

margen N° 5 - abril 1994

Alfabetización y disciplinamiento: una interpelación desde las culturas híbridas (primera parte)

Por Jorge A. Huergo

Jorge A. Huergo. Profesor de Filosofía y Pedagogía. Docente en la Escuela Superior de Sanidad (ministerio de Salud y Acción Social Provincia de Buenos Aires, Argentina).

El caso Emilia Ferreiro

"Nuestros niños están expuestos a un único sistema de escritura..."

Ferreiro-Teberosky

Utilizando los resultados de la psicolingüística contemporánea y la teoría psicológica y epistemológica de Jean Piaget como marco de referencia, Emilia Ferreiro -conjuntamente con Ana Teberosky en su muy difundido libro **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**, editado por primera vez en 1979- muestran cómo el niño construye diferentes hipótesis acerca del sistema de escritura antes de llegar a comprender las hipótesis de base del sistema alfabético.

Esta brillante obra pretende una concordancia entre los métodos utilizados para el aprendizaje de la lecto-escritura y los procesos lingüísticos y gnoseológicos. La finalidad es clara: comprender las hipótesis básicas del sistema alfabético, que en la sola enunciación encierra su carácter totalitario; mejor dicho -y como las autoras lo expresan-: el sistema alfabético es **"un único sistema de escritura"**.

Más allá de esta novedosa estrategia -no siempre correctamente empleada- mi hipótesis es que el aprendizaje de la lecto-escritura, la alfabetización en sí, encierra un propósito de disciplinamiento; y más, es el paradigma del disciplinamiento educativo, por tanto debe comprenderse desde un marco eminentemente ideológico.

Me baso para esta mostración en el capítulo VII referido al problema de la vinculación entre lectura, dialecto e ideología, y en el VIII, de conclusiones finales de la mencionada obra de Ferreiro y Teberosky.

Sobre "Lectura, dialecto e ideología"

La primera observación es que las autoras consideran la base material de la ideología. Dicen:

"... la supuesta 'pronunciación correcta' ignora las variantes dialectales, impone la norma de habla de la clase dominante (la norma real o idealizada) y, al hacerlo, introduce un contenido ideológico desde los comienzos mismos del aprendizaje de la lectura". (p. 315)

Si bien en este capítulo VII y en la obra en general, recuperan el complejo lectura-escritura y su apropiación para las clases dominadas, nada dicen en cuanto a la lógica escritural en cuanto dispositivo de disciplinamiento del diferente, salvo lo que se expresa respecto de las diferencias dialectales por ejemplo en la p. 321. Al no considerar este aspecto, pierden de vista el carácter ideológico del mero acto de leer-escribir, en cuanto responde a un interés de dominación y disciplinamiento de las variaciones, no sólo lingüísticas. Es decir, la base material de la ideología no sólo requiere que se escriba, lea y hable según la norma dominante (cosa que remarcan las autoras), sino que requiere simplemente que se escriba y se lea.

Mi tesis es que la médula, el núcleo, el ethos de la Modernidad es la dominación. Este núcleo plantea un círculo cerrado donde interjuegan dos elementos, a saber: el capitalismo y el disciplinamiento. Pero mientras que el disciplinamiento opera como medio, el capitalismo opera a manera de fin. Para poder dominar a los trabajadores es necesario primero disciplinar al otro, al diferente, para que sea "**trabajador dominado**". Para la mejor realización del trabajo o, en terminos de Marx o Durkheim: del "**trabajo social**", son necesarias las "**prácticas sociales**" que tienden a disciplinar al diferente, o a controlar y ordenar la cotidianidad social; en este sentido se trabaja la alfabetización como estrategia educativa disciplinaria. Sin embargo, el acto de leer-escribir sólo se lo puede entender y explicar como un acto universalmente moderno, si se lo encara desde esos dos elementos (capitalismo y disciplinamiento) a la vez.

Las autoras critican las supuestas neutralidades ideológicas, como por ejemplo la que hace a las variaciones dialectales:

"...en la transmisión de las nociones aparentemente 'neutras', en las ramas aparentemente menos "ideologizadas" de la enseñanza, como la presentación del código alfabético, la ideología hace su aparición" (p. 316).

Deberá observarse que tampoco es "**neutra**" la escritura en sí misma, sino que impone una mediación y un tipo de orden lógico en la comprensión del mundo, que en el fondo es ideológico.

Más adelante, es llamativo que lo que observan las autoras (p. 323) sobre las diferencias para el habla (lo sonoro, vinculado al oído), lo soslayan para la escritura (vinculada a la vista, aunque su correspondencia: la lectura, no es un proceso esencialmente visual según Frank Smith, citado en p. 345). Pareciera que la hegemonía de la vista para la función social de disciplinamiento queda intacta.

Las autoras, siempre respecto de las diferencias dialectales, se preguntan si será necesario introducir una "**reforma ortográfica**" (p. 323). No es que haya que introducir tal reforma ortográfica; sino que, para comprender lo que ocurre en la crisis de la Modernidad, es necesario reconocer el papel hegemónico que ha jugado la escritura como medio moderno de dominación/disciplinamiento.

La crisis de la escritura y la lectura coincide con la crisis de una lógica disciplinaria fundada en la mirada, en el sentido de la vista; un orden basado en el control que ejerce la mirada del otro, suficientemente mostrado por Michel Foucault en **Vigilar y castigar** (1976). Entonces comienza a hacerse lugar una forma más sutil de orden y control, que la ejerce uno mismo: la autodisciplina.

El método de Ferreiro-Teberosky, sin embargo, quita una carga de violencia al control que ejerce el otro ("**culto**" y corrector) ya que asume como marco la variación lingüística e incluso otorga valor al dialecto como forma diferente y no como norma social excluida de la "**cultura**" (p. 324),

según lo sostienen citando a E. Haugen. Aunque, a decir verdad, la variación dialectal de hecho es considerada "inculta" por las clases dominantes y este es un elemento clave para la utilización de la lengua en la lucha por el poder. La paradoja es que el dialecto, en cuanto norma social exterior de la cultura "**culta**", es una forma de resistencia bien concreta de los dominados (aunque la reproducción social, como queda dicho, se cumple con el sólo acto de escribir).

En el fondo, la sola interpretación antropológica que da cuenta del "**relativismo cultural**", puede arrojarnos a estereotipos que ignoren la paradoja mencionada y más aún, que ignoren las formas más universales (y por tanto más "naturales") de dominación que conjugan capitalismo y disciplinamiento; en fin, que ignoren el carácter "**etnocéntrico**" y "**aculturativo**" de la hegemonía escritural, del sólo hecho de leer-escribir y la dominación que desde su lógica se ejerce (al menos si accedemos al problema desde una "**genealogía**" crítica que pretenda dar cuenta del por qué y para qué fue necesario alfabetizar en la Modernidad).

Lo que explican brillantemente Ferreiro y Teberosky (pp. 323-331) es la lógica del habla y su función comunicativa, pero dejan sin tocar la función social moderna de la escritura. Más aún: aceptan la variación lingüística, las diferencias y "**normativas**" dialectales, pero afirman la necesidad de homogeneizar la escritura.

Al asentar su propuesta sobre esa lógica del habla, refuerzan el carácter resistente de la cultura diferente. Pero, lamentablemente, nada dicen las autoras de la función política de la lecto-escritura, ni del por qué saber leer y escribir para revertir la situación de dominación.

Observación (ex-cursus)

De todos modos hoy, extendida mal o bien la propuesta de Emilia Ferreiro (que en la obra citada trabaja con Ana Teberosky), ejercen mayor resistencia a las diversas políticas educativas del modelo neoconservador las formas de acción comunicativa en sentido amplio, las relaciones sociales en la escuela (y las nuevas formas de socialidad y sensibilidad en la cultura escolar) y la actividad del docente signada muchas veces por el "malestar", que la resistencia del habla diferente.

Hay una suerte de doble circulación de lo político en el sistema educativo: la hegemónica, marcada por directivas, circulares, deserciones presupuestarias, etc.: y la resistente, ejercida positivamente y además por debajo de la simulación de obedecer la política hegemónica. Si, en el sentido gramsciano, la clase hegemónica basa su dominación también en el consenso, la escuela muchas veces se convierte en un gran simulacro de consenso por detrás del cual actúa la resistencia. Hoy la gran dificultad es la falta de articulación entre las diversas "**resistencias**" para disputar la hegemonía; esto es: la falta de proyecto político global alternativo.

Alfabetización y concientización (disciplinamiento): el caso Paulo Freire

Abramos un paréntesis... En el caso de Paulo Freire la alfabetización debe entenderse unida a la concientización.

Aunque la experiencia de Freire se refiere a educación de adultos, su propuesta ha sido paradigmática para la educación en América Latina y el Tercer Mundo.

La idea de concientización ha variado desde su legendaria obra **La educación como práctica de la libertad** (Freire, 1969). Como es sabido, Freire autocrítica su propio concepto idealista que

dicotomizaba conciencia y realidad. En la importancia de leer (Freire, 1984) señala que tanto esa posición idealista como la mecanicista son negociaciones de la concientización. La concientización existe al experimentar la dialécticidad entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría.

Toma dos polos en su dialécticidad: conocimiento de la realidad y transformación de la realidad, y de este modo supera la peligrosa separación entre educación y política (pp. 84-87). En cuanto a la **"importancia del acto de leer"** dice Freire que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel (p. 105).

Supera la dicotomía entre lectura del texto y lectura del contexto en un proceso de alfabetización entendido como acto político, que comprende la lectura-escritura de la palabra a la vez que la lectura y re-escritura de la realidad (pp.127-131). La alfabetización está unida a la acción política y a la transformación de la sociedad.

Esta visión eminentemente política de la alfabetización fue criticada por Rodolfo Kusch, como una estrategia de disciplinamiento en cuanto **"organización racional"**, debido a que la forma "racional" de actuar respecto de la sociedad (para la modernidad) es la política, entendida en su sentido transformador-emancipatorio.

En un artículo de hace dos décadas (Kusch, 1972) dice Kusch que la alfabetización de Freire comparte los preceptos del desarrollismo. **"La afirmación de que el desarrollo debe mutar el ethos popular no tiene una base realmente científica"**. Los desarrollistas ponen énfasis en los aspectos exteriores del desarrollo y descuidan los internos. Kusch aclara que por desarrollo interno debemos entender el proceso de desenroscar lo que está arrollado; pero esta movilidad sigue un código o entelequia (si se desarrolla una planta se obtiene una planta desarrollada, pero no un animal). Si bien pretenden desarrollar lo externo, a los desarrollistas les resulta imprescindible mutar el ethos popular. Y esto es lo que le pasa a Freire. Su concientización sería una sutil forma de disciplinamiento, occidentalización y dominación.

Para Kusch, Freire parte de un prejuicio: cree que es mejor y superior transformar el mundo (algo tan contrario al ethos indígena, por ejemplo). Educar, para Freire, sería un camino que conduce a la luz (como en el **"mito de la caverna"** de **La República** de Platón): implica el logro de ideales tan iluministas como la conciencia, la objetividad y la libertad. Para Kusch, en el fondo el interés de la alfabetización concientizadora de Freire es incorporar al campesino a la vida económica del capitalismo urbano.

En **La negación en el pensamiento popular** (1975) Kusch, en crítica a Freire, hace ver que la propuesta política **"iluminista"** destruye la cultura autóctona e incorpora al campesino-indígena al lumpen de la ciudad. Una propuesta que no siguiera el disciplinamiento de afuera hacia dentro debería provocar la evolución/desarrollo del pueblo a partir de sus propias pautas, o de su propia disciplina. Esto es: en lugar del disciplinamiento, otra disciplina, propia (pp. 58-59). ¿No es esto lo que trata de lograr Freire? Sin embargo, a la vuelta de la esquina de la simulada aceptación de la propia disciplina, está emboscado el disciplinamiento: **"un único sistema de escritura"**.

El esfuerzo de Kusch es lograr la comprensión según la identidad americana, que excede la **"universalidad"** moderna; y esto lo intenta por la vía de la negación de todo aquello que provocara un trauma en la cultura indígena. Para él, la alfabetización concientizadora supone elementos concientizados, de los cuales debe participar el educando según una lógica de la afirmación.

En las láminas 3 y 4 del **"Apéndice" de Educación como práctica de la libertad**, aparecen el cazador con arco y flecha y el cazador con fusil. Lo que se pretende (concientización) es que el hombre advierta que el segundo pertenece a un rango cultural más desarrollado. Lo que propone Kusch es negar a ambos y arribar a una infraestructura del existir que, si bien nos deja en un terreno de indeterminación, excede los preconceptos de la modernidad. En nuestros términos, concientización -en definitiva- debe ser asimilada a disciplinamiento.

Rodolfo Kusch podría considerarse un **"posmoderno"** latinoamericano. Pero sus interpretaciones dan cuenta más del pathos latinoamericano que de la **"experiencia vital"** de que habla Marshall Berman. En realidad, este pathos marca una distancia que ubica a pensadores como Kusch (tachado de "idealista" por Roberto Follari) como denunciantes de una situación no-moderna o trans-moderna, en la cual lo popular se ha visto acosado por el proyecto "pulcro" de la modernidad, cuya completitud está en ser incompleto, incluso -para Latinoamérica- vistiendo los ropajes de la **"posmodernidad"**. En verdad Rodolfo Kusch es simplemente un heresiarca, a veces geneólogo y otras hermeneuta, para el pensamiento "normal", "academicista", hegemónico.

De todos modos, en conclusión: tanto para Freire como para Ferreiro hay un télos concreto que marca el proceso de alfabetización: los **"elementos concientizados"** y el **"único sistema de escritura"**. En ambos casos, el proceso alfabetizador necesariamente ha de ser disciplinador según ese código o esa norma a lograr.

En cuanto al **"desarrollo interno"** que Freire soslaya o intenta mutar, Ferreiro simula respetar: su tolerancia tiene el límite de lo mejor, que es ese **"único sistema de escritura"**. Por lo demás, el concepto de **"desarrollo interno del ethos popular"** tiene raíces eminentemente hegelianas. La separación interno/externo que hace Kusch posee el vicio de no reconocer la dialéctica que ha marcado sucesivamente procesos de mestizaje e hibridación. De todos modos, Kusch se refería más a la cultura indígena y campesina... Pero incluso esta cultura sufre históricamente ese proceso, que es concreto, y que barre con ethos químicamente puros.

Sobre las "Conclusiones"

Continuemos entonces con el Capítulo VIII del libro de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Una primer línea de análisis la abordaremos desde una perspectiva quizá dura: la de la teoría crítica de la Escuela Frankfurt, en la versión marcusiana.

Vamos a remitirnos a una idea presentada en Eros y civilización por Herbert Marcuse, sostiene el autor que para el acceso a la cultura debemos pagar el precio de la libertad, y que la libertad y felicidad son antagónicas en esta civilización. Por ello, la sustitución del principio del placer por el de realidad es el gran suceso traumático en el desarrollo del género y del individuo.

Habla entonces de dos niveles que necesitan orden y control racional (o disciplinamiento de lo natural y la libertad): el ontogenético y el filogenético. En el ontogenético se da un crecimiento del individuo basado en la represión (del principio del placer). En el filogenético, un crecimiento de la civilización basada en la represión, o mejor dicho, en la represión excedente (sutplus repression).

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky expresan:

"..todos los conocimientos suponen una génesis, nos preocupamos por averiguar cuáles son las formas iniciales de conocimiento de la lengua escrita" (p. 332).

Cuando las autoras hablan de "**génesis**", se refieren sólo al nivel ontogenético, ignorando el surgimiento filogenético del lenguaje escrito y su "**democratización**" en la Modernidad. En esto se explica por qué Ferreiro y Teberosky no consideran el problema de la lógica escritural como forma de dominación y disciplinamiento.

Y por qué si bien revolucionan las estrategias externas de enseñanza de lecto-escritura y consideran los procesos de génesis interna, no alcanzan a de-construir el carácter manipulador de tal enseñanza en sí, a pesar de cualquier método o estrategia.

Al abordar los problemas que el niño se plantea, las autoras sostienen:

"Cuando se trata de interpretar el significado de un texto acompañado de una imagen, la escritura recibe la significación de la imagen que la acompaña (...). Lo que el niño supone, inicialmente, es que el significado de ambos es próximo mientras difieren las formas significantes. Por lo tanto hay una diferenciación respecto a los significantes, pero se espera encontrar una semejanza en los significados" (p. 333).

La escritura, en efecto, es una mediación significativa que evidentemente cumple una función en la lógica de dominación. De otro modo, el único significativo en el conocimiento del mundo seguiría siendo sólo la imagen, que es inmediata y que, además, de por sí aporta datos de la significación. La relación nombrar- dominar, traducida por: escribir el nombre-dominar lo representado, es clara en el método de Ferreiro-Teberosky. Esta relación crea una profunda distancia (o "mediación") entre sujeto y realidad, entre texto y contexto (cfr. pp. 86-ss. y 335-ss.).

Lo que primero indica explícitamente la distinción entre imagen y texto es lo que las autoras denominan "**hipótesis del nombre**". La "**hipótesis del nombre**" es una elaboración interna del niño que ya no depende de la presencia de la imagen (p. 335]. Esto implica que se internaliza uno de los paradigmas fundamentales de la Modernidad, que aparece en la lógica escritural: lo escrito crea una ruptura con el mundo; nos encontramos frente a un cosmos de "**cultura**", pero no en y con el mundo; nos la habemos con nombres, no con objetos (cfr. p. 336). O mejor: el objeto es lo escrito.

"...una construcción real (...) de ese objeto, cultural por excelencia, que es la escritura" (p. 345).

¿Cuál es en realidad el disciplinamiento que opera la escritura? Es difícil describirlo cabalmente, ya que nos es imposible situarnos en una lógica en la cual la hegemonía esté en la oralidad, debido a que nosotros ya hemos sido disciplinados, ontogenética y filogenéticamente.

La lógica escritural y el disciplinamiento

Quisiera hacer un segundo paréntesis. Consideremos que existe una causalidad entre tres elementos, a saber:

- (I) los modos (y tecnologías) de comunicación,
- (II) la estructuración de la percepción,

(III) la evolución en el imaginario colectivo, las creencias, expectativas y acciones colectivas.

Si es así, la alfabetización -más que una estrategia para situarnos en el mercado de trabajo y participar de la lógica occidental- sirve para lograr, de modo drástico e irreversible, la reestructuración de la conciencia.

Reestructuración que abre nuevas sendas al conocimiento, pero que fatalmente cierra otras. Esto es, en esencia, la mutación del ethos popular. De tal modo que a partir de la alfabetización sólo puede hablarse de hibridaciones.

La alfabetización, emparentada con la lógica escritural y masificada con el complejo imprenta/escuela (constitutivas de la cultura de masas y la industria cultural en la primera etapa de la modernidad) provoca procesos de los que nunca se vuelve.

Aunque ya bastante difundido, el libro de Walter Ong "**Oralidad y escritura**" (1987) marca una importante contribución para reflexionar el disciplinamiento que opera la escritura. Como Ong lo señala en el título del capítulo IV, "**la escritura reestructura la conciencia**".

Los hombres escolarizados no poseen pensamientos originados en poderes "**naturales**", sino en los poderes estructurados por la tecnología de la escritura. La escritura origina un lenguaje "libre de contextos", descontextualizado y descomprometido, que no puede ponerse en duda o cuestionarse directamente como el habla oral, porque el discurso escrito está separado de su autor. La duda y la comprobación, pilares de la "**ciencia moderna**", no pueden actuarse directamente. El texto presenta un producto y oculta un proceso, al igual que otras mercancías en el capitalismo.

Eric Havelock en su "**Preface to Plato**" ha mostrado cómo la epistemología platónica fue un rechazo programado del mundo oral, variable, cálido y comunicativo. La idea (del verbo eidein, que significa "ver") es una forma visible, que no tiene voz, es inmóvil, no posee calidez ni interlocutor, está aislada, separada del mundo vital humano... Aunque Platón haya dicho en el Fedro que la escritura es inhumana, ya que pretende establecer fuera del pensamiento lo que en realidad sólo puede existir dentro de él; es un objeto manufactura que además destruye la memoria y debilita el pensamiento. ¿No es más o menos eso lo que hoy se oye decir de las computadoras? El mismo significado ha tenido la escritura: es la tecnología que ha moldeado e impulsado la vida intelectual del hombre moderno. La técnica de disciplinamiento por excelencia: provocó una reestructuración de la percepción y la conciencia e irrumpió en el imaginario, las expectativas y las acciones colectivas provocando una situación cultural de la que no hay regreso.

Por eso, como señala Jack Goody, la escritura se consideró en un principio como instrumento de un poder secreto y mágico. Poder que aprovecharon las élites letradas para diferenciar su cultura de las culturas populares en los inicios de la modernidad. Ese secreto y esa magia eran las únicas (míticas y seductoras) bases de su supuesta superioridad.

A partir de la explosión masiva de la alfabetización se produce, entre otras cosas, una insalvable distancia entre la sensibilidad oral y sus manifestaciones y la organización escritural.

Si las palabras en el texto escrito quedan aisladas del contexto, las palabras habladas cobran vida en el contexto. La palabra oral forma parte de un presente existencial real, irrecuperable en la escritura. La palabra oral necesita del otro, real y con vida. En cambio, al producir un texto, el que escribe está solo. Si la oralidad es eminentemente comunitaria, la escritura es una operación

solipsista. Y estas situaciones señaladas determinan grandes modificaciones en lo colectivo. En este sentido decimos que la alfabetización está unida al disciplinamiento.

Como señala Havelock, la escritura posibilita una introspección cada vez más articulada, mediante la separación del conocedor y lo conocido o la contraposición entre el sujeto y el mundo objetivo.

No es casual que el disciplinamiento, entonces, esté unido a un emprendimiento gnoseológico-antropológico, que hace al hombre un sujeto, consciente, libre, dominador y transformador. Tampoco es casual que esto ocurra unido a la lógica capitalista basada en el trabajo y que en este marco la escuela sea la encargada de alfabetizar. Ya no debemos entender a la educación como en las culturas orales, vinculada a lo heroico y agonístico y transida por la comunicación entre los hablantes vivos y reales, que hablaban de la existencia y la sensibilidad, construyendo así la cultura de la comunidad y la historia del pueblo.

Debemos entenderla ahora como núcleo organizacional de la lógica moderna/capitalista/industrial/democrática, encargada de mutar el ethos popular a través de la alfabetización.

En este marco quisiera sólo esbozar la concepción de saber en la cultura oral y en la lógica escritural. En la cultura hebrea, cultura oral donde el mandato divino era semá: "escucha!", como se sabe el saber, la *kokmá*, poseía un carácter histórico y ético. El saber está vinculado a la experiencia, que enseña a comprender lo que ocurre en el contexto y con los otros, a hacer jugar las propias fuerzas en el momento oportuno y a distinguir los acontecimientos singulares y habituales. El saber forma parte del patrimonio cultural de un pueblo.

Del punto de vista semántico, la palabra **kokmá** posee sinónimos que dan cuenta de qué entienden los hebreos por saber. En el libro de los proverbios, por ejemplo, en el capítulo 1, versículos 2 al 5, aparecen estos sinónimos de sabiduría:

musar: instrucción,

biná: inteligencia,

ormá: prudencia,

da'at: conocimiento,

mezimá: reflexión,

letaj: doctrina,

taculoj: proyectos.

Para los hebreos, el sabio actúa desde el corazón, **leb (1 Re. 3,7)**. Algo de esto ocurre con la palabra o parlamento dicho por experimentados ancianos el último día del **Nguillatún** mapuche: la palabra se dice desde el piué (corazón) y expresa no sólo el patrimonio sino también el proyecto; y no es dicha como discurso de uno solo, sino dicha en diálogo, entre dos, a la madrugada.

En la lógica escritural, en cambio, el saber se encuentra condensado en el libro, producto eminentemente solipsista, mercancía/mediación en la comunicación. El saber está determinado por la acumulación informativa. Cuanto mayor información mayor saber, y mayor poder. Esta

vinculación entre saber y poder ha sido deconstruida por Michel Foucault, por Paul Feyerabend, etc. Y para entrar en el mundo de este saber necesitamos primariamente de la alfabetización y secundariamente (para transitar jerarquías) necesitamos del examen, el control regulado, la inspección. etc., todas estas actitudes que tienen que ver con lo visual.

Con la crisis de la lógica escritural en el siglo XX, el saber por un lado parece volver a estar ligado a cuestiones de la sensibilidad y la comunidad en algunos medios masivos, y por otro lado se profundiza la acumulación de transformación en las computadoras, a la vez que en el solipsismo, que llega al colmo de recluir en lo individual acontecimientos como el juego: ahora se juega con la máquina... Recuerdo una experiencia sugestiva. A fines de los '70 conviví por ciertos tiempos con mapuches de la reserva neuquina de **Chiuquilihuin**.

En una oportunidad estábamos traduciendo una canción al mapuche para fortalecer la lengua propia sobre todo en los niños. Cuando quisimos traducir la palabra "**justicia**", un amigo que me ayudaba se quedó pensativo. Luego dijo: "**q'mé q'zao**". Inmediatamente me aclaró: "**La palabra justicia no existe en nuestra lengua**". La construcción que utilizó significa algo así como "**buen trabajo**". Esto nos permite observar que en una lengua predominantemente al servicio de la oralidad, y no de la escritura, los conceptos abstractos son muchas veces reemplazados por indicadores concretos. Se privilegia la realidad inmediata más que la mediación de un concepto que muchas veces aleja del mundo real.

¿Cuál es el objetivo que persigue el hecho de que las palabras escritas nos alejen de la proximidad? Quizás una clase sea la brecha existente, aún antes de la "**democratización**" de la lógica escritural, en nuestra cosmovisión occidental entre el mundo real y el de las ideas; o, en términos de Platón, entre el **cosmos aisthetós** y el **cosmos theoreticós**, aunque llamativamente este último, para Platón, era el mundo real, y en cambio el otro, el sensible, era un mundo de apariencia.

Continúa en el próximo número