Society* por sus ingenuos puntos de vista. Mi andadura comenzó hace 16 años, cuando el mencionado libro estaba a punto de aparecer. Durante los nueve meses que el manuscrito estuvo en la editorial, fue aumentando mi insatisfacción respecto a dicho texto que, por cierto, no proponía la eliminación de las escuelas. Este error se lo debo a Cass Canfield, propietario de Harper, que bautizó a mi hijo y, al hacerlo, falseó mis ideas. El libro, por el contrario, abogaba por el «desestablecimiento» (*disestablishment*) de las escuelas en el sentido en que había tenido lugar el desestablecimiento de la Iglesia en Estados Unidos. Pero lo que yo

proponía era el «desestablecimiento de las escuelas» en beneficio de la educación y en esto —como comprendí— radicaba mi error. Me di cuenta entonces de que mucho más importante que el desestablecimiento de las escuelas era la inversión de aquellas tendencias que habían hecho de la educación una necesidad opresiva más que un don de ocio gratuito. Había empezado a temer que el desestablecimiento educativo de la Iglesia pudiera desembocar en un resurgir fanático de muchas formas de educación degradante. Norman Cousins publicó mi retractación en la *Saturday Review* la misma semana en que mi libro salió a la luz. En dicha retractación afirmaba que la *alternativa a la escolarización* no consistía en otro tipo de organismo educativo, ni en un plan de oportunidades educativas inyectadas en todos los aspectos de la vida, sino en una sociedad que fomentase una actitud diferente ante 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 educativas.

Para que resulte más fácil seguirme en mi camino, permítaseme contar cómo llegué al estudio de la educación. Fue a partir de la teología. Como teólogo, me especializo en eclesiología, materia que constituye la única antigua tradición aprendida que —en análisis social— distingue básicamente entre dos entidades: la comunidad visible en la que está encarnado el espíritu y esa otra comunidad, totalmente diferente, que es la ciudad o el Estado. Este dualismo es esencial. Envalentonado por 1.500 años de eclesiología, veía la Iglesia como algo más que como una metáfora para la nueva *alma mater*. Intenté, cada vez con mayor empeño, recalcar la continuidad fundamental entre esos dos organismos aparentemente opuestos, al menos en la medida en que definen el significado de la educación en los siglos posteriores.

Dentro de la eclesiología, el estudio de la liturgia ha sido siempre mi tema preferido. Esta rama del aprendizaje se ocupa del papel que el culto desempeña en la aparición del fenómeno «Iglesia». La liturgia estudia cómo los gestos solemnes y los cantos, las jerarquías y los objetos rituales crean no sólo la creencia, sino también la realidad de la comunidad como Iglesia, que es el objeto de esa creencia. La liturgia comparada proporciona la capacidad para distinguir los rituales mitopoéticos (elaboración de mitos) de los accidentes del estilo. Sensibilizado en este sentido, empecé a considerar todo aquello que perdura en las escuelas como parte de la liturgia y, acostumbrado a la gran belleza de la liturgia cristiana, me sentí decepcionado por la vulgaridad tan común en el estilo de las escuelas.

Empecé entonces a estudiar el lugar que la liturgia de la enseñanza ocupa en la construcción social de la realidad moderna y el grado en que ha creado la necesidad de la educación. Comencé a distinguir las huellas que la enseñanza escolar deja en la mentalidad de sus participaciones. Centré mi atención en la forma de la liturgia, poniendo entre paréntesis no sólo la teoría del aprendizaje, sino también la investigación que mide el logro de las metas de dicho aprendizaje. En los artículos publicados en *De-schooling Society* daba una fenomenología de la enseñanza escolar: Desde Brooklyn a Bolivia, consiste en reuniones de alumnos separados por edades, en torno a un llamado profesor, con una duración de tres a seis horas a lo largo de doscientos días al año; en promociones anuales que celebran la exclusión

de los que suspenden o son rebajados a un nivel inferior; y en asignaturas más detalladas y cuidadosamente elegidas de lo que ninguna liturgia monástica ha conocido nunca. En todas partes, la asistencia varía de 12 a 48 alumnos y sólo pueden ser profesores aquellos que hayan participado de esta farsa algunos años más que sus alumnos. En todas partes se considera que los alumnos deben adquirir alguna «educación» —monopolizada por la escuela—, que se cree necesaria para hacer de ellos ciudadanos válidos, sabiendo cada cual a qué nivel ha sido destituido desde esa «preparación para la vida». Observé entonces cómo crea la liturgia de la enseñanza la realidad social en la que la educación se concibe como un bien necesario. Llegué incluso a darme cuenta de que una educación envolvente, de por vida, podía llegar a reemplazar, en las dos últimas décadas del siglo XX, a la escolarización en su función de creación de mitos. Sin embargo, no sospeché entonces lo que ahora propongo como tema de investigación: la decadencia de los conceptos claves tradicionales de la educación letrada desde el momento en que los términos utilizados para dichos conceptos son empleados en metáforas que se adaptan al ordenador. No concebía entonces la escolarización como una de las máscaras detrás de las cuales podía tener lugar esta transformación.

En la época en que me dediqué a estas reflexiones, estábamos en pleno esfuerzo internacional por el desarrollo. La escuela aparecía como el escenario mundial sobre el cual habían estado representándose los supuestos ocultos del progreso económico. El sistema escolar demostraba hacia dónde conducía necesariamente el desarrollo: a la estratificación estandarizada internacional, a la dependencia universal de los servicios, a la especialización contraproduktiva, a la degradación de la mayoría en beneficio de unos pocos. Cuando escribí *De-schooling*, mi interés se centraba todavía en el efecto social de la educación, no en su sustancia histórica. Aceptaba todavía que, básicamente, las necesidades educativas de algún tipo eran un reto histórico de la naturaleza humana.

Constitución y evolución de un espacio mental

Mi creencia en mi irreflexivo supuesto de que, por naturaleza, el ser humano pertenece a la especie *homo educandus* empezó a debilitarse cuando estudié la historia de los conceptos económicos desde Mandeville a Marx (con Rene Dumont) y desde Bentham a Walras (con Elie Halevy) y también cuando me di cuenta (con Karl Polanyi) de la naturaleza histórica de mis propias certezas respecto a la escasez. Comprendí que en economía existe una importante tradición crítica que analiza como construcciones históricas los supuestos establecidos por economistas de todas las tendencias. Me di cuenta de que el *homo economicus* (con él nos identificamos emocional e intelectualmente) es una creación bastante reciente. A partir de ese momento, aprendí a entender la «educación» como el aprendizaje que tiene lugar bajo el supuesto de la escasez de los medios que la producen. La necesidad de la «educación» bajo esta perspectiva aparece como el resultado de creencias sociales y convenciones que proporcionan los medios para la así llamada escasez de socialización. Además, bajo esta misma perspectiva, empecé a observar que los rituales educativos reflejaban, reforzaban y, de hecho, creaban la creencia en el valor del

aprendizaje perseguido en condiciones de escasez. Con poco éxito hasta el momento, he intentado animar a mis alumnos a que hagan por el campo de la pedagogía lo que otros han hecho por el de la economía.

Polanyi ha demostrado que el intercambio de bienes precede, en muchos siglos o incluso milenios, al comercio económico de mercancías. Este intercambio pre-económico era realizado por prestigiosos mercaderes que actuaban más como diplomáticos que como hombres de negocios. A través del comentario sobre la *Política* de Aristóteles, Polanyi ha demostrado que la técnica del comercio, en la que el valor de un bien depende de la demanda y la oferta y proporciona un beneficio al comerciante, es una invención griega de principios del siglo IV. He encontrado pruebas cada vez más convincentes de que el espacio conceptual dentro del cual la *paideia* adquirió un significado comparable a lo que nosotros llamamos «educación» se definió también aproximadamente en esa misma época. La «desincorporación» (*dis-embedding*) de una esfera económica formal, como la llama Polanyi, en el ámbito de la sociedad, tuvo lugar durante la misma década que la desincorporación de una esfera educativa formal.

Por otro lado, también en ese mismo siglo adquiere existencia formal el «espacio euclídeo». Su creación y evolución nos proporcionan una útil analogía para ilustrar lo que yo llamo «espacio mental». Euclides fue muy cuidadoso al establecer los axiomas sobre los que construyó su geometría. Quería que fueran recordados como estipulaciones. Sin embargo, como nosotros, los modernos, podemos ahora percibir agudamente, hubo un caso en el que estableció como un axioma «evidente por sí mismo» algo que, de hecho, requería un postulado previo. Cuando Euclides estableció como axiomático el que dos líneas paralelas nunca se cruzan, estaba implicando sin saberlo la existencia de un espacio determinado; concretamente, ese «espacio» particular que ahora lleva su nombre. Elaboró un supuesto que, al no ser analizado, se convirtió en una certeza, y durante 2.000 años, la tradición aprendida occidental lo consideró como un hecho natural. Sólo a principios de nuestro siglo, Riemann demostró que un espacio en el que dos líneas paralelas nunca se cruzan es simplemente un caso especial para los matemáticos. Poco después de que Riemann colocase los cimientos matemáticos para la relatividad, los antropólogos observaron que los miembros de muchas culturas no veían con ojos euclídeos. Los etnólogos confirmaron entonces que, por ejemplo, los hopis y los dogens hablan acerca del espacio y las direcciones de una forma que puede traducirse más fácilmente en términos de tensores matemáticos que en ninguna lengua indo-germánica. Por otro lado, los historiadores advirtieron que en la literatura antigua era mucho más frecuente describir el espacio por medio de referencias a los olores y sonidos, o a la experiencia del movimiento a través de una atmósfera, que evocando una experiencia visual. Historiadores del arte, como Panofsky, y filósofos, como Susan Langer, han demostrado que la mayoría de los artistas pintan el espacio que ellos y su época ven. No organizan su percepción en la perspectiva creada por Durero o dentro de las coordenadas de Descartes. La perspectiva, continúa el argumento, fue introducida en la pintura para expresar una nueva capacidad de concebir el mundo de una forma predominantemente egocéntrica. Paralelamente a la cadena de Kuhn de paradigmas descriptivos que se suceden unos a otros en las ciencias, los historiadores del arte hablan de sucesivos

paradigmas pictóricos que corresponden a las diversas formas de percibir el espacio visual.

Por el momento, no se ha llevado a cabo ningún intento comparable con la historiografía del espacio económico o visual para explorar la constitución y evolución del espacio mental en el ámbito del cual toman forma las ideas pedagógicas. Eso no significa que todas las disciplinas académicas hayan permanecido prisioneras de este «espacio»; sólo significa que, hasta ahora, el desafío principal para este confinamiento mental ha sido aceptado por no-educadores, pero no en la profesión docente. El descubrimiento de Millman Parry de la heteronomía entre la existencia oral y la alfabética podría llevar a los educadores a reconocer los postulados que, sin saberlo, implican en los axiomas de su campo. Sin embargo, la importancia del descubrimiento de Parry para una teoría histórica de la educación ha pasado inadvertida hasta el momento.

En su tesis doctoral sobre los epítetos homéricos, Parry fue el primero (en 1926) en señalar que la transición de la épica oral a la poesía escrita en la Grecia arcaica marca una ruptura epistémica. Afirma que para la mentalidad letrada es prácticamente imposible volver a experimentar el contexto en el marco del cual el bardo pre-letrado compone sus canciones. Ningún puente, construido a partir de las certezas inherentes a la mentalidad letrada, puede llevarnos hasta el magma oral. No puedo resumir aquí las conclusiones e intuiciones a las que han llegado en los últimos 50 años investigadores como Lord Havelock, Peabody, Notopoulos y Ong, cuyos trabajos me parecen muy convincentes. No obstante, para quienes no hayan seguido sus escritos sobre la heteronomía entre la épica oral y la poesía letrada, me referiré brevemente a algunas conclusiones suyas. En una cultura oral no puede existir la «palabra» tal como nosotros estamos acostumbrados a buscarla en un diccionario. En este tipo de cultura, lo que abarcan los silencios puede ser una sílaba o una oración, pero no la palabra que nosotros tomamos como unidad básica. Todas las palabras vuelan, se van para siempre antes de ser plenamente pronunciadas. La idea de fijar esos momentos en una línea, de momificarlos para su posterior resurrección, es inviable. Por consiguiente, en una cultura oral, la memoria no puede concebirse como un almacén o una tablilla de cera. Apremiado por la lira, el bardo no «busca» la palabra correcta; una pronunciación extraída del fondo de frases tradicionales mueve su lengua al ritmo apropiado. El bardo Homero nunca intentó y siempre rechazó *«le mot juste»*. Virgilio cambió y corrigió la *Eneida* cuando le llegó la hora de la muerte; era ya el prototipo del poeta letrado, el genial «Schriftsteller».

Con razón, el equivalente de nuestro currículo se llamaba *mousike* en las escuelas del siglo V en Atenas. Los estudiantes aprendían a componer; la escritura permaneció como una destreza servil ejercida principalmente por artesanos hasta aproximadamente el año 400, cuando Platón llegó a la escuela. Sólo entonces empezó a existir una auténtica «asignatura», sólo entonces pudo transmitirse la sabiduría de las generaciones anteriores utilizando las palabras propias de esa generación y ser comentada por el profesor con palabras distintas y nuevas. La representación alfabética es mucho más una condición para lo que nosotros llamamos ciencia/literatura que algo necesario para la distinción entre «pensamiento» y «ha-

bla». Platón, uno de los pocos gigantes que se preocupó por la división entre oralidad y alfabetismo, hizo de esta transición desde la experiencia irreplicable a la memoria letrada el tema central de su *Fedro*. Tuvo la agudeza de comprender que con el profesor que siembra (escribe) palabras, que no pueden hablar por sí mismas ni enseñar la «verdad» a los demás (*Fedro*, 276 a), había empezado una época totalmente nueva y que el uso del alfabeto impediría el regreso al pasado oral.

Con más claridad que los modernos, Platón pareció darse cuenta de que con el alfabetismo adquirió existencia un nuevo espacio mental y, dentro de él, una serie de conceptos antes inimaginables que darían un significado totalmente nuevo a la educación de Lisias. Dos cosas pueden, por tanto, distinguirse en la historia de los supuestos educativos: el comienzo del espacio pedagógico, que ahora podría verse amenazado, y las transformaciones del entramado de conceptos pedagógicos que adquieren sustancia dentro de ese espacio.

LA HISTORIA DEL TEXTO

Para demostrar cómo se ha expandido y cómo ha adquirido una posición relativamente dominante ese axioma acorde con el espacio letrado, elegiré como ejemplo el «texto». Es esta una palabra clásica: en latín significa tejido y —sólo rara vez— la composición de oraciones bien ajustadas. En la época de la Biblia Lindisfarne, la palabra se utilizó por primera vez como equivalente de Escritura Sagrada. Finalmente, en el siglo XIV, se empleó realmente para designar el concepto que nosotros ahora damos por sentado, concepto que —como inmediatamente demostraré— ya había aparecido bajo diferentes designaciones 200 años antes. Quiero hablar del brote de esa idea o concepto, no de la utilización del término.

Elegí la idea del «texto» como ejemplo por dos razones: en primer lugar, porque es importante en teoría educativa y, en segundo lugar, porque —cuidadosamente transformada— es central para la teoría de la comunicación. Desde mediados del siglo XII, el texto es el discurso pasado, codificado de forma que la vista puede captarlo desde la página; en teoría de la comunicación, el término se aplica a cualquier secuencia binaria. El «texto», como elemento-bisagra dentro de la mentalidad letrada, tiene un principio y un fin.

Por definición, el alfabeto es una técnica para representar sonidos hablados de una forma visible. El lector que se enfrenta a ideogramas, jeroglíficos o incluso al beta-bet semítico no vocálico tiene que comprender el significado de la línea antes de pronunciarla. Sólo el alfabeto permite la posibilidad de leer correctamente sin entender nada. De hecho, durante más de 200 años, la decodificación de la representación alfabética no podía llevarse a cabo simplemente con la vista. «Leer» significaba recitar en voz alta o baja. San Agustín, el mejor orador de su tiempo, se sorprendió al descubrir que era posible leer en silencio. En sus *Confesiones* habla de su descubrimiento de aprender a leer sin hacer ruido y sin despertar a sus hermanos.

Aunque se practicase ocasionalmente, la lectura en silencio tuvo que ser imposible como algo normal hasta el siglo XVII, ya que se desconocía la ruptura o el es-

pacio entre palabras. Sólo algunas inscripciones monumentales hablaban a la vista separando unas palabras de otras. En las tablillas de cera, en los papiros, en los pergaminos, cada línea era una secuencia ininterrumpida de letras. Sólo se podía leer repitiendo las frases en voz alta y escuchando para oír lo que significaban. Una oración destinada a ser representada gráficamente era «dictada»: se pronunciaba en *cursus*, la clásica prosa rítmica que nosotros hemos perdido. Captando la modalidad del *cursus* que el *dictator* había elegido, era posible leer a simple vista. El significado permanecía oculto en la página hasta que era pronunciado en voz alta.

El corte entre palabras fue introducido en tiempos de Beda como recurso didáctico. Tenía la función de facilitar el aprendizaje del vocabulario latino a los «torpes novicios escoceses». Como consecuencia secundaria de ello, cambió el procedimiento de copia de manuscritos. Hasta entonces, había dos posibilidades: o el original era dictado por un monje a varios escribas, o cada escriba leía en voz alta tantas palabras como pudiera retener en su memoria auditiva y después las escribía a medida que iba «dictándose a sí mismo». El espacio entre palabras hizo posible la copia de textos en silencio; el copista podía ahora transcribir palabra por palabra. La antigua línea, formada por una secuencia ininterrumpida de 30 a 50 minúsculas, sencillamente no podía copiarse a simple vista.

Aunque los códices de la Edad Media ya contenían palabras visiblemente separadas en lugar de la fila india ininterrumpida de letras, el texto aún no era visible. Esta nueva realidad tomó forma sólo después de la época de Bernardo y Abelardo. Su origen fue el resultado de la convergencia de múltiples técnicas, algunas con antecedentes árabes, otras con antecedentes clásicos y otras totalmente nuevas. Estas nuevas técnicas se aliaron para apoyar y dar forma a una idea sustancialmente nueva: la del texto como algo distinto tanto del libro como de sus lecturas.

A partir de entonces, los capítulos tuvieron un título y se dividieron mediante subtítulos. Los capítulos y los versículos estaban numerados; las citas se marcaban subrayando en un color diferente o en tinta; los párrafos tenían una introducción y, algunas veces, iban acompañados de glosas marginales que resumían el tema del que trataban; las miniaturas adquirieron un carácter menos ornamental y más ilustrativo. Gracias a estos nuevos recursos, ahora podían elaborarse tablas de contenidos e índices temáticos ordenados alfabéticamente y podían hacerse remisiones de una a otra parte del texto dentro de los capítulos. El libro, que antes sólo podía ser leído de principio a fin, se hacía ahora accesible en fragmentos escogidos al azar: gracias a estos recursos, el concepto de consulta pudo adquirir un nuevo significado. A partir de entonces los libros pudieron elegirse y consultarse de una forma nueva. A principios del siglo XII todavía era costumbre que en determinados días festivos de cada estación del año, el abad, en un acto solemne, tomara los libros del tesoro, donde estaban guardados con las joyas y las reliquias de los santos, y los sacara a la salida capitular. Cada monje elegía entonces uno para su *lectio* durante los meses siguientes. Hacia finales de ese mismo siglo, los libros habían sido trasladados fuera del arca de la sacristía y empezaban a almacenarse, convenientemente titulados, en una biblioteca aparte, distribuidos en estanterías. Se hicieron los primeros catálogos de los fondos de los monasterios y, aproxima-

damente a finales del siglo siguiente, París y Oxford podían vanagloriarse de contar cada una con un catálogo unificado. Gracias a estos cambios técnicos, la consulta, la búsqueda de citas y la lectura en silencio se convirtieron en prácticas normales y los *scriptoria* dejaron de ser lugares donde cada uno intentaba oír su propia voz. Ahora, ni el profesor ni los vecinos podían oír lo que se estaba leyendo y —en parte, como consecuencia de ello— proliferaron los libros obscenos y heréticos. A medida que la antigua costumbre de citar confiando en una memoria bien entrenada fue sustituida por la nueva capacidad de citar directamente del libro, la idea del «texto» como algo independiente de tal o cual manuscrito fue tomando forma. Muchas de las consecuencias sociales que normalmente se han atribuido al invento de la imprenta fueron, en realidad, el resultado de un texto que podía mirarse. La antigua destreza clerical de tomar al dictado y leer líneas se vio ahora complementada por la capacidad de contemplar y examinar el texto con la vista y, de una forma compleja, esa nueva realidad del texto y esa nueva habilidad clerical afectaron a la mentalidad letrada, común tanto al clero como al laicado.

Para la mayoría de las finalidades prácticas, la caligrafía y el status clerical coincidieron hasta bien entrado el siglo XIV. La simple habilidad para firmar y ortográfica era considerada como prueba de privilegio clerical y cualquiera que pudiera probar esa capacidad podía escapar a la pena capital. Sin embargo, a lo largo del siglo XIII, mientras que la mayoría de los clérigos estaban demasiado incapacitados para «mirar» el texto de un libro, para una amplia población laica, el texto se convirtió en metáfora constitutiva de todo un modo de existencia.

Para todos aquellos que no sean medievalistas y que deseen contar con una buena introducción a lo que los historiadores han llegado a conocer acerca del crecimiento del alfabetismo laico en occidente en esa época, recomiendo el libro de Martin Clanchy, *From Memory to Written Record in England, 1066-1307* («De la memoria a la representación escrita en Inglaterra en los años 1066-1307»). La obra no se centra en aquello que el alfabetismo clerical aportó a la literatura y la ciencia, sino en exponer cómo la difusión de las letras cambió la autopercepción de la época y las ideas sobre la sociedad. En Inglaterra, por ejemplo, el número de documentos utilizados para la transmisión de fincas se multiplicó por cien o más entre comienzos del siglo XII y finales del XIII. A partir de ese momento, el documento escrito reemplazó al juramento, que es algo oral por propia naturaleza. El «testamento» sustituyó al terrón de suelo que antiguamente el padre ponía en manos del hijo que había elegido para heredar sus tierras. En la corte, un decreto tenía la última palabra. El hecho de poseer, actividad ejercida mediante el acto de «sentarse encima», *sedere*, perdió importancia frente al hecho de «ostentar» (tener, mantener) un título, algo que uno puede hacer con una sola mano. Antiguamente, cuando alguien quería vender una finca, paseaba solemnemente por ella con el comprador; ahora, bastaba con señalarla con un dedo y era el notario el que tenía que describirla. Incluso el iletrado llegó a tener la certeza de que el mundo era poseído por medio de la descripción: «Treinta escalones desde la roca en forma de perro y de allí, en línea recta hasta el arroyo...»). A partir de ese momento todo el mundo tiende a convertirse en un *dictator*, aunque queden pocos escribas. Sorprendentemente, incluso los siervos llevan sellos para lacrar su *dictado*.

Ahora todo el mundo guarda documentos escritos, incluso el diablo, que aparece en la escultura románica tardía bajo la nueva apariencia de escriba infernal, retratado como el «diablo escribiente». Se sienta sobre su cola enrollada y apunta en un documento cada acción, palabra y pensamiento de sus clientes para el juicio final. Simultáneamente aparece una representación del Juicio Final en el tímpano que está sobre la entrada principal de la iglesia parroquial. En ella se puede ver a Cristo, sentado en un trono como un juez, entre las puertas del Cielo y las fauces del Infierno, junto a un ángel que sostiene en sus manos el Libro de la Vida, abierto por la página correspondiente al Alma Pobre individual. Ni el más rudo campesino ni la más humilde fregona podrán ya nunca más traspasar el umbral de la iglesia sin aprender que sus nombres y sus acciones aparecen en el texto del Libro Celestial. Dios, como Señor del Mundo, toma como referencia el relato escrito de un pasado que, en la comunidad, ha sido misericordiosamente olvidado.

En 1215, el IV Concilio de Letrán declaró obligatoria la confesión oral. El texto conciliar fue el primer documento canónico que estableció explícitamente que una obligación afectaba a todos los cristianos, *tanto* hombres como mujeres y que la confesión interiorizaba el sentido del «texto» de dos formas distintas: dándole el sentido de «memoria» y el de «confesión». Durante un milenio, los cristianos habían recitado sus oraciones tal como las habían aprendido dentro de la comunidad, con importantes variantes locales y generacionales. Las frases estaban a veces tan corruptas que quizá fomentasen la piedad religiosa, pero carecían de todo sentido. Los sínodos eclesiásticos del siglo XIV intentaron remediar esta situación. Sus canónigos impusieron al clero el deber de entrenar la memoria del laicado haciéndole repetir el texto del *Padre Nuestro* y el del *Credo*, palabra a palabra, tal como estaban escritos en la Biblia. Cuando un penitente iba a confesarse, tenía que demostrar al sacerdote que sabía sus oraciones de memoria, es decir, que había adquirido el tipo de memoria en la que las palabras pueden ser grabadas. Sólo después de este examen de memoria podía proceder al análisis de otro espacio de su alma, llamado desde entonces conciencia, donde estaba guardado el relato de sus malas acciones, palabras o pensamientos. Incluso el «yo» iletrado que habla en confesión percibe ahora con nuevos ojos, con ojos letrados, su propio «ego» en la imagen de un texto.

El yo laico, la conciencia laica, la memoria laica

El nuevo tipo de pasado, congelado en letras, se consolida mucho más en el yo que en la sociedad; en la memoria y la conciencia más que en los documentos y los libros de cuentas, las descripciones y las confesiones firmadas. Además, la experiencia de un yo individual corresponde a un nuevo tipo de contenido de la ley que toma forma en las escuelas de Derecho de Bolonia y de París y a lo largo de los siglos se convierte en normativa para la concepción de la persona, a medida que se extiende la influencia de la sociedad occidental. Este nuevo yo y esta nueva sociedad son realidades que sólo pueden surgir dentro de una mentalidad letrada.

En una sociedad oral, una declaración pasada sólo puede repetirse mediante otra similar. Incluso en las sociedades que han adoptado un sistema de notación

no-alfabético, el habla no pierde sus alas: cuando se pronuncia, desaparece para siempre. Los sistemas de notación pictográficos o ideográficos sugieren al lector una idea para la que él debe encontrar, a su vez, una palabra. El texto alfabético fija el sonido. Al leerlo, las oraciones pasadas del *dictator* se convierten en oraciones presentes. Un nuevo tipo de material constructivo para el presente ha cobrado existencia: está hecho a base de palabras actuales de oradores muertos hace mucho tiempo. Asimismo, a finales de la Edad Media, aparece la creación de un texto visible tras construcciones enteras desde el pasado hasta el presente de una forma nueva.

En una sociedad oral, un hombre tiene que defender su palabra. Confirma su palabra haciendo un juramento, que es una maldición condicional que se echa sobre sí mismo en el caso de que no sea fiel a su palabra. Al prestar juramento, empeña su cuerpo como garantía. Cuando un hombre libre presta juramento, se paraliza cualquier argumento contra él. Bajo un régimen letrado, el juramento pierde importancia frente al manuscrito, ya no importa lo que se recuerda sino lo que está escrito. Y si no hay prueba escrita, el juez tiene poder para leer en el alma del acusado; con lo que se introduce la tortura en los procesos. Se recurre a la pregunta y el alma se abre a la fuerza. La confesión bajo tortura ocupa ahora el lugar del juramento y la prueba. Las técnicas inquisitoriales enseñan al acusado a aceptar la identidad entre el texto que le lee el jurado y ese otro texto que está grabado en su corazón. Sólo en la comparación visual de los textos puede imaginarse visualmente la identidad entre los dos contenidos, el del original y el de la copia. Una miniatura de 1226 conserva el primer retrato del «corrector», un nuevo funcionario que se inclina sobre el hombre del escriba para confirmar la identidad entre dos documentos. Se trata otra vez de una técnica clerical, reflejada en la nueva ley de la prueba judicial que exige al juez cotejar la declaración del defensor con la verdad en el fondo de su corazón.

La mentalidad letrada implica una profunda reconstrucción del yo laico, la conciencia laica y la memoria laica, así como de la concepción laica del pasado y del temor laico a enfrentarse con el libro del juicio final a la hora de la muerte. Tanto el laicado como el clero comparten todas estas nuevas características, que además fueron eficazmente transmitidas fuera de las escuelas y los *scriptoria*. Este hecho ha sido totalmente olvidado hasta ahora por los historiadores de educación. Estos se han centrado básicamente en la evolución del alfabetismo clerical y han considerado estas transformaciones del espacio mental simplemente como un producto marginal de las habilidades cancillerescas. Los historiadores han investigado a fondo el estilo de las letras, de la abreviatura, de la integración entre el texto y el ornamento; han ampliado nuestro conocimiento sobre la influencia que la fabricación de papel y la superficie lisa para escribir, que apareció en el siglo XIII, tuvieron sobre la evolución de la escritura cursiva, que permitió a los maestros de escuela dar sus clases a partir de notas escritas por ellos mismos en vez de dictadas; han observado el enorme aumento de la cantidad de lacre utilizado en las cancellerías; pueden contarnos que para una típica sesión judicial de mediados del siglo XII apenas una docena de ovejas perdían su pellejo, mientras que un siglo después ya eran necesarios varios miles de pieles para convertirlos en pergaminos. Si los historiadores hubieran prestado atención a la evolución del alfabetismo lai-

co o, de modo más general, a la nueva configuración adoptada por la mentalidad letrada, habrían observado cómo tomó forma entre los clérigos, cómo el nuevo yo empezó a ser explorado como un nuevo campo psicológico en las autobiografías de DeGuibert y Abelardo, cómo la nueva lógica y gramática escolásticas presuponian la textualización visual de la página. En el mejor de los casos, algunos historiadores han intentado comprender la influencia que tuvo sobre el estilo en que estaban redactadas las novelas populares, los relatos de viajes y las homilías el hecho de que fueran cada vez más frecuentemente escritas para ser leídas ante un gran público. Obviamente, aunque las escuelas y los *scriptoria* y las nuevas nociones técnicas del alfabetismo clerical fueron esenciales para la difusión de la mentalidad letrada, tuvieron una importancia secundaria en su auténtica conformación y difusión para la mayoría que, sin contar con estas medidas, adquirió esa mentalidad letrada a una velocidad sorprendente.

Los detalles que he dado, tomados todos ellos de finales del siglo XII, que son los que conozco mejor, ilustran lo que quiero decir cuando hablo de la influencia que una determinada técnica letrada puede tener sobre la conformación de la mentalidad letrada de una época. Estos ejemplos ilustran de forma amena el discutible efecto que el «texto» visible tuvo en ese momento sobre un entramado de otro tipo de conceptos que dependían para su formación del alfabeto. Me refiero a nociones tales como el yo, la conciencia, la memoria, la descripción posesiva, la identidad. Sería tarea del historiador ver cómo se transformó ese entramado de conceptos en épocas sucesivas: bajo la influencia de la *narratio* de finales de la Edad Media, de la crítica textual novelada del Renacimiento, de la imprenta, de la gramática vernácula, del «lector», etc. En cada etapa, el historiador de la educación conseguiría nueva inspiración empezando su investigación a partir de la evidencia de nuevas formas de alfabetismo laico antes que partiendo de los nuevos ideales y técnicas de los profesores. Sin embargo, mi alegato a favor de esta investigación no está motivado principalmente por mi interés por este aspecto olvidado del estudio educacional, por mi afición a ocuparme de fenómenos que tienen lugar en el espacio cultural alfabético. La razón principal de mi exposición a favor de esa investigación es un compromiso con la exploración de ese espacio cultural en sí mismo. Siento mi auténtico yo amenazado por la decadencia de ese espacio.

EXILIO DE LA MENTALIDAD LETRADA

Recuerdo todavía algo que me sucedió en Chicago en 1946 y que me impresionó mucho. Estábamos sentados alrededor de la mesa de un seminario y frente a mí estaba un joven antropólogo. Cuando llegamos a lo que yo creí que era el punto crítico de la conversación, me dijo: «Illich, usted no puede convencerme, no comunica conmigo». Por primera vez en mi vida, me di cuenta de que alguien se dirigía a mí no como a una persona, sino como un transceptor. Después de un momento de confusión, empecé a sentirme violento. Una persona viva, a la que yo creía que había estado respondiendo, experimentaba nuestro diálogo como algo más general: concretamente, como «una forma de comunicación humana». Inmediatamente pensé en la descripción de Freud de tres casos de abominable

violencia que se habían producido en la cultura occidental: las «Kränkungen» cuando el sistema heliocéntrico, la evolución y el inconsciente tuvieron que integrarse en la certeza cotidiana. Fue entonces, hace 20 años, cuando empecé a reflexionar sobre la profundidad del corte epistemológico que propongo como tema de estudio. Sospecho que este corte es más profundo que los cortes sugeridos por Freud, y en verdad está más directamente relacionado con el tema del que se ocupan los educadores.

Sólo al cabo de varios años de investigar la historia de ese espacio conceptual que surgió en la Grecia arcaica, llegué a comprender el abismo al que se ve exiliado, desde el espacio de la mentalidad letrada, quien acepte el ordenador como metáfora. Empecé a reflexionar sobre la aparición de un nuevo espacio mental cuyos axiomas generadores ya no estuvieran basados en la representación de sonidos hablados por medio de un sistema de notación alfabético, sino en el poder para almacenar y manipular «información» en bits binarios.

No propongo que examinemos las consecuencias que el ordenador, como instrumento técnico, tiene para el archivo de documentos escritos y el acceso a ellos, ni tampoco cómo puede ser utilizado para la enseñanza de «las tres R». No propongo estudiar los espacios que el ordenador deja en el estilo y las composiciones modernas. Lo que pido es una reflexión sobre un entramado de términos e ideas que conecta con una nueva serie de conceptos cuya metáfora común es el ordenador y que parece no encajar en el espacio del alfabetismo, dentro del cual la pedagogía se conformó en su origen.

Al llamar la atención sobre este tema, quiero evitar la tentación de asignar cualquier función causal a la máquina electrónica. Al igual que suponía un grave error sostener que la imprenta era necesaria para moldear la mentalidad occidental mediante un «pensamiento lineal», sería también un error creer que el ordenador por sí mismo amenaza la supervivencia de la mentalidad letrada. Siglos antes de que Gutenberg tallara su primer juego de caracteres, en los *scriptoria* de los monasterios del siglo XII una combinación de pequeñas técnicas había creado el texto visible, en el que encontraría su espejo apropiado una evolución verdaderamente compleja de los estilos de vida y las imágenes letradas. Y me imagino que un futuro historiador verá la relación entre el ordenador y la decadencia del espacio letrado de forma similar. Bajo circunstancias demasiado complejas incluso como para aludir a ellas, en pleno desarrollo económico y educacional durante el segundo cuarto del siglo XX se abandonó el entramado de axiomas letrados y un nuevo espacio mental o «estructura» encontró su metáfora en la Turing Machine. Sería poco aconsejable proponer en este alegato cómo debe estudiarse ese nuevo corte. Sin embargo, confío en que, recordando una historia contada por Orwell, pueda demostrar que el análisis del corte que estamos presenciando es fundamental para cualquier investigación que se lleve a cabo sobre «educación».

Es importante recordar que en la época en la que Orwell trabajaba en su 1984, la sociología empezaba a apropiarse del lenguaje de la «teoría del rol» acuñada por Mead, Linton y Murdock en 1932. El vocabulario de la «cibernética» estaba todavía confinado en el laboratorio. Orwell, como novelista, captó el sentir general de su tiempo e inventó la parábola para una mentalidad cuyos elementos no ha-

bían tenido un nombre hasta entonces. Reflejó las consecuencias que el tratamiento del habla como comunicación tendría sobre la gente antes de que el ordenador fuera asequible como modelo. En 1945, la Western Union publicó un anuncio en el *New York Times* solicitando «portadores de comunicaciones», un eufemístico neologismo para designar a los mensajeros. El *OED Supplement* da este ejemplo como el primer caso de utilización del término en su sentido actual.

Así pues, el *Newspeak* de Orwell es mucho más que una caricatura de la propaganda o una parodia del Inglés Básico —que le fascinó en los años treinta—. Al final de la novela, *Newspeak* es para él la cifra utilizable para representar algo que entonces no tenía equivalente en inglés. Queda claro en la escena en la que O'Brien, miembro de la policía del pensamiento, le dice a Smith, al que está torturando: «En realidad, no destruimos a nuestros enemigos... Lo que hacemos es convertirlos, conformarlos... Hacemos de nuestro enemigo uno de nosotros antes de matarlo... Hacemos perfecto su cerebro antes de volarle la cabeza». En ese momento, Smith, el anti-héroe de la novela, todavía cree que lo que dice O'Brien debe tener sentido. Las páginas siguientes describen cómo Smith se desengaña de su mentalidad letrada. Tendrá que aceptar que el mundo de O'Brien es al mismo tiempo estúpido y despersonalizado y que la terapia que está sufriendo tiene como finalidad incorporarle a él a ese mundo.

Winston Smith trabaja en el Ministerio de la Verdad. Se especializa en el abuso del lenguaje, de la propaganda, en una caricatura del Inglés Básico. Practica distorsiones extremas que son posibles en una mentalidad letrada. O'Brien tiene la misión de conducirlo a un mundo totalmente nuevo: un «espacio» que Smith tiene, en primer lugar, que entender y aceptar. O'Brien le dice: «Dime por qué nos aferramos al poder... ¡Habla!». Azotado con una correa, Smith responde: «Vosotros nos gobernáis por nuestro propio bien... Creéis que los seres humanos no están capacitados para gobernarse a sí mismos...». Esta respuesta, que habría dejado satisfecho al Gran Inquisidor en la novela de Dostoievski, hace a O'Brien aumentar el dolor a «33 grados». «Nosotros buscamos el poder solamente por nuestro propio interés». O'Brien insiste en que el *Estado es poder* y anteriormente le ha hecho entender a Smith que su poder consiste en la capacidad para escribir *el* libro. Winston tiene que ser una línea en ese libro, escrito o re-escrito por el Estado. «El poder reside en romper las mentes humanas en piezas», dice O'Brien, «y ponerlas otra vez juntas dándoles la forma que hayamos elegido». La tortura consigue que Winston sea capaz de abandonar su creencia de que el *Newspeak* es una forma degradada del inglés: comprende que el *Newspeak* es un intercambio de conocimientos prácticos sin sentido, en el que no hay ningún *por qué* ni ningún *yo*. Cuando O'Brien levanta cuatro dedos y dice que son «tres», Winston tiene que entender el mensaje, no al hablante. Al no encontrar ninguna palabra inglesa para designar el intercambio de unidades de mensaje entre las máquinas, Orwell llama a esa pretendida relación «solipsismo colectivo». Sin conocer la palabra adecuada (concretamente «comunicación»), Winston ha comprendido el mundo en el que opera el Estado de O'Brien. Orwell insiste en que no basta con entender ese mundo, sino que además debe ser aceptado.

Para aceptar su existencia sin sentido y sin yo, Winston necesita la terapia definitiva de la «Habitación 101». Sólo después de esta traición llega a considerarse a sí mismo como parte de «un mundo fantástico en el que las cosas ocurren como deben ocurrir» —concretamente en la pantalla—. Y para aceptar que él es simplemente una unidad de mensaje de un poder sin sentido, ha tenido que borrar previamente su propio yo. Ni la violencia ni el dolor pueden acabar con lo que Orwell llama su «decencia». Para convertirse en alguien carente de yo, como O'Brien, Winston debe traicionar antes a su último amor, Julia. Más tarde, cuando los antiguos amantes se encuentran como cascos de metal fundidos, saben que en la Habitación 101 dijeron lo que pretendían decir. La auto-traición frente a las ratas era lo último que Winston *quería decir*. Según Orwell, sólo la traición integraría a las víctimas en el sistema solipsístico de comunicación carente de sentido del verdugo.

Les he contado mi cuento. Es la historia del Estado que se ha convertido en un ordenador y de los educadores que programan a la gente para que pierda esa «distalidad» entre el *sí mismo* y el *yo* que había surgido en el espacio letrado. Aprenden a referirse a sí mismos como «mi sistema» y a entrar como líneas adecuadas en el mega-texto. En la novela, Orwell habla irónicamente. Cuenta algo más que un cuento aleccionador, pero no retrata nada que considere viable alguna vez. Crea la cifra para designar al Estado que sobrevive a la sociedad; la comunicación entre intérpretes de un rol, que sobrevive a la mentalidad letrada; la gente que sobrevive a la traición de la «decencia». *1984* es para Orwell la cifra de algo imposible que su genio periodístico hizo aparecer como inminente.

Desde nuestra perspectiva, Orwell aparece para algunos de nosotros como un optimista; pensaba que la mentalidad cibernética sólo podría extenderse como resultado de una instrucción intensiva. En realidad, mucha gente acepta actualmente el ordenador como metáfora clave para ellos mismos y para su lugar en el mundo, sin ninguna necesidad de pasar por la «Habitación 101». Sin darse cuenta, cruzan del campo mental del alfabetismo laico al del ordenador, y lo hacen frecuentemente con tan poca experiencia en la utilización de la máquina como la que los laicos del siglo XIII tenían en la utilización de la pluma o el pergamino. La mentalidad cibernética engulle un nuevo tipo de laicos, sin ayuda de organizaciones educativas. Esta es la razón de que al principio yo llamase la atención sobre dos cuestiones raramente formuladas. En primer lugar, ¿hay alguna razón para creer que el intenso compromiso adquirido por el estamento educativo con el alfabetismo *clerical* universal pueda reforzar y difundir la mentalidad letrada? Y en segundo lugar, ¿se ha convertido la enseñanza escolar en un rito de iniciación para introducir a sus participantes en la mentalidad cibernética ocultándoles la contradicción entre las ideas letradas que pretenden servir y la imagen de ordenador que venden?

Con estas sugerencias, espero haber clarificado el tema y la urgencia de la investigación que propugno. 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 utilizamos al hablar. Tal supuesto está determinado por un cierto modo de ver el pasado y

de acercarse al futuro. La investigación que definiendo identificaría los supuestos que sólo son característicos y adecuados para la «educación» dentro de este espacio mental.

La investigación exploraría además hasta qué punto los letrados y los iletrados comparten la mentalidad especial que se crea en una sociedad que utiliza el registro alfabético. Reconocería que la mentalidad letrada constituye una novedad histórica surgida en el siglo VII. Exploraría además este espacio, que se distingue por la uniformidad de sus características y la diversidad de las distorsiones y transformaciones que tales características permiten. Finalmente, reconocería la heteronomía del espacio letrado respecto a otros tres ámbitos: los mundos de la oralidad, los configurados por las notaciones no alfabéticas y, finalmente, los de la mentalidad cibernética.

Puede verse que mi mundo es el mundo del alfabetismo. Sólo me encuentro a gusto en la isla del alfabeto. Comparto esta isla con otros muchos que no pueden leer ni escribir pero cuya mentalidad, como la mía, es fundamentalmente letrada. Y éstos, como yo, están amenazados por la traición de los clérigos que disuelven las palabras del libro convirtiéndolas simplemente en un código de comunicación.

Originalmente publicado en *Interchange* (Canadá), vol. 18 núms. 1-2 (1987). Se traduce y reimprime con la autorización del autor.