

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Narváez Montoya, Ancízar
Cultura alfabética, educación y desarrollo
Pedagogía y Saberes, núm. 36, enero-junio, 2012, pp. 81-92
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064871007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Cultura alfabética, educación y desarrollo

Cultura alfabética, educação e desenvolvimento

Alphabetical Education, Education, and Development

Ancízar Narváez Montoya*

* Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctor en Educación por el Doctorado Interinstitucional de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad del Valle. Magister en Comunicación Educativa y licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Tecnológica de Pereira.
Correo electrónico: ancizar.narvaez@gmail.com

El artículo es producto de la disertación doctoral Educación, comunicación y capitalismo cultural. Cultura alfabética, cultura mediática y desarrollo (2010) del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle, Colombia.

Resumen

Desde una perspectiva que articula y acerca los enfoques de los estudios culturales y la economía política de la cultura, la idea central del artículo es que la cultura en general tiene un carácter generativo sobre la lógica, la ética, la política y la estética, es decir, que todas estas esferas de la vida son parte y producto de la cultura, son la cultura. En ese orden de ideas, la cultura alfabética, como particularidad occidental, es la base de la llamada tradición occidental y, por tanto, el origen de fenómenos como el capitalismo, la modernidad (secularización) y la modernización (industrialización e informatización) de la sociedad.

Palabras clave

Cultura alfabética, cultura occidental, capitalismo, modernización y desarrollo.

Resumo

De uma perspectiva que articula e aproxima a abordagem dos estudos culturais e economia política da cultura, a essência do artigo é que a cultura como um todo tem uma natureza geradora da lógica, ética, política e estética, é dizer que todas essas esferas de vida são parte e produto da cultura, elas são a cultura. Nesse sentido, a cultura alfabética, como peculiaridade ocidental é a base da chamada tradição ocidental e, portanto, a origem de fenômenos como o capitalismo, a modernidade (secularização) e modernização (industrialização e informatização) da sociedade.

Palavras chave

Cultura alfabética, cultura ocidental, capitalismo, modernização e desenvolvimento.

Abstract

From a perspective that articulates and brings closer the approaches of cultural studies and political economy of culture, the thrust of the article is that culture as a whole has a generative nature of the logic, ethics, politics and aesthetics, is say that all these spheres of life are part and product of culture, they are the culture. In that vein, the alphabetic culture, like Western peculiarity is the basis of so-called Western tradition and therefore the origin of phenomena such as capitalism, modernity (secularization) and modernization (industrialization and computerization) of society.

Key words

Alphabetic culture, western culture, capitalism, modernization and development.

Fecha de recepción: 7 de mayo de 2012

Fecha de aprobación: 30 de mayo de 2012

Introducción

Si ha habido algo difícil de conciliar en las ciencias sociales de los últimos años es la perspectiva de unos estudios culturales, los posteriores a 1980, con la perspectiva de la economía política en el campo de la educación, la comunicación y la cultura.

Si algo hay que discutir con los culturalistas no es que sean culturalistas, sino que no lo sean tan consecuentemente como para reconocer que en la especie humana todo es predominantemente cultural y que, por consiguiente, las culturas tienen un carácter generativo y no derivado y, por tanto, son las que informan la vida social en su conjunto. Lo que habría que objetarles es el dejarse arrastrar por veleidades fisicalistas y empiristas o, en términos semióticos, referenciales, que los conducen a extravíos como la semiótica extensional o la pretensión de que sus categorías, a diferencia de las categorías 'tradicionales', sí recogen adecuadamente la dinámica y el proceso de construcción de la "realidad" social (Barker, 2000).

Esta pretensión de adecuación, ¿no es una herencia del positivismo, del que tanto intentan desprenderse los partidarios de los "Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad", como se ha llamado un libro ya canónico? Suele olvidarse que la cultura no es un reflejo de la realidad sino una transformación de la misma y, por tanto, un proceso por medio del cual un fenómeno se convierte en otro. A esa transformación se le llama codificación (Bateson, 1965).

La especie humana no responde a los fenómenos del mundo mediante respuestas-reflejo, sino mediante respuestas interpretativas, por tanto significativas y culturales. Los saberes humanos son saberes culturales. Son el producto de la elaboración cultural de las "realidades" (unas naturales y otras creadas por esa misma cultura). Así que no hay para los hombres realidades no codificadas, puras o vírgenes. Cada cultura y cada lengua —y en el extremo, cada paradigma—, es una manera distinta de codificar el mundo, por eso son tan disímiles las formas de nombrarlo incluso en ambientes naturales afines, como lo atestiguan, por ejemplo, las diferencias entre las lenguas americanas, africanas o papuanas, aún respondiendo al mismo entorno físico (Crystal, 1997).

Pero no solamente son distintas las formas de nombrar y narrar el mundo, sino que son distintos los productos del trabajo, aunque respondan a las mismas necesidades. Todos los seres humanos tienen que alimentarse pero no todos lo hacen de la misma manera, no todos cocinan igual (el paso de lo crudo a lo cocido es uno de los hitos fundamentales de humanización). Ni qué decir tiene que, aunque todas las herramientas y las armas responden al mismo propósito, no todas tienen la misma forma o apariencia estética, pues ésta existe previamente, según expresión de Marx, en forma ideal y, por tanto, en forma cultural, lo cual significa al mismo tiempo que la forma de los objetos está fuertemente moldeada por la forma de cada lengua; la técnica y el trabajo resultan, pues, fuertemente marcados por la lengua y la cultura particular, según Leroi-Gourhan (1971). Por eso en principio, como dice Milton Santos (1994), existen en el mundo tantos sistemas técnicos como grupos humanos.

Si, según Foucault (1979), desde los filólogos —pero especialmente desde Saussure— sabemos que el lenguaje no es representación del pensamiento ni de la realidad sino gramática (o sea estructura, forma) y que ésta es la que impone las formas a la representación de la realidad; si Bruner (2000) nos dice que las limitaciones cognitivas no obedecen solo a las limitaciones biológicas del cerebro humano

sino a las limitaciones de cada lenguaje; si Martín Serrano (1997) nos ha enseñado que el problema de la comunicación depende más de la mediación estructural que impone el lenguaje de cada medio que de la limitación que impone la mediación cognitiva, o sea que las limitaciones de la comunicación dependen sobre todo de la imposibilidad de decir ciertas cosas a través de ciertos códigos; en fin, si tenemos un acervo de elaboraciones legitimadas por las propias ciencias sociales que nos indican que no hay sino formas particulares de ver el mundo natural y social, porque particulares son las culturas y las lenguas, entonces no hay ninguna razón para pretender que sí hay categorías adecuadas a la realidad, que los "nuevos paradigmas" sí son adecuados al objeto, como si el objeto fuera algo dado y no fuera precisamente la primera de las construcciones y conquistas del pensamiento científico, como nos lo enseñan, entre otros, Bourdieu, Passeron y Chamboredon (1994).

Si algo hay que discutir con los culturalistas no es que sean culturalistas, sino que no lo sean tan consecuentemente como para reconocer que en la especie humana todo es predominantemente cultural y que, por consiguiente, las culturas tienen un carácter generativo y no derivado...

Pero esto no nos puede llevar a pensar que las formas de la cultura sean completamente idiosincrásicas. Por el contrario, éstas son esencialmente de grupo, de etnia en primera instancia, como las lenguas. Pero también lo son de nación o de otra clase de agrupamientos. Esto no impide que haya formas muy particulares de uso de las gramáticas, que pueden ir desde subgrupos muy reconocidos hasta formas individualizadas; a estas formas particulares se las llama idiolectos, pero no son en rigor el objeto de una ciencia de la cultura, como la entiende White (1982).

Si continuamos con el modelo lingüístico de la cultura, diríamos que en el estado actual de las cosas, la Lingüística tiene tres objetos distintos que implican tres niveles, si así se pueden llamar, de análisis: el del lenguaje, el de las lenguas y el de las hablas.

En efecto, el lenguaje como competencia y, por tanto, como característica específicamente humana y común a todos los grupos humanos, es un objeto de estudio tal que por ejemplo Chomsky (1994) lo considera prácticamente biológico. De este nivel del lenguaje se ocuparía la llamada Gramática Universal (general, para los adversarios de los términos chomskianos) en cuanto se considera, como hipótesis inicial, que lo que compartimos los seres humanos son unas estructuras sintácticas universales que permiten producir las emisiones lingüísticas, independientemente de las lenguas particulares. Esas estructuras son independientes de los significados y de los contextos.

El segundo nivel de análisis es el de las lenguas, o lo que Chomsky llama el Lenguaje I, o interiorizado. Las lenguas son particulares y de tales se ocupan las gramáticas particulares; dentro de ellas se desarrolla lo que podríamos llamar la competencia cultural y comunicativa (Bustamante Z., 2003), en la que los significados compartidos tienen una gran importancia, es decir, las estructuras sintácticas y semánticas y su correspondencia; en otras palabras, la correspondencia entre reglas y representaciones es lo fundamental, aunque el valor de las unidades sintácticas no depende fundamentalmente de su relación con las unidades semánticas sino de que

cada una obtiene su valor como posición y oposición dentro del sistema sintáctico o semántico.

El tercer nivel de análisis es el de las hablas, el de los usos de la lengua, el de las prácticas lingüísticas.

Este nivel ha dado origen a las casi inabarcables teorías, escuelas y tendencias de análisis del discurso (Galindo, 1998), a la etnografía del habla, a la lingüística textual, a la relación entre texto y contexto; en fin, a las diferentes situaciones particulares en las que puede aparecer en la vida cotidiana una lengua particular. En este nivel es más importante el sentido contextual que

el significado estructural.

Así que tenemos tres niveles de análisis cultural: el de las estructuras sintácticas, el de las estructuras semánticas y el de las estructuras (que también lo son) pragmáticas. El primero, correspondiente a un sistema de información, el segundo, a un sistema de significación y el tercero a un sistema de comunicación, o sea de interacciones (Eco, 1995). Por consiguiente, en el primer nivel están prácticamente los problemas atinentes a la especie, en el segundo los de las etnias o grupos equivalentes (particulares) y en el tercer nivel los de los sujetos (Bronckart, 1985).

No hay contradicciones insalvables entre estos tres niveles de análisis; tampoco entre estos tres objetos de reflexión, excepto cuando se considera que la única realidad son los sujetos, las interacciones, las respuestas (no importa si son reflejas o interpretativas) y, por consiguiente, los sentidos. Cuando se considera que no existe la especie humana con características biológicas específicas, la más importante de las cuales es la competencia lingüística; cuando se considera que no existen las culturas como estructuras y, por consiguiente, no existen los sistemas de significación ni los significados compartidos; cuando se considera que no existe la cultura como objeto sino solamente como práctica, que no existe como estructura sino únicamente como interacción. En fin, cuando se considera que los seres humanos podemos producir sentido sin necesidad de estructuras sintácticas y semánticas.

Si tenemos un acervo de elaboraciones legitimadas por las propias ciencias sociales que nos indican que no hay sino formas particulares de ver el mundo natural y social, porque particulares son las culturas y las lenguas, entonces no hay ninguna razón para pretender que sí hay categorías adecuadas a la realidad, que los “nuevos paradigmas” sí son adecuados al objeto...

La cultura alfabética como “metacultura”

Lo que se ha pretendido demostrar en Educación, comunicación y capitalismo cultural (Narváez, 2010) es que la cultura alfabética es la base de lo que vino a llamarse, por diversas circunstancias históricas, “cultura occidental”; que esa cultura es la que informa en lo fundamental los procesos de la vida social, es decir, la vida sistémica —no siempre el mundo de la vida— en Occidente y en gran parte del mundo, pero, sobre todo, que es un objeto del segundo nivel de abstracción, una estructura sintáctico-semántica que existe independientemente de los sujetos y que tiene unas características propias que la hacen diferente a otros sistemas culturales. Por supuesto, como toda cultura, entendida en el segundo nivel de abstracción, es generativa, lo cual quiere decir que produce unidades semánticas con las que se habla de ella, pero a diferencia de las otras culturas, genera también las categorías con las que se habla de otras culturas.

En efecto, lo primero a tener en cuenta es el carácter tautológico de la cultura y especialmente de la cultura alfabética. Peirce (1987) nos ha enseñado que existen interpretantes infinitos y una semiosis ilimitada: al final de la búsqueda de los interpretantes de un símbolo no nos encontramos un objeto físico o, en términos semióticos, un referente, sino una serie de interpretantes que se interdefinen hasta llegar al mismo significante o la misma noción; nos encontramos la cultura misma, el sistema semántico que produce el interpretante (el significado). Esto para decir que la misma cultura produce los conceptos y las categorías con las cuales se ha de interpretar la propia cultura.

Ese carácter metacultural de la cultura alfabética, que convierte en objeto de reflexión la propia cultura, es el logro fundamental de lo que se llama el logos que, por oposición al mythos, ofrece una explicación natural y secular del mundo, más allá de las explicaciones sobrenaturales y sagradas, una teoría unificada del mundo (Dilthey, 1995). Además, y esto es lo más importante, pretende ofrecer una explicación separada de la vivencia. Esto permite crear conceptos para explicar -no solo para vivir- el mundo.

Parece que uno de los principales productos típicos de la cultura occidental es el mismo concepto de

cultura. Este efecto reflexivo permite que el concepto se convierta en metacultural, es decir, un concepto que sirve para analizar y tomar distancia —en la medida en que se puede— de la propia cultura y, por extensión, para analizar otros sistemas simbólicos, otras culturas, siempre teniendo como modelo la cultura occidental (Cuche, 2004). Al convertirse en nombre, en concepto, la cultura al mismo tiempo se objetiva, se convierte en algo que está más allá del sujeto, deja de ser solo vivencia, y puede ser objetivada proposicionalmente. Esto es solo en cuanto a la forma del contenido.

Pero como sustancia del contenido, la abstracción judía del dios Yahvé, que no tiene representación figurativa porque es un conjunto de cualidades también abstractas sin encarnación material (aunque la transposición católica lo haya representado como un patriarca al estilo de Abraham y Moisés), puede ser considerada el correlato de la abstracción platónica de las ideas puras, de la episteme (Steiner, 1992). En ambos casos se trata de dos formas de pensar en las que se pretende que lo inteligible esté por encima de lo sensible. Y como lo que se impone es la forma en la que se producen las sustancias de contenido, esa forma de pensar cualidades en ausencia de los objetos es lo que se mantiene como constante, lo que permite luego construir otros objetos de análisis igualmente abstractos como materia, espíritu, naturaleza, so-

ciedad, por mencionar algunos sobre los cuales se construye el pensamiento categorial (sin equivalente empírico) de la filosofía y de la ciencia occidentales.

Por otro lado, la escritura alfabética es el primer producto artificial digital. El lenguaje es articulado precisamente porque hay algo que articular. Ese algo son unas unidades discretas llamadas fonemas, que existen en un número muy limitado en cada lengua, pero

cuya combinación permite construir un número casi infinito de unidades significativas que constituyen los hechos lingüísticos. Para poderlas construir es necesario que existan unas reglas combinatorias que genéricamente podemos llamar “sintaxis”. Ese conjunto de unidades independientes y de reglas de combinación constituyen un sistema sintáctico digital. La lengua es pues el primer sistema digital (a pesar de la apropiación del término por los ingenieros y el sentido común). Pero la lengua,

Parece que uno de los principales productos típicos de la cultura occidental es el mismo concepto de cultura. Este efecto reflexivo permite que el concepto se convierta en metacultural, es decir, un concepto que sirve para analizar y tomar distancia [...] de la propia cultura y, por extensión, para analizar otros sistemas simbólicos, otras culturas.

a diferencia de la escritura, es “natural”¹. En cambio el alfabeto es completamente artificial.

Como forma expresiva, el alfabeto es la máxima abstracción de la lengua. Tanto los consonatarios como los silabarios tienen todavía mucha dependencia del contexto para captar incluso lo más estrictamente lingüístico. En cambio el alfabeto ha logrado digitalizar lo lingüístico, e incluso algo paralingüístico como la prosodia. La reproducción digital consiste en la reproducción una a una de todas las unidades discretas, en el mismo orden, pues todo cambio de posición de alguna produce una permutación, un cambio de valor y, por tanto, una unidad significativa distinta. La reproducción digital pretende que el producto sea leído sin contexto, o sea sin el conocimiento de, o el sometimiento a, las condiciones particulares de producción (Gates, 1997).

El pensamiento analítico, como meta-pensamiento, comienza a aplicarse a todas las esferas de la vida y a codificarse alfabéticamente. Así se va construyendo una filosofía natural, una filosofía moral, una filosofía política, otra filosofía estética, una filosofía del lenguaje y, quien lo creyera, una filosofía de Dios, una teología, hasta llegar a un pensamiento sobre el pensamiento, a una epistemología. Ese es el terreno sobre el que pisamos.

Pero no solo como modo de conocimiento, o sea como lógica, la cultura occidental es una gran abstracción. También lo es desde el punto de vista de la ética. La abstracción ética básica consiste en el antropocentrismo monoteísta, manifiesto en la igualación de todos los hombres en cuanto hijos de Dios. Su correlato en la sociedad griega sería el ciudadano igual en cuanto miembro de la polis: ambas ficciones, pero que dan sentido a la organización social y política. Esa igualación, desde luego, constituye una abstracción de las diferencias individuales y sociales, pero es el ideal de Occidente, desde el pueblo de Dios, hasta la cyberciudadanía, pasando por todas las ficciones igualitaristas y universalistas como la Hélade, la Romanía, la cristiandad, la civilización, la nación, la democracia, el movimiento comunista internacional, el mundo libre y la ciudadanía global. Lo que se mantiene entonces como forma del contenido ético es ese carácter

1 “Calificada de ‘natural’, la lengua se opone a los lenguajes ‘artificiales’ en cuanto que es algo característico de la ‘naturaleza humana’, trascendiendo a los individuos que la utilizan” (Greimas y Courtés, 1982).

secularizador y abstracto, cuyos nombres cambian con el tiempo, pero sin cambiar la matriz de pensamiento que los genera.

Así, con pensamiento analítico, escritura digital, ética secular y vida urbana que privilegia el sector secundario y terciario de la producción (tradición técnica), inicia su andar eso que llamamos tradición occidental, toda ella codificada alfabéticamente.

El pensamiento analítico significa ideas claras y distintas y tiene en el discurso argumentativo la garantía de la coherencia en la relación entre unos conceptos y otros. La escritura digital tiene en la corrección gramatical la garantía de expresar claramente lo que el pensamiento analítico ha sabido distinguir y relacionar (la lógica formal). La ética secular atribuye a los hombres, no a los dioses, la responsabilidad de gobernarse y de cuidarse. La vida urbana exige una constante creatividad no solo desde el punto de vista técnico (físicamente

la ciudad es un completo artificio) en sus vertientes dura (producción artesanal) y blanda (administración y organización), sino desde el punto de vista ético (el comportamiento individual y colectivo) y político (el gobierno por leyes).

Puede decirse que el corolario de este proceso antropocéntrico de secularización y de abstracción de las diferencias es la total individuación de los hombres. El corolario de la abstracción productiva es la técnica, como “formas de hacer” reproducibles e independientes del contexto. En su máxima expresión es la ciencia y en su forma actual, es la tecnología. En efecto, la tecnología, como se desprende de su nombre, es una amalgama entre la *techné* y el *logos*, entre la lógica y la técnica, es decir, entre las formas de pensar y conocer, por un lado, y las formas de hacer, por otro. Pero tanto las unas como las otras son culturales, es decir, son aprendidas².

Así, la tradición técnica que abstrae y formaliza constantemente los procesos de producción, conduce

2 La hiperformalización o hiperabstracción técnica, puede decirse que llega con la producción de artefactos con piezas intercambiables, es decir, con la transposición al campo de los instrumentos del principio de digitalización alfabética. Esto ocurre desde el siglo XVI con la construcción de pistolas de piezas intercambiables. El invento de la computadora con una memoria externa intercambiable, así como la digitalización electrónica, son la aplicación del mismo principio de digitalización artificial propio de Occidente (Munford, 2006; Gates, 1997).

a la hiperformalización característica de la industria y la informática. La tradición secular que abstrae las diferencias individuales, conduce al hiperindividual homo economicus del pensamiento liberal, a la ética capitalista. Es decir, la tecnología como lógica y el capitalismo como ética son solo las manifestaciones más recientes de las dos caras de la misma tradición alfabética occidental, a las que llamamos “modernidad”.

La modernidad como ideología

Si el código es una correspondencia entre fragmentos expresivos y fragmentos de contenido, hay varias formas de alteración de esa correspondencia en las cuales la relación se desvía de la que está convencionalmente establecida, alterando la codificación. A esas formas las llama Eco (1995) conmutación de código y se refieren a tres clases de mensajes: el mensaje retórico, basado en los tropos; el mensaje estético, basado en la ambigüedad y la autorreferencia; y, por último, el mensaje ideológico, basado en la hipercodificación connotativa, cuya característica trataremos de explicar.

Todos los lexemas tienen como correlatos varios sememas, es decir, tienen varias rutas de lectura que exigen del lector una lectura de enciclopedia, no solo de diccionario. En el caso de la modernidad, estas rutas se configuran así:

Como se ve, el lexema modernidad remite denotativamente a la idea de pasar de lo viejo a lo nuevo, al cambio. Los participantes del debate posiblemente no tienen desacuerdo sobre eso. Sin embargo, para las diferentes partes, esto tiene connotaciones distintas y, por consiguiente, se elige una sola ruta de lectura, de acuerdo a los intereses. Los partidarios del capitalismo elegirán sin duda la ruta de lectura A, mientras que los detractores elegirán la ruta B. ¿Cuál de ellas es la lectura correcta? En términos semióticos, ninguna de las dos es correcta, puesto que la correspondencia lexema-semema debe incluir las dos connotaciones, ya que suceden efectivamente las dos cosas.

¿En qué consiste entonces la alteración del código que llamamos manipulación ideológica? Justamente, en la elección y presentación de una de las rutas de lectura como la única ruta posible. Se altera el código por cuanto la correspondencia variable del lexema con los diferentes sememas se reduce a una sola relación, produciéndose una hipercodificación, es decir, una correspondencia rígida, que no existe, entre la expresión y uno de sus posibles contenidos.

La lectura de la modernidad que solo ve en ella el advenimiento de la democracia, la ciudadanía y la secularización es por supuesto ideológica; pero también lo es la que ve solo los males del capitalismo. Esta lectura es la que lleva a la reacción posmoderna

a reclamar el incumplimiento de las promesas de la modernidad (libertad, igualdad y fraternidad), olvidando que lo que está en el fondo de ella es un sistema antagónico y por tanto imposibilitado para cumplirlas.

Esquema 1. Rutas de lectura de la palabra “modernidad”

Lexema 'Modernidad'	
Semema Denotativo A.	Semema Denotativo B.
Cambio	Cambio
Connotaciones	Connotaciones
Ciudadanía	Capitalismo
Mercantilización	Expropiación de tierras campesinas y comunales
Economía monetaria	Eliminación de la economía moral
Industrialización	Eliminación de productores tradicionales
Urbanización	Expulsión de los campesinos. Desarraigo
Nacionalización	Imposición de homogeneidad cultural. Supresión de la diversidad
Institucionalización	Legitimación del dominio de clase y étnico
Secularización	Disolución de lazos primordiales
Libertad individual	Desprotección económica del individuo
Igualdad ante la ley	Explotación y segregación económica

Fuente. Elaboración del autor

Historia del “desarrollo”: capitalismo y alfabetismo

En el nacimiento del capitalismo hay un proceso de acumulación originaria de capital que consiste en la expropiación de tierras comunales y campesinas y de los instrumentos de trabajo, los cuales se convierten en capital, al tiempo que los trabajadores se convierten en asalariados, lo que conduce, en términos técnicos, a una subsunción formal del trabajo en el capital, al quedar los trabajadores subordinados en el proceso de producción a las condiciones de los propietarios, aunque siguen siendo dueños del saber técnico aplicado en la producción.

El siguiente paso se produce con la industrialización, que algunos han llamado la acumulación originaria de conocimiento (Bolaño, 2000), consistente en la expropiación del saber técnico de los trabajadores

y su transferencia a las máquinas-herramientas en forma de operaciones estandarizadas, quedando convertido este conocimiento en un elemento de capital fijo. Con ello se produce la subsunción real del trabajo en el capital, pues el trabajo no solo queda excluido de las funciones de dirección (división social del trabajo) sino de las decisiones técnicas de la labor cotidiana, las cuales son establecidas por los trabajadores calificados intelectualmente para ello (división técnica del trabajo).

Pero esto no es todo. Prácticamente la totalidad del saber cultural, no solo el saber hacer, es expropiado por la industria cultural, a través sobre todo de la imprenta, que permite difundir en caracteres alfabéticos lo que antes eran narraciones orales, que permite difundir en partituras impresas lo que antes era música folclórica (el romanticismo y el nacionalismo musicales) y, por tanto, la cultura popular deviene literatura nacional y por esa vía potencialmente universal, por efecto de la codificación alfabética.

Esto vale tanto para el relato literario, que llamaríamos mítico, como para el relato histórico. Quiere decir que si hay una nación hay que narrarla y, por consiguiente, construir una historia nacional o mito nacional, el cual se construye alfabéticamente en la lengua estándar de la nación, como una continuación de las lenguas clásicas (griego y latín) y de los grandes mitos sagrados de las religiones universales (Anderson, 2005). Así mismo, la institucionalidad descansa en la ley escrita como continuidad de la tradición del derecho positivo, desde el derecho romano y el canónico hasta el derecho civil y comercial.

Para vender todo esto es necesario que haya una población con un mínimo de alfabetización, para consumir los productos culturales y los relatos administrativos y técnicos. Aunque las formas de hacer se encontraban secularizadas y en manos del pueblo desde siempre, las formas de pensar alfabéticas siempre estuvieron en manos de las elites, tanto en las escuelas de los filósofos, como en las de los gramáticos, en las abadías de los monjes, en las escuelas catedralicias, en las universidades medievales, etc. Solo en el capitalismo hay una secularización del saber alfabético a través de la alfabetización y la escolarización masivas. El capitalismo produce un doble movimiento en la distribución de la cultura alfabética. Por un lado, trata de masificar las formas de pensar

y de conocer haciendo accesibles las formas de la cultura alfabética a una gran parte de la población a través de la formalización de las lenguas nacionales mediante la estandarización escrita de las mismas, otra gran abstracción, esta vez de las diferencias locales, con lo que se crean las bases del mercado cultural nacional.

Pero la cultura alfabética es distinta a las tradiciones orales y a las tradiciones técnicas artesanales. Es una cultura gramaticalizada que exige el conocimiento de las reglas antes que la interpretación y la producción de los textos. Es decir, no se aprende por imitación, por el ejemplo, ni por la representación icónica, sino por el dominio de las reglas combinatorias de las unidades discretas. Es una cultura que requiere ser enseñada, transferida del que sabe al que no sabe; es una cultura que necesita el estudio, antes que el aprendizaje. Esto es lo que le da ese carácter especializado y exige casi siempre la institucionalización (Martín Serrano, 2009). Por eso se forman

los sistemas nacionales de educación, que vienen a ser la forma práctica en que los súbditos del Estado se integran a la esfera pública, la cual está mediada por la lengua común—el idioma oficial-, que en este caso es la que está formalizada en la escritura.

En las sociedades capitalistas, la lucha por el control de este recurso social ha sido la lucha entre los intereses corporativos, especialmente de la Iglesia y el capital, y el Estado. Lo que va allí implícito no es solo el problema de quién tiene derecho a acceder a ese tipo cultura, sino que de él se desprende el derecho a regir la sociedad. Así, en las sociedades más estratificadas y generalmente más pobres, como Haití, la educación privada es el 90% de la oferta, mientras que en el otro extremo, como en los países escandinavos, la educación privada es virtualmente inexistente. De tal suerte que la alfabetización de la sociedad es prácticamente un correlato de la fortaleza del Estado, pero del Estado legítimo.

El éxito de todos estos procesos juntos (no solo de alguno), es decir, del capitalismo como relación social en la producción, de la industrialización como saber científico técnico, de la unidad nacional en torno a la lengua, la literatura, la historia y la institucionalidad (el Estado-nación), la ciudadanía y la alfabetización, es lo que lograron en un momento crucial de definiciones en el mundo, aproximadamente entre 1860 y

En efecto, la tecnología [...] es una amalgama entre la techné y el logos, entre la lógica y la técnica, es decir, entre las formas de pensar y conocer, por un lado, y las formas de hacer, por otro. Pero tanto las unas como las otras son culturales, es decir, son aprendidas.

1880, los países que hoy son el centro del capitalismo como moderno sistema-mundo (Wallerstein, 1979), exactamente los del llamado G-7, y muy especialmente los anglosajones y el Japón.

Estos países siguen estando en el centro del sistema y una de las formas de hacerlo es a través de la reinversión en educación, en investigación, etc., lo cual se mide en porcentajes del PIB. Las diferencias aquí son abismales, no solo por el tamaño del PIB, sino porque de una diferencia de diez a uno en el porcentaje de inversión en investigación y desarrollo entre aquellos países y los latinoamericanos, pasamos a diferencias de diecisiete a uno en materia de investigadores, para terminar con una diferencia de cien a uno en materia de patentes, lo que implica que el desarrollo no solo refleja sino que potencia y multiplica la productividad del conocimiento (Narváez, 2010c). Pero no es solo eso: también sus niveles de acumulación les permiten exportar a la periferia productos de alto valor agregado y capitales, que permiten la transferencia de plusvalía de la periferia al centro, con lo cual los países de la periferia se descapitalizan y fortalecen las posibilidades de los países centrales para seguir invirtiendo en todos los frentes y, por tanto, seguir captando los excedentes internos y externos.

Esto ha generado una discusión sobre el carácter del capitalismo actual que he tratado de resumir, para no detallar discusiones conceptuales, de la siguiente manera: como modo de regulación, el capitalismo actual es global desregulado, pues se basa en la libertad financiera y comercial, la cual es impuesta a los Estados más débiles, pero resistida por los más fuertes, especialmente los centrales; como régimen de acumulación (Boyer, 1992), es un capitalismo financiero, y más que eso, especulativo, pues es este sector el que se apropia la mayor parte de la plusvalía generada por el sistema en su conjunto; como modo de desarrollo (Castells, 1999), es un capitalismo cultural, puesto que para los países centrales la producción industrial y de alta tecnología tiene un alto componente de conocimiento y de hábitos de pensamiento científico, incluyendo los hábitos productivos que llamamos profesionales; no es, en rigor, un capitalismo informacional, como dice Castells, pues la informatización es justamente lo que queda cuando el conocimiento se desprende del productor: es conocimiento codificado, es una cosa, no una capacidad humana. Es en esta última que se

basa la supremacía de los países centrales. Los países periféricos compran información, mientras que los centrales producen conocimiento.

Pero el conocimiento a la vez como capacidad consiste en el dominio de lo que hemos llamado las formas, las matrices que permiten generarlo, es decir, las formas de contenido argumentativas y las formas expresivas alfabéticas, la gramática de la ciencia y de la ética secular, las cuales son el producto de largos procesos de alfabetización que van junto con largos procesos de industrialización y de construcción de lo público. Este es el nexo que se establece en el capitalismo entre economía y cultura.

Pero el capitalismo actual no solo es cultural porque tiene entre sus principales fuentes de valorización la producción de bienes y servicios con alto contenido cultural, sino también porque existe un mercado para esos bienes y servicios. Hoy es un lugar común decir que el consumo cultural es una de las principales características de la sociedad. Sin embargo, no todos los consumos culturales son iguales. Cuando se trata de un mercado para los productos de la cultura alfabética, se puede decir que los países centrales sí tienen un mercado para tales productos, incluyendo la demanda de educación formal, como lo han mostrado las cifras de educación superior, titulación, producción de conocimientos, edición de libros, de revistas científicas, de diarios, etc. Esta es la historia del desarrollo (Narváez, 2010 a, 2010b).

Del lado de la formación de altas competencias en el terreno del conocimiento, existe prácticamente un acuerdo para sacar al pensamiento científico de las universidades como consecuencia de dos críticas aparentemente opuestas pero complementarias...

Historia del subdesarrollo: precapitalismo y analfabetismo

¿Cuál es la historia del subdesarrollo? Imaginemos que entre 1990 y 2010, cuando el mundo está entrando en eso que se llama “sociedad del conocimiento” como una de las principales ventajas competitivas de las naciones para entrar exitosamente en el capitalismo cultural, cuando se exige mayor inversión en educación desde preescolar hasta superior, cuando se necesitan mayores competencias alfabéticas, mayor producción de ciencia y tecnología, mayor pensamiento formal, etc., los gobiernos, con ayuda de algunos sectores y movimientos sociales, deciden que el conocimiento es un lujo de los países desarrollados, que la educación es un gasto improductivo o,

en todo caso, inútil en términos económicos de corto plazo y que, en consecuencia, lo mejor es acabar la universidad pública y dejar lo que se pueda hacer en ese campo al sector privado. Digámoslo a la manera de un empresario con “visión pragmática”:

¿Por qué deberíamos gastar dinero en la investigación y la educación? No necesitamos investigadores: las empresas extranjeras que intervienen en nuestro país nos proveen tecnologías de punta: lo que necesitamos es el 10% de empresarios brillantes y una masa obrera con bajos salarios para hacer venir a las empresas occidentales³.

Esta situación no es tan hipotética. Es el pensamiento dominante, el llamado “pensamiento único”, el de quienes insertan al país en un mundo globalizado, o interconectado, o como quiera llamarse. El caso es que lo están insertando desde las posiciones más abyectas, desde el siglo XVII por lo menos.

En efecto, en el momento en que en Holanda e Inglaterra se sentaban las bases de la revolución científica, a mediados del siglo XVII, España se valía de un recurso primario como la plata y el oro de América para promover la Contrarreforma en Europa y defender los intereses de la Iglesia. En la segunda mitad del siglo XVIII, cuando la Ilustración se expandía por Europa, e incluso Carlos III quiso introducirla en España a través de la fundación de la Universidad Real, o sea pública, a través de la promoción del conocimiento naturalista y matemático y del control del Estado sobre el otorgamiento de títulos, que era una prerrogativa de la Iglesia, esta se opuso férreamente hasta dar al traste con la reforma ilustrada. La misma suerte corrió el intento de Mutis y otros ilustrados en la Nueva Granada.

Pero sobre todo, en el momento en que se tomaban las decisiones más importantes para imponer el capitalismo en los países centrales, entre 1850 y 1870 aproximadamente, en Colombia se destruyeron los rudimentos del Estado central, se fortalecieron los poderes regionales, se potenció la hacienda semifeudal, se ruralizó la vida social y política, se primarizó la economía y, como corolario, fueron abolidos los títulos universitarios, ante la imposibilidad de im-

ner la potestad del Estado sobre la de la Iglesia para certificar el conocimiento, en una decisión ultraliberal que debilitó por siempre las posibilidades de entrar en un capitalismo cultural que se expresa en las capacidades productivas típicamente culturales: la industria y la alta tecnología, que es lo que diferencia a los países centrales de los periféricos, como lo mostramos en cifras (Narváez, 2010a).

La historia del sistema educativo colombiano muestra los constantes altibajos en cuanto a la política nacional de alfabetización y escolarización, los constantes choques entre intereses corporativos y estatales, regionales y nacionales, privados y públicos, que no han dejado consolidar una política con sentido público en este campo. Pero tal vez la deficiencia más grande que arrastramos sea la de la educación superior, donde se forma la capacidad productiva de bienes y servicios culturales de alto valor cultural y científico, además del mercado de consumidores más solventes económicamente y más competentes culturalmente. La descripción que hemos hecho sobre cómo los sectores sociales más poderosos y más ilustrados que tenían tendencias progresistas, se fueron refugiendo en universidades laicas pero privadas, reproduciendo el esquema de la aristocracia tradicional y de la Iglesia, muestra bien el carácter estamental de la educación superior en Colombia.

Así perdimos prácticamente medio siglo XX para formar un sistema público de educación superior, dos tercios del siglo para institucionalizar las ciencias sociales (Leal y Rey, 2000), si hacemos excepción de la Escuela Normal Superior, y casi todo el siglo para ingresar en la política de publicaciones científicas y tecnológicas.

Una de las maneras como se ha tratado de subsanar la deficiencia de cultura alfabética en la población colombiana, ha sido a través del sistema nacional de radiodifusión. En efecto, como se ha descrito en el trabajo, tanto la radio como la televisión han sufrido más o menos los mismos ciclos: inicialmente se construye una infraestructura por cuenta del Estado; el control y la programación empiezan siendo públicos; desde el punto de vista de la programación, se pretende que esta sea de carácter cultural y educativo, entendiendo por lo primero que difunda productos de la cultura alfabética y, por lo segundo, que subsane las

Mientras que en cuanto a cultura popular todos somos iguales, es decir, todos tenemos la misma competencia inicial, la cultura alfabética, por ser gramaticalizada, requiere una acción dirigida desde fuera, una enseñanza antes que un aprendizaje: los emisores forman a los receptores, los productores a los consumidores y, por tanto, la oferta a la demanda.

3 Manager de empresa extranjera. Le Monde Diplomatique, Edición colombiana, n° 6, octubre de 2002. p.21.

deficiencias del sistema escolar. Como se ha podido ver, estas pretensiones han fracasado y la radio y la televisión terminan siendo oligopolios privados y difusores de cultura popular en el sentido de códigos oral-icónicos.

La razón de este fracaso es que se pretende invertir el orden de los términos, primero, porque se pretende enseñar cultura alfabética y argumentativa por medios oral-icónicos y narrativos; segundo, porque la audiencia de los medios culturales y educativos se construye en la escuela, y no al contrario. Es decir, se pretende vender cultura alfabética a una población analfabeta a través de códigos no alfabéticos. Con ello se niegan los dos cometidos, pues, por un lado, la población analfabeta no tiene familiaridad con los contenidos alfabéticos, y por otro lado, los códigos orales e icónicos no crean familiaridad con los alfabéticos. Es el peor de los mundos. Es ahí donde sucumben los medios al mercado, pues solo lo no alfabético es rentable en cuanto tiene consumidores competentes. De nuevo la conexión política-cultura termina en la conexión público-alfabético, por un lado, y privado-mediático, por otro. Como decíamos, en los países de más alto índice de desarrollo humano, como Noruega, la educación privada es virtualmente inexistente; en los de menor desarrollo humano, como Haití, la educación pública prácticamente no existe, pues el 90 por ciento de la oferta es privada. Las diferencias entre Colombia y España (ver Narváez, 2010a) en materia de educación y cultura alfabética nos indican claramente que estamos tomando un rumbo más en dirección hacia la situación de Haití que hacia la de Noruega.

Del lado de la formación de altas competencias en el terreno del conocimiento, existe prácticamente un acuerdo para sacar al pensamiento científico de las universidades como consecuencia de dos críticas aparentemente opuestas pero complementarias: por un lado, la de los positivistas, porque consideran que ese pensamiento es demasiado especulativo y, por tanto, inútil; por otro lado, la de algunos hermeneutas, porque consideran que es demasiado instrumental

y reduccionista, además de colonialista y, por tanto, enemigo de la crítica y la emancipación.

Así hemos llegado a una situación en la que todos parecen tener puestas las esperanzas en las tecnologías: los primeros, porque creen que ellas proveen todo lo que se necesita tanto para producir como para enseñar y que no se necesita el pensamiento y el conocimiento que hay detrás de ellas; los segundos, porque consideran que aquellas son liberadoras en sí mismas en cuanto permiten el acercamiento de todas las personas al saber, derribando las barreras entre conocimiento especializado y conocimiento común (Escobar, 1999).

Esto ha sido legitimado por un discurso académico que pretende que estamos en una nueva era del conocimiento en el que la diferencia entre la *doxa* y la *episteme* ha sido borrada por lo que algunos llaman la tecnicidad, término que, aunque tiene un origen filosófico más complejo y elaborado, ha sido reducido a la pretensión de que el acceso a la técnica proporciona al mismo tiempo el acceso al conocimiento que hay detrás de ella, pues se considera que los aparatos y los usos traen consigo un saber que se transfiere, como por ósmosis, al usuario en el mismo acto de uso.

Así entramos a la vez en el mundo de la utopía técnica y la utopía liberal, la del acceso libre que proporciona la técnica y la de la libertad individual para acceder a cualquier conocimiento, destruyendo las jerarquías del saber e igualando a todos en cuanto consumidores y productores, en cuanto emisores y receptores: en una palabra, llegamos al mundo maravilloso del capitalismo cultural sin fricciones, para utilizar la frase predilecta de Bill Gates (1997).

Pero este discurso encierra una falacia. Mientras que en cuanto a cultura popular todos somos iguales, es decir, todos tenemos la misma competencia inicial, la cultura alfabética, por ser gramaticalizada, requiere una acción dirigida desde fuera, una enseñanza antes que un aprendizaje, los emisores forman a los receptores, los productores a los consumidores y, por tanto, la oferta a la demanda. Si no existe el primer término de la dicotomía, no existe el segundo; por

El efecto de todo esto es que hoy estamos asistiendo a una versión de la Colombia del siglo XIX, basada en tres instituciones: la Iglesia, la hacienda y los ejércitos privados. No es solo que culturalmente hayamos vivido ocho años en la expresión más premoderna y rural de la sociedad colombiana [...] sino que estamos asistiendo a la primarización total de la economía y de las exportaciones y a la destrucción de la legitimidad del Estado...

tanto, el mercado no funciona sino entre los iniciados. Así que esperar que el mercado asigne los recursos culturales alfabéticos en una sociedad de grandes deficiencias y desigualdades en ese terreno, es volverla más estamental, más discriminatoria y, por tanto, hacer la sociedad menos democrática de lo que ya es. El mercado será más restringido de lo que es por la distribución del ingreso, pues ahora la restricción se reforzará por la distribución desigual de las competencias para el consumo cultural alfabético.

El efecto de todo esto es que hoy estamos asistiendo a una versión de la Colombia del siglo XIX, basada en tres instituciones: la Iglesia, la hacienda y los ejércitos privados. No es solo que culturalmente hayamos vivido ocho años en la expresión más premoderna y rural de la sociedad colombiana: la relación del patrón y el peón, la del finquero, la del latifundio y, por supuesto, la del narcotráfico (el prototipo del patrón), sino que estamos asistiendo a la primarización total de la economía y de las exportaciones y a la desestructuración de la legitimidad del Estado a través de la privatización, tanto de sus funciones económicas y sociales, como también políticas y reguladoras, empezando por la fuerza y terminando por la educación.

Si nuestra hipótesis es cierta, es decir, si el desarrollo va ligado al alfabetismo, como esperamos haber demostrado, de esta forma no entraremos nunca exitosamente en el capitalismo cultural como productores industriales y de ciencia y tecnología, pero entraremos en el capitalismo global como país periférico y como consumidores de cultura mediática; desde luego, no seremos un país en vías de desarrollo sino de subdesarrollo; posiblemente nuestro horizonte no sea el de los NPI (nuevos países industrializados), como Taiwán y Corea, sino el de los NPI (nuevos países inviables), como se dice de Haití.

Referencias

- Anderson, B. (2005). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Barker, C. (2000). *Cultural Studies. Theory and Practice*. London: Sage.
- Barker, M. y Beezer, A. (1994). *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Bosch.
- Bateson, G. (1965). Información y codificación. En Ruesch, J. y Bateson, G. *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolaño, C. (2000). *Indústria cultural, informação e capitalismo*. Sao Paulo: Hucitec-Polis.
- Bordieu, P, Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1994). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- Boyer, R. (1992). *Teoría de la regulación*. Valencia, España: Edicions Alfons El Magnànim.
- Bronckart, J. P. (1985). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bustamante Z., G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.
- Chomsky, N. (1994). *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona: Altaya.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New York: Cambridge University Press, 2nd Edition.
- Cuche, D. (2004). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dilthey, W. (1995). *Historia de la filosofía*. México: FCE, 2ª edición.
- Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen, 5ª edición.
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Cerec-Icanh.
- Foucault, M. (1979). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI, 11ª edición.
- Galindo, J. (Comp.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley.
- Gates, B. (1997). *Camino al futuro*. Bogotá: McGraw Hill, 2ª edición.
- Greimas, A. J. y Courtes, J. (1982 [1979]). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra. Técnica y lenguaje*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Martín Serrano, M. (1997). La mediación de los medios. En Martín-Barbero, J. y Silva, A. (Coords.). (1997). *Proyectar la comunicación*. Bogotá: Tercer Mundo-Universidad Nacional.
- Martín Serrano, M. (2009). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Munford, L. (2006). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.
- Narváez M., A. (2010). *Educación, comunicación y capitalismo cultural* [Tesis doctoral]. Bogotá: UPN.

- Narváez M., A. (2010a). Cultura alfabética y mercado cultural en Colombia y en España. *Signo y Pensamiento* 56, volumen XXIX, pp. 160-182.
- Narváez M., A. (2010b). Educación, capitalismo y desarrollo. Cultura alfabética y globalización anglosajona. *Signo y Pensamiento* 57, vol. XXIX, pp. 248-267.
- Narváez M., A. (2010c). *Educación, tecnología y "Sociedad del conocimiento": una lectura desde la economía política*. Ponencia presentada en ALAIC, X Congreso, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Septiembre 2010.
- Peirce, C.S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.
- Santos, M. (1996). Los espacios de la globalización. En Varela, E. y Medina, J. (Coords.). *Globalización y gestión del desarrollo regional*. Cali: Univalle.
- Steiner, G. (1992). *En el castillo de Barba Azul. Hacia un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial (I). La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI.
- White, L. (1982). *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Paidós.